UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

POUR CROIRE, IL FAUT SAVOIR. L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE CATHOLIQUE AU SECONDAIRE QUÉBÉCOIS, 1870-1920

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN HISTOIRE

PAR
SÉBASTIEN LECOMPTE-DUCHARME

OCTOBRE 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Préparer une thèse doctorale en histoire de l'éducation m'a amené, tout au long de mon parcours, à songer à ma propre scolarité, commencée à la fin du dernier millénaire en prématernelle 4 ans, dite « Passe-partout ». En tout, une centaine d'hommes et de femmes m'ont appris à lire, à écrire et à compter, à découvrir et à réfléchir. Mais cette thèse est le fruit des compétences et de l'expérience de deux professeurs en particulier, Dominique Marquis et Ollivier Hubert, qui ont entrepris avec moi un patient – et parfois pénible – travail de formation scientifique et intellectuelle. Vous avez fait de moi quelque chose comme un historien qui, j'espère, saura être à la hauteur. Dominique, je ne te remercierai jamais assez de m'avoir fait découvrir, un peu contre mon gré au tout début, l'histoire de l'imprimé et celui qui est devenu mon vieil « ami », Louis Veuillot, dont l'étude de sa production m'a inspiré les recherches doctorales que j'ai entreprises. Merci aussi d'avoir su trouver les bons mots dans les moments plus difficiles qui ont jalonné mes études. Une belle tradition uqamienne au doctorat est la codirection de thèse, qui m'a permis de sortir un brin des habitudes développées dans mon *alma mater*. Je n'aurais certainement pas pu apprendre d'un meilleur codirecteur. Ollivier, merci de t'être investi à fond dans mon projet : tes commentaires toujours précis m'ont amené à raffiner ma démarche et ma réflexion.

Au fil de mes recherches, j'ai pu compter sur le travail de bon nombre d'archivistes, de bibliothécaires, de techniciens en documentation et de commis qui m'ont fourni la précieuse matière première dont j'ai eu besoin : des archives et des manuels scolaires. Les fonds d'archives que j'ai pu consulter sont souvent conservés dans des milieux tenus à bout de bras par des archivistes dévouées. Je vous remercie pour votre accueil enthousiaste et pour les échanges enrichissants que nous avons eus. Sans votre apport essentiel, la recherche en histoire religieuse et en histoire de l'éducation serait fort limitée au Québec.

J’ai eu la possibilité de compter sur un soutien financier considérable qui a certainement facilité ma capacité à consacrer quelques années à la recherche en histoire. Je reconnais le soutien financier du Fonds de recherche québécois, société et culture (FRQSC) et de la Fondation de l’UQAM.

Les études universitaires sont aussi le moment de rencontres stimulantes qui brisent un peu le proverbial isolement du doctorant. J’aimerais remercier mes camarades de séminaire de la cohorte 2015-2016 avec qui j’ai eu le privilège d’échanger au cours de séances parfois exigeantes, mais toujours enrichissantes. Je m’en voudrais de ne pas souligner pas l’apport insoupçonné des membres du conseil d’administration de la Société canadienne d’histoire de l’Église catholique, qui ont eux aussi participé au développement de compétences essentielles chez un historien. J’aimerais en particulier remercier Michel Dahan, Emilie Girard et Mélanie Lanouette pour toutes ces collaborations. J’ai également pu compter sur l’écoute attentive et une lecture critique de mon amie Jessica Riggi, avec qui j’ai pu partager mes non moins proverbiales angoisses étudiantes.

L’expression de ma gratitude ne saurait être complète sans la reconnaissance du rôle vital joué par mes proches. Alors qu’il est parfois de bon ton de rappeler le sacrifice consenti par les étudiants lors de leurs études, il m’apparaît nécessaire de rappeler le sacrifice que ma famille a fait de leur fils, de leur frère (et accessoirement de quelques sous) sur l’autel de la connaissance historique. Sans vous, toute cette aventure n’aurait pas été possible. Du moins l’avez-vous rendue plus soutenable et plus humaine. Merci d’avoir été là pour moi durant toutes ces années et de m’avoir reconduit il y a bientôt 25 ans à la prématernelle.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES vii

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES viii

RÉSUMÉ ix

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I REFAIRE SON SECONDAIRE 6

1.1. Historiographie 6
1.1.1. Histoire de l'éducation 7
1.1.2. Le manuel scolaire 12
1.1.3. L'éducation catholique 18

1.2. Les écoles secondaires catholiques 23

1.3. Retour vers le secondaire 25
1.3.1. Pour savoir, il faut connaître le croire 25
1.3.2. À propos des élites 29
1.3.3. Sources et périodisation 34

Conclusion 40

CHAPITRE II À L'ÉCOLE DES ÉLITES CATHOLIQUES : LE SECONDAIRE QUÉBÉCOIS 42

2.1. Une école d'élites 44
2.1.1. Une diversité d'élites 44
2.1.2. L'élite du nombre 52

2.2. L'articulation du secondaire au réseau scolaire 54
2.2.1. Le secondaire, ordre intermédiaire ? 55
2.2.2. Le plan Meilleur-Chauveau 58
2.2.3. La bifurcation du secondaire 62

2.3. Cursus et programmes 64
2.3.1. L'autonomie des cursus du secondaire 65
2.3.2. Des savoirs en partage 69
2.3.3. Des savoirs scolaires segmentés 72
2.3.4. Des méthodes pour le secondaire 75

Conclusion 79

CHAPITRE III À L'ÉCOLE CATHOLIQUE 81
3.1. Un écosystème catholique 82
3.1.1. Un horaire de moine 83
3.1.2. Quand les murs parlent 89
3.2. Le contexte disciplinaire 95
3.2.1. Une culture catholique disciplinaire 96
3.2.2. Un pour tous 105
3.2.3. L'école gardienne de la foi 110
3.3. Dieu et mon cours 114
Conclusion 119
CHAPITRE IV LE MANUEL SCOLAIRE, UN OBJET À LIRE 121
4.1. Grandeurs et misères du manuel 122
4.2. Le guide du succès 127
4.2.1. « Il faut que le professeur professe » 127
4.2.2. Le fardeau des élèves 130
4.2.3. L'indispensable manuel 134
4.3. Mise en forme 136
4.3.1. Une typographie variée 137
4.3.2. La didactique des manuels 140
4.3.3. L'organisation spatiale 146
4.4. Le manuel, un objet lu 151
4.4.1. Les ex-libris 152
4.4.2. Réflexions sur la lecture 154
4.5. Le rôle socioculturel du manuel 157
Conclusion 160
CHAPITRE V FORMER DES ÉLITES FERVENTES ET CULTIVÉES 162
5.1. Le complément d'objet religieux 163
5.2. « Donnez-nous aujourd'hui notre pain quotidien » 167
5.2.1. Le Dieu de l'école 168
5.2.2. À l'école des saints 175
5.3. L'Église 185
5.3.1. Des représentants humbles et magnifiques 186
5.3.2. Un phare 193
5.4. Rites et pratiques 196
5.4.1. Voir et vivre sa foi 197

5.4.2. Une foi en danger ? 201
Conclusion 205

CHAPITRE VI UNE ADOLESCENCE MORALE 206
6.1. « Tu retourneras poussière » : la jeunesse et la mort 207
6.2. Une élite des mœurs 212
6.2.1. À l'école des anges ? 214
6.2.2. Sanctifier le travail 216
6.2.3. La bienfaisante autorité 221
6.2.4. Des élites obéissantes 225
6.3. De la chenille au papillon 231
6.3.1. Chevaliers de la table tempérante 231
6.3.2. Un voile pudique 236
Conclusion 242

CHAPITRE VII LA CULTURE CATHOLIQUE
ET LES SAVOIRS MODERNE 244

7.1. Sur quelle planète les catholiques vivent-ils ? 245
7.1.1. Le tabou de l'âge 247
7.1.2. De l'origine des espèces 251
7.2. Aux lettres, catholiques ! 259
7.2.1. Les précurseurs de l'abbé Bethléem 260
7.2.2. Notre maître le passé 270
7.3. Les « fausses religions » 273
7.3.1. Dégénérescence 275
7.3.2. Conquérir le conquérant ? 283
Conclusion 289

CONCLUSION 291

ANNEXE A LISTE DES 170 MANUELS SCOLAIRES DU CORPUS, CLASSÉS PAR DISCIPLINE 300

ANNEXE B RÉSEAU SCOLAIRE QUÉBÉCOIS, VERS 1920 312

ANNEXE C NOMENCLATURE DU SECONDAIRE QUÉBÉCOIS 313

BIBLIOGRAPHIE 316

LISTE DES FIGURES

Figure 3.1. Salle de classe du Mont-Saint-Louis 91
Figure 3.2. Extrait d'une salle de classe du Mont-Saint-Louis (Joseph et l'Enfant Jésus) 92
Figure 3.3. Extrait d'une salle de classe du Mont-Saint-Louis (Christ et Sacré-Cœur) 92
Figure 3.4. Extrait d'une salle de classe du Mont-Saint-Louis (Enfant priant) 93
Figure 3.5. Extrait d'une salle de classe du Mont-Saint-Louis (Vierge Marie)..... 93
Figure 3.6. Extrait d'une salle de classe du Mont-Saint-Louis (Frère des écoles chrétiennes) 94
Figure 3.7. Indice de culture catholique, par discipline 98
Figure 3.8. Indice moyen de culture catholique, par décennie de publication..... 106
Figure 4.1. Les exercices..... 125
Figure 4.2. Les tailles de caractères 138
Figure 4.3. Les questions infrapaginales..... 141
Figure 4.4. Un exemple de rubrique..... 145
Figure 4.5. Le patrimoine religieux et les manuels de géographie 149
Figure 5.1. Une divinité plus accueillante..... 172
Figure 5.2. La Sainte Trinité 174
Figure 5.3. La première famille..... 179
Figure 5.4. Une réflexion sur la sainteté 181
Figure 6.1. Le contrôle de la charité 224
Figure 7.1. Quadrumane contre bimane..... 254
Figure 7.2. Hiérarchisation symbolique des cultes 281

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACND	Archives de la Congrégation de Notre-Dame
ACSC	Archives de la Congrégation de Sainte-Croix
ACSDM	Archives de la Commission scolaire de Montréal
ACU	Archives de l'Université Concordia
AFEC	Archives des Frères des écoles chrétiennes
AJC-GLC	Archives des Jésuites du Canada français
APSS	Archives des Prêtres de Saint-Sulpice
ASSA	Archives des Sœurs de Sainte-Anne
BAnQ	Bibliothèque et Archives nationales du Québec
CECM	Commission des Écoles catholiques de Montréal
CIP	Conseil de l'Instruction publique
CND	Congrégation de Notre-Dame
CSC	Congrégation de Sainte-Croix ou Sœurs de Sainte-Croix
CSV	Clercs de Saint-Viateur
DIP	Département de l'Instruction publique
EP	*L'Enseignement primaire*
ES	*L'Enseignement secondaire au Canada*
FEC	Frères des écoles chrétiennes
FIC	Frères de l'instruction chrétienne
FSC	Frères du Sacré-Cœur
JIP	*Journal de l'instruction publique*
MQUP	McGill-Queen's University Press
PFM	Petits frères de Marie
PSS	Prêtres de Saint-Sulpice
PUF	Presses universitaires de France
PUL	Presses de l'Université Laval
PUM	Presses de l'Université de Montréal
PUO	Presses de l'Université d'Ottawa
PUQ	Presses de l'Université du Québec
PUR	Presses universitaires de Rennes
PBIFAUL	*Programme du baccalauréat et de l'inscription dans la Faculté des arts de l'Université Laval*
PECFQ	*Les programmes d'études catholiques francophones du Québec*
RSIP	*Rapport du surintendant de l'Instruction publique*
SJ	Société de Jésus
SSA	Sœurs de Sainte-Anne

RÉSUMÉ

Au Québec, la laïcisation et la sécularisation de l'école ont suscité – et suscitent toujours – de nombreuses interrogations sur l'enseignement religieux. Jusqu'en 2008, une formation confessionnelle chrétienne ou non confessionnelle morale était offerte, elle-même héritière d'un enseignement religieux formel. Cette thèse veut comprendre un pan de cet enseignement dans son historicité en étudiant ce qui semble être à première vue ses marges : les matières profanes. En effet, l'analyse attentive de 170 manuels scolaires utilisés par les élèves, de revues pédagogiques et d'archives institutionnelles révèle qu'une culture scolaire catholique est distillée dans les cours de français, d'anglais, de mathématiques, de sciences, d'histoire et de géographie, entre autres. Comment les savoirs catholiques s'immiscent-ils dans ces matières ? Quelles sont leurs fonctions ? Nous soutenons que la culture scolaire catholique véhiculée dans ces disciplines joue un rôle de premier plan dans l'éducation religieuse des jeunes fréquentant le secondaire entre 1870 et 1920.

Nous montrons que ce pan de la culture scolaire contribue pleinement à la formation d'élites catholiques. Comment les groupes sociaux dominants adhèrent-ils aux enseignements de l'Église ? Au secondaire, les futures élites sont amenées à être convaincues des bienfaits du catholicisme. Ces savoirs participent à l'autorité et au pouvoir d'influence des élites, qui peuvent se poser en modèle d'observance et de conduite, fondé sur un rapport informé à la foi, à la morale et aux savoirs modernes. Plus encore, les moyens d'inculcation employés renforcent l'attachement des élèves à leur religion. Selon nous, cette éducation est un élément essentiel à la pérennisation du catholicisme au Québec dans la deuxième moitié du XIX^{e} siècle et la première moitié du XX^{e} siècle.

Les concepts d'élitisme et de culture catholique font découvrir comment les élèves du secondaire deviennent des hérauts de la « vraie foi ». Dans un premier temps, le secondaire est établi comme ordre d'enseignement élitaire. Par-delà la diversité des cursus, une réelle unité peut être retracée dans les savoirs enseignés et dans les méthodes pédagogiques. L'école secondaire est un véritable bain culturel catholique : le temps et le bâti sont structurés par le religieux, alors que tous les apprentissages sont mobilisés de façon complémentaire pour l'éducation catholique. Pour ce faire, le manuel scolaire est un outil fondamental afin que les futures élites s'approprient les savoirs inculqués, dont la nature est triple. La culture scolaire catholique ouvre une fenêtre de réflexion en montrant les pratiques idéales et les notions de foi à intérioriser à une époque où l'ultramontanisme et le liguorisme se sont imposés. Il en va de même pour la morale, dont le contenu permet à la fois de former des élites dans le siècle – un siècle marqué par l'urbanisation, l'industrialisation et la modernité – et d'encadrer une adolescence dont la conception théorique émerge alors. Enfin, la culture scolaire offre

une solide justification rationnelle de la pertinence et de la supériorité du catholicisme au tournant du XX^{e} siècle quant à des savoirs jugés pernicieux. En somme, les matières profanes proposent une panoplie de références permettant aux jeunes d'approfondir leur foi, de comprendre rationnellement les prescriptions ecclésiales et de se porter à la défense de leur religion.

Cette étude contribue à la compréhension du passé en éclairant l'expérience scolaire des élèves et plus particulièrement l'acquisition d'une culture religieuse. Elle souligne le rôle de l'école comme institution de production et de reproduction d'une élite plurielle et son rôle – et corollairement celui des groupes dominants – dans la pérennité du pouvoir du catholicisme au Québec. Elle s'attache au secondaire, un ordre d'enseignement pour lequel nous ne disposions que de peu d'analyses. Enfin, elle participe aux réflexions sur le religieux contemporain en saisissant les rapports qu'ont entretenus les élites d'hier avec un catholicisme conservateur.

Mots-clés : Culture scolaire catholique, Enseignement secondaire, Manuels scolaires, Adolescence, Élites, Histoire Québec.

INTRODUCTION

Dans les années 1990, la sociologue Danièle Hervieu-Léger a affirmé que le religieux ne se dissout pas au profit d'une sécularisation triomphante. Plutôt, il se recompose[1]. À l'aube des années 2020, l'argument demeure tout à fait valable : le religieux se manifeste au quotidien partout à travers le monde. Au Québec comme ailleurs, une partie des débats publics, des tensions sociales et des rapports identitaires ne sauraient être pleinement intelligibles sans prendre en compte la donne religieuse. Afin de la comprendre, l'analyse de sa dimension historique nous semble incontournable. Même si les multiples situations d'un passé pas si lointain sont *a priori* fort différentes du nôtre, les conceptions actuelles du religieux s'inscrivent dans une historicité dont plusieurs pistes restent à être balisées par la recherche. Pensons au racisme, à la laïcité, à l'identité québécoise et à l'enseignement religieux. Nous souhaitons plus spécifiquement aborder ce dernier thème. Quelles ont été les fonctions du religieux à l'école ? Comment en a-t-on parlé ?

Le terrain d'étude sélectionné pour cette étude est le Québec des années 1870 à 1920, un temps fort du catholicisme, décrit comme une ère de quasi-unanimité religieuse[2]. C'est un moment où les indicateurs de pratiques atteignent des sommets et où l'Église détient un pouvoir important dans les domaines de l'éducation, de la santé et des services sociaux, sans oublier sa volonté de contrôle de la vie culturelle. Plus

[1] Danièle Hervieu-Léger, *La religion pour mémoire*, Paris, Cerf, 1993, 273 p.
[2] René Hardy, *Contrôle social et mutation de la culture religieuse au Québec, 1830-1930*, Montréal, Boréal, 1999, p.209 et p.229.

spécifiquement, nous voulons saisir un des rouages qui a animé le catholicisme à une époque où l'Église croise le fer avec les forces de la sécularisation. Comment le catholicisme a-t-il pu conserver une influence certaine dans une société libérale qui s'industrialise et s'urbanise ?

Pour répondre à cette question, l'école québécoise est un objet tout indiqué pour découvrir certaines modalités de la vitalité catholique d'alors. Il s'agit d'analyser la culture qui y est inculquée, une culture scolaire qui plonge une partie de ses racines dans les enseignements de l'Église et qui a eu, en retour, un effet déterminant sur la trajectoire du catholicisme. Nous voulons montrer que toute l'école participe à forger des attitudes et des comportements conformes aux prescriptions ecclésiales par l'inculcation d'une culture scolaire catholique. Un ordre d'enseignement spécifique est au cœur de notre démarche : le secondaire. Prépare-t-il des élites catholiques ? Comment celles-ci sont-elles amenées à adhérer à l'idéal promu par l'Église ? Cette éducation leur permet-elle de devenir des modèles de piété et de probité ?

En 1874, l'abbé Joseph-Sabin Raymond, supérieur du séminaire de Saint-Hyacinthe, exprime sa pensée sur la place du catholicisme à l'école en contestant l'argumentaire des critiques d'une scolarisation religieuse :

> Loin de là, l'enseignement religieux doit se trouver partout ; car la religion doit se trouver partout ; car la religion est nécessairement mêlée à tout : elle est révélée pour redresser les erreurs de l'esprit humain si porté à s'égarer, à cause de son ignorance des passions qui l'aveuglent, et de là l'insuffisance de ses lumières pour pénétrer dans la sphère surnaturelle[3].

L'abbé Raymond exprime-t-il un idéal éducatif à atteindre ? Défend-il la pertinence d'une formation qui est déjà résolument catholique ? Nous soutenons que les arguments

[3] Joseph-Sabin Raymond, *Nécessité de la religion dans l'éducation*, Saint-Hyacinthe, Le Collégien, 1874, p.47.

avancés par le supérieur du séminaire de Saint-Hyacinthe constituent la clé de voûte de l'éducation catholique : former des élites qui possèdent des savoirs qui s'immiscent dans tout l'enseignement, afin d'éclairer leur rapport à ce qui est alors appelé la « vraie foi ». En cernant l'expérience religio-scolaire des élèves du secondaire québécois, nous ouvrons un chantier neuf dans les historiographies anglophones et francophones, celui de l'analyse de la transmission et de la réception d'une culture catholique par l'instruction scolaire. À l'échelle québécoise, nous proposons une perspective inédite sur le secondaire en l'abordant à travers ses multiples cursus.

Trois axes guident notre démarche. D'abord, l'examen du secondaire offre un point de vue original pour comprendre ce qu'est l'élite, qui est composée de plusieurs catégories socioprofessionnelles, et plus particulièrement son rôle dans le devenir catholique du Québec. Nous serons alors à même de saisir la nature de la formation des couches supérieures dans toute sa complexité. Ensuite, nous nous penchons attentivement sur les matières profanes – notamment le français, l'anglais, les mathématiques, les sciences, l'histoire, la géographie – qui sont un terreau fertile pour cerner l'apport de l'instruction dans l'évangélisation des élites, du moins si nous suivons la logique de l'abbé Raymond. Enfin, le regard historique proposé est basé en partie sur le manuel scolaire. Nous voulons démontrer que ce type d'imprimé nous révèle le vécu des élèves et les manières d'inculquer et de s'approprier les savoirs scolaires.

C'est dans une double perspective d'histoire de l'éducation et d'histoire religieuse que nous souhaitons lever un coin du voile sur les moyens utilisés pour façonner des catholiques qui doivent demeurer de fervents croyants toute leur vie. Notre contribution se propose de mettre en lumière l'action capitale des matières profanes dans la formation religieuse catholique des élites. En histoire de l'imprimé, nous voulons enrichir la compréhension du manuel scolaire en ne le considérant pas seulement comme une source de précieuses données pour la recherche – ce qu'il est

incontestablement et que nous employons pour cette raison – mais aussi comme un objet historique qui doit être étudié jusque dans sa matérialité. Enfin, dans une perspective d'histoire sociale et culturelle, nous entendons contribuer à une connaissance plus fine des élites québécoises en définissant l'apport du secondaire, et de la culture scolaire catholique, dans la genèse et la légitimation de leur influence et de leur autorité.

Notre démarche se déploie en deux temps. Dans une première partie, nous exposons des pans d'une histoire demeurée dans l'ombre d'autres thématiques. Après avoir présenté dans un premier chapitre les assises historiographiques et méthodologiques de notre recherche, nous cernons dans le chapitre deux le caractère élitiste du secondaire par une étude des multiples cursus offerts. Ce trait du second ordre d'enseignement est visible à la fois dans le projet social qui fonde le secondaire et dans les savoirs qui y sont inculqués. Dans le chapitre trois, nous situons l'expérience des élèves en reconstituant l'aménagement du temps, des lieux et des contenus scolaires à l'école catholique. Enfin, le quatrième chapitre porte sur l'usage des manuels scolaires dans les apprentissages. Ces outils pédagogiques, utilisés par les maîtres et les élèves, favorisent l'appropriation de la culture scolaire. À mi-parcours de la thèse, nous aurons vu que le secondaire forme une diversité d'élites qui passent leur scolarité dans un véritable bain culturel catholique, le manuel scolaire étant l'un des instruments de prédilection pour inculquer une culture scolaire catholique.

Les trois chapitres suivants forment la seconde partie de la démonstration. Ils exposent la culture véhiculée dans l'enseignement profane à travers les manuels et les travaux scolaires, tout en les situant dans le contexte plus large de l'éducation catholique. Nous procédons à un découpage analytique dans la substance même du religieux afin de démêler l'enchevêtrement des notions inculquées. Au chapitre cinq, le thème des représentations de la foi et des pratiques rend compte du rapport à Dieu et à ses agents proposé en classe. Nous y soulignons comment les élites sont attachées à

un catholicisme conservateur en relevant la place de la réflexivité dans l'éducation catholique. Dans le chapitre six, c'est le rapport au monde présenté à l'école qui est abordé sous l'angle de la moralité. Si les valeurs et les normes de vie prescrites doivent assurer le salut des fidèles, elles participent aussi à l'encadrement immédiat d'une adolescence qui est alors le lot d'une poignée de privilégiés : ceux qui fréquentent le secondaire. Le dernier chapitre dissèque, quant à lui, l'interprétation catholique des savoirs modernes proposés à l'école. Les cours de sciences, de lettres, d'histoire et de géographie construisent un rapport informé à la « vraie foi », dont la pertinence doit être démontrée dans un monde en mutation rapide au tournant du XX^{e} siècle. Au terme de ces trois chapitres, le caractère résolument catholique de l'enseignement profane aura été dégagé. Les notions qui attachent les élites au catholicisme seront aussi mieux connues.

Tout au long de cette thèse, nous analysons le parcours scolaire des élèves sous l'angle de leur expérience d'apprentissage en éclairant non seulement les savoirs inculqués, mais aussi leurs modes d'acquisition. Ainsi, nous pourrons mieux comprendre le rôle de l'école secondaire dans la formation d'une élite de croyants fervents et vertueux, et plus largement celui de l'éducation dans la diffusion d'une culture.

CHAPITRE I

REFAIRE SON SECONDAIRE

L'étude de l'enseignement catholique que nous proposons mobilise plusieurs thématiques historiographiques, spécialement en histoire de l'éducation, et théoriques, autour du religieux et des élites. Ce chapitre présente la démarche intellectuelle qui structure la thèse en identifiant les courants dans lesquels elle s'inscrit, tout en établissant les principales idées qui ont nourri notre réflexion. Nous dégageons aussi l'apport de cette étude quant à l'histoire de l'inculcation du catholicisme. Le thème de la transmission d'une culture catholique n'est pas nouveau, mais plusieurs questions méritent encore d'être posées pour qui veut réfléchir au rôle historique de l'école, de l'Église et du religieux au Québec. Enfin, nous précisons ce que nous entendons par culture scolaire catholique et nous cernons les élites québécoises qui font l'objet de nos travaux.

1.1. Historiographie

L'étude que nous proposons s'inscrit à l'intersection de trois champs de recherches : histoire de l'éducation, histoire du manuel scolaire et histoire de l'enseignement religieux. Ces trois thématiques ont reçu une attention soutenue des chercheurs en histoire québécoise depuis quatre décennies, et un peu plus pour

l'histoire de l'éducation. Dans ce bilan, nous nous intéressons plus particulièrement aux travaux qui ont porté sur les XIX^e^ et XX^e^ siècles québécois. Nous prenons aussi en compte la littérature étrangère, qui éclaire certains enjeux moins étudiés au Québec ou qui peut renouveler notre compréhension de l'éducation catholique. Dans cette section, un survol des courants incontournables est effectué et nous identifions les principaux acquis de la recherche dans lesquels nous nous inscrivons, les questionnements qu'ils suscitent, ainsi que les interstices que nous souhaitons combler.

1.1.1. Histoire de l'éducation

Au Québec, l'histoire de l'éducation a bien cerné la genèse et le développement de l'école, les politiques, les idéologies et les programmes qui la soutiennent. Cette histoire, que nous pouvons qualifier d'institutionnelle, s'est surtout nourrie de documents administratifs : statistiques, correspondance, procès-verbaux et rapports. Faisant le point sur ses travaux antérieurs, l'*Histoire de l'enseignement* de Louis-Philippe Audet publiée en 1971 demeure une référence qui décrit les structures et les conceptions de l'école québécoise à travers quelques grands événements et les nombreuses lois votées[1]. Surtout intéressé par les structures, la législation scolaire et les institutions dans un souci d'organisation chronologique, Audet n'aborde que superficiellement l'éducation elle-même et les savoirs transmis[2].

[1] Louis-Philippe Audet, *Histoire de l'enseignement au Québec*, Montréal, Holt, Rinehart et Winston, 1971, 2 volumes.

[2] La synthèse française publiée par Antoine Prost en 1968 reprend les mêmes thèmes, mais celui-ci s'intéresse un peu plus à la transmission des savoirs et à la portée sociale de l'école. Il propose une analyse plus complète de ce qu'était l'éducation en France. *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, 524 p.

En 2000, Jean-Pierre Charland propose une synthèse de la période 1840-1900[3]. Adoptant les thèmes chers à Audet, il prend en compte les dynamiques de pouvoir qui traversent l'école et il se penche davantage sur la scolarisation, mettant en relief la diversité des cursus offerts. Charland profite de plusieurs études approfondies, dont celle d'Andrée Dufour, qui est l'une des premières à s'intéresser à la scolarisation, cernant l'expérience scolaire des élèves, notamment en documentant l'assiduité[4]. Ruby Heap, dans sa thèse de doctorat soutenue en 1986, a, quant à elle, nuancé ce qui était jusqu'alors décrit comme une mainmise de l'Église catholique sur l'école. Selon elle, l'école est le fruit de compromis entre l'Église et l'État, qui se révèle être un acteur de premier plan dans la sphère scolaire[5]. Cette idée nous apparaît cruciale dans l'étude de l'école catholique : la légitimité catholique cohabite avec d'autres. Soulignons que les travaux de Dufour et de Heap se sont surtout concentrés sur la démocratisation du primaire : c'est un phénomène important au XIX^{e} siècle. Néanmoins, nous estimons que le secondaire mérite plus d'attention, notamment en raison de la diversité des cursus, une caractéristique qui doit être mieux saisie afin de comprendre le rôle de cet ordre scolaire dans la formation des élites.

Certes, plusieurs études ont mis en valeur le caractère élitaire de l'éducation secondaire. Félix Bouvier a montré, en analysant à la fois les programmes, les discours et les statistiques d'inscription que le Collège de Mont-Laurier a formé des élites répondant aux besoins et aux aspirations sociales d'une région de colonisation dans deux cursus : classique et commercial. Bouvier soutient que l'école produit de

[3] Jean-Pierre Charland, *L'entreprise éducative au Québec, 1840-1900*, Québec, PUL, 2000, 452 p.
[4] Andrée Dufour, *Tous à l'école. État, communautés rurales et scolarisation au Québec de 1826 à 1859*, LaSalle, Hurtubise HMH, 1996, 271 p. L'étude de Jocelyne Murray, qui porte sur l'école en Mauricie, s'inscrit dans cette perspective. Elle souligne bien les enjeux locaux, notamment dans les territoires de colonisation récente. *Apprendre à lire et à compter. École et société en Mauricie, 1850-1900*, Québec, Septentrion, 2003, 278 p.
[5] Ruby Heap, *L'Église, l'État et l'enseignement public catholique au Québec, 1897-1920*, thèse de doctorat, histoire, Université de Montréal, 1987, 2 volumes.

nouvelles catégories sociales[6]. Louise Bienvenue, Ollivier Hubert et Christine Hudon ont, quant à eux, éclairé la diversité des parcours de formation. Bienvenue et Hudon ont souligné que le cours commercial est un volet essentiel dans plusieurs collèges dit « classiques ». Hubert a étudié les multiples motivations à suivre le cours classique. De même, il a cerné le collège comme instrument de domination de la bourgeoisie[7]. Ces travaux nous incitent à penser la pluralité des cursus scolaires offerts au Québec : le cours classique, donné dans une institution protéiforme, n'a pas le monopole de la formation des élites aux XIX^{e} et XX^{e} siècles. Il nous semble nécessaire de poursuivre la réflexion sur ce sujet. De plus, la question de la domination élitaire doit encore être fouillée sous l'angle de la culture catholique, afin de comprendre une facette de l'autorité sociale des groupes dirigeants.

Bon nombre de travaux présentés jusqu'à maintenant se sont surtout intéressés aux aspects institutionnels et organisationnels de l'école. Pourtant, l'expérience des élèves a été éclairée par des recherches sur les activités parascolaires[8]. Ces temps de loisirs concourent à l'éducation des élèves : littérature, rhétorique, religion, journalisme, arts et sports relèvent tous de la formation globale des élèves, au-delà de ce qui est prescrit dans les programmes. Les travaux de Bienvenue, Hubert et Hudon sur le collège classique ont souligné que toute l'éducation reçue participe à l'élaboration d'un modèle d'homme cultivé et, espère-t-on, en contrôle de ses pulsions,

---

[6] Félix Bouvier, *Histoire du Séminaire de Mont-Laurier. Formation d'une élite et d'une classe moyenne*, Montréal, Fides, 2005, en particulier le chapitre 8 sur les parcours professionnels des élèves.

[7] Louise Bienvenue, Ollivier Hubert et Christine Hudon, *Le collège classique pour garçon. Études historiques sur une institution québécoise disparue*, Montréal, Fides, 2013, en particulier les chapitres 1, 2, 4.

[8] Micheline Dumont et Nadia Fahmy-Eid, *Les couventines. L'éducation des filles au Québec dans les congrégations religieuses enseignantes, 1840-1960*, Montréal, Boréal, 1986, voir en particulier les chapitres 3, 4, 8 et 9. Michel Verrette, « Les activités parascolaires au Collège Saint-Boniface d'après les annuaires, 1885-1968 », *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 23, no 1-2, 2011, p.63-115 ; Christine Hudon, «Le "Muscle et le Vouloir". Les sports et l'activité physique au tournant du XX^{e} siècle », Louise Bienvenue *et al.*, *op. cit.*, p.301-324. Les histoires de collège réservent habituellement une section sur les activités parascolaires. Jean Cinq-Mars, *Histoire du collège Sainte-Marie de Montréal, 1848-1969*, Montréal, Hurtubise, 1998, voir les deux chapitres de la 4^{e} partie qui portent spécifiquement sur les activités parascolaires

dans un univers qui n'est pas entièrement replié sur lui-même[9]. Ces recherches sur le vécu étudiant (et professoral) sont particulièrement importantes. Elles ménagent une sortie de l'histoire institutionnelle, permettant de réfléchir à l'acquisition des savoirs scolaires.

Par contre, soulignons le peu d'intérêt suscité, au Québec et ailleurs, par l'apprentissage proprement dit[10]. La transmission des savoirs n'est-elle pas pourtant un aspect central de l'entreprise éducative ? Force est d'admettre que ce sujet demeure dans l'angle mort de la recherche malgré des appels à remédier à cette situation. En 1988, André Chervel critique la suprématie de l'histoire institutionnelle en France, qui inhibe des analyses plus fines de l'école[11]. Certes, les programmes scolaires et les pédagogies ont été documentés à travers ce type de travaux, mais cela n'explique pas comment les savoirs sont inculqués et acquis. Ces remarques sont tout à fait valables pour l'historiographie québécoise et il y a là un vaste chantier de recherches à lancer.

Il nous reste à aborder ce qu'est le secondaire au Québec, un terme qui demeure assez flou en raison de la diversité des cursus. Cette ambiguïté a été reconnue par Audet[12], qui n'a pas clarifié la situation, s'attachant plutôt à respecter les nomenclatures mouvantes utilisées par les contemporains. Dans l'historiographie québécoise, une institution a été particulièrement étudiée : le collège classique. Bon nombre d'auteurs se sont consacré exclusivement à cette institution – c'est le cas de Bienvenue, Hubert et Hudon et de Bouvier – qui bénéficie d'un ouvrage fondateur écrit par Claude Galarneau[13]. Dans une perspective globalement institutionnelle, celui-ci décrit

---

[9] Louise Bienvenue, Ollivier Hubert et Christine Hudon, *op. cit.*

[10] Sara Delamont, « The Parochial Paradox: Anthropology of Education in the Anglophone World », Kathryn M. Anderson-Levitt, dir., *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*, New York, Bergahn Books, 2012, p. 55.

[11] André Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, nº 38, 1988, p.69-71.

[12] Louis-Philippe Audet, *op. cit.*, p.126-127 et p.139-140.

[13] Claude Galarneau, *Les collèges classiques au Canada français, 1620-1970*, Montréal, Fides, 1978, 287 p.

l'évolution historique du « réseau », du cadre élitaire, des programmes et de l'aspect résolument catholique du collège classique. Cette particularisation est amplifiée par un ensemble d'études qui ont analysé la lutte entre libéraux et conservateurs au tournant du XX^e siècle[14]. Si ces travaux éclairent les différentes positions idéologiques sur l'école, ils n'abordent que trop peu la diversité de l'offre scolaire et le contenu des enseignements. Quels savoirs recouvrent les termes de « pratique » et d'« humaniste » ? Quelle est la place du catholicisme en leur sein ?

Néanmoins, Paul-André Turcotte et Georges Croteau ont, respectivement en 1988 et en 1996, montré comment les communautés religieuses (et Robert Gagnon a fait de même pour la Commission des écoles catholiques de Montréal[15]) ont canalisé la quête d'une éducation dite pratique de niveau secondaire[16]. Ce sont surtout les initiatives lancées à partir des années 1920 qui ont été étudiées. Il conviendrait de réfléchir à l'historicité de ces « nouvelles » formations : ne seraient-elles pas les héritières de cursus plus anciens ? Par ailleurs, Gagnon relève bien l'originalité de l'Académie commerciale de Montréal fondée au milieu du XIX^e siècle et dirigée par des laïques.

---

[14] Jean-Francis Gervais et Jean Hénaire, « L'enseignement des sciences dans les collèges classiques, XIX^e-XX^e siècle, *Recherches sociographiques*, vol. 15, n^o 1, 1974, p.119-126 ; Ruby Heap, *op. cit.*, chapitres 13 et 14 ; Robert Gagnon, « Les discours sur l'enseignement pratique au Canada français, 1850-1900 », Marcel Fournier, Yves Gingras et Othman Keel, dir., *Sciences et médecine au Québec. Perspectives sociohistoriques*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1987, p.19-39 ; Louise Bienvenue, « Le "collège classique", une tradition inventée ? Quelques réflexions autour d'un débat des années 1920 », Louise Bienvenue *et al.*, *op. cit.*, p.89-111. Mentionnons que Bienvenue est plus explicite sur la diversité des cursus, un phénomène qu'elle a elle-même éclairé.

[15] Robert Gagnon, *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal*, Montréal, Boréal, 1996, 400 p. Gagnon montre comment les laïques ont su tirer leur épingle du jeu dans le système scolaire québécois et comment la CECM a participé à la scolarisation de masse et à l'allongement des études.

[16] Paul-André Turcotte, *L'Enseignement secondaire public des frères éducateurs, 1920-1970. Utopie et modernité*, Montréal, Bellarmin, 1988, 220 p. ; Georges Croteau, *Les frères éducateurs, 1920-1965. Promotion des études supérieures, modernisation de l'enseignement public*, LaSalle, Hurtubise HMH, 1996, 193 p.

Si la diversité des cursus du secondaire est bien connue au Québec, une réflexion d'ensemble sur ce sujet manque toujours. Ailleurs dans le monde, la multiplicité des cursus de niveau secondaire est attestée par les chercheurs, sans que cela pose de problème définitionnel[17]. En fait, plusieurs interprétations – complémentaires – sont avancées afin d'expliquer ce phénomène : une réponse aux besoins de différentes catégories sociales qui correspond à une hiérarchisation symbolique des savoirs : « A *segmented* or *tracked* system of education, finally, is one in which parallel cursus of study are separated by institutional or curricular barriers, as well as by differences in the social origin of the students »[18]. Ces idées pavent la voie à une réflexion à propos du contexte social dans lequel l'offre scolaire est organisée et sur la nature des savoirs inculqués dans un ordre d'enseignement qui doit être délimité : le secondaire.

1.1.2. Le manuel scolaire

À l'intersection de l'histoire de l'imprimé et de celle de l'éducation se trouve plusieurs travaux portant sur le manuel scolaire. Malgré les appels répétés à étudier le manuel comme objet, notamment sa production et son utilisation, lancés par les plus éminents spécialistes, tels qu'Alain Choppin et Egil B. Johnsen[19], l'analyse des

---

[17] Robert D. Gidney et Winnifred P.J. Millar, *Inventing Secondary Education : The Rise of the High School in Nineteenth-Century Ontario*, Montréal, MQUP, 1990, 411 p. ; Jürgen Herbst, *The Once and Future School: Three Hundred and Fifty Years of American Secondary Education*, New York, Londres, Routledge, 1996, p. 269; Roger L. Geiger, «The Era of Multipurposes Colleges in American Higher Education, 1850–1890», Roger L. Geiger, dir., *The American College in Nineteenth Century*, Nashville, Vanderbilt University Press, 2000, p.127-152.

[18] Fritz K. Ringer, *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington, Indiana University Press, 1979, p.29. Voir aussi André Petitat, *op. cit.*, chapitre 8 de la 2e partie.

[19] Egil Børre Johnsen, *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*, Oslo, Scandinavian University Press ; New York, Oxford University Press, 1993, 455 p. ; Alain Choppin, « Les manuels scolaires », Thérèse Charmasson, dir., *Histoire de*

contenus demeure au cœur des recherches, que ce soit en histoire ou dans d'autres disciplines. Avant d'aborder l'apport de ce type d'études, voyons comment les réflexions sur cet objet peuvent susciter de nouvelles questions de recherche.

Dans un article fondateur paru en 1993, Christopher Stray souligne la diversité du manuel : il renferme des contenus variés, il est régulé par différentes instances et il soutient de multiples rapports avec les lecteurs. Selon Stray, il faut prendre en compte plus d'une facette de ce support pédagogique, ne serait-ce que pour mieux cerner la provenance des contenus et la pertinence sociale du manuel[20]. John Issitt estime quant à lui que le savoir est collectif et qu'il est le fruit d'idées hégémoniques, donc de relations de pouvoir : c'est sous cet angle que le contenu doit être étudié[21]. Ces auteurs imposent une exigence fondamentale : il est nécessaire de comprendre dans quels contextes il est produit et reçu. Le dépouillement de ces ouvrages et l'analyse de leur contenu ne suffisent pas.

Toujours selon Issit, la domination de certains savoirs délimite les contenus sélectionnés[22]. Le livre scolaire participe donc à légitimer le pouvoir[23]. Michael W. Apple et Linda K. Christian-Smith estiment que le manuel reflète les conflits sociopolitiques et qu'en ce sens, il est le résultat de compromis plutôt que d'un seul discours dominant[24]. Cette réflexion est fort intéressante puisqu'elle permet de voir le

---

l'enseignement, XIX^e^-XX^e^ siècles. Guide du chercheur, Paris, Institut national de la recherche pédagogique, 2006, p.575-592 ; Alain Choppin, « Le manuel scolaire. Une fausse évidence historique », *Histoire de l'éducation*, n° 117, 2008, p.7-56.

[20] Christopher Stray, «"*Quia Nomina Leo*". Vers une sociologie historique du manuel », *Histoire de l'éducation*, mai 1993, n° 58, p.71-102.

[21] John Issitt, «Reflections on the Study of Textbooks», *History of Education*, vol. 33, n° 6, 2004, p. 687-689.

[22] *Ibid.*, p.688-689.

[23] Michael Apple et Linda K. Christian-Smith, « The Politics of the Textbooks », *id.*, dir., *The Politics of the Textbooks*, New York, Routledge, 1991, p.7.

[24] *Ibid.*, p.3 et p.9-10.

manuel comme la synthèse d'idées différentes[25]. Par ailleurs, Alain Choppin et Eugene Provenzo ont tous deux remarqué l'oblitération des débats dans le contenu même des ouvrages. Ce dernier a soutenu que le manuel est ainsi un produit conservateur : il doit éviter la controverse afin d'être mis au programme. Toutefois, le compromis qui émerge est déterminé par une idéologie dominante[26], le catholicisme par exemple. Selon Guy Rocher, le manuel est un objet résultant de régulations, par le contrôle de la qualité, mais aussi par les « normes morales, éthiques, esthétiques ou sociales »[27]. En ce sens, le manuel est le reflet et le dépositaire des mutations sociales et il joue un rôle important dans la socialisation des lecteurs[28]. Bref, il s'agit d'un outil culturel proposant un savoir légitimé provenant de groupes identifiables[29]. Voilà des perspectives fondamentales pour comprendre la fonction sociale de la culture scolaire catholique véhiculée à l'école par l'entremise de ce type d'ouvrages.

Un consensus amplement exprimé parmi les chercheurs est la difficulté de bien distinguer le manuel scolaire des autres imprimés[30]. Nous privilégions la définition de Michel Allard *et al.*, qui cerne bien la complexité du manuel :

> Tout livre ou tout cahier d'exercices servant à comprendre et à mémoriser les connaissances telles qu'elles sont explicitées dans les programmes rédigés par les autorités compétentes et destinés aux élèves des niveaux préuniversitaires. Il s'agit d'un mode de textualisation du savoir qui

---

[25] Paul Aubin, « L'école entre les mains des enfants », Paul Aubin, dir., *300 ans de manuels scolaires au Québec*, Québec, PUL, 2006, p.13.
[26] Alain Choppin, « Les manuels scolaires. Une fausse évidence historique », *loc. cit.*, p.587 ; Eugene F. Provenzo *et al.*, «Introduction», *id.*, dir., *The Textbook as Discourse: Sociocultural Dimensions of American Schoolbooks*, New York, Routledge, 2011, p.1.
[27] Guy Rocher, « Le manuel et les mutations sociales », Monique Lebrun, dir., *Le manuel scolaire. D'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Montréal, PUQ, 2007, p.18-19.
[28] *Ibid.*, p.22-23.
[29] Michael Apple, « Regulating the Text: The Socio-Historical Roots of State Control », Philip G. Altbach *et al.*, *Textbooks in American Society. Politics, Policy and Pedagogy*, Albany, SUNY Press, 1991, p. 8.
[30] Alain Choppin, « L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale », *Histoire de l'éducation*, no 9, 1980, p.5

> suppose un découpage (progression et suggestions d'activités), le tout lié à des théories d'apprentissage ancrées dans une époque donnée[31].

L'originalité de la définition, surtout valide à partir de la deuxième moitié du XIX^e^ siècle, réside dans la prise en compte de la fonction intellectuelle du manuel : la sélection et l'organisation des savoirs en vue de leur inculcation. Le manuel est donc incontournable pour l'étude historique des apprentissages : il révèle les modes d'inculcation et la culture enseignée.

Pourtant il ne soulève que l'intérêt d'un nombre très restreint de chercheurs, particulièrement dans le monde anglophone, et ce, en dépit de la surabondance des documents. C'est que le manuel comme outil pédagogique fait l'objet, depuis la fin du XX^e^ siècle, de virulentes critiques fondées sur la condamnation d'un enseignement mécanique et livresque[32]. Cela explique « l'ignorance généralisée » dont il est victime dans la recherche[33]. La plupart des études puisent donc dans les manuels pour en tirer des analyses très riches, mais qui ne s'attardent que trop peu à l'historicité de la source. Il s'agit plutôt d'en extraire des données afin de comprendre les idées qui fondent une société dans la mesure où elles sont inculquées aux plus jeunes.

Il en va ainsi des travaux qui portent sur l'histoire des matières scolaires. Ces études montrent comment le contenu disciplinaire évolue avec le temps, au gré des mutations savantes et sociales. Dans les recherches effectuées sur le Québec, le thème du nationalisme est habituellement prédominant. Par exemple, Marc Brosseau a cerné en 2011 l'évolution de la géographie scolaire. Il conclut que les matières scolaires sont perméables aux transformations disciplinaires : les deux répondent à certaines

---

[31] Michel Allard, Paul Aubin, Soraya Bassil et Monique Lebrun, « Le manuel scolaire québécois. Une mise en exposition », Paul Aubin, dir., *op. cit.*, p.21.
[32] Philip G. Altbach, « Introduction », Philip G. Altbach *et al.*, dir., *op. cit.*, p.1 ; John Issit, *loc. cit.*, p.683.
[33] Paul Aubin, *Le manuel scolaire dans l'historiographie québécoise*, Sherbrooke, GRELQ, 1997, p.5.

aspirations sociales plus grandes, comme la stimulation du patriotisme[34]. L'étude de la perméabilité est une problématique-clé pour l'analyse de l'enseignement religieux à l'école.

La même année, Karine Cellard a publié les résultats d'une thèse doctorale innovante : elle étudie non pas le seul contenu, mais aussi la structuration des notions inculquées dans les ouvrages. Elle soutient que les manuels de littérature proposent un récit qui organise l'acquisition des savoirs[35], contextualisant ainsi le contenu idéologique ou disciplinaire des livres scolaires. C'est là une piste essentielle à suivre pour mieux saisir leur valeur éducative. En France, Nicole Lucas a étudié en 2001 le paratexte des manuels afin de cerner la transmission des connaissances[36]. Elle a pu démontrer que tout le manuel concourt à l'éducation des jeunes. Il convient donc de ne pas s'enfermer dans une analyse purement textuelle des ouvrages scolaires.

Dans les années 1970 et 1980, leur fonction d'outil de propagande, au sens étymologique du terme, est relevée dans des travaux s'intéressant aux idéologies[37]. Au Québec, l'étude de Geneviève Laloux-Jain représente bien ce courant. Elle a soutenu que la rhétorique des manuels québécois et ontariens a inculqué des nationalismes respectivement canadien-français et canado-impérialiste[38]. En France, Christian Amalvi a lui aussi comparé le traitement de différents thèmes dans les ouvrages catholiques et laïques. Il a montré combien l'école et le manuel participent aux luttes

---

[34] Marc Brosseau, *Les manuels de géographie québécois. Images de la discipline, du pays et du monde, 1800-1960*, Québec, PUL, 2011, 170 p.
[35] Karine Cellard, *Leçons de littérature. Un siècle de manuels scolaires au Québec*, Montréal, PUM, 2011, 387 p.
[36] Nicole Lucas, *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902*, Rennes, PUR, 2001, 319 p.
[37] Michel Allard, Paul Aubin, Soraya Bassil et Monique Lebrun, *loc. cit.*, p.28.
[38] Geneviève Laloux-Jain, *Les manuels d'histoire du Canada au Québec et en Ontario de 1867 à 1914*, Québec, PUL, 1974, 250 p.

de légitimité autour de symboles historiques nationaux[39]. Ces deux études ont le mérite de situer le modelage des consciences collectives à travers l'analyse d'idéologies et de représentations historiques.

Au tournant des années 2000, le questionnaire mute. Il s'agit moins de vérifier la prégnance de débats politiques dans les manuels scolaires que de découvrir comment ils construisent une culture et une identité. La réflexion de Jean-Yves Mollier sur le manuel scolaire témoigne de ce déplacement : c'est un objet d'acculturation des masses, qui inculque des savoirs d'origine non populaire[40]. Les travaux de Maxime Raymond-Dufour et de Catherine Larochelle exposent bien comment les jeunes Québécois sont amenés à se percevoir comme peuple à travers un récit tantôt glorificateur d'un soi national, tantôt raciste[41]. Ces études posent le manuel comme relais culturel : il génère du sens. Plus encore, ces chercheurs montrent que l'école québécoise s'inscrit dans de plus vastes courants d'idées qui embrassent tout l'Occident.

En revanche, il convient de relever le peu d'études sur le religieux inculqué par le manuel scolaire, même s'il s'agit d'une des « matrices culturelles du Québec »[42]. Deux hypothèses peuvent éclaircir ce désintérêt relatif : la force heuristique du thème de l'appartenance nationale dans la recherche, qui stimule presque tous les travaux en

---

[39] Christian Amalvi, *De l'art et la manière d'accommoder les héros de l'histoire de France. De Vercingétorix à la Révolution*, Paris, Albin Michel, 1988, 473 p.
[40] Jean-Yves Mollier, *La lecture et ses publics à l'époque contemporaine. Essais d'histoire culturelle*, Paris, PUF, 2001, p.133.
[41] Maxime Raymond-Dufour, *Le Canada français face à sa destinée. La survivance confrontée au discours nationaliste des manuels scolaires, 1870-1880*, mémoire de maîtrise, histoire, Université de Montréal, 2008, 115 p. ; Catherine Larochelle, *Les représentations de l'Orient méditerranéen dans les manuels de lecture québécois, 1875-1945*, mémoire de maîtrise, histoire, UQAM, 2013, 159 p. ; Catherine Larochelle, *L'apprentissage des Autres. La construction rhétorique et les usages pédagogiques de l'altérité à l'école québécoise, 1830-1915*, thèse de doctorat, histoire, Université de Montréal, 2018, 387 p.
[42] Raymond Lemieux et Jean-Paul Montminy, *Le catholicisme québécois*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 2000, p.17.

histoire du contenu des manuels scolaires au Québec. Deuxièmement, il semble subsister une impression, selon nous erronée, que le catholicisme à l'école est un « fait » solidement établi : la confessionnalité institutionnelle de l'école est un acquis ancien de l'historiographie. Ajoutons que l'histoire de l'enseignement religieux a effectivement bénéficié de plusieurs études.

1.1.3. L'éducation catholique

À la croisée de l'histoire du religieux et de l'histoire de l'éducation, des chercheurs ont voulu comprendre ce qu'implique le caractère confessionnel catholique de l'école québécoise. Louis LeVasseur a souligné l'inscription du cours classique dans une tradition pédagogique figée dont l'unité est fondée sur la morale catholique[43]. Du côté de l'enseignement féminin, Marta Danylewicz a expliqué que toute l'éducation prodiguée fait de l'école un lieu de recrutement pour les communautés religieuses, que ce soit par les savoirs transmis ou le mode de vie imposé[44]. L'école comme institution d'enseignement religieux a été bien appréhendée par Paul-André Turcotte, qui s'est longtemps intéressé à « l'utopie » intra-mondaine qui anime les communautés religieuses. Selon lui, l'éducation catholique devait :

> […] détourner des pratiques superstitieuses ou de l'ignorance sur les réalités surnaturelles, dégager le sens providentiel de l'histoire de l'humanité, en particulier de l'histoire nationale, définir normativement et légitimer les

[43] Louis LeVasseur, « L'enseignement dans les collèges classiques au XX^e siècle. Une vision du monde en difficile harmonie avec la modernisation de la société québécoise », *Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 14, no 1, 2002, p.36-67.
[44] Marta Danylewicz, *Profession, religieuse. Un choix pour les Québécoises, 1840-1920*, Montréal, Boréal, 1988, p.147-155.

> comportements et attitudes spécifiquement catholiques, en lien avec l'enseignement de la bienséance sociale, au sens d'instruction civique[45].

Cela exprime bien le mandat large attribué à l'éducation scolaire catholique par les historiens. Même si ces travaux posent un premier jalon dans la compréhension de la fonction religieuse de l'école – Claude Galarneau parle de la formation de catholiques intégraux[46] –, ils n'épuisent guère l'analyse du phénomène religieux à l'école. Quels sont les savoirs transmis qui modèlent ces fidèles ?

Une partie de la réponse a été fournie dans les années 1990 et 2000 dans les études portant sur ce que nous appelons l'enseignement religieux formel, c'est-à-dire les cours de religion. Mélanie Lanouette et Charlène Paradis, entre autres, ont montré les impasses de la modernisation de la pédagogie et du contenu enseigné, même s'il y a eu quelques initiatives entre les années 1930 et 1950. Selon elles, ces cours inculquent les principales vertus catholiques et l'obéissance à l'Église dans le cadre d'une matière scolaire bien délimitée[47]. Ces chercheuses posent, avec LeVasseur, l'école québécoise comme instrument de conservation culturelle (et religieuse).

Dans une étude originale, Jan Van Wiele a offert une analyse approfondie des notions portant sur les autres religions dans les manuels d'apologétique catholique. Il affirme que le paradigme inclusiviste domine dans la première moitié du XX^{e} siècle ; les jeunes catholiques apprennent que les autres cultes sont partiellement valables, et

---

[45] Paul-André Turcotte, « La socialisation scolaire du croire et sa gestion institutionnelle. Bible, catéchisme et histoire de l'Église à l'école publique québécoise, 1905-1970 », *Social Compass*, vol. 54, n^{o} 1, 2007, p.55.

[46] Claude Galarneau, *op. cit.*, p.201.

[47] Mélanie Lanouette, *Faire vivre ou faire connaître. Le défi de l'enseignement religieux en contexte de renouveau pédagogique, 1936-1946*, Québec, PUL, 2002, 174 p. ; Charlène Paradis, *L'éducation morale et religieuse des adolescents à l'école publique québécoise, 1929-1958*, mémoire de maîtrise, histoire, Université Laval, 2007, 215 p.

ce, bien avant le concile Vatican II[48]. Manifestement, l'éducation catholique n'est pas unidimensionnelle et c'est un aspect primordial à considérer dans notre étude, car bon nombre de notions pourtant inculquées à l'école pourraient être incompatibles avec la doctrine catholique. Il convient donc de replacer les références catholiques dans le contexte global de l'enseignement et dans un paysage social et religieux plus large.

Raymond Brodeur et Brigitte Caulier ont consacré une partie de leur carrière respective à l'étude d'un pilier de l'éducation catholique : le catéchisme, qui est à la fois un instrument pédagogique de l'Église et de l'école. Plus encore, grâce aux cours de religion, l'école joue un rôle de premier plan dans l'enseignement religieux[49], bien que l'Église en garde le contrôle et que le catéchisme participe au rite de la première communion[50]. Ces travaux sur l'enseignement religieux formel soulignent l'intérêt ecclésiastique d'une école institutionnellement confessionnelle. C'est un agent primordial d'évangélisation qui inculque une gamme étendue de savoirs : des connaissances générales, mais aussi des valeurs, des normes de comportements et de saines pratiques.

En revanche, ce champ de recherche comporte un angle mort. Les matières profanes, comme le français, l'anglais, les mathématiques, les sciences, l'histoire et la géographie participent-elles à l'éducation catholique ? En 1980, Yvan Lamonde a expliqué que le religieux s'imbrique dans l'enseignement de la philosophie et son emploi dans la démonstration de la validité du catholicisme. En fait, cette matière est un cours de religion à la fin du XIX^{e} siècle[51]. Dans une perspective d'histoire des idées

---

[48] Jan Van Wiele, « Le paradigme interreligieux dans les manuels d'apologétique utilisés dans l'enseignement religieux catholique et francophone au Québec, 1900-1950. Continuité et discontinuités par rapport à Vatican II », *Laval théologique et philosophique*, vol. 59, n^{o} 2, 2003, p.345-367.
[49] Brigitte Caulier, « Le catéchisme à l'école québécoise » dans Paul Aubin, dir., *op. cit.*, p.101.
[50] Raymond Brodeur, « De la confession de foi au système d'éducation. Le catéchisme de première communion », *Pædagogica Historica*, vol. 35, n^{o} 1, 1999, p.217-229.
[51] Yvan Lamonde, *La philosophie et son enseignement au Québec, 1665-1920*, LaSalle, Hurtubise HMH, 1980, 312 p.

proche de celle employée par Laloux-Jain, quelques chercheurs ont souligné la prégnance du catholicisme dans les matières profanes, particulièrement en ce qui concerne la morale[52]. Par exemple, Jacques Paradis estime que le catholicisme véhiculé correspond à l'idéologie conservatrice de la France catholique amalgamée à un patriotisme canadien, le tout fondé sur un enseignement doctrinal[53]. Si la morale catholique distillée dans les matières profanes a pu bénéficier d'un certain éclairage, les notions de spiritualité et de dogme n'ont que fort peu été étudiées.

Dans un opuscule publié en 1982, Danielle Nepveu a proposé ce qui est à ce jour la seule étude portant sur la nature même du catholicisme distillé dans les manuels des matières profanes. Procédant à un inventaire des principaux thèmes qui y sont véhiculés, par exemple, Dieu, les saints, la mort et l'Église, elle montre que toute l'instruction primaire des années 1950 est le reflet de la culture d'un peuple conquis. Benoît Lacroix, dans la préface qu'il signe, soutient que les ouvrages scolaires révèlent la présence de la religion populaire dans l'enseignement primaire. Ce faisant, les manuels scolaires participent à renforcer la survivance canadienne-française par la foi[54]. Malheureusement, cette modeste étude n'a pas stimulé outre mesure la réflexion. En effet, Brigitte Caulier et Raymond Brodeur ont constaté en 2001 que l'analyse des représentations religieuses demeure un champ pratiquement vierge[55].

---

[52] Monique Lebrun propose aussi une interprétation de ce type : les cours de français offrent une morale catholique et stimulent le patriotisme. « Un florilège moralisateur et nationaliste. Le canon des études littéraires selon les manuels des communautés religieuses québécoises, 1900-1950 », *Études d'histoire religieuse*, vol. 71, 2005, p.33-50. Serge Gagnon aborde aussi la question de la morale dans son analyse des manuels de français, *De l'oralité à l'écriture. Le manuel de français à l'école primaire*, *1830-1900*, Sainte-Foy, PUL, 1999, 236 p.

[53] Jacques Paradis, « Religion et nationalisme dans les manuels de lecture courante des Frères du Sacré-Cœur du Canada français, 1897-1910 », *Sessions d'études. SCHEC*, vol. 47, 1980, p.81.

[54] Danielle Nepveu, *Les représentations religieuses au Québec dans les manuels scolaires de niveau élémentaire, 1950-1960*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1982, 83 p.

[55] Brigitte Caulier et Raymond Brodeur, « Des catéchismes à l'enseignement religieux. Le cadre des représentations religieuses », *Études d'histoire religieuse*, nº 67, 2001, p.154.

Pourtant, d'autres appels exhortent l'ouverture de ce chantier. Paul Aubin a remarqué, lui aussi en 2001, que presque rien n'a été écrit sur le contenu religieux des manuels scolaires au Québec[56]. Depuis ce temps, aucune étude n'a d'ailleurs répondu à ces invitations. Brigitte Caulier a, quant à elle, souligné à maintes reprises que le catholicisme scolaire s'exprime dans des cours – c'est ce qu'elle et d'autres ont étudié – et dans une philosophie qui imprègne toute l'éducation[57]. Plus spécifiquement, Caulier a signalé comment l'enseignement religieux déborde dans les autres matières[58]. Christine Hudon, qui s'est penchée sur l'évolution de la pastorale dans le diocèse de Saint-Hyacinthe au milieu du XIX^{e} siècle, a aussi relevé la place grandissante de la formation religieuse à l'école et l'apport des matières profanes[59]. Même si ces remarques sont manifestement le résultat d'observations attentives des manuels et des programmes, elles n'ont pas donné lieu à des analyses approfondies de l'enseignement, qui restent donc à produire.

À la lumière de ces réflexions, une étude de l'enseignement catholique au secondaire québécois s'avère pertinente afin de comprendre comment les futures élites deviennent et demeurent catholiques. L'étude du manuel scolaire révèle non seulement les savoirs inculqués à l'école, mais ouvre une précieuse fenêtre afin de situer l'expérience scolaire des élèves. En outre, plusieurs travaux se sont concentrés sur le primaire, tandis que la notion même de secondaire reste imprécise au Québec : quelques éclaircissements méritent d'être apportés sur la question et le thème de la culture scolaire catholique nous semble fécond pour y parvenir. Nous nous inscrivons donc dans les recherches plus récentes qui appellent une étude contextualisée, sur le

---

[56] Paul Aubin, *Les communautés religieuses et l'édition du manuel scolaire au Québec. 1765-1964*, Sherbrooke, GRELQ, 2001, p.82.
[57] Brigitte Caulier « Enseigner la religion dans le système scolaire confessionnel au Québec, XIX^{e}-XX^{e} siècles », Raymond Brodeur et Brigitte Caulier, dir., *Enseigner le catéchisme. Autorités et institutions, XVI^{e}-XX^{e} siècles*, Québec, PUL ; Paris, Cerf, 1997, p.284.
[58] *Ibid.*, p.281.
[59] Christine Hudon, *Prêtres et fidèles dans le diocèse de Saint-Hyacinthe, 1820-1875*, Sillery, Septentrion, 1996, p.298.

plan idéel et matériel, des contenus scolaires et de leur rôle dans la formation des consciences.

1.2. Les écoles secondaires catholiques

Michael Gauvreau et Ollivier Hubert, soulignant le peu d'études contextualisant la nature et le contenu du contrôle ecclésiastique sur l'école, se sont demandé en 2008 quels sont les effets d'un enseignement religieux chrétien sur les sociétés canadienne et québécoise[60]. Une décennie plus tard, ces interrogations stimulantes sont pour l'essentiel restées lettre morte. Cette thèse souhaite alimenter cette réflexion déterminante pour la compréhension de l'histoire du Québec. En effet, il nous semble que l'histoire de l'éducation doit éclairer l'assise de la prégnance du catholicisme au Québec, et d'un catholicisme conservateur, d'autant plus que l'école est au cœur du dispositif de contrôle social.

S'il ne fait aucun doute que l'école offre une éducation confessionnelle catholique, il reste à cerner la place que prennent les matières profanes dans celle-ci. Comment le catholicisme s'immisce-t-il dans cet enseignement ? Quels sont les savoirs transmis ? En quoi participent-ils à l'éducation de croyants ? Cette formation n'est pas abstraite, elle fait partie du vécu des élèves. Qu'il y ait un enseignement catholique est une chose. Qu'il fonctionne et qu'il modèle de bons catholiques en est une autre. Il est nécessaire de s'interroger sur la nature de cette éducation, notamment sur les modes d'inculcation et d'acquisition des savoirs. Nous voulons découvrir quel est le rôle de

[60] Michael Gauvreau et Ollivier Hubert, « Beyond Church History: Recent Developments in the History of Religion in Canada», *id.*, dir., *The Churches and Social Order in Nineteenth- and Twentieth-Century Canada*, Montréal et Kingston, MQUP, 2006, p.22.

l'enseignement profane – et d'un de ses outils privilégiés, le manuel scolaire – comme moyen d'évangélisation et son rapport aux cours de religion proprement dit.

Dans la mesure où le primaire a reçu une large part de l'attention des chercheurs en histoire du Québec, nous souhaitons étudier l'ordre d'enseignement secondaire. Plus spécifiquement, il y a lieu de s'interroger sur la distinction sociale permise par un enseignement religieux destiné aux élites. Sont-elles plus croyantes, plus savantes ? Ultimement, nous pourrons réfléchir aux rôles d'une éducation secondaire catholique dans la pérennisation du catholicisme québécois.

Nous soutenons que la culture scolaire catholique transmet des savoirs essentiels à la formation d'élites catholiques. Cette culture comprend des connaissances générales, des savoir-être, notamment moraux, et des savoir-faire, des rituels par exemple, mis en texte sous forme de représentations, de faits et d'interprétations. Parmi les multiples moyens d'inculcation mobilisés par l'école, la lecture des ouvrages scolaires attire notre attention. Le manuel scolaire est un outil privilégié pour deux raisons. Tout d'abord, il est effectivement employé à l'école québécoise du tournant du XX^{e} siècle. Ensuite, ce support éducatif révèle aux historiens les principaux enseignements scolaires. Pour l'éducation catholique, les matières profanes ont deux avantages : elles proposent des savoirs qui leur sont exclusifs, que l'on ne retrouve pas dans l'enseignement religieux formel, tout en complétant ce dernier. Elles forment solidairement des catholiques modèles sur le plan de la piété, qui sont encouragés à adopter une conduite « respectable » et à développer un rapport informé à la foi. Les élites franco-québécoises partagent une culture légitime trempée dans le catholicisme. Le secondaire québécois éduque des élites érudites, bénéficiant d'une certaine influence sociale, voire d'un pouvoir bien réel et la culture catholique apprise à l'école participe à leur domination sociale.

1.3. Retour vers le secondaire

Dans le but de cerner la culture scolaire catholique, il nous semble nécessaire de réfléchir à l'essence même du religieux, un concept qui a suscité un grand nombre d'études. L'objectif est de positionner notre conception de la culture scolaire catholique parmi ces multiples propositions afin de fonder conceptuellement notre approche. Ensuite, nous nous penchons sur les élites, terme qui recouvre plusieurs définitions aux perspectives parfois opposées. Nous pourrons ainsi mieux comprendre la portée de l'éducation catholique inculquée au secondaire. Enfin, nous exposons les balises méthodologiques qui ont guidé notre démarche.

1.3.1. Pour savoir, il faut connaître le croire

L'étude que nous proposons veut cerner la culture catholique véhiculée à l'école. Afin de saisir ce que nous entendons par culture scolaire catholique, un détour par des réflexions théoriques sur le religieux s'impose. Jean-Paul Willaime soutient que le religieux consiste en des mises en relation symboliques de la condition humaine, d'un rapport ou d'une absence d'un Autre et d'un langage propre[61]. Danièle Hervieu-Léger formule une conception plus sociologique : la religion est un mode de construction sociale de la réalité et la formalisation savante d'une explication du monde social[62]. Notion centrale du religieux chez Hervieu-Léger, le croire regroupe l'ensemble des convictions subjectives qui fondent l'expérience de vie et qui s'incarne

[61] Jean-Paul Willaime, « Faits religieux », Régine Azria et Danièle Hervieu-Léger, dir., *Dictionnaire des faits religieux*, Paris, PUF, 2010, p.367.
[62] Danièle Hervieu-Léger, *La religion pour mémoire*, Paris, Cerf, 1993, p.26.

dans des pratiques et des objets[63]. Soulignons que pour Fernand Dumont, le rapport au monde est un important foyer générateur de la culture[64]. En ce sens, nous pouvons affirmer que le religieux engendre de la culture ; l'inverse est aussi vrai, car la culture influence la vision du monde. Leszek Kolakowski suggère, quant à lui, de penser le religieux globalement : c'est un tout qui peut être retracé dans le langage, mais c'est l'analyse savante qui cherche à le séparer en parties, distinguant par exemple une morale[65].

Père de l'anthropologie culturelle, Clifford Geertz voit la culture comme la transmission du sens par les symboles, les systèmes de conceptions, les savoirs et les attitudes de vie. Selon lui, les symboles synthétisent un éthos, formant une objectivation morale et esthétique. Finalement, un système de symboles formule une conception donnée de l'existence[66]. Au regard de l'analyse du religieux, ces symboles peuvent correspondre à ce que Mircea Eliade appelle des hiérophanies, qui sont littéralement des manifestations du sacré. Pour Eliade, le religieux est une relation profonde nouée avec l'ordre cosmique, relation canalisée par ces manifestations, le plus souvent incarnées dans la nature[67]. Dans cette optique, les symboles sont plus que de simples représentations : c'est l'objet et la source même des croyances.

Émile Durkheim estime, quant à lui, que la religion a offert aux humains une première représentation du monde[68], instituant le social[69]. Surtout, Durkheim fonde sa

---

[63] *Ibid.*, p.105.
[64] Fernand Dumont, *Le lieu de l'homme*, Montréal, Bibliothèque québécoise, 2005 [1968], p.189.
[65] Leszek Kolakowski, *Religion: On God, the Devil, Sin and Other Worries of the So-Called Philosophy of Religion*, New York, Oxford University Press, 1982, p.175.
[66] Clifford Geertz, *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*, New York, Basic Books, 1973, p.89-90.
[67] Mircea Eliade, *Images et symboles*. *Essais sur le symbolisme magico-religieux*, Paris, Gallimard, 2016 [1952], p.14-22 ; Mircea Eliade, *Le sacré et le profane*, Paris, Gallimard, 1980 [1957], p.17-18.
[68] Émile Durkheim, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, PUF, 2013 [1912], p.340.
[69] *Ibid.*, p.13, p.61, p.296. Ajoutons que Durkheim, comme sociologue militant, cherche à déconstruire ce fondement religieux du social, en agissant notamment par l'éducation des enfants. *L'éducation morale*, Paris, PUF, 2012 [1925], p.343.

conception de la religion sur la dichotomie radicale entre le sacré et le profane, le premier pôle étant caractérisé par les interdits et leur gestion, le second étant tout le reste[70]. Max Weber entrevoit plutôt la religion comme une rationalisation de l'idéel et du matériel en vue de buts intra-mondains, tout en soulignant la conjonction de ces buts au contexte socio-économique[71]. Ces deux auteurs posent donc de façon très différente le religieux comme pilier du social, mais cette notion de pilier est centrale pour comprendre le religieux, qui fonde le vivre ensemble et le rapport au monde. Ceux-ci sont basés sur une séparation, quoique poreuse, entre une sphère sacrée, source religieuse par excellence, et profane, où le religieux se vit. Cette conception détermine aussi la séparation que nous effectuons entre disciplines religieuses, qui transmettent les principales notions relatives au sacré, et matières profanes, qui inculquent des savoirs portant sur le monde terrestre.

Ce bref survol nous permet de discerner deux notions importantes qui sont au cœur des réflexions sur le religieux depuis plus d'un siècle. L'idée d'un rapport privilégié avec quelque chose de plus grand – une force, une divinité, le cosmos – est presque toujours au cœur des propositions. De plus, ce rapport est perceptible, aux yeux du chercheur, et alimenté, aux yeux du croyant, par des symboles qui structurent la pensée et les gestes de ce dernier. Ces explications portent sur le religieux proprement dit, alors que le concept de culture catholique recouvre quelque chose qui se situe aussi en aval, à savoir les représentations des croyances, des pratiques et des doctrines. Selon nous, ces représentations sont pertinentes pour l'étude du religieux dans la mesure où elles doivent, en principe, guider de jeunes croyants dans une adhésion réfléchie au catholicisme.

---

[70] Émile Durkheim, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, *op. cit.*, p.56.
[71] Max Weber, *Sociologie de la religion. Économie et société*, Paris, Flammarion, 2013, p.80.

Pour y voir plus clair, il est possible de le rapprocher d'un autre concept plus utilisé en France qu'au Québec, le fait religieux. Jean-Paul Willaime remarque, dans la foulée de Kolakowski, que l'idée même de fait religieux en sciences humaines est le résultat d'une modernité qui crée des sphères différenciées[72]. Malgré la distinction analytique d'une spiritualité et d'une morale dans notre démonstration, ainsi que celle de matières religieuses et profanes, nous aurons l'occasion de montrer comment la culture scolaire catholique forme un tout cohérent. Par ailleurs, le christianisme a historiquement cherché à donner une cohésion au sacré et au profane, pensés comme distincts[73]. Le propos du supérieur Raymond présenté en introduction témoigne bien de cette recherche de communion des sphères[74].

Ce parcours théorique nous permet de proposer une brève définition du religieux qui guidera notre démarche : c'est un rapport au Tout Autre, un rapport au monde et une explication du monde. La culture catholique regroupe, quant à elle, l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui sont liés au religieux. La culture scolaire catholique, c'est-à-dire la culture catholique inculquée à l'école, regroupe les pratiques, les attitudes, les comportements – ainsi que leur représentation – et une connaissance de la doctrine catholique. Fort de cette conception de la culture catholique, nous avons recherché toutes les références aux notions liées aux croyances et au culte et tout ce qui est associé à l'Église catholique romaine, ainsi qu'aux idées et conceptions du monde et de l'humain qu'elle promeut. Dans la foulée de Véronique Deneuche, qui a analysé les faits religieux des manuels d'histoire français sous la V^{e} République, nous avons opté pour une approche descriptive en dépouillant systématiquement ce qui est écrit et illustré autour du religieux[75].

---

[72] Jean-Paul Willaime, *loc. cit.*, p.361-365.
[73] Leszek Kolakowski, *op. cit.*, p.226.
[74] *Supra*, p.2.
[75] Véronique Deneuche, *L'enseignement des faits religieux dans les manuels d'histoire*, Paris, L'Harmattan, 2012, p.23.

1.3.2. À propos des élites

Afin de saisir l'expérience des élèves au secondaire québécois, le concept d'élite est incontournable : il est étroitement associé au secondaire dans l'historiographie québécoise et internationale. Un survol des principales écoles d'interprétation permettra de mieux comprendre ce que nous entendons par élites.

Le concept d'élite naît au XIX^e^ siècle autour de réflexions sur la gouvernance[76]. À la fin de ce siècle, Vilfredo Pareto, Gaetano Mosca et Robert Michels soutiennent que l'élitisme est un phénomène social naturel qui découle de la supériorité des talents et de l'organisation des communautés humaines[77]. Tous trois insistent sur le pouvoir politique des élites, tandis que Pareto développe sa réflexion sur la stabilité sociale permise par la lente circulation des élites. De plus, Pareto reconnaît l'existence d'une élite non gouvernementale, qui ne détient pas de véritable pouvoir selon lui[78]. Cependant, il n'approfondit pas ses explications sur ce groupe. L'étude du pouvoir politique et économique a suscité plusieurs réflexions sur les élites. Tom Bottomore, dans une perspective marxiste très critique de la théorie présentée plus haut, jugée conservatrice, voit l'élite comme une catégorie sociale détenant les leviers du pouvoir, au-delà du politique. Il pense notamment à la bureaucratie et au monde scientifique[79].

Tout au long du XX^e^ siècle, bon nombre de chercheurs ont insisté sur les volets politiques et économiques du pouvoir. Pourtant, le prisme de la culture éclaire lui aussi

---

[76] Giovanni Busino, *Élite(s) et élitisme*, Paris, PUF, 1992, p.7.
[77] Vilfredo Pareto, *Œuvres complètes. Traité de sociologie générale*, Genève, Droz, 1968, surtout p.1293-1305 ; Gaetano Mosca, *The Ruling Class: Elementi di Scienza Politica*, New York, McGraw-Hill, 1939, 514 p. ; Robert Michels, *Les partis politiques. Essai sur les tendances oligarchiques des démocraties*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 2009 [1911], 271 p.
[78] Vilfredo Pareto, *op. cit.*, p.1300 et p.1298.
[79] Tom Bottomore, *Elites and Society*, Londres, Routledge, 1993 [1964], p.29-30.

l'élitisme : pensons à la notion de prestige et au thème des qualités valorisées par une société[80]. Au milieu du XX^e siècle, la sociologie fonctionnaliste états-unienne a souligné la diversité des sphères élitaires et des échelles d'action et de rayonnement. Dès lors, le terme d'élite ne saurait être réservé au cercle restreint des dirigeants politiques et économiques d'un État. Suzanne Keller a forgé le terme d'élites stratégiques (*strategic elites*) pour cerner cette pluralité. Elle analyse l'élitisme sous l'angle des responsabilités sociales et des actions :

> Here the term elites refers first of all to a minority of individuals designated to serve a collectivity in a socially valued way. Elites are effective and responsible minorities, effective as regards the performance of activities of interest and concern to others to whom these elites are responsive. Socially significant elites are ultimately responsible for the realization of major social goals and for the continuity of the social order[81].

Si le rôle de régulation sociale accordée aux élites nous semble fondamental, Keller présente une vision organique de la société qui élude le phénomène de domination sociale, économique et symbolique. Elle reconnaît une « responsabilité » autoattribuée des élites dans la détermination des valeurs d'une société et cela est déterminant dans la compréhension de l'éducation secondaire. Un apport important des travaux de Keller est la compréhension de la grande diversité des élites et des différentes configurations hiérarchiques en fonction des contextes socio-économiques et des échelles spatiales[82]. Cette idée permet de mieux saisir la multiplicité des cursus du secondaire, qui est théoriquement cohérente avec la diversité des élites.

En somme, le pouvoir dépasse le seul contrôle d'instruments politiques ou économiques : il s'agit aussi d'une influence sur les pratiques, les valeurs et les

---

[80] Giovanni Busino, *op. cit.*, p.3.
[81] Suzanne Keller, *Beyond the Ruling Class: Strategic Elites in the Modern Society*, New York, Random House, 1963, p.4.
[82] *Ibid.*, p.5 et p.126.

symboles d'une société ou d'une communauté plus petite. Aux notions d'excellence, de prééminence, de notoriété, d'autorité, de prestige et de pouvoir décrites par Jacques Coenen-Hunter pour cerner le phénomène élitaire[83], nous pourrions ajouter le concept d'élites symboliques proposé par Guy Rocher, qui prend également en compte l'idée de modèle social[84].

Cela nous amène aux enjeux culturels qui intéressent notre démarche. Norbert Elias a montré comment les rapports entre culture et pouvoir ont favorisé l'intériorisation de l'autocontrôle rendue nécessaire par l'interdépendance des individus et des groupes. Cela a débouché, dans une perspective nettement eurocentrique, sur la courtoisie, puis la civilité, qui ont à leur tour fondé la conception d'une enfance à éduquer[85]. Par ailleurs, Robert Muchembled a éclairé la démocratisation de la politesse par l'éducation au XIX^{e} siècle, permettant aux élites d'asseoir leur pouvoir sur de nouvelles bases en faisant rayonner leur propre rapport au monde[86].

Le sociologue Pierre Bourdieu a consacré une partie importante de ses travaux à étudier les inégalités sociales sur le plan culturel. Il a décrit les mécanismes qui font de l'école une institution de pouvoir en raison de sa capacité à inculquer un savoir dit légitime. Ce faisant, l'école, entre autres, reproduit des habitus de classe et renforce l'exclusion sociale par un accès inégal à la culture en transmettant un patrimoine

---

[83] Jacques Coenen-Hunter, *Sociologie des élites*, Paris, Armand Colin, 2004, p.3.
[84] Guy Rocher, *Introduction à la sociologie générale.* Tome 3. *Changement social et action historique*, LaSalle, Hurtubise HMH, 1969, p.415.
[85] Norbert Elias, *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy, 1973 [1939], 510 p.
[86] Robert Muchembled, *La société policée. Politique et politesse en France du XVI^{e} siècle au XX^{e} siècle*, Paris, Seuil, 1998, p.255-258.

légitime aux privilégiés, qui sont les seuls formés pour le recevoir et en profiter[87]. Pour Bourdieu, ce sont ces habitus et cette éducation qui structurent la hiérarchie sociale des goûts et qui participent à l'intériorisation des inégalités, dès lors pensées comme naturelles et sécrétant de l'autoexclusion[88]. Malgré certaines critiques sur le caractère déterministe de cette conception[89], Bourdieu cerne le rôle central de l'école dans la différenciation sociale et culturelle. D'autres travaux se sont attachés à relever les mécanismes scolaires de construction des élites. En France comme aux États-Unis, toute la trajectoire scolaire est élitiste, selon une hiérarchie des institutions, et ce, en dépit d'un discours égalitariste[90]. À la lumière de ces travaux, le secondaire apparaît comme l'ordre d'enseignement par excellence pour étudier la formation des couches supérieures, en considérant la multiplicité des offres éducatives et la diversité des élites.

Depuis les années 1970, l'historiographie québécoise a identifié de nombreux groupes élitaires[91]. Paul-André Linteau estime que les élites doivent être définies en fonction de la propriété et du contrôle des institutions ainsi que de leur rayonnement, tout en prenant en compte l'échelle géographique[92]. Si Linteau a étudié le contexte

---

[87] Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1964, 189 p. ; Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970, 279 p.

[88] Pierre Bourdieu, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979, 670 p.

[89] D'autres ont nuancé le schéma bourdieusien en intégrant de nouvelles variables dans l'étude de la différenciation des goûts : le genre, l'ethnicité et l'âge, montrant que les frontières sont floues entre les catégories sociales. Tony Bennett *et al*., *Culture, Class, Distinction*, Abingdon, Routledge, 2009, 311 p.

[90] Paul W. Kingston et Lionel S. Lewis, dir., *The High-Status Track: Studies of Elites Schools and Stratification*, Albany, SUNY Press, 1990, p.xiii ; Jérôme Krop, *La méritocratie républicaine. Élitisme et scolarisation de masse sous la III^e^ République*, Rennes, PUR, 2014, p.124.

[91] Soulignons la typologie proposée par Gilles Paquet et Jean-Pierre Wallot pour la période 1760-1840 distingue cinq groupes élitaires, en plus des masses urbaines et rurales. L'intérêt de cette étude réside dans l'explication des conflits politiques et des tensions entre les sphères sociales, politiques et économiques, dont les configurations sont propres à chacun des groupes sociaux. « Groupes sociaux et pouvoir. Le cas canadien au tournant du XIX^e^ siècle », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 27, n^o^ 4, mars 1974, p.509-564.

[92] Paul-André Linteau, « Quelques réflexions autour de la bourgeoisie québécoise, 1850-1914 », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 30, n^o^ 1, juin 1976, p.56-57.

urbain, Christian Dessureault s'est penché sur la notabilité paysanne. Il a analysé les dynamiques de pouvoir et d'influence en amont du contrôle des institutions locales. Selon lui, les conflits autour de la fabrique paroissiale sont par exemple des luttes de pouvoir qui mobilisent les réseaux de parenté. Ce faisant, des agriculteurs bien établis font partie des élites locales et sont au cœur de la cohésion sociale rurale au XIX[e] siècle[93].

Plus récemment, le mode de vie bourgeois a attiré l'attention des chercheurs autour des thèmes de la consommation, de la sociabilité et de la respectabilité, permettant de saisir la construction consciente d'une distinction sociale. Le rôle politique, le pouvoir d'influence culturelle, les occupations professionnelles, la scolarité ont tour à tour été cernés[94]. À travers la bourgeoisie – avocats, médecins, marchands – , les historiens se sont penchés sur l'agentivité des élites dans la construction de leur autorité. En ce sens, l'école est un outil employé par des élites stratifiées – nous reconnaissons ainsi leur hétérogénéité socio-économique – pour légitimer leur domination sociale, qui s'effectue à différentes échelles selon les groupes. C'est sous cet angle que nous étudions la formation des élites catholiques québécoises du tournant du XX[e] siècle.

---

[93] Christian Dessureault et Christine Hudon, « Conflits sociaux et élites locales au Bas-Canada. Le clergé, les notables, la paysannerie et le contrôle de la fabrique», *The Canadian Historical Review*, vol. 80, n[o] 3, septembre 1999, p.413-439 ; Christian Dessureault, « Parenté et stratification sociale dans une paroisse rurale de la vallée du Saint-Laurent au milieu du XIX[e] siècle, *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 54, no 3, hiver 2001, p.411-447.

[94] Maude-Emmanuelle Lambert, « Un ménage petit-bourgeois du Québec de la Belle-Époque. Valeurs, pratiques culturelles et consommation d'une famille francophone », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 61, no 1, été 2007, p.37-65 ; Thierry Nootens et Jean-René Thuot, dir., *Les figures du pouvoir à travers le temps. Formes, pratiques et intérêts des groupes élitaires au Québec, XVII[e]-XX[e] siècles*, Québec, PUL, 2012, 107 p. ; Lysandre St-Pierre, *La formation d'une culture élitaire dans une ville en essor. Joliette, 1860-1910*, Québec, Septentrion, 2018, 190 p.

1.3.3. Sources et périodisation

Afin de comprendre comment l'école secondaire forme des élites catholiques, 170 manuels scolaires utilisés au Québec ont été dépouillés[95]. Pour repérer ces documents, des inventaires de livres mis au programme ont été consultés, ainsi que les listes d'ouvrages approuvés par le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique [CIP]. En tout, 626 titres ont été recensés. Après avoir éliminé les doublons, nous avons pu recueillir suffisamment d'information pour en identifier 414 dans les bibliothèques québécoises et en ligne. Enfin, nous avons effectué une sélection afin d'obtenir un échantillon représentatif selon les matières, les années de publication, le lieu de publication ou d'impression, les cursus d'utilisation et la langue de rédaction des ouvrages. Le corpus de 170 manuels a été constitué afin de s'approcher des proportions des différents critères d'échantillonnage pour les 414 livres recensés. Par exemple, 51% de l'ensemble des livres repérés sont employés au cours classique : nous nous sommes donc assurés qu'une proportion semblable (53%) des 170 documents retenus soient enseignés dans ce cursus.

En ce sens, notre corpus reflète bien l'expérience scolaire des élèves, qui ne lisent pas exclusivement des ouvrages québécois dûment approuvés. En effet, les manuels publiés à l'extérieur du Québec occupent une place non négligeable dans l'enseignement entre 1870 et 1920. Plus encore, Paul Aubin a montré comment les manuels des communautés religieuses publiés au Québec sont souvent des produits français dont le texte, au plus, a été adapté superficiellement. Selon Aubin, cela est particulièrement vrai au XIX^{e} siècle et principalement pour les cours de français (lecture et grammaire) et de mathématiques : c'est moins le cas au XX^{e} siècle et les manuels d'anglais, de géographie et d'histoire canadienne sont effectivement des

[95] Les notes infrapaginales présenteront systématiquement des références synthétisées : nom complet, titre abrégé, année de publication, page cité. Les références complètes des 170 manuels du corpus se trouvent à l'annexe A.

publications québécoises[96]. Mentionnons que les manuels de notre corpus rédigés par des membres des communautés religieuses féminines québécoises sont toujours publiés au Québec, puisque ces congrégations, contrairement à leurs vis-à-vis masculins, sont de fondation locale[97]. Enfin, ajoutons que les ouvrages de référence comme les dictionnaires ont été rejetés du corpus.

Plusieurs fonds d'archives ont été fouillés afin de déceler ces listes, mais aussi des documents pédagogiques et administratifs, des programmes, des travaux scolaires et des photographies de salles de classe. Ces documents révèlent des normes et des pratiques qui nous permettent de découvrir et de contextualiser l'inculcation d'une culture catholique. Ces sources nous ouvrent une fenêtre privilégiée sur l'expérience scolaire des élèves que l'analyse du seul manuel élude. Par contre, l'ensemble des pratiques éducatives et les transgressions des normes ne sont pas indiquées dans ce type de sources. Notre objectif est plutôt de brosser un portrait global de ce qu'a pu être l'apprentissage et l'examen de documents variés le permet. Les fonds de plusieurs institutions ont été dépouillés : la CECM (Archives de la Commission scolaire de Montréal), le Collège Sainte-Marie (Archives des Jésuites), le Loyola College (Archives de l'Université Concordia), le Collège de Montréal et le Séminaire de philosophie (Archives des Sulpiciens), le Collège Saint-Laurent (Archives de la Congrégation de Sainte-Croix), le Couvent de Lachine (Sœurs de Sainte-Anne), ainsi que plusieurs fonds d'établissement et administratifs des Frères des écoles chrétiennes (principalement le Mont-Saint-Louis) et de la Congrégation de Notre-Dame (notamment le Mont-Sainte-Marie et l'École d'enseignement supérieur).

Les travaux scolaires montrent la culture scolaire qui est inculquée par les enseignants et assimilée par les élèves. Cette source permet de comparer l'éducation

[96] Paul Aubin, « La pénétration des manuels scolaires de France au Québec. Un cas-type. Les Frères des écoles chrétiennes, XIX^e^-XX^e^ siècles », *Histoire de l'éducation*, n^o^ 85, 2000, p.3-24.
[97] Il s'agit de la Congrégation de Notre-Dame et des Sœurs de Sainte-Anne.

catholique proposée aux savoirs distillés dans les manuels. Des centaines de travaux ont été consultés pour l'ensemble des disciplines scolaires. Les centres d'archives ont conservé trois types d'exercices : de grands recueils destinés à l'Exposition colombienne de Chicago tenue 1893 et à l'Exposition universelle de Paris organisée en 1900, des cahiers d'honneur et des collections professorales. Bon nombre de ces travaux sont commentés et évalués par les professeurs. À part les cahiers d'honneur, plusieurs travaux moins bien réussis, ayant accumulé tout juste la moitié des points alloués, sont conservés. Dès lors, il est possible d'évaluer la compréhension de tous les élèves, ainsi que les critères retenus par les enseignants pour le contrôle des connaissances.

D'autres sources nous permettent d'analyser l'inculcation d'une culture catholique. Trois des plus importantes revues pédagogiques de l'époque ont été entièrement dépouillées : le *Journal de l'Instruction publique*, et ce, durant toute son existence (1857-1878), *L'Enseignement primaire* (1881, jusqu'en juin 1920) et *L'Enseignement secondaire au Canada* (1915, jusqu'en juin 1920). De même, quelques ouvrages de pédagogie ont été étudiés, dont ceux des abbés Langevin et Ross, qui ont marqué l'école québécoise entre 1870 et 1920. Les *Rapports du surintendant de l'Instruction publique* sont une véritable mine de renseignements (notamment statistiques) témoignant des projets étatiques scolaires, de leur évolution, et des pratiques observées par les inspecteurs. Ils ont été consultés pour la période 1841-1920. Même si les termes employés dans ces documents changent – nous analysons cette évolution dans le chapitre 2 – les *Rapports* donnent une idée assez précise de ce qu'a pu être le second ordre d'enseignement au tournant du XX^{e} siècle. La qualité des statistiques est un autre enjeu majeur, bien que les principaux problèmes liés à la collecte des renseignements tendent à s'amenuiser dans le dernier tiers du

XIX^e siècle[98]. Néanmoins, la période étudiée nous permet de cerner les tendances de fond dans la longue durée.

Afin de mieux comprendre les conceptions sociales de l'école et de situer ce qu'on attend d'elle, les écrits publiés dans des livres d'une dizaine d'intellectuels francophones ont été analysés. D'Arthur Buies à M^gr Louis-Adolphe Pâquet en passant par Errol Bouchette et Henriette Dessaulles, nous avons considéré les différentes idéologies et les multiples regards sur l'école qu'elles suscitent. Enfin, nous avons souhaité prendre en compte le point de vue d'un plus grand nombre de femmes : deux nous semble être nettement insuffisant. À ce titre, *La Bonne parole* (1913, jusqu'en juin 1920) a été consultée.

D'une part, ces sources nous permettent de découvrir la nature de la culture catholique enseignée dans les écoles. D'autre part, elles offrent de nombreux documents essentiels à la restitution de l'expérience scolaire des élèves. Alors que les énoncés normatifs nous présentent une école idéale – témoignage des conceptions pédagogiques d'une époque –, les travaux scolaires et les manuels eux-mêmes montrent comment les élèves s'approprient les savoirs scolaires. De même, de nombreux rapports et discours, qui comportent leur lot de critiques, rapportent le déroulement des apprentissages en classe. C'est ce croisement de sources différentes qui nous fait découvrir ce qu'est l'éducation catholique au secondaire québécois entre 1870 et 1920.

L'analyse globale du second ordre d'enseignement comporte certaines limites inhérentes à l'objet d'étude. Même si la démonstration proposée justifie une analyse commune des cursus, certaines différences dans l'expérience scolaire des élèves

[98] Jocelyne Murray, « Les rapports annuels du surintendant de l'Instruction publique. Leurre ou réalité ? », Brigitte Caulier et Thérèse Hamel, dir., *L'école en chiffre ? Réflexions sur les statistiques scolaires au Québec, XIX-XX^e siècles*, Québec, CIEQ, 2006, p.25-33.

doivent être relevées. C'est le cas de la langue de rédaction des ouvrages scolaires, le français et l'anglais. Certes, les manuels utilisés ne sont pas les mêmes, mais il n'en demeure pas moins que la culture catholique d'une part et la culture scolaire d'autre part sont très similaires selon la langue de rédaction. Bien que cette analyse soit menée, l'étude de la culture scolaire catholique n'est pas, selon nous, l'objet le plus propice pour effectuer ce type de comparaison.

L'analyse globale du secondaire que nous effectuons tend à éluder certaines différences entre les cursus, notamment en ce qui concerne l'âge des élèves et certaines disciplines enseignées. À cet égard, l'analyse des langues mortes – le latin et le grec – dont le cours classique a le monopole – a été exclue de l'étude en raison des limites de nos propres compétences linguistiques. Ce faisant, tout un pan de l'éducation humaniste qui fait la spécificité du cours classique est exclue, malgré l'analyse de manuels de littérature gréco-latine rédigés en français ou en anglais.

La question de l'âge est importante. Si les contemporains ont réfléchi à l'adolescence comme une période homogène[99], il n'en demeure pas moins qu'il existe des différences entre des élèves de 13 ans et de 20 ans, ne serait-ce que par la longue expérience scolaire acquise par ces derniers. Par ailleurs, le seul cursus de niveau secondaire suffisamment long pour accueillir des élèves si âgés est le cours classique, masculin et féminin, du moins pour les élèves qui se rendent au bout du parcours, soit une infime minorité[100]. Or, les sources consultées ne permettent pas de distinguer une pédagogie réservée aux plus jeunes élèves du secondaire d'une autre qui serait

[99] Par ailleurs, les limites temporelles de l'adolescence, et plus particulièrement la sortie de cette tranche d'âge, sont encore floues durant l'époque étudiée. Agnès Thiercé, *Histoire de l'adolescence, 1850-1914*, Paris, Belin, 1999, p.15-24.

[100] Ollivier Hubert explique que la majorité des élèves du cours classique fréquente essentiellement les trois ou quatre premiers niveaux. Bien que son étude arrête au début des années 1860, l'analyse des sources institutionnelles montre bien que le nombre d'élèves diminue fortement dans les quatre derniers niveaux du cours classique durant la période 1870-1920. « Le collège de Montréal et ses clientèles au XIX^{e} siècle. Multiplicité des attentes et pluralité de l'offre », Louise Bienvenue *et al.*, *op. cit.*, surtout p.69-86.

spécifique aux plus vieux. Ainsi, la question de l'âge est étroitement liée à certaines spécificités du cours classique, notamment la formation littéraire.

Le secondaire a surtout été étudié dans un contexte montréalais, car cette ville – et plus largement l'île de Montréal – offre la plus grande diversité de cursus pour l'ensemble de la période 1870-1920, ainsi que la plus grande concentration d'organismes et d'institutions scolaires. En somme, le terrain montréalais fournit l'échantillon le plus complet et le plus riche quant à l'éducation catholique de niveau secondaire.

Cette période voit des mutations religieuses importantes dans le catholicisme québécois. Alors que l'ecclésiologie ultramontaine triomphe au début de la période et que la pratique religieuse atteint des sommets, son versant politique s'amenuise dès les années 1870. Le début du XX^{e} siècle est quant à lui marqué par un changement de paradigme religieux avec l'avènement de l'action catholique et du catholicisme social. Ajoutons que le libéralisme est en position hégémonique durant la période étudiée et c'est dans ce cadre idéologique que l'Église organise et défend son offre cultuelle et culturelle. L'étude de l'enseignement catholique permettra de voir comment ces transformations sont prises en compte par la culture scolaire catholique.

Le tournant des années 1870 est ponctué de quelques jalons importants dans le domaine scolaire. Soulignons l'autonomisation rapide et quasi complète de l'enseignement public protestant à partir de 1869 : les cadres administratifs de l'école catholique de notre période sont pour l'essentiel posés. Plus encore, le réseau scolaire s'affermit. Un premier programme de l'enseignement classique, issu de la Faculté des arts de l'Université Laval, qui chapeaute les collèges, est publié en 1869. En 1875, les pouvoirs du ministre de l'Instruction publique sont remis aux deux comités confessionnels du Conseil de l'Instruction publique, accompagnés dans leurs tâches par un surintendant à la tête du Département de l'Instruction publique. Ce régime a

cours tout au long de la période étudiée. Au cours de la période étudiée, l'offre scolaire se diversifie et se raffine : de nouveaux cursus féminins sont proposés par les communautés religieuses et le programme du cours académique est nettement bonifié par les réformes de 1888 et de 1905. La décennie 1920 est quant à elle marquée par deux réformes de l'enseignement public. Un cours complémentaire remplace le cours académique en 1923, alors que l'on crée le primaire supérieur en 1929, qui prolonge de trois ans la scolarité des écoles publiques. Bref, la période 1870-1920, que nous appelons parfois « tournant du XX^e^ siècle », nous semble propre à cerner l'éducation catholique des élites québécoises.

* * *

Cette étude veut comprendre comment les élites sont catholicisées à la fin du XIX^e^ siècle et au début du siècle suivant. L'historiographie a posé plusieurs balises essentielles à notre enquête : l'école québécoise est un haut lieu d'enseignement religieux, agréé par l'Église et l'État. Le secondaire produit et reproduit quant à lui des élites. Enfin, le manuel scolaire est un objet précieux pour cerner les représentations du monde offertes aux élèves, que ce soit par les idées qu'il porte, la rhétorique qu'il propose ou les symboles qu'il contient. Afin de saisir la nature et les fins de l'éducation catholique au secondaire, une analyse minutieuse des ouvrages scolaires et de nombreuses traces laissées par l'enseignement a été menée. Nous privilégions un terrain presque inexploré : la culture catholique des matières profanes. Nous souhaitons étudier un « chaînon manquant » entre l'école et une société, celui de l'acquisition des savoirs, en restituant l'expérience scolaire des élèves. De même, nous nous engageons dans un champ du scolaire qui demeure riche en perspectives neuves : le secondaire. En situant l'inculcation d'une culture scolaire catholique, nous entendons mieux cerner

la relative pérennité du catholicisme québécois. Nous pouvons donc ouvrir la porte d'une école secondaire du tournant du XX^{e} siècle.

CHAPITRE II

À L'ÉCOLE DES ÉLITES CATHOLIQUES : LE SECONDAIRE QUÉBÉCOIS

L'expérience scolaire catholique des élèves étudiée dans le cadre de cette thèse s'inscrit dans un cadre institutionnel et pédagogique : l'école secondaire. Cette école, au tournant du XX^e^ siècle, est toutefois plurielle. En effet, différents cursus, offerts le plus souvent dans des établissements distincts, ont été organisés afin de répondre à des besoins et à des aspirations variés. L'historiographie québécoise, suivant en cela la nomenclature officielle utilisée à partir de la fin du XIX^e^ siècle, a souvent associé le terme « secondaire » au seul cours classique masculin[1]. En ce qui concerne les autres cursus, un certain flou catégoriel nuit à l'intelligibilité du secondaire comme ordre d'enseignement[2]. Pourtant, comme nous allons le montrer, les cours commercial, académique, classique pour filles, lettres-sciences et le cours supérieur des couvents prodiguent chacun un enseignement dont les multiples nuances font qu'il mérite d'être abordé comme autant de cursus d'un même ordre scolaire : le secondaire. C'est à l'intérieur de ce cadre dont la cohérence transcende les spécificités que les méthodes et

---

[1] Micheline Dumont et Marie-Paule Malouin, « L'évolution des programmes d'études (1850-1960) », 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.93 ; Paul-André Linteau, René Durocher et Jean-Claude Robert, *Histoire du Québec contemporain.* Tome 1. *De la Confédération à la Crise (1867-1929)*, Montréal, Boréal, 1989, p.269 et p.619 ; Andrée Dufour, *Histoire de l'éducation au Québec*, Montréal, Boréal, 1997, p.48.

[2] Louis-Philippe Audet, *Histoire de l'enseignement au Québec.* Tome 2, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1971, p.139-140 ; Robert Gagnon, *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal*, Montréal, Boréal, 1996, p.21-22 ; Jean-Pierre Charland, *L'entreprise éducative au Québec, 1840-1900*, Québec, PUL, 2000, p.327 ; Roger P. Magnuson, *The Two Worlds of Quebec Education During the Traditional Era, 1760-1940*, Londres, The Althouse Press, 2005, p.65.

les savoirs nécessaires à la formation d'élites croyantes, vertueuses, cultivées et exemplaires peuvent être cernés.

Le secondaire québécois possède une unité qui est de nature sociologique, car, au-delà des particularités de chaque cursus, il entend former l'élite québécoise catholique. Cependant, cette élite est pensée par les intellectuels et par l'État comme plurielle dans ses fonctions et hiérarchisée, de sorte que le secondaire est lui-même structuré en une variété de cursus répondant par leur diversité à l'intention de produire une élite sociale stratifiée[3]. Considérer le système scolaire et sa genèse sous l'angle de l'élitisme permettra de mettre en valeur les similitudes importantes qui existent entre les cursus et par conséquent l'unité fondamentale du niveau secondaire et de la formation catholique qui y est offerte. Pour ce faire, les *Rapports du surintendant de l'Instruction publique* [*RSIP*] ont été utilisés, ainsi que des revues pédagogiques et quelques écrits d'intellectuels de tous les horizons idéologiques. Les programmes scolaires et certains documents professoraux ont aussi été analysés. Cette documentation permet de situer à la fois la vocation élitiste du secondaire et de comparer les enseignements offerts, nous donnant ainsi accès aux dimensions sociales et scolaires de cet ordre d'enseignement.

[3] Cette segmentation s'effectue notamment, dans les systèmes scolaires français, allemand et britannique de la même époque. Fritz K. Ringer, *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington, Indiana University Press, 1979, en particulier p.29-30. Jean-Pierre Charland évoque également la ségrégation sociale pensée dans le système scolaire québécois, *op. cit.*, p.364.

2.1. Une école d'élites

Le secondaire[4], comme ordre d'enseignement, est spécifiquement destiné par les intellectuels à un groupe social hétérogène : les élites. Selon les penseurs québécois de la deuxième moitié du XIX^e^ siècle et du début du suivant, l'école secondaire a pour fonction d'instruire ceux qui dirigeront la société de demain dans toutes ses sphères, du monde politique jusqu'à la paysannerie. Dans cette section, nous verrons que les divers cursus du secondaire sont conçus en fonction d'une conception stratifiée et hiérarchisée des élites que l'on souhaite former.

2.1.1. Une diversité d'élites

Les réflexions sur l'éducation ouvrent la porte à une étude sur la conception des élites durant la période 1870-1920. Dans son *Droit public de l'Église*, publié en 1909, le théologien Louis-Adolphe Pâquet se penche sur le type de formation destiné aux divers groupes sociaux. Alors que le primaire est qualifié d'école populaire, l'éducation secondaire « ajoute à la précédente un degré de culture intellectuelle que l'on remarque dans la *classe moyenne et bourgeoise* ; culture qui s'acquiert dans les collèges, les académies, et qui tient le milieu entre l'instruction populaire et l'instruction supérieure »[5]. Cette « classe moyenne et bourgeoise » constitue ainsi une base solide pour cerner ce que représentent les élites québécoises pour les intellectuels de l'époque.

---

[4] L'annexe B propose un tableau synthétique du réseau scolaire catholique québécois vers 1920, alors que l'annexe C présente un tableau regroupant les principales caractéristiques de chaque cursus du secondaire détaillé dans ce chapitre.

[5] Louis-Adolphe Pâquet, *Droit public de l'Église. L'Église et l'éducation à la lumière de l'histoire et des principes chrétiens*, Québec, L'Événement, 1909, p.3. Nous soulignons.

Elles seraient formées des professions libérales, des commerçants, des intellectuels, du clergé et des gestionnaires, en plus du milieu des affaires et de la politique[6]. Le commentaire de M^gr^ Pâquet trace une conception sociale du second ordre d'enseignement réservé à un petit nombre de jeunes. Ce faisant, il transcende les catégories administratives utilisées à l'intérieur du réseau scolaire. Cette proposition montre bien que le secondaire se distingue du primaire par sa fonction sociale.

Surtout, et l'essentiel est là pour notre propos, plusieurs voies de formation élitaires doivent coexister pour combler différents besoins en matière de direction sociale et d'exemplarité. Par ailleurs, les élites ne sont pas égales entre elles, mais distinguées et hiérarchiquement théorisées. M^gr^ Pâquet, dans le cadre des débats entre enseignements pratique et humaniste, s'exprime à ce propos.

> Non, il ne faut pas sacrifier à l'enseignement spécial, quelque utile qu'il soit, la culture générale. Avant de faire, nous ne dirons pas seulement des médecins et des avocats, mais des négociants, des industriels, des agronomes, il importe de former des hommes, de développer dans l'adolescent par un travail suivi, gradué, progressif, les facultés diverses dont son esprit porte le germe, et de lui faciliter ainsi les moyens de s'ouvrir, dans la pratique de la vie, une carrière honorable, et de se créer une situation en conformité avec ses talents. [...] L'expérience démontre – et de nombreux témoignages en attestent hautement le fait – que non seulement dans les professions libérales, mais même dans les carrières agricoles, commerciales, industrielles, une solide instruction générale, antérieure aux études professionnelles, est un principe de force et un gage de supériorité[7].

Cette réflexion montre qu'une culture générale doit être acquise par des élites hétérogènes. Il ne s'agit pas exclusivement des professions libérales, mais aussi de la classe moyenne et même d'une fraction de la paysannerie. Dans l'esprit de ce défenseur

---

[6] Paul-André Linteau, René Durocher et Jean-Claude Robert, *op. cit*, p.521-532.

[7] Louis-Adolphe Pâquet, *op. cit.*, p.303-304. L'enseignement spécial est un terme usité au début du XX^e^ siècle pour aborder les formations dites pratiques où les cours d'anglais, de mathématiques et de sciences occupent une place privilégiée. Le cours commercial en est l'avatar le plus connu.

du cours classique, toutefois, une distinction de valeur s'impose entre les différentes formations, suivant en cela une hiérarchisation symbolique des élites commune à l'époque. Déjà, Étienne Parent propose au milieu du XIX[e] siècle des :

> […] écoles pour les Arts Mécaniques et les Beaux-Arts, Écoles pour le Haut Commerce et la Haute Industrie, Collèges pour les Belles-Lettres, Chaires ou Universités pour les Hautes Sciences. À la suite de chaque cours, il sera fait un nouveau choix des élèves les plus méritants pour les cours plus élevés, s'il y a lieu, et ainsi de suite jusqu'à la fin[8].

M[gr] Pâquet est donc l'héritier d'une tradition intellectuelle qui propose une conception plurielle des élites. Pour la majorité des auteurs, l'enseignement moderne – à savoir les cursus qui ne relèvent pas du cours classique – demeure une option valable pour les carrières industrielles et des écoles doivent être établies en ce sens. En revanche, les humanités classiques seront réservées à l'élite des élites destinée aux carrières considérées comme supérieures, à savoir les professions libérales[9]. Nous pouvons constater qu'une hiérarchisation symbolique des cursus est établie en fonction du prestige des carrières et la formation classique se situe au sommet de cette pyramide[10].

Charles-Joseph Magnan, inspecteur général des écoles catholiques du Québec, considère le cours académique (7[e] -8[e] années) comme étant réservé à l'élite[11]. S'il s'agit sans doute d'une élite du talent et du mérite, ce n'est assurément pas la même

---

[8] Étienne Parent, *Discours.* Édition critique par Claude Couture et Yvan Lamonde, Montréal, PUM, 2000, p.343.
[9] Louis-Adolphe Pâquet, *op. cit.*, p.308.
[10] Ce phénomène a été amplement relevé ailleurs en Occident. En ce sens, le réseau québécois est loin d'être unique. André Petitat, *Production de l'école. Production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*, Genève, Droz, 1982, p.279 et p.301. George Timmons insiste sur les pressions créées par l'industrialisation sur une structure scolaire traditionnelle et sur les distinctions socioscolaires fondées sur un pouvoir symbolique plus qu'économique. *Education, Industrialization and Selection*, Londres, Routledge, 1988, p.37, p.52, p.65.
[11] Charles-Joseph Magnan, « Congrès des inspecteurs », *L'Enseignement primaire*, vol. 39, n[o] 4-5, décembre 1917-janvier 1918, p.213. Charles-Joseph Magnan (1865-1942) a cumulé de nombreux emplois durant la période à l'étude : professeur à l'École normale Laval à partir de 1887, il collabore à *L'Enseignement primaire* depuis 1885, qu'il achète en 1897. En 1911, il est nommé inspecteur général des écoles catholiques.

qui alimente le cours classique. L'instruction d'une élite issue de la classe moyenne ou destinée à la rejoindre remonte à loin puisque Jean-Baptiste Meilleur, alors surintendant de l'Instruction publique, en parle déjà au début des années 1850. Il lui confie d'ailleurs d'importantes fonctions sociales.

> C'est avec ces hommes-là que nous pourrons former un peuple prospère et heureux. Je dirai plus, dans l'intérêt de la tranquillité du pays et de la stabilité de nos institutions, nous devons faire tous nos efforts pour faire participer la classe moyenne qui, chez tous les peuples civilisés, forme en quelque sorte le nœud de la nation à cette espèce d'éducation qui est celle des affaires[12].

Le rôle d'encadrement dévolu aux élites n'est pas strictement réservé à une bourgeoisie des professions, dans la mesure où la classe moyenne contribue aussi à l'équilibre social désiré par les intellectuels. Pour ce faire, une formation spécifique doit être offerte[13]. Errol Bouchette distingue pour sa part élite commerciale et élite intellectuelle, qui doivent être formées par des cursus différents, la première étant tirée de la majorité du peuple, la seconde des groupes dirigeants[14]. Cette distinction chère à ses yeux est accompagnée d'une lacune grave à corriger : le faible développement de l'enseignement pratique et scientifique et le moins grand prestige culturel et institutionnel, tant des formations que des débouchés professionnels[15].

Toutefois, certains contemporains contestent cette hiérarchisation symbolique, qui, maintenue, conduira selon eux au déclin social et économique des Canadiens

---

[12] Jean-Baptiste Meilleur, *RSIP 1853*, p.55.

[13] Chez les classes moyennes, ces formations pratiques participent à leur respectabilité sociale : elles correspondent à leur idéal de formation et leur conception d'une société instruite. Nancy S. Jackson et Jane S. Gaskell, « White Collar Vocationalism: The Rise of Commercial Education in Ontario and British Columbia, 1870-1920 » Ruby Heap et Allison Prentice, dir., *Gender and Education in Ontario*, Toronto, Canadian Scholar Press, 1991, p.168.

[14] Errol Bouchette, *L'indépendance économique du Canada français*, Arthabaskaville, Compagnie d'imprimerie, 1906, p.137-138.

[15] C'est le cas par exemple chez les ingénieurs, dont la formation manque de prestige et la profession, d'organisation. Robert Gagnon, *Histoire de l'École Polytechnique, 1873-1990. La montée des ingénieurs francophones au Québec*, Montréal, Boréal, 1991, p. 24, p.75 et p.92-93.

français. Pour des penseurs comme Edmond de Nevers et Esdras Minville, la formation moderne doit être une voie d'instruction aussi prestigieuse que les premières[16]. De ce portrait, une idée générale domine : des élites stratifiées doivent assumer des rôles sociaux de commandement et d'influence distincts. Dans leurs réflexions, les intellectuels proposent une vision cohérente de la hiérarchie sociale et d'un réseau scolaire stratifié. Par leur travail d'ingénierie sociale, ils se posent en définisseurs du bien-être collectif, qui passe selon eux par l'éducation d'élites cultivées.

Soulignons qu'il est exclusivement question dans ces discussions de l'éducation des garçons. Pourtant, les filles ont également accès à différents cursus de niveau secondaire, dans lesquels elles acquièrent une culture générale[17]. Or, cette formation s'inscrit dans de rares discours où sont valorisées les fonctions domestiques et familiales, jugées compatibles à des fonctions sociales nécessitant de plus longues études[18]. C'est ce que demande Marie Gérin-Lajoie, pour qui l'enseignement secondaire et supérieur doit former une élite féminine aux valeurs sociales et chrétiennes. Elle soutient que l'école ne peut pas « préconiser en cela un programme d'étude qui permette simplement de "distinguer un pourpoint d'avec un haut-de-chausse" »[19]. L'abbé Joseph-Nazaire Dupuis, visiteur des écoles catholiques de Montréal, abonde dans le même sens. Si les arts d'agrément et la littérature comptent, l'école secondaire doit également préparer les filles aux besoins de la société, en leur prodiguant des notions de comptabilité et de droit usuel, qui ne sauraient être l'apanage

---

[16] Edmond de Nevers, *L'avenir du peuple canadien-français*, Paris, H. Jouve, 1896, p.160 ; Esdras Minville, *Instruction ou éducation ? À propos de réforme de l'enseignement*, Montréal, L'École sociale populaire, 1931, p.23-24.

[17] Dans une perspective comparative entre l'enseignement public et privé, Marie-Paule Malouin a étayé l'argument de la prolongation des études permise par le modèle du pensionnat. *Ma sœur, à quelle école allez-vous ? Deux écoles de filles à Montréal à la fin du XIX^e siècle*, Montréal, Fides, 1985, 171 p.

[18] Ruby Heap et Alison Prentice, dir. *Gender and Education in Ontario*, Toronto, Canadian Scholar Press, 1991, 351 p. ; Maryline Brisebois, « L'enseignement ménager au Québec. Entre "mystique" féminine et professionnalisation, 1930-1960 », *Recherches féministes,* vol. 30, n^o 2, 2017, p.21-23.

[19] Marie Gérin-Lajoie, *Le retour de la mère au foyer*, Montréal, L'École sociale populaire, 1932, p.20.

des garçons[20]. Par contre, les savoirs suggérés restent relativement modestes, dans la mesure où ils s'inscrivent dans les fonctions d'épouse et de mère : il n'est jamais question de les revoir, même pour les élites[21]. Ainsi, les partisanes d'une formation plus avancée pour les filles inscrivent leur argumentaire dans cette optique traditionaliste.

Robertine Barry va plus loin : elle revendique pour les jeunes femmes issues des élites supérieures un accès à des cours universitaires afin de prendre place dans la cité, ce qui leur ait refusé : « Il est temps d'en finir avec ces méthodes absurdes d'enseignement insuffisant, à vues étroites et à connaissances restreintes, qui nous préparent si peu à la grande lutte de la vie »[22]. Les filles, dit-elle, méritent pourtant mieux, d'autant qu'elles arrivent premières de classe. Selon Barry, cette inégalité s'explique par l'hostilité des hommes envers l'instruction supérieure des filles[23]. Hors du foyer, il existe un certain salut pour les femmes des élites. Sur un ton moins revendicateur, sœur Sainte-Anne-Marie, maîtresse générale des études de la Congrégation de Notre-Dame et fondatrice de l'École d'enseignement supérieur, explique qu'un enseignement avancé, et par là la fréquentation de l'établissement qu'elle dirige, constitue un devoir pour les classes « responsables » de la société.

> Mesdames, les raisons qui appellent une élite croyante et lettrée dans notre pays sont nombreuses. Il en est quatre, il nous semble, qui priment les autres et les résument : conjurer les dangers propres à certains milieux ; fortifier l'influence de la femme au foyer familial ; assurer une

[20] Abbé Dupuis, « L'enseignement commercial chez les jeunes filles », *La Bonne Parole*, vol. 8, nº 1, 1920, p.5.
[21] Marie-Paule Malouin et Micheline Dumont, « L'évolution des programmes d'études, 1850-1960 », Micheline Dumont et Nadia Fahmy-Eid, *op. cit.*, p.87-89 et p.92 ; Lucia Ferretti, « La philosophie de l'enseignement » dans Micheline Dumont et Nadia Fahmy-Eid, *op. cit.*, p.195. Par contre, Rebecca Rogers souligne que malgré ces limites, ce type de programmes, en France, était assez ambitieux et ouvrait un peu l'horizon des possibles pour les femmes. *Les bourgeoises au pensionnat. L'éducation féminine au XIX^e siècle*, Rennes, PUR, 2007, p.223-226 et p.333. Nous pouvons donc affirmer que le secondaire féminin forme des femmes qui ont la possibilité de participer à la sphère sociopolitique.
[22] Robertine Barry, *Chroniques du lundi*, Montréal, s.é., 1900, p.306.
[23] *Ibid.*, p.306-307.

> direction de plus en plus éclairée à nos œuvres d'éducation et à nos œuvres sociales ; élever le niveau intellectuel de notre peuple[24].

Le volet élitiste – et catholique – de l'enseignement secondaire ressort clairement dans ce discours, partagé par le juge Adolphe-Basile Routhier. Celui-ci attend de l'école la formation de femmes cultivées qui sont intéressées aux lectures sérieuses et, en cas de nécessité, capables de gagner décemment leur vie[25]. Ces réflexions témoignent d'une timide ouverture pour une instruction avancée pour certaines filles au début du XX^{e} siècle. En effet, des épouses, des mères et des éducatrices ayant reçu une formation intellectuelle afin de servir de modèles pour les autres sont requises pour les élites.

Les différents cursus secondaires institutionnalisent donc les inégalités sexuelles, économiques et culturelles[26]. L'école se fait à la fois reflet et agent de la reproduction des classes sociales, mais aussi de promotion sociale[27]. Dans l'esprit de M^{gr} Pâquet et de ses contemporains, « la solide instruction générale » n'est pas destinée à tous, mais elle s'adresse à toutes les catégories sociales. D'une part, le second ordre d'enseignement doit être théoriquement ouvert à tous, dans une logique méritocratique où le talent primerait la naissance et la richesse, érigeant une inégalité de situation. Cela est cohérent avec le libéralisme du début du XX^{e} siècle[28]. D'autre part, il est attendu que les élèves optent pour la formation qui leur permettra de s'insérer dans la classe

---

[24] Sœur Sainte Anne-Marie, cnd, « L'enseignement supérieur et la formation des élites », *La Bonne parole*, vol. 5, n^{o} 2, 1917, p.21.
[25] Adolphe-Basile Routhier, *Conférences et discours. Deuxième série*, Montréal, Beauchemin, 1904, p.288-292.
[26] Ils sont aussi le miroir d'une « appropriation sociale différenciée ». Jérôme Krop, *La méritocratie républicaine. Élitisme et scolarisation de masse sous la IIIe République*, Rennes, PUR, 2014, p.65. Soulignons que l'offre éducative s'inscrit dans une demande sociale et la segmentation du secondaire en est aussi le résultat. Ces demandes sont également influencées par les inégalités sociales préexistantes.
[27] André Petitat, *op. cit.*, p.532.
[28] Fernande Roy, *Progrès, harmonie, liberté. Le libéralisme des milieux d'affaires francophones à Montréal au tournant du siècle*, Montréal, Boréal, 1988, p.248-251.

sociale de leurs parents, renforçant les disparités[29]. En définitive, la structure scolaire stratifiée reflète en quelque sorte la structure socio-économique de la société tout en prétendant créer un ordre social fondé sur la domination des plus instruits[30].

Ainsi, l'offre scolaire du secondaire québécois correspond à un certain schéma social. Selon le cadre proposé par M^gr^ Pâquet, il faut d'abord une élite dirigeante, intellectuelle et religieuse, formée au cours classique, correspondant à la bourgeoisie. Ensuite, il y a une élite administrative, économique et technique, bref, la classe moyenne, placée au cœur de la sphère économique, et destinée au cours commercial[31]. Au bas de l'échelon élitaire est placée une élite industrieuse, formée d'ouvriers qualifiés et d'agriculteurs prospères, à qui le cours académique est destiné, afin qu'ils acquièrent la « solide culture générale » dont il a été question, culture qui leur permettra de se distinguer marginalement du monde populaire. À tous, une formation avancée, mais distincte, est nécessaire. Par ailleurs, à l'intérieur des cursus secondaires pour filles, une hiérarchisation équivalente se forme vers la fin de la période étudiée. D'une part, le cours lettres-sciences et le cours classique, pensés pour les couches supérieures et d'autre part le cours supérieur des couvents pour la classe moyenne, les autres pouvant opter pour le cours académique. Sortis de l'école secondaire, les élèves rejoignent théoriquement les élites, composées de femmes et d'hommes cultivés qui seront des modèles pour leurs concitoyens[32]. Cela joue un rôle crucial dans la formation de catholiques exemplaires :

---

[29] Fritz K. Ringer, « La segmentation des systèmes d'enseignement. Les réformes de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, p.10.
[30] Dans ses travaux sur le Séminaire de Mont-Laurier, qui offrait un cours classique et un cours commercial, Félix Bouvier constate des cas de promotions sociales, et quelques cas de rétrogradation, *op. cit.*, p.214-215.
[31] La définition des bourgeoisies sur une base économique par Paul-André Linteau permet de cerner une partie des élites québécoises, sous l'angle économique. « Quelques réflexions autour de la bourgeoisie québécoise, 1850-1914 », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 30, n° 1, juin 1976, p.55-66.
[32] Des travaux plus approfondis sur l'origine socio-économique des élèves de tous ces cursus devraient être menés afin de confirmer ce modèle conceptuel.

> En fondant dans le même creuset éducatif d'une culture de base humaniste, mais modernisée, les rejetons des différentes catégories de noblesse et de haute bourgeoisie n'institue-t-il [le secondaire] pas une circulation sociale, soigneusement réglementée, mais créatrice d'une élite élargie et unifiée autour de valeurs communes [33]?

Nous verrons dans les chapitres subséquents la facette catholique de cette culture commune. Pour l'instant, soulignons que le secondaire offre une solution de cohésion sociale déterminante pour l'influence des élites et le pouvoir de l'Église.

2.1.2. L'élite du nombre

Le secondaire, à titre d'ordre d'enseignement élitiste et élitaire, est fréquenté par une fraction des jeunes. Au-delà des élaborations intellectuelles, cet aspect quantitatif caractérise le secondaire des années 1870-1920. Les données contenues dans les *RSIP* montrent avec éloquence qu'un faible nombre de jeunes fréquentent un des cursus secondaires[34]. Après tout, c'est le propre d'une élite que d'être numériquement restreinte[35]. Dans le dernier tiers du XIX^e^ siècle, entre 3 % et 5 % des écoles québécoises offrent un cursus secondaire. Les deux premières décennies du XX^e^ siècle sont le théâtre d'une croissance modeste, mais régulière, la proportion d'écoles offrant un cursus secondaire passant alors de 3 % au début du siècle à 6 % en 1917-1918. L'offre scolaire de niveau secondaire reste donc limitée tout au long de la période étudiée, et même au-delà, malgré une certaine croissance à partir des

[33] Étienne Broglin, « La reproduction des élites au miroir du collège. Fusion intégratrice ou juxtaposition conflictuelle ? », Christine Bouneau et Caroline Le Mao, dir., *Jeunesses et élites. Des rapports paradoxaux en Europe de l'Ancien Régime à nos jours*, Rennes, PUR, 2004, p.90.
[34] Dans cette section du chapitre, les données présentées portent sur les secteurs catholique et protestant.
[35] Jacques Coenen-Hunter, *Sociologie des élites*, Paris, Armand Colin, 2004, p.1.

années 1900[36]. Cela s'inscrit dans un projet élitiste ancien : le premier surintendant de l'Instruction publique, Jean-Baptiste Meilleur, suggère en 1842 qu'une seule académie par comté suffit[37]. Son successeur Pierre-Joseph-Olivier Chauveau a partagé ce point de vue lors de sa nomination comme surintendant en 1855[38]. Le nombre d'élèves fréquentant un cursus secondaire connaît une évolution semblable. Les proportions restent stables au XIX^e^ siècle, alors que la croissance des effectifs du second ordre d'enseignement est lente au XX^e^ siècle[39]. Ainsi, en 1919-1920, seulement 4 % des élèves inscrits à l'école suivent une formation secondaire, les autres étant au primaire.

Ces données témoignent de l'élitisme du secondaire et d'une stabilité relative de la proportion d'élèves fréquentant ce niveau scolaire, surtout au XIX^e^ siècle. Jusqu'aux années 1920[40], le secondaire est une institution élitaire[41]. Soulignons tout de même la progression du cours académique au sein du secondaire, qui rassemble 42 % des jeunes fréquentant cet ordre d'enseignement en 1893-1894, tandis que 59 % d'entre eux y sont inscrits en 1919-1920. Même défini largement, le secondaire reste, tout au long de la période, fréquenté par une fraction des jeunes, les élites[42]. C'est là une différence majeure avec le primaire, destiné au plus grand nombre. En effet, pour la

---

[36] Ces données ont été établies à partir des tableaux statistiques présentés dans les *RSIP* des années 1870-1871 à 1919-1920.
[37] Jean-Baptiste Meilleur, *RSIP 1842*, p.9 ; Jean-Baptiste Meilleur, *RSIP 1846*, p.25-26.
[38] Pierre-Joseph-Olivier Chauveau, *RSIP 1855*, p.5.
[39] Jean-Pierre Charland a constaté que la popularité des écoles modèles et des académies, en matière de croissance des effectifs, peut être repérée dès les années 1850, *op. cit.*, p.343. Néanmoins, le phénomène touche davantage les écoles modèles au XIX^e^ siècle.
[40] À partir des années 1920, les statistiques révèlent une augmentation plus soutenue des inscriptions dans les cursus du secondaire.
[41] Le sociologue Martin Trow suggère un modèle tripartite pour qualifier le secondaire états-unien. Une première phase, celle de l'élite, se termine dans les années 1870, moment où l'ère de la généralisation s'ouvre. C'est l'époque où le secondaire gagne du terrain en intégrant progressivement toutes les classes sociales. Dans les années 1940, le secondaire s'universalise et il devient « anormal » de ne pas compléter son cours. *Twentieth-Century Higher Education: Elite to Mass to Universal*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2010, p.55-85.
[42] Au début de la période, où les données fluctuent, 1 à 2 % des élèves d'une académie fréquentent le cours académique, les autres étant au primaire. Une modeste augmentation est constatée du début du XX^e^ siècle, où la proportion des élèves passe de 1,24 % en 1899-1900 à 2,49 % en 1919-1920. Gédéon Ouimet, *RSIP 1878*, p.vi ; *RSIP 1914-1915*, p.538.

période 1895 à 1920, au moins 94 % des jeunes âgés de 7 à 13 ans sont inscrits à l'école. Pour la catégorie des 14-15 ans, le taux d'inscription chute à 41 %, quoiqu'avec d'importantes fluctuations d'une année à l'autre, et plusieurs jeunes de cet âge sont plutôt inscrits dans un cursus élémentaire ou modèle[43]. La faible fréquentation du second ordre d'enseignement, commun à tous les cursus étudiés, empêche de réserver le titre de secondaire au seul cursus classique masculin, et ce, malgré la prééminence qui est accordée aux humanités par les intellectuels. En définitive, cet ordre d'enseignement ne forme qu'une minorité de jeunes qui auront comme fonction sociale d'encadrer leur communauté, leur relative rareté justifiant en partie leur position.

2.2. L'articulation du secondaire au réseau scolaire

Maintenant que nous avons montré qu'une conception stratifiée du secondaire a été proposée par les intellectuels aux XIX^{e} et XX^{e} siècles, et que cette idéologie trouve une traduction statistique, vérifions comment l'élitisme scolaire s'inscrit à l'intérieur d'une représentation globale et ordonnée de l'offre éducative québécoise. Quelle est la place du secondaire dans le réseau scolaire ? Les prochaines pages cernent l'ordre d'enseignement secondaire dans ses liens avec le primaire et le niveau tertiaire.

[43] Jocelyne Murray a évoqué les problèmes dans la préparation des statistiques compilées dans les *RSIP*, mais elle défend par ailleurs leur fiabilité. « Les rapports annuels du surintendant de l'Instruction publique. Leurre ou réalité ? », Brigitte Caulier et Thérèse Hamel, dir., *L'école en chiffre ? Réflexions sur les statistiques scolaires au Québec, XIX-XX^{e} siècles*, Québec, CIEQ, 2006, p.26-27.

2.2.1. Le secondaire, ordre intermédiaire ?

Le discours sur l'éducation des élites s'inscrit dans une réflexion plus large sur la scolarisation, fondée sur une division sociopolitique fondamentale : il doit exister une instruction réservée aux élites, distincte de celle prodiguée au peuple en général. Certes, l'école est au cœur du projet libéral et démocratique : tous les enfants doivent la fréquenter[44]. L'abbé Langevin, futur évêque de Rimouski, écrit dans son traité de pédagogie publié en 1865 que les apprentissages doivent cependant être liés aux carrières prévues pour les enfants et surtout qu'il serait dangereux d'ouvrir au peuple un long programme contenant des connaissances étendues. Le peuple, pour éviter sa ruine, doit plutôt bénéficier de « connaissances élémentaires, pratiques, calquées sur les besoins de chacun »[45]. En 1919, un autre rédacteur de manuel de pédagogie, François-Xavier Ross, lui aussi futur évêque, considère que le primaire, malgré sa vocation généraliste, doit orienter les élèves vers leur future carrière[46]. Ces deux discours sur l'école, malgré le demi-siècle qui les sépare, montrent la fonction centrale du primaire dans la formation des masses : les préparer au travail qu'ils occuperont par une formation élémentaire.

Si le secondaire est un débouché possible pour les enfants du peuple, il est l'issue naturelle pour les enfants appelés à faire partie des élites. Partout en Occident, c'est au XIX^{e} siècle que les ordres scolaires se structurent, se lient et se hiérarchisent[47]. Le second ordre d'enseignement permet d'inculquer de nouveaux savoirs, tels que

---

[44] Andrée Dufour, *Tous à l'école. État, communautés rurales et scolarisation au Québec de 1826 à 1859*, LaSalle, Hurtubise HMH, 1996, p.27 ; Jean-Pierre Charland, *op. cit.*, 452 p.
[45] Jean Langevin, *op. cit.*, p.90.
[46] François-Xavier Ross, *Manuel de pédagogie théorique et pratique*, Québec, Charrier et Dugal, 1919, p.145.
[47] Sheldon Rothblatt, *Education's Abiding Moral Dilemma: Merit and Worth in the Cross-Atlantic Democracies, 1800–2006*, Oxford, Symposium Books, p. 139. Là aussi, le Québec ne se distingue guère de la tendance occidentale.

l'algèbre et la littérature. Le secondaire est également compris comme la complexification d'éléments appris au primaire, selon le principe de l'enseignement concentrique. Ainsi, les élèves repassent d'une année à l'autre sensiblement le même contenu, en augmentant la difficulté d'un cran, tout en abordant de nouvelles matières. Cela semble alors la voie à suivre afin que les masses puissent apprendre au moins quelques connaissances rudimentaires dans toutes les branches du savoir[48]. Le mode concentrique contribue à produire une stratification sociale des savoirs scolaires. En somme, celles et ceux destinés à former les élites peuvent acquérir un bagage de savoirs plus large et plus riche. Ce faisant, tous les cursus considérés comme faisant partie du secondaire dans cette thèse constituent un point d'aboutissement d'une instruction entamée au début du primaire.

L'auteur d'un manuel de religion exprime bien la distinction fondamentale entre l'enseignement primaire et secondaire pour la discipline qu'il traite et plus largement pour l'éducation des masses et des élites :

> Si, après avoir reçu l'éducation primaire, les enfants quittent définitivement les écoles, ils emporteront ces connaissances élémentaires de la doctrine chrétienne [le catéchisme] et pourront les développer, dans la suite, par l'audition de la parole de Dieu et la lecture des bons livres ; s'ils continuent dans la carrière des études, ils posséderont des notions fondamentales, qui serviront de base à des connaissances plus complètes. Car à cette jeunesse de choix, qui est élevée dans les établissements d'instruction moyenne et supérieure, le texte du catéchisme ne suffit plus : il faut y ajouter la démonstration de la foi, une explication approfondie de ses dogmes[49].

À l'autre extrémité du secondaire, deux voies s'offrent à l'élève : envisager une formation tertiaire ou professionnelle ou bien entrer directement sur le marché du

[48] « 109e conférence des instituteurs de l'École normale Laval », *EP*, vol. 16, no 12, 15 février 1895, p.185 ; « 130e conférence des instituteurs de l'École normale Laval », *EP*, vol. 24, no 3, novembre 1902, p.156.
[49] F-X Schouppe, sj, *Cours de religion*, p.vi-vii.

travail, sinon entamer un apprentissage (la cléricature) auprès d'un professionnel. Or, la multiplicité des cursus secondaires dans les systèmes scolaires occidentaux suscite un questionnement nouveau pour les contemporains : doivent-ils tous déboucher sur une formation de niveau supérieur ? Dans un premier temps, la réponse élitiste s'impose : le seul cours classique devrait donner accès à l'université. Celui-là bénéficie d'un prestige plus grand, dans la mesure où les valeurs sociales bourgeoises privilégient ce modèle d'éducation[50]. Plus tard, d'autres cursus secondaires à vocation généraliste sont créés, à l'instar du secondaire moderne en France et du *Realschule* en Allemagne. Une tentative de synthèse entre les volets préparatoire et terminal du secondaire a été effectuée aux États-Unis au début du XX^{e} siècle dans les *High Schools*[51]. Pour les autres, des formations terminales alliant une part d'enseignement technique sont conçues, sans offrir l'accès à une instruction postsecondaire.

Avec la fondation de l'Université Laval en 1852, un débouché tertiaire se développe au Québec[52]. Rattaché progressivement à sa faculté des Arts, le cours classique fait partie de la catégorie des formations préparatoires au niveau tertiaire. En 1890, une loi rend obligatoire l'obtention du baccalauréat *ès* arts, qui couronne le cours classique, pour accéder aux facultés de droit et de médecine. Toutefois, les cours académique et commercial peuvent conduire directement à une instruction supérieure après la fondation de l'École Polytechnique en 1873 et l'École des hautes études commerciales en 1907 et leur rattachement à l'université, respectivement en 1887 et en 1914. Ce sont d'ailleurs dans ces filières que l'École Polytechnique puise ses étudiants[53]. La mise en place d'un secondaire comme degré intermédiaire, offrant aussi

[50] Fritz K. Ringer, *op. cit.*, p.76-77 et p.167-169

[51] L'objectif est de donner une formation terminale suffisante pour entrer sur le marché du travail, tout en préparant adéquatement aux études universitaires. Toutefois, l'optique de la formation générale a été retenue, laissant de côté une amorce de formation professionnelle, reléguée hors du secondaire. Jürgen Herbst, *op. cit.*, p.150.

[52] Jean Hamelin, *Histoire de l'Université Laval. Les péripéties d'une idée*, Québec, PUL, 1995, p.102-103

[53] Robert Gagnon souligne les débuts difficiles de l'École Polytechnique en ce qui concerne le recrutement : elle attire peu d'élèves issus du cours classique. *Histoire de l'École Polytechnique*, *op. cit.*,

une formation terminale, s'inscrit dans un contexte plus large, celui de l'élaboration d'un réseau scolaire.

2.2.2. Le plan Meilleur-Chauveau

L'analyse de la généalogie du secondaire québécois permet de saisir comment la hiérarchisation symbolique des élites s'est inscrite dans l'offre scolaire, conduisant à la diversification des cursus. Nous serons alors à même de reconsidérer la conception historiographique du cours classique masculin comme unique cursus secondaire. En effet, une étude attentive du second ordre d'enseignement montre la superposition de plusieurs initiatives complémentaires.

Trois types de cursus sont mis en place par l'État au début du régime de l'Union, dans l'esprit libéral et impérialiste des propositions du rapport Durham[54]. À la base se trouvent les écoles élémentaires, dont le cours homonyme est fixé à quatre degrés par le premier programme scolaire en 1873. L'école modèle offre quant à elle le cours élémentaire et le cours modèle. Ce dernier, constitué d'un degré en 1873, est subdivisé en trois en 1878, avant d'être fixé à deux degrés en 1888[55]. Les académies existent depuis plus longtemps, puisque les colons d'origine britannique ou états-unienne en

---

p.69-72. Pierre Harvey indique quant à lui que les dirigeants de l'École des hautes études commerciales, qui rencontrent des problèmes semblables dans les premières années de l'institution, en attribuent une partie à la qualité de l'enseignement inférieur. *Histoire de l'École des hautes études commerciales de Montréal*, Montréal, Québec-Amérique, 1994, p.198-199.

[54] Bruce Curtis, analysant l'histoire des projets scolaires dans le premier tiers du XIX^{e} siècle au Bas-Canada, explique comment le pouvoir politique se construit par l'école comme institution de gouvernementalité. *Ruling by Schooling: Conquest to Liberal Governmentality. A Historical Sociology*, Toronto, University of Toronto Press, 2012, 563 p.

[55] En 1923, les cours élémentaire (1re-4^{e} année) et modèle (5^{e}-6^{e} année) sont fusionnés pour former le nouveau cours élémentaire (1er-6^{e} année). Louis-Philippe Audet, *op. cit.*, p.270-271.

ont inauguré dès les années 1820[56]. Le vocable est repris dans le système en germination. Les nouvelles académies doivent offrir les trois cursus : élémentaire, modèle et académique. Ce dernier niveau passe d'un degré à deux en 1878. À partir de 1888, le cours académique est formé par la 7e année et la 8e année[57]. L'ensemble de ces cours, élaborés par les comités catholique et protestant du CIP[58], peuvent aussi être offerts dans des établissements privés, où un découpage en trois cours est la norme[59].

À côté de ce système, le collège dit classique poursuit un développement entamé au début du XIXe siècle[60]. Bientôt, des collèges industriels sont fondés : plusieurs offrent par la suite un cours classique. À partir des années 1870, le vocable industriel est progressivement changé pour commercial. Dans les années 1880, la catégorie « collège industriel » disparaît des *RSIP*, alors que la notion de cours commercial subsiste. Il correspond au cursus homonyme offert dans les collèges dits classiques, ainsi que dans certaines académies[61]. Pour les filles, les communautés religieuses, à l'instar de la Congrégation de Notre-Dame et des Sœurs de Sainte-Anne, couronnent la triade élémentaire-modèle-académique d'une offre éducative élitaire qui surpasse les contenus des cours prévus par le CIP[62]. C'est ce que nous appelons le cours

---

[56] Roderick MacLeod et Mary Anne Poutanen, *A Meeting of the People: Schools Boards and Protestant Communities in Quebec, 1801-1898*, Montréal et Kingston, MQUP, 2008, p.168.

[57] En 1923, le cours académique est rebaptisé cours complémentaire (7e-8e année), avant d'être fusionné en 1956 avec le primaire supérieur mis sur pied en 1929 (9e-11e année), formant alors officiellement le cours secondaire public.

[58] Soulignons que le *High School* protestant du Québec est partiellement issu de l'équivalent du cours académique public, mais aussi d'un cursus humaniste rappelant le cours classique catholique. Roderick MacLeod et Mary Anne Poutanen, *op. cit.*, p.170-178. L'Ontario a suivi un parcours similaire. Robert D. Gidney et Winnifred P.J. Millar, *Inventing Secondary Education : The Rise of the High School in Nineteenth-Century Ontario*, Montréal, MQUP, 1990, 411 p.

[59] Micheline Dumont et Marie-Paule Malouin, *loc. cit.*, p.84-97. Ce que nous appelons cours supérieur des couvents correspond à un quatrième cursus, supérieur au cours académique.

[60] Louise Bienvenue, Ollivier Hubert et Christine Hudon, *op. cit.*, p.21-22.

[61] Au XXe siècle, le cours commercial correspond également à des formations techniques, notamment en secrétariat et en sténographie, Louis-Philippe Audet, *op. cit.*, p.300.

[62] Les pensionnats qui offrent ces formations avancées servent également à financer les services éducatifs publics fournis par les communautés religieuses. Micheline Dumont et Lucie Champagne, « Le financement des pensionnats pour les jeunes filles au Québec. Le modèle de la congrégation des Sœurs de Sainte-Anne, *Sessions d'études. SCHEC*, vol. 53, 1986, p.63-91.

supérieur des couvents, qui équivaut aux 9e et 10e années[63]. En 1908, l'École d'enseignement supérieur de la Congrégation de Notre-Dame offre pour la première fois le cours classique aux filles. En 1916, les congrégations religieuses féminines inaugurent le programme de lettres-sciences, proche du cours classique[64].

De nombreuses classifications sont pensées tout au long du XIXe siècle, laissant les historiens devant une myriade de termes[65]. Démêlons maintenant ce nœud. Les responsables scolaires sont bien conscients de l'existence d'un secondaire qui ne se limite pas au cours classique, dans les années 1850[66]. Le vocable « secondaire » est même utilisé de façon explicite dans le premier rapport du surintendant Chauveau en 1855, qui présente les trois degrés du système scolaire. Le palier supérieur regroupe l'université et certaines écoles spéciales, l'École de médecine et de chirurgie de Montréal par exemple. Le secondaire est constitué des collèges, des académies, des couvents et de certaines écoles spéciales, tandis que le premier degré renferme les cours modèles et élémentaires[67].

Au fil des ans, la nomenclature évolue et se raffine. En 1858, une division en cinq degrés est développée, mais le secondaire reste intact[68]. La démarche classificatoire s'avère difficile, car l'État manque, selon Chauveau, de moyens pour contrôler les initiatives privées[69]. Par ailleurs, les deux premiers surintendants

---

[63] Micheline Dumont explique que cette course aux programmes plus avancés est une façon pour les communautés religieuses de se démarquer. *Les religieuses sont-elles féministes ?*, Montréal, Bellarmin, 1995, p.75. Manifestement, elle répond aussi à une demande sociale, car ces cursus sont fréquentés.
[64] Micheline Dumont et Marie-Paule Malouin, *loc. cit.*, p.105-112.
[65] Par exemple, Louis-Philippe Audet reconnaît les cours académiques et commerciaux comme relevant du secondaire dans les années 1870, ce qui n'est plus le cas au XXe siècle, *op. cit.*, tome 2, p.140 et p.282.
[66] Jean-Baptiste Meilleur, *RSIP 1853*, p.4.
[67] *RSIP 1855*, p.29.
[68] L'objectif est d'incorporer les nouvelles écoles normales, situées dans la troisième division, tandis que les écoles spéciales, sortes d'écoles techniques, autrefois de niveau secondaire, sont placées dans la quatrième division, reléguant ainsi les cours modèle et élémentaire à la cinquième division. *RSIP 1858*, p.7.
[69] *RSIP 1856*, p.14-15.

cherchent à intégrer les collèges industriels et classiques au sein du réseau. Il s'agit de faire du cours académique, et de son équivalent le cours industriel, les seules voies d'entrée vers le cours classique[70], quitte à accepter le cours préparatoire déjà existant. Cette mesure vise à la fois à renforcer les académies et à rendre plus cohérent le système scolaire. En effet, les académies sont considérées comme essentielles par les surintendants pour prodiguer une formation avancée à des enfants provenant de tous les milieux socio-économiques, mais aussi pour combler un vide entre le niveau élémentaire et le cours classique. La valorisation du cours académique entend canaliser la demande parentale pour l'instruction supérieure en écrémant les cohortes étudiantes, limitant l'accès au cours classique à la seule bourgeoisie et aux futurs membres des professions libérales[71].

Une certaine stratification au sein des élites se dessine donc rapidement dans le réseau scolaire avec un enseignement humaniste pour la couche supérieure, et pour les autres une formation plus pratique. Le projet esquissé par Meilleur et Chauveau traduit, d'une part, un élitisme du nombre, dans la mesure où l'accès aux écoles secondaires est limité par le contrôle du nombre d'établissements, et, d'autre part, un élitisme de la qualité, en prodiguant une culture générale enrichie aux jeunes qui sont, en principe, les plus talentueux. Par ailleurs, dans la pensée élitiste de Chauveau, l'académie, afin d'être prestigieuse et financée adéquatement, doit également être rare[72].

Une idée assez claire du secondaire se fixe à partir des années 1870, car seulement deux hommes, partageant un projet scolaire semblable, ont dirigé les destinées de l'instruction publique au Québec durant presque trente ans[73]. Sous leur gouverne, les cursus académique, industriel et classique forment un ensemble cohérent,

---

[70] Jean-Baptiste Meilleur, *RSIP 1853*, p.7.
[71] Jean-Baptiste Meilleur, *RSIP 1854*, p.14-15 et p.55 ; Pierre-Joseph-Olivier Chauveau, *RSIP 1857*, p.26.
[72] Pierre-Joseph-Olivier Chauveau, *RSIP 1857*, p.26-27.
[73] Louis-Philippe Audet, *op. cit.*, tome 2, p.66.

mais hiérarchisé, nommé secondaire. En somme, le secondaire qui s'établit entre les années 1840 et 1870 inclusivement correspond à une définition stratifiée du secondaire, qui est destiné à une élite multiforme recevant une culture générale avancée.

2.2.3. La bifurcation du secondaire

La pluralité des secondaires tend à disparaître à partir des années 1870 dans la nomenclature officielle, laissant le seul cours classique porter le titre d'enseignement secondaire[74]. C'est cette réalité que l'historiographie a retenue pour suggérer un secondaire réservé au cours classique masculin. Une première étape est franchie en 1882, alors que le *RSIP* de cette année-là ne recourt plus au terme secondaire pour classer les écoles[75]. Ensuite, la loi sur l'admission aux professions libérales en 1890 renforce le lien entre le cours classique et l'université, ce qui tend à cantonner les cours commercial et académique dans le primaire[76]. Ainsi la revue pédagogique *L'Enseignement primaire* [*EP*] ne traite pas du cours classique dans ses pages[77]. Son aide-rédacteur, Charles-Joseph Magnan, écrit en 1894 :

---

[74] À partir de 1876, Gédéon Ouimet ne cherche plus à faire du cours académique une propédeutique du cours classique. Plutôt, le cours commercial des collèges dits classiques pourrait préparer au cours classique. Gédéon Ouimet, *RSIP 1875-1876 et partie de 1874-1875*, p.x. Il faut attendre la réforme de 1956 pour que le cours classique soit formellement lié à la structure publique, par les sections classiques offertes dans les écoles secondaires publiques. Louis-Philippe Audet, *op.cit.*, p.274.

[75] *RSIP 1882-1883*, *passim*.

[76] Le sort est scellé par le programme de 1929, qui refuse explicitement d'accorder le terme de secondaire et l'enseignement du latin au cursus public nommé primaire supérieur. Paul-André Turcotte, *L'Enseignement secondaire public des frères éducateurs, 1920-1970. Utopie et modernité*, Montréal, Bellarmin, 1988, p.46.

[77] L'association exclusive du cours classique avec le secondaire est aussi renforcée dans les années 1910 par la fondation d'une revue, *L'Enseignement secondaire au Canada* [*ES*], organe de la faculté des Arts de l'Université Laval, et d'un congrès annuel de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire des professeurs de collèges « classiques ».

> Il est notoire que ce que nous appelons école modèle dans notre province n'est tout au plus que le couronnement des études primaires (1er degré), chez nous, est donné, dans les écoles élémentaires et les écoles modèles ; l'enseignement primaire (*2e degré*) dans les académies. Toutes ces écoles sont des écoles primaires et pas autre chose[78].

Le cours académique ne fait donc plus partie du niveau secondaire, du moins officiellement. Toutefois, il demeure toujours classé par l'État en marge des cours élémentaire et modèle. D'ailleurs, Magnan, devenu inspecteur général des écoles catholiques en 1911, recommande dans son premier rapport qu'un inspecteur des académies catholiques soit nommé, comme cela existe dans le secteur protestant, où les académies sont devenues des *High Schools*[79]. Cette distinction du cours académique témoigne d'une reconnaissance de ses spécificités et de son caractère élitiste au sein de l'administration scolaire.

En fait, la rétrogradation institutionnelle du cours académique dans le primaire relève d'un phénomène de stratification, en lui faisant perdre le prestige associé au vocable de secondaire, réservé au seul cours classique. Il en va de même pour les autres cursus, qui, assimilés au cours académique à des fins administratives, entrent donc dans la catégorie primaire, à l'exception du cours commercial offert dans les collèges dits classiques[80]. Dès lors, le secondaire n'est plus associé à un ordre d'enseignement ni à ses contenus pédagogiques. Le renforcement d'un secondaire stratifié et hiérarchisé passe par le maintien du monopole des collèges « classiques » sur l'accès aux plus

---

[78] Nous soulignons. Charles-Joseph Magnan, « La sténographie obligatoire dans les écoles modèles », *L'Enseignement primaire*, vol. 16, nº 4, 1894, p.49. Le choix des termes témoigne d'une façon de parler de secondaire sans le nommer explicitement.

[79] Charles-Joseph Magnan, *RSIP 1910-1911*, p.225. Le projet n'est d'ailleurs pas neuf puisque Gédéon Ouimet, alors ministre de l'Instruction publique, l'avait déjà proposé en 1872. Gédéon Ouimet, *RSIP 1872-1873*, p.v.

[80] En revanche, le cours commercial offert ailleurs relève de la catégorie « académie ». Ajoutons que la formation commerciale, d'une durée de 3 à 5 ans, est à la fois équivalente et supérieure au cours académique, selon les institutions.

prestigieuses facultés universitaires[81]. Par contre, la conception large du secondaire qui justifiait au XIX^e siècle une diversité de cursus perdure dans les discours des intellectuels au début du XX^e siècle. En ce sens, la définition du secondaire que nous proposons n'a rien d'artificiel. Au contraire, elle correspond à la manière dont cet ordre est pensé durant notre période d'étude, même si les typologies administratives le masquent. En somme, le second ordre d'enseignement est l'ensemble des formations destinées aux élites où une culture générale enrichie est inculquée.

2.3. Cursus et programmes

L'analyse des programmes et des pédagogies employées – Jean-Pierre Duval, Clermont Gauthier et Maurice Tardif l'ont fait pour l'enseignement religieux – est un puissant révélateur de l'unité du secondaire.

> En effet, si toute institution sociale peut être étudiée du point de vue de ses structures et de ses orientations politiques, seule l'école a pour mission première de transmettre une certaine culture et certains savoirs. Or, on peut dire que les programmes scolaires, élaborés par les responsables de l'éducation, représentent la mise en forme légitime et officielle de cette culture et de ces savoirs[82].

Au-delà des structures, l'analyse des programmes révèle une facette de l'école réelle – du moins attendue – et nous permet de cerner un pan de l'expérience

[81] *Ibid.,* p.133-135. Pour une analyse de la construction de la prépondérance du cours classique, voir Ollivier Hubert, « Collèges classiques et bourgeoisies franco-catholiques, XVII^e-XX^e siècles », Louise Bienvenue *et al.*, *op. cit.*, p.121-128

[82] Jean-Pierre Duval, Clermont Gauthier et Maurice Tardif, *Évolution des programmes d'enseignement religieux de 1861 à nos jours*, Québec, LABRAPS, 1994, p.3. Néanmoins, il existe à notre avis d'autres vecteurs essentiels de culture, les imprimés par exemple.

scolaire des élèves à travers les savoirs à acquérir. En ce sens, la culture scolaire inculquée au secondaire est une culture des élites destinées aux élites.

2.3.1. L'autonomie des cursus du secondaire

Si le secondaire forme au moyen de divers cursus différents groupes élitaires, ce niveau scolaire possède également des traits communs qui justifient l'usage de ce terme pour l'analyse historique. Alors que le cours académique est régi par un programme unique pour les écoles catholiques à partir de 1873, les autres cursus du secondaire n'offrent pas des portraits uniformes. Le cours classique, quant à lui, tend à s'homogénéiser à la faveur d'examens communs aux collèges affiliés à l'Université Laval et d'un premier programme publié en 1869[83]. La question de l'unicité des programmes ne se pose pas pour le cours classique féminin, limité à l'École d'enseignement supérieur pour jeunes filles durant la période étudiée. Tout comme le cours lettres-sciences, il est organisé sous la direction de la Faculté des Arts de l'Université Laval. Le cours lettres-sciences est donc commun aux établissements le prodiguant. Le portrait est plus bigarré pour les cours supérieurs des couvents puisque chaque communauté religieuse prépare son propre programme. Cela vaut également pour le cours commercial, où aucune institution supérieure n'impose un encadrement ou une sanction des études.

[83] À la fin du XIX[e] siècle, seuls les collèges dirigés par les Jésuites restent à l'extérieur du régime de l'affiliation, bénéficiant d'une indépendance garantie par la bulle papale *Jamdudum* en 1896. Claude Galarneau, *Les collèges classiques au Canada français, 1620-1970*, Montréal, Fides, 1978, p.44. Archives de l'Université Laval, Fonds de la Faculté des arts, U549/06/01, « Programme du baccalauréat et de l'inscription, 1869-1927 », *Règlements et programme du baccalauréat et de l'inscription*, 1869.

Le cours classique, généralement étalé sur huit degrés, permet l'approfondissement de quatre langues : français, anglais, latin et grec dans leurs volets grammaticaux et littéraires. Des cours d'histoire du Canada, de l'Antiquité, du Moyen Âge et de l'Europe moderne et contemporaine sont prévus au programme, avec la géographie universelle. L'arithmétique, l'algèbre, la géométrie et des éléments de sciences sont inculqués. Le cours classique est couronné par les deux degrés de philosophie. Les examens conduisant à l'obtention du baccalauréat *ès* arts sont divisés en deux séries : une à la fin de l'année de rhétorique, l'autre à la fin du cours classique[84].

Le cours académique, accessible aux garçons et aux filles, met l'accent dans le premier programme de 1873 sur la révision et l'approfondissement de notions vues au cours modèle, notamment en grammaire et en histoire du Canada. Au fil du temps, le programme gagne en précision. Des notions de littérature, d'algèbre, de logarithmes, de géométrie, de sciences, ainsi que d'histoire de France et d'Angleterre sont ajoutées au cursus, le distinguant de plus en plus nettement des degrés inférieurs[85]. Enfin, l'histoire littéraire et l'histoire ancienne sont greffées au programme de 1905[86]. Contrairement au cours classique, le cours académique ne donne pas droit à une certification, quoique certaines commissions scolaires octroient des diplômes, à l'instar de la Commission des écoles catholiques de Montréal [CECM][87]. Cette certification renforce le caractère préparatoire du cours académique à des études supérieures, tout

[84] Les élèves qui ont conservé une note minimale dans une seule des deux séries d'examens, mais pas les deux, se voient remettre un baccalauréat *ès* lettres pour la première série ou un baccalauréat *ès* sciences pour la deuxième série, donnant tous deux accès à l'université. Archives des Prêtres de Saint-Sulpice (APSS), Fonds Collège de Montréal, I2 6.2.1-74, Faculté des arts, *Programme du baccalauréat et de l'inscription dans la Faculté des arts de l'Université Laval* [*PBIFAUL*], Québec, s.é, 1916, p.14-16.

[85] « Programme de 1905 », Michel Allard et Bernard Lefebvre, dir., *Les programmes d'études catholiques francophones du Québec. Des origines à aujourd'hui* [*PECFQ*], Montréal, Éditions Logiques, 1998, p.198-199.

[86] *Ibid.*, p.255.

[87] ACSDM, Commission des écoles catholiques de Montréal, *Notice sur les écoles administrées par la CECM*, Montréal, s.é., 1915, p.67-68.

en rendant plus prestigieuses les formations couronnées par une attestation[88]. Par contre, l'initiative n'est pas suivie, au grand dam de Charles-Joseph Magnan, qui voit là un moyen d'encourager la fréquentation scolaire[89].

Le cours commercial, construit indépendamment par chaque établissement ou chaque communauté religieuse, se développe dans les collèges industriels au cours des années 1840 et 1850[90]. Des disciplines qui se veulent pratiques sont proposées, par opposition à l'humanisme du cours classique[91]. Ainsi, les mathématiques et l'anglais sont à l'honneur, bien que les humanités soient également enseignées : les notions de style et de littérature y trouvent leur place, tout comme l'histoire et la géographie[92]. Les sciences ne sont pas en reste : en fait, certains établissements comme le Mont-Saint-Louis et l'Académie commerciale de Montréal, qui offrent le cours primaire, le cours académique et le cours commercial[93], proposent un cours scientifique préparant notamment à l'École Polytechnique[94]. Enfin, le cours commercial prodigue toute une gamme d'enseignement comptable et financier, des notions de tenue de livre jusqu'aux principales opérations bancaires et au droit commercial[95]. Ces cursus commerciaux, généralement offerts dans des établissements indépendants, octroient habituellement un diplôme à leurs finissants.

---

[88] Jérôme Krop, *op. cit.*, p.62.
[89] Charles-Joseph Magnan, « Le certificat d'études primaires », *L'Enseignement primaire*, vol. 19, nº 4, avril 1897, p.49-50.
[90] Le dernier *RSIP* à mentionner ces établissements concerne l'année scolaire 1884-1885. *RSIP 1884-1885*.
[91] Louise Bienvenue, « Le "collège classique", une tradition inventée ? Quelques réflexions autour d'un débat des années 1920 », Louise Bienvenue *et al.*, *op. cit.*, p.90-94.
[92] Archives de la Congrégation de Sainte-Croix (ACSC), Fonds Collège Saint-Laurent, *Annuaire Collège de Saint-Laurent, 1911-1912*, Montréal, s.é., 1912, p.8-9.
[93] Soulignons que l'École Polytechnique est créée au sein de l'Académie commerciale de Montréal. Robert Gagnon, *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal*, Montréal, Boréal, 1996, p.60.
[94] Archives des Frères des écoles chrétiennes (AFECCF), Fonds Mont-Saint-Louis, N50010/552/500614.4, *Pensionnat Mont-Saint-Louis. Prospectus*, f.3, [avant 1905] ; ACSDM *Prospectus de l'Académie commerciale catholique de Montréal*, Montréal, s.é, 1874, p.14-15.
[95] AFECCF, Fonds Mont-Saint-Louis, N50010/552/500614.4, *Pensionnat Mont-Saint-Louis. Prospectus*, f.2-3, avant 1905 ; ACSC, Fonds Collège Saint-Laurent, *Annuaire Collège de Saint-Laurent, 1890-1891*, Montréal, s.é., 1891, p.7.

Chez les filles, le cours supérieur des couvents, parfois appelé 9e et 10e années, se retrouve dans certains pensionnats. Les deux degrés supplémentaires permettent aux filles d'approfondir des notions de littérature et de sciences étudiées préalablement, ainsi que de découvrir de nouvelles matières, la philosophie par exemple[96]. Le cours classique féminin, mis sur pied en 1908, propose l'étude de la grammaire et de la littérature, tant en français et en anglais qu'en latin sur quatre degrés. En effet, l'établissement ne couvre que l'équivalent de la deuxième moitié du cours classique masculin, le reste pouvant être assimilé dans les autres cursus pour filles. Les mathématiques et les sciences subissent quant à elles une cure minceur, surtout pour les notions plus abstraites de géométrie et de physique[97]. Par ailleurs, le programme est effectivement semblable à celui des garçons[98].

Enfin, le cours lettres-sciences, établi en 1916, est à la fois un approfondissement du cours académique et une étape préparatoire à l'École d'enseignement supérieur. Les filles peuvent donc y suivre un équivalent des quatre années inférieures du cours classique masculin. Les sciences et les mathématiques sont approfondies, tout comme la littérature française et anglaise, ainsi que la grammaire latine. Des notions de philosophie sont inculquées, rompant ainsi avec la séquence prévue pour les garçons[99]. Le cours lettres-sciences se veut plus approfondi que le cours supérieur des couvents ; il est également plus long. Ces trois cours secondaires pour filles conduisent à l'obtention d'un diplôme. Le cours supérieur des couvents donne droit à une attestation octroyée par les communautés religieuses. Les finissantes du

---

[96] Archives de la Congrégation de Notre-Dame (ACND), Fonds École d'enseignement supérieur, 308.600.2, *Annuaire de l'École d'enseignement supérieur pour les jeunes filles,* Montréal, CND, 1910, p.25-27.
[97] Françoise Mayeur, *L'éducation des filles en France au XIXe siècle*, Paris, Hachette, 1979, p.148-149.
[98] *École d'enseignement supérieur pour les jeunes filles*, Montréal, CND, 1908, p.34-45.
[99] Archives des Sœurs de Sainte-Anne (ASSA), Fonds du Couvent de Lachine, LQ 11/45, 1, Université Laval de Montréal, Faculté des Arts, *Cours de lettres-sciences et High School Course*, Montréal, s.é., 1917, 19 p.

cours classique et du cours lettres-sciences obtiennent quant à elles un diplôme reconnu par la faculté des Arts de l'Université Laval. Au cours classique, le baccalauréat *ès* arts est accordé, permettant théoriquement aux diplômées d'accéder à l'université[100]. Au cours lettres-sciences, les anglophones reçoivent le *High School Leaving Certificate*, tandis que les francophones reçoivent l'Immatriculation[101].

Ce bref survol révèle déjà certains traits du second ordre d'enseignement : les finissants obtiennent généralement une certification, ce qui n'est habituellement pas le cas des élèves qui quittent l'école à la fin du cours élémentaire ou modèle. Cela renforce le lien entre le secondaire et le niveau supérieur. Plus encore, le secondaire trouve sa cohérence dans le contenu des programmes offerts. Ainsi, les élèves du secondaire reçoivent un bagage culturel globalement comparable. Une analyse plus fine montrera la nature de ces similitudes.

2.3.2. Des savoirs en partage

L'examen des programmes montre que plusieurs notions enseignées sont les mêmes dans tous les cursus. Au secondaire, l'enseignement scientifique porte sur l'étude du vocabulaire, des classifications, des fonctions et des processus[102]. Il s'agit d'un net approfondissement des leçons de choses prodiguées dans les cursus

---

[100] *École d'enseignement supérieur pour les jeunes filles*, *op. cit.*, p.45.

[101] Une étude plus approfondie des programmes féminins serait à faire puisqu'ils sont parfois à la source d'innovations importantes. ASSA, Fonds du Couvent de Lachine, LQ 11/45, 1, Université Laval de Montréal, Faculté des Arts, *Cours de lettres-sciences et High School Course*, Montréal, s.é., 1917, p.9 et p.19.

[102] Mélanie Lafrance montre que l'enseignement des sciences chez les filles au XIX^{e} siècle est assez avancé. La principale avec l'éducation scientifique destinée aux garçons est l'absence du langage mathématique dans la formation des premières. *De l'invisible atome à l'immensité du cosmos. Les sciences chez les Ursulines de Québec (1830-1910)*, mémoire de maîtrise, histoire, 2017, voir chapitre 3.

élémentaire et modèle[103]. Les cours de sciences, habituellement déclinés selon les différentes spécialités dans les programmes, portent sur la zoologie, incluant l'anatomie humaine, la botanique, la géologie, la minéralogie et l'astronomie[104]. Les éléments les plus complexes de chimie et de physique, exprimés en langage mathématique sont surtout le lot des élèves du cours classique et de certains cursus commerciaux à vocation scientifique[105]. En revanche, les notions de base, comme le magnétisme, l'électricité, l'optique et la chaleur sont traitées dans les autres cursus du secondaire[106].

Le portrait est à peu près similaire pour les mathématiques. Le primaire, ainsi que les premières années du cours classique, dont le programme ressemble au cours modèle pour cette discipline, proposent les fondements de l'arithmétique : les quatre opérations, les fractions, la règle de trois et quelques notions du toisé des surfaces[107]. Le secondaire approfondit l'arithmétique commerciale, notamment l'intérêt et l'escompte. L'algèbre s'inscrit au tableau et tous les élèves du secondaire usent leurs crayons jusqu'aux équations de second degré inclusivement. Le toisé, introduit au primaire, est enrichi et les premiers éléments de géométrie sont enseignés. À l'extérieur du cours académique, les calculs différentiel et intégral sont abordés. De plus, les élèves

---

[103] Les leçons de choses inculquent quelques principes sur les éléments naturels, les animaux et les végétaux, ainsi que sur les objets du quotidien, expliqués en termes simples et concrets.

[104] ACSC, Fonds Collège Saint-Laurent, *Annuaire Collège de Saint-Laurent, 1914-1915*, Montréal, s.é., 1915 ; ASSA, Fonds du Couvent de Lachine, LQ 11/45, 1, Université Laval de Montréal, Faculté des Arts, *Cours de lettres-sciences et High School Course*, Montréal, s.é., 1917, 19 p ; Michel Allard et Bernard Lefebvre, dir, « Programme de 1898 », *PECFQ*, *op. cit.*, p.178.

[105] ACSDM, *Prospectus de l'Académie commerciale catholique de Montréal*, Montréal, s.é, 1874, p.14-15 ; AFECCF, Fonds Mont-Saint-Louis, N50010/552/500614.4, *Pensionnat Mont-Saint-Louis. Prospectus*, f.2-3, [avant 1905].

[106] ACSC, Fonds Collège Saint-Laurent, *Annuaire Collège de Saint-Laurent, 1914-1915*, Montréal, s.é., 1915, p.10-15 ; ACND, Fonds École d'enseignement supérieur, 308.600.2, *Annuaire de l'École d'enseignement supérieur pour les jeunes filles,* Montréal, CND, 1910, p.26-27.

[107] Le toisé correspond à la géométrie de base : mesure de droites et d'aires par exemple, qui est alors distinguée de la géométrie proprement dite qui étudie les théorèmes et autres propositions.

fréquentant les cours classiques masculins et féminins, commercial et lettres-sciences appliquent plusieurs théorèmes géométriques à des problèmes posés[108].

Passons rapidement sur les grammaires française et anglaise, revues et approfondies dans tous les cursus, tout comme la rédaction et la lecture. L'histoire et la géographie, enseignées dès le primaire, s'ouvrent sur de nouveaux horizons au secondaire. Partout, l'histoire du Canada est traitée sur le mode concentrique. Au secondaire, les élèves apprennent une version détaillée du récit historique et surtout, ils sont appelés à porter un jugement sur les personnages et à situer les événements dans la chaîne des causes et des effets[109]. Dans les cours classiques masculin et féminin, l'histoire est enseignée selon quatre grandes divisions : Antiquité, dont une année consacrée à l'histoire romaine, cours de latin oblige, Moyen Âge, Europe moderne, puis Europe contemporaine. L'histoire universelle est également enseignée dans certains cursus commerciaux. Dans les cours supérieurs des couvents, l'histoire antique est abordée, ainsi que l'histoire des deux métropoles du Canada : la France et l'Angleterre, également étudiée aux cours académique et commercial. Ce faisant, les périodes médiévales et modernes sont vues en classe. La géographie, enseignée sous le mode concentrique dès le cours élémentaire, développe dans tous les cursus la géographie politique, incluant les traits économiques, ainsi que la géographie non occidentale. Le dessin se retrouve dans tous les cursus, sauf au cours classique[110]. Toutes ces notions forment donc les éléments d'une culture scolaire commune aux élèves ayant fréquenté le secondaire à la fin du XIX^{e} siècle et au début du suivant

---

[108] Michel Allard et Bernard Lefebvre, dir, « Programme de 1888 », *PECFQ*, *op. cit.*, p.164 ; APSS, Fonds Collège de Montréal, I2 6.2.1-74, Faculté des arts, *PBIFAUL*, Québec, s.é, 1911, p.37-47 ; AFECCF, Fonds Mont-Saint-Louis, N50010/552/500614.4, *Pensionnat Mont-Saint-Louis. Prospectus*, f.2-3, avant 1905 ; ASSA, Fonds du Couvent de Lachine, LQ 11/45, 1, Université Laval de Montréal, Faculté des Arts, *Cours de lettres-sciences et High School Course*, Montréal, s.é., 1917, 19 p.

[109] Michel Allard et Bernard Lefebvre, dir. « Programme de 1905 », *PECFQ*, *op. cit.*, p. 268.

[110] ACSC, Fonds Collège Saint-Laurent, *Annuaire Collège de Saint-Laurent, 1906-1907*, Saint-Louis-du-Mile-End, s.é., 1907 p.11-16 ; CND, Fonds du Bureau des études, 308.600.2, *Annuaire de l'École d'enseignement supérieur pour les jeunes filles,* Montréal, CND, 1910, p.26-27 ; Michel Allard et Bernard Lefebvre, dir. « Précisions de 1879 », *PECFQ*, *op. cit.*, p.152.

2.3.3. Des savoirs scolaires segmentés

Les cursus n'ont pas simplement pour but de former séparément différentes strates des élites : les enseignements s'inscrivent dans la segmentation élitaire. La différence clé réside dans l'enseignement des langues anciennes, le grec et surtout le latin[111]. Elles constituent même le trait distinctif du cours classique, car l'absence de leur maîtrise empêche les élèves d'obtenir le baccalauréat *ès* arts, seul sésame permettant à partir de 1890 d'accéder aux prestigieuses formations en droit, en médecine et en théologie. Ce sont aussi les habiletés en latin qui ouvrent l'accès à l'université[112]. À la fin du cours classique, les élèves lisent, écrivent et parlent le latin, des compétences acquises au prix de huit années d'efforts. Les quelques notions d'étymologie et de lecture latines étudiées dans les autres cursus ne font guère le poids devant la profondeur de la formation aux langues anciennes du cours classique. Robert Gagnon avait bien raison de qualifier de « voie tronquée » le secondaire public mis en place dans les années 1920[113]. Son analyse s'applique également à la période antérieure.

Cette différence ne doit toutefois pas masquer les similitudes entre les cursus secondaires sur l'enseignement littéraire. Dans tous les cursus, des notions d'histoire de la littérature française, anglaise, puis canadienne-française sont inculquées, faisant découvrir aux jeunes une vaste palette d'auteurs et les œuvres jugées les plus importantes. L'analyse stylistique est même amorcée dès la fin du cours modèle, tout en étant nettement plus développée au secondaire. N'est-ce pas là une forme

---

[111] Françoise Waquet a souligné le prestige scolaire du latin et comment celui-ci renforce et organise la domination sociale. Selon elle, le latin donne à la fois le pouvoir de dire et de cacher. *Le latin ou l'empire d'un signe*, Paris, Albin Michel, 1998, p.29 et p.274-277.
[112] Claude Galarneau, *op. cit.*, p.45-46.
[113] Robert Gagnon, *Histoire de la Commission…*, *op. cit.*, p.159.

introductive d'enseignement à la rhétorique ? Si deux années et demie sont consacrées à la littérature dans le cours classique pour garçons et que les noms des degrés sont assez éloquents quant aux contenus enseignés (versification, belles-lettres, rhétorique), les autres cursus secondaires offrent également une introduction complète à la littérature, tant en ce qui concerne l'histoire que l'analyse littéraire. Les cours lettres-sciences et classique féminin correspondent quant à eux aux orientations de leur pendant masculin[114].

Même si les élèves des cours académique, commercial et supérieur des couvents ne sont pas plongés dans l'étude des grands textes oratoires, les cours de lettres les amènent à apporter un grand soin à leur style[115]. De plus, de véritables vedettes dans tous les cours secondaires se distinguent : Jean de La Fontaine et Jacques-Bénigne Bossuet sont omniprésents dans les manuels et dans les programmes scolaires. Les élèves du secondaire québécois sortent de l'école avec une culture littéraire nettement franco-britannique. Plus largement, cette culture leur permet d'aborder et de confronter une foule de savoirs, notamment ceux liés au catholicisme.

Discipline terminale du cours classique par excellence, enseignée en latin par-dessus le marché pour les garçons, la philosophie constitue un pan essentiel des humanités classiques[116], où elle inclut des notions de psychologie, d'anthropologie, de droit naturel, d'ontologie et de logique[117]. La philosophie n'est toutefois pas l'apanage du cours classique. Au contraire, elle est enseignée presque partout au secondaire. Dans

---

[114] APSS, Fonds Collège de Montréal, I2 6.2.1-74, *PBIFAUL*, 1911 ; ACSC, Fonds Collège Saint-Laurent, *Annuaire Collège de Saint-Laurent, 1914-1915*, Montréal, s.é., 1915, p.10-15 ; ASSA, Fonds du Couvent de Lachine, LQ 11/45, 1, Université Laval de Montréal, Faculté des Arts, *Cours de lettres-sciences et High School Course*, Montréal, s.é., 1917, 19 p.

[115] Michel Allard et Bernard Lefebvre, dir., « Programme de 1905 », *PECFQ*, *op. cit.*, p.218, p.220 et p.235.

[116] Claude Galarneau, *op. cit.*, p.155-156. Yvan Lamonde, *La philosophie et son enseignement au Québec, 1665-1920*, LaSalle, Hurtubise HMH, 1980, 312 p. Voir en particulier le chapitre 4.

[117] APSS, Fonds Collège de Montréal, I2, 6.2.1-74, *PBIFAUL*, Québec, s.é., 1883, p.74-75 ; APSS, Fonds Collège de Montréal, I2, 6.2.1-74, *PBIFAUL*, 1901, Québec, s.é., p.69.

les cursus secondaires pour filles, par exemple, la métaphysique est abordée. La logique est étudiée en détail dans ces cursus, ainsi qu'en dernière année du cours commercial offert au Collège Saint-Laurent. La neuvième année offerte à l'Académie commerciale de Montréal propose quant à elle des notions de logique et de morale[118]. La philosophie, malgré des différences importantes quant à la diversité des branches abordées et à la profondeur des enseignements, et la suprématie du cours classique à cet égard, fait également partie des éléments de culture générale enseignée au secondaire. L'exemple de cette discipline montre bien qu'entre les divers cursus du secondaire, il existe une différence de degré plus que de nature dans les savoirs enseignés.

Enfin, des disciplines dites techniques sont réservées à certains cursus. Le cours commercial inculque plusieurs notions qui lui font sa spécificité : finances et comptabilité, fonctionnement des banques et même droit commercial. D'abord formation terminale professionnelle, il transmet les savoirs nécessaires aux futurs cols blancs[119]. Avec la fondation de l'École des hautes études commerciales, le cours commercial trouve un nouveau débouché scolaire et devient également une formation préparatoire. Les filles fréquentant le secondaire reçoivent aussi un enseignement terminal avancé. Les sciences ménagères approfondissent en effet les savoirs en cuisine, en entretien ménager, en gestion de la maison et en hygiène[120]. Cette discipline donne d'ailleurs une coloration particulière aux cursus secondaires féminins en les formant à la vie domestique dans une perspective élitaire.

---

[118] ACSDM, *Cours d'études des écoles*, Montréal, Louis Perrault, 1877, p.16-22 ; ACND, Fonds Bureau des études, 660.335.1 Université Laval de Montréal, Faculté des Arts, *Cours de Lettres-Sciences. Programme et règlements*, Montréal, s.é., 1916 p.7 ; ACSC, Fonds Collège de Saint-Laurent, PD1, 4, 26, « Règlements et programmes des études », 1871.

[119] Félix Bouvier, *op. cit.*, p.191-192 et p.207. La formation des cols blancs dans des cours équivalents au cours commercial québécois existe ailleurs en Occident, notamment en Allemagne. Fritz K. Ringer, *op. cit.*, p.76-77.

[120] ASSA, Fonds du Couvent de Lachine, LQ 11/45, 1, Université Laval de Montréal, Faculté des Arts, *Cours de lettres-sciences et High School Course*, Montréal, s.é., 1917, p.3-8. ASSA, Fonds du Bureau des études, B86/61,5, « Cours d'études des Sœurs de Sainte-Anne pour les pensionnats et les académies », 1896, p.18-20.

En définitive, malgré des différences nettes entre les programmes, les cursus du second ordre d'enseignement présentent entre eux des ressemblances tout aussi frappantes qu'importantes, et ce, même au sein de disciplines humanistes comme la littérature et l'histoire. L'analyse de la structure scolaire conduite par les historiens a, non sans raison, insisté sur les dissemblances entre les cursus offerts au Québec. L'étude des programmes, toutefois, nous permet d'intégrer les cursus académique, commercial, lettres-sciences, supérieur des couvents et classique féminin dans le secondaire. Bien souvent, les contenus enseignés sont les mêmes. De plus, chaque cursus offre un programme propre à former des élites dans différentes sphères d'activités. La culture générale et les compétences acquises au secondaire justifient la distinction des jeunes entre eux et avec la majorité du peuple, dans un cadre professionnel et personnel.

2.3.4. Des méthodes pour le secondaire

Alors que les programmes scolaires montrent des similitudes majeures entre les cursus, le secondaire québécois trouve une unité réelle dans la forme de l'enseignement. En effet, les élèves partagent une expérience scolaire pratiquement identique. Dans les années 1850, alors que le système scolaire en est encore à ses balbutiements, le *Journal de l'instruction publique* [*JIP*] entend participer activement au développement d'une méthode d'enseignement[121]. Tous les pédagogues reconnaissent alors la forme idéale de l'enseignement dans le mode simultané, où un groupe homogène quant à l'avancement scolaire reçoit en même temps un même enseignement. Cependant, au primaire, faute de personnel, le mode simultané-mutuel,

[121] « Pédagogie. De l'emploi du temps dans les écoles », *Journal de l'Instruction publique*, vol. 1, nº 7, 1857, p.131-132.

aussi appelé mixte, doit être adopté. Dans ce contexte, on enseigne à de petits groupes, laissant les autres élèves aux soins de moniteurs, ou à s'occuper à des travaux personnels, voire d'une oisiveté décriée de toute part[122]. Le mode simultané n'est pas inaccessible aux élèves du primaire, mais il demeure l'exception. Il est surtout utilisé dans les milieux urbains ou dans les écoles tenues par des communautés religieuses[123]. *A contrario*, le mode simultané se retrouve systématiquement dans les couvents, les académies et les collèges[124], maisons qui accueillent le secondaire. Ainsi, le mode simultané n'est pas l'apanage de cet ordre d'enseignement, mais il en constitue la norme.

Le programme scolaire de 1905, riche en prescriptions de toutes sortes, invite les institutrices des degrés inférieurs à utiliser les causeries et l'interrogation afin de stimuler les élèves et les faire réfléchir[125]. Il en va autrement au secondaire, où la méthode déductive est appliquée. En effet, les causeries ont recours au mode intuitif, où les élèves sont amenés à découvrir la règle à partir d'exemples, un mode qui est généralement réservé au primaire, bien que ces procédés soient aussi employés au secondaire[126]. La méthode déductive s'accompagne plutôt de l'enseignement magistral, de la prise de notes par les élèves, d'explications des lectures effectuées dans les manuels et de travaux rédigés à la maison[127]. Cette distinction vient des deux principales lacunes du mode déductif identifiées par certains pédagogues ; bien que plus précis, complet et direct, il garde les élèves passifs et le propos de l'enseignant demeure abstrait et théorique. Ce faisant, l'observation et l'interrogation doivent être

---

[122] Emmanuel Blain, « De la méthode d'enseignement dite "simultanée-mutuelle" », *Journal de l'Instruction publique*, vol. 5, nº 10, 1861, p.165-166 ; « Pédagogie pratique », *L'Enseignement primaire*, vol. 9, nº 3, 1889, p.34.
[123] Brault, *RSIP 1888-1889*, p.7 ; Prémont, *RSIP 1893-1894*, p.75 ; *RSIP 1909-1910*, p.272-276.
[124] Jean Langevin, *Cours de pédagogie ou principes d'éducation*, Québec, C. Darveau, 1865, p.268 ; « Pédagogie pratique », *L'Enseignement primaire*, vol. 9, nº 3, 1889, p.34.
[125] Michel Allard et Bernard Lefevbre, dir., « Programme de 1905 », *PECFQ*, *op. cit.*, p.189 et p.224.
[126] APSS, Fonds Collège de Montréal, I2.6.2-3, « Plan et règlements des études », 1883.
[127] Jean Langevin, *op. cit.*, p.108 ; C-J Schipers « Enseignement de l'histoire à l'école primaire. Importance. Méthode », *L'Enseignement primaire*, vol. 6, nº 19, 1886, p.251-252.

privilégiées au primaire[128], les plus instruits étant en mesure, juge-t-on, de surmonter ces écueils[129].

Les méthodes employées au secondaire se manifestent également dans les travaux scolaires exigés des élèves. Là aussi, ils partagent une même expérience d'apprentissage. Partout, résumés, thèmes et versions, calculs abstraits, identifications et lectures sont au programme. Si les devoirs à faire à la maison sont considérés comme essentiels, ils doivent être nettement plus longs pour les élèves plus avancés, qui les consignent dans des cahiers spécialement réservés à cet effet[130]. Les archives des communautés religieuses ont d'ailleurs conservé quelques cahiers de ce genre, ainsi que de nombreux travaux scolaires qui correspondent aux tâches demandées aux élèves les plus instruits. Le secondaire dans son acception large développe donc une spécificité importante qui caractérise son unité, par-delà les différences de programmes et de finalité des formations.

Ces similitudes dans la forme de l'enseignement se manifestent également dans la liste des manuels scolaires utilisés, dans la mesure où chaque cursus n'a pas sa propre collection d'ouvrages. En fait, le second ordre d'enseignement partage un même ensemble de manuels. Ainsi, sur les 170 manuels analysés dans notre corpus, 49 sont partagés par deux cursus (28,8 %), tandis que 25 livres sont utilisés par trois cursus ou plus (14,7 %). Cela signifie donc qu'environ la moitié des manuels de notre corpus ne sont pas exclusifs à un seul cursus. Qu'en est-il des ouvrages utilisés dans un seul cursus ? Une analyse plus fine montre que sur les 90 manuels associés au cours classique, 38 lui sont propres (42 %). Là-dessus, 29 d'entre eux proviennent de

---

[128] Une institutrice française, « Induction et déduction », *L'Enseignement primaire*, vol. 30, nº 7-8, 1909, p.394-395.

[129] Charles-Joseph Magnan, « Des méthodes » *L'Enseignement primaire*, vol. 19, nº 7, 1897, p.108 ; L. Chasteau, « Quels moyens emploieriez-vous pour enseigner la grammaire dans les trois cours de l'école primaire ? » *L'Enseignement primaire*, vol. 20, nº 8, 1899, p.459-460.

[130] Michel Allard et Bernard Lefevbre, dir., « Programme de 1905 », *op. cit.*, p.186, p.204, p.268, p.285 ; *Id.,* « Programme de 1898 », *op. cit.*, p.166.

l'extérieur du Québec. Le cours classique étant plus long, il offre dans certaines disciplines un degré d'approfondissement supplémentaire, notamment en littérature. Par alignement sur la norme française ou par manque de publications locales satisfaisantes, les collèges dits classiques sélectionnent des manuels rédigés à l'extérieur. Les établissements offrant d'autres cursus recourent moins souvent à ce procédé, sauf pour les livres en langue anglaise. À cet égard, le cours classique masculin se distingue des autres cursus du secondaire.

D'autres considérations expliquent la spécificité de chaque cursus. Toujours à l'intérieur des 38 manuels uniques au cours classique, nous constatons une surreprésentation de ses matières phares. Ainsi, 13 manuels de français, incluant la rhétorique, 6 manuels de sciences et 6 manuels d'histoire comptent pour les deux tiers de cette partie du corpus[131]. Pour les sciences, rappelons que certains éléments de chimie et de physique ne sont destinés, hors cours classique, qu'à certains élèves de cours commerciaux et scientifiques. Enfin, si l'histoire est enseignée partout, les parties sur le Moyen Âge et l'Europe moderne le sont surtout dans le cours classique.

La surreprésentation des disciplines phares est également manifeste dans les autres cursus. Dans le cours commercial, 13 des 45 manuels dépouillés lui sont propres (28,9 %). De ce nombre, 4 sont liés à des disciplines commerciales, 3 aux sciences, 3 à l'anglais, 2 en mathématiques et un seul au français. À part ce dernier livre, tous sont liés aux disciplines emblématiques du cours commercial. Le cours académique et les cursus secondaires pour filles ratissent plus largement dans le champ disciplinaire et ils ont donc un peu moins de disciplines et de manuels spécifiques : seulement 24 des 93 ouvrages liés au cours académique (25,8 %) et 9 des 34 manuels (26,5 %) des cours secondaires pour filles sont dans cette situation. Dans le cours académique, aucune

[131] Les manuels de grec et de latin ont été exclus du corpus, qui inclut tout de même deux manuels de littérature ancienne, catalogués ici comme manuel de « français ».

discipline ne se distingue nettement, alors que 3 manuels de philosophie sont exclusifs aux cours secondaires pour filles. Ajoutons qu'aucun manuel de sciences domestiques, discipline propre à l'enseignement féminin, n'a été répertorié.

En somme, les élèves du secondaire utilisent des manuels qui répondent tantôt aux besoins particuliers, tantôt aux besoins communs du second ordre d'enseignement. Ce portrait scolaire a pu mettre en lumière qu'un secondaire largement défini se comprend non seulement dans une conception élitiste de la scolarisation, mais aussi dans des programmes, une pédagogie et des outils partagés. Ce sont en bonne partie les mêmes manuels qui sont employés au secondaire et un même noyau de savoirs disciplinaires qui est inculqué aux élèves, garçons ou filles.

* * *

Ce chapitre a voulu démêler les fils d'un secondaire qui n'est pas réservé au seul cours classique masculin. Pour ce faire, une conception large du secondaire en trois points a pu être établie. D'abord, le secondaire s'inscrit dans une logique élitiste stratifiée. Ce niveau est destiné à un nombre limité de jeunes, appelés à occuper une grande variété de postes et à assumer une fonction sociale d'encadrement et d'exemplarité. Nous avons pu voir ensuite que la nomenclature officielle est dynamique et qu'un secondaire pluriel, élitiste et segmenté, a existé pendant une partie du XIX^{e} siècle. Malgré la consécration du cours classique masculin comme seule formation relevant officiellement du secondaire, la diversité des cursus subsiste. Finalement, l'analyse des programmes et des pédagogies a montré que le secondaire partage en fait plusieurs traits communs. Le plus souvent, les mêmes notions sont

enseignées de la même façon avec les mêmes livres. Néanmoins, les élites comme les cursus étant segmentés, ceux-ci ont leurs spécificités.

Le secondaire décrit dans ces pages permet la transmission d'une culture générale avancée aux élèves qui le fréquentent, rendue possible par l'allongement des études et l'approfondissement des apprentissages. C'est dans ce cadre qu'une culture scolaire catholique leur est inculquée. Les élites qui y sont formées acquièrent un bagage de savoirs leur permettant de se distinguer de la masse et de se reconnaître entre eux, légitimant leur autorité sociale. La nature du secondaire fait en sorte que la culture scolaire catholique participe à la formation d'élites qui seront des modèles de piété, de conduites et d'attitudes qui bénéficieront d'une vaste gamme de savoirs cohérents avec les dogmes de la vraie religion. Il reste à mieux cerner l'expérience scolaire des élèves afin de découvrir comment ils deviennent de tels fidèles.

CHAPITRE III

À L'ÉCOLE CATHOLIQUE

Depuis 1869, le Conseil de l'instruction publique est divisé en deux comités confessionnels catholique et protestant, consacrant de fait l'autonomie décisionnelle et administrative des deux secteurs. Alors que des ecclésiastiques en sont déjà membres, la loi de 1875 réaffirme la place du clergé en réservant la moitié des sièges du comité catholique à l'ensemble des évêques du Québec[1]. De plus, dans les écoles catholiques, bon nombre de communautés religieuses et de prêtres dirigent des institutions d'enseignement. Or, ces écoles n'offrent pas qu'un catholicisme de façade. Il s'intègre de multiples façons à l'éducation prodiguée aux élèves. Un enseignement religieux formel, composé de cours d'explication religieuse, du catéchisme, d'histoires sainte et ecclésiastique et d'apologétique, constitue une source fondamentale d'instruction catholique. Pourtant, ces disciplines ne sont pas les seules à évangéliser les futures élites. Comment le catholicisme s'immisce-t-il ailleurs ? Quel est cet ailleurs ? Ce chapitre veut montrer qu'absolument tout à l'école est mobilisé par cette éducation. Nous proposons de découvrir ce qu'est une école catholique dans le Québec du tournant du XX^{e} siècle : un milieu entièrement tourné vers le développement d'attitudes et de comportements fondés sur le respect des enseignements de l'Église.

[1] Louis-Philippe Audet, *Histoire du Conseil de l'instruction publique de la province de Québec, 1856-1964*, Montréal, Leméac, 1964, 346 p.

L'école a généré une foule de documents qui permettent de cerner le catholicisme qu'elle inculque. Les programmes scolaires et la pédagogie développée nous sont parvenus, tout comme de nombreuses photographies des lieux d'apprentissages. Nous pouvons donc à la fois cerner le contexte idéel et matériel de l'expérience scolaire catholique des élèves. Les manuels sont aussi une source précieuse afin de connaître ce qui est enseigné et ce qui apparaît en filigrane. Ainsi, le catholicisme s'inscrit au cœur même du rôle social de l'école. Il anime le vécu étudiant par son omniprésence visuelle et par les gestes qu'il impose quotidiennement. Toutes les matières, chacune à leur façon, distillent des éléments de cette culture, qui s'intègre totalement aux contenus disciplinaires. Le catholicisme est un savoir primordial qui doit être constamment inculqué aux élèves, sans quoi une partie de l'intelligibilité du monde leur échapperait.

3.1. Un écosystème catholique

L'école comme lieu d'apprentissage est un puissant vecteur du catholicisme et les pédagogues du tournant du XX^{e} siècle en sont bien conscients[2]. Parmi eux, François-Xavier Ross reconnaît dans son manuel destiné aux futures institutrices que la religion est certes une matière scolaire, « mais constitue une ambiance, une atmosphère qui pénètre l'école à toute heure, qu'on respire à chaque instant, qui envahit les profondeurs de l'âme pour devenir régulatrice de pensée, évocatrice de sentiments et de principes d'action »[3]. Selon lui, la religion catholique doit se manifester dans l'ameublement, l'horaire, l'interprétation des programmes et l'explication des

[2] « Pédagogie. La religion dans les écoles primaires », *EP*, vol. 2, n^{o} 19, 1er décembre 1882, p.219 et p.223.
[3] François-Xavier Ross, *Manuel de pédagogie théorique et pratique*, Québec, Charrier et Dugal, 1919, p.148.

matières, ainsi que dans la discipline des élèves[4]. Dans les pages qui vont suivre, nous verrons qu'au secondaire québécois, ce programme, qui est celui de l'abbé Joseph-Sabin Raymond présenté en introduction[5], est pleinement achevé. L'environnement scolaire grave durablement dans leurs mœurs des futures élites les principes de la vie catholique.

3.1.1. Un horaire de moine

La prépondérance du catholicisme dans l'éducation est un élément amplement relevé par l'historiographie[6]. Il a été établi que l'école catholique est une école confessionnelle de titre et de fait, miroir du pouvoir clérical sur la sphère scolaire. Pourtant, les effets de ce contexte catholique sur le vécu des élèves demeurent à ce jour peu étudiés. Il convient donc de cerner le rôle de l'école comme lieu d'apprentissage. Le libellé du programme des écoles de 1888 nous permet d'évaluer l'intégration du catholicisme à l'éducation au tournant du XX^{e} siècle, ce texte ayant été repris presque intégralement durant plusieurs années.

> L'enseignement de la religion doit tenir le premier rang parmi les matières du programme des études et doit se donner dans toutes les écoles. Le mot à mot est de rigueur pour le catéchisme ; il ne l'est pas pour l'histoire sainte. Les élèves qui se préparent pour leur première communion peuvent être dispensés de faire une partie des devoirs de la classe, et ils seront l'objet d'attention spéciale pour le catéchisme. Il est

[4] *Ibid.*
[5] *Supra*, p.2.
[6] René Hardy, *Contrôle social et mutation de la culture religieuse au Québec, 1830-1930*, Montréal, Boréal, 1999, p.217-218 ; Jean-Pierre Charland, *L'entreprise éducative au Québec, 1840-1900*, Québec, PUL, 2000, p.272.

> du devoir de l'instituteur de suivre les avis du curé, en ce qui regarde la conduite morale et religieuse des élèves[7].

L'énoncé témoigne de l'enseignement religieux comme discipline scolaire, mais pas explicitement dans sa vocation culturelle. C'est donc la matière que nous pouvons appeler « enseignement religieux » qui est la plus prestigieuse à l'école, devant le français, les mathématiques, l'histoire et les autres disciplines profanes. L'abbé Ross suggère cette hiérarchisation[8], tout comme sœur Marie-Irène, ssa, qui explique aux postulantes et aux novices de sa congrégation quelques notions de base en enseignement : « N'oublions pas un seul jour que le premier et le plus important article du programme, c'est celui de la religion ». La classification des savoirs inculqués apparaît explicitement : un élève scolarisé doit avant tout être un bon catholique. Ce témoignage montre que dans certains milieux conservateurs, l'idéal éducatif est entièrement tourné vers la religion. Pour ces catholiques, l'immixtion du catholicisme dans les matières profanes constitue un digne compromis qui permet d'aborder l'essentiel.

En effet, en appelant à ne pas sacrifier l'enseignement religieux formel et le catéchisme, elle enchaîne : « Si nous abordons les matières profanes, c'est pour garder notre droit à l'enseignement religieux »[9]. Sans doute, sœur Marie-Irène, ssa, a en tête les effets des lois républicaines françaises, certaines encore récentes, qui ont conduit au Québec plusieurs membres de communautés religieuses[10]. Surtout, cette recommandation montre à quel point l'école catholique s'attribue une mission

---

[7] « Programmme de 1888 », Michel Allard et Bernard Lefebvre, dir., *PECFQ* Montréal, Éditions Logiques, 1998, p.165

[8] François-Xavier Ross, *op. cit.*, p.147.

[9] ASSA, Fonds Bureau des études, B86/4,3, Sœur Marie-Irène, « Conférences données aux novices et aux postulantes, 1909 à 1914 ».

[10] Guy Laperrière note toutefois un déclin de la « répulsion » suscitée par la France laïque à partir de la fin des années 1900 au Québec. *Les congrégations religieuses. De la France au Québec, 1880-1914.* Tome 3. *Vers des eaux plus calmes, 1905-1914*, Québec, PUL, 2005, p.499. Nous pouvons donc affirmer que sœur Marie-Irène, ssa, s'inscrit dans une conception particulièrement conservatrice du rôle d'éducatrice.

évangélisatrice qui fonde la vocation enseignante[11]. Paul-André Turcotte a bien cerné l'importance capitale des professeurs dans l'éducation catholique :

> Bien plus, le témoignage du maître devait primer sur [sic] la transmission de la doctrine chrétienne. Ce maître, congréganiste qu'il était, personnifiait la synthèse possible entre l'adhésion au donné catholique, la connaissance de pointe et une expérience rationalisée sur un mode apparenté à celui des exigences de la modernisation nord-américaine[12].

L'enseignant catholique, qu'il soit laïque ou religieux, incarne en quelque sorte la probité et la piété attendue des élèves, en harmonie avec l'environnement scolaire. C'est donc un agent clé de leur évangélisation.

Dans les milieux intellectuels, le rôle de premier plan du catholicisme à l'école est généralement incontesté[13]. Même le libéral Laurent-Olivier David en reconnaît la pertinence, bien qu'il condamne fortement l'incompétence des clercs[14]. Par contre, certains, comme Arthur Buies, mènent une charge frontale contre l'école confessionnelle, qui, sous la férule cléricale, offrirait une éducation trop religieuse et trop peu civique : « et la jeunesse, formée dès longtemps à la sainteté de la religion, apportant ses maximes dans tout ce qui existe, repoussera comme une tentative impie toute recherche de la vérité qui ne sera pas appuyée sur elle »[15]. Selon lui, l'école catholique forme des prosélytes, les collèges des « ignorants intrépides », tandis que les

---

[11] Marta Danylewicz a bien montré comment l'école prépare les élèves à la vocation religieuse. *Profession, religieuse. Un choix pour les Québécoises, 1840-1920*, Montréal, Boréal, 1988, p.81

[12] Paul-André Turcotte, « La socialisation scolaire du croire et sa gestion institutionnelle. Bible, catéchisme et histoire de l'Église à l'école publique québécoise, 1905-1970 », *Social Compass*, vol. 54, n° 1, 2007, p. 55.

[13] Pierre-Joseph-Olivier Chauveau, *L'instruction publique au Canada. Précis historique et statistique*, Québec, Augustin Côté, 1876, p.288. Errol Bouchette, *Emparons-nous de l'industrie*, Ottawa, L'Imprimerie générale, 1901, p.5-9.

[14] Laurent-Olivier David, *Le clergé canadien. Sa mission, son œuvre*, Montréal, s.n., 1896, p.8-10.

[15] Arthur Buies, *Lettres sur le Canada*, Montréal, Comeau et Nadeau ; Marseille, Agone, 2002, p.39. [Lettre du 6 octobre 1864].

filles sont condamnées à une soumission trop crédule[16]. Arthur Buies n'a pas tort : l'école forme bel et bien des catholiques zélés, du moins elle y travaille activement.

Pour y parvenir, toute l'école est mobilisée. Le temps scolaire n'est pas rythmé qu'au son des cloches et des consignes professorales : les pratiques catholiques jalonnent la vie étudiante. Dans le cours académique, le programme de 1879 prévoit des prières au début et à la fin des classes de l'avant-midi et de l'après-midi, pour un total de quatre prières quotidiennes effectuées à l'école. De plus, un cantique doit être chanté à la fin des deux classes de la journée[17]. Au Mont-Saint-Louis, l'horaire des prières est identique, tandis que l'étude est également encadrée par des prières. Les pensionnaires, quant à eux, assistent à la messe chaque matin[18]. Ajoutons l'organisation d'événements spéciaux où des personnalités ecclésiastiques de premier plan visitent les écoles. Par exemple, le chanoine Gauthier, curé de la cathédrale de Montréal, conduit la distribution annuelle des prix du Mont-Saint-Louis le 23 juin 1904[19]. L'année suivante, l'archevêque de Montréal, M^{gr} Bruchési, visite l'institution pour présider aux premières communions et aux confirmations des élèves, lui qui y avait inauguré la nouvelle salle de sciences six jours plus tôt[20].

Toutes les écoles proposent des règles similaires. Au Collège Saint-Laurent, une lecture spirituelle est prévue à 19 h 30. Le dimanche, la grand-messe est fixée à huit heures et les vêpres à quatorze heures. La retraite annuelle se déroule, pour tous les élèves, à la fin septembre. Au XIX^{e} siècle, la semaine de Noël n'est pas un congé, mais le traditionnel réveillon est tout de même organisé dans la nuit du 24 au 25 décembre. Même si la confession annuelle obligatoire pour tout catholique est fixée

[16] *Ibid.*, p.69-75. [Lettre du 9 février 1867].
[17] *RSIP* 1893, p.65.
[18] AFECCF, Fonds du Mont-Saint-Louis, N50010, 500614.3, *Annuaire des élèves du Pensionnat du Mont-Saint-Louis, 1899-1900*, p.6-9.
[19] AFECCF, Fonds Mont-Saint-Louis, N50010, 500513, *Notes historiques sur le Mont-Saint-Louis, 1888-1916*, p.85.
[20] *Ibid.*, p.87

au mercredi saint, les élèves sont fortement incités à se confesser une fois par mois, lors des fêtes d'obligation, ainsi qu'aux fêtes nationales. Quant aux plus jeunes élèves du secondaire, leur première communion est prévue à la fin de l'année scolaire[21]. Ainsi, le temps liturgique rythme la vie des élèves, qu'ils soient pensionnaires ou externes. Ces derniers sortent du cadre paroissial et familial pour pratiquer le culte, du moins une partie importante, à l'école[22]. L'école secondaire absorbe donc un pan du rite catholique célébré en paroisse, ce qui fait d'elle le pilier central de l'éducation catholique, tant scolaire qu'ecclésiale. C'est là un fait majeur de la socialisation religieuse des élèves catholiques au tournant du XX^{e} siècle. Ajoutons que diverses associations pieuses participent à l'éducation catholique des élèves, tout comme le théâtre, qui est une activité courante dans les collèges et couvents[23].

Le règlement du Collège Saint-Laurent nous éclaire quant à l'imprégnation du quotidien par les prescriptions rituelles catholiques. Au réveil, se signer immédiatement et répondre « *Deo Gratias* » aux « exhortations » est de rigueur. À la récréation, il est toujours permis de se recueillir à la chapelle. À la fin de chaque classe, le *Sub tuum* est chanté. Pendant le dîner, en 1871, une vie du Christ est lue à haute

[21] ACSC, Fonds Collège de Saint-Laurent, PD 1, 4, 26, « Règlements et programmes des études », 1871. Soulignons que la première communion a alors lieu entre l'âge de 11 et 14 ans, approximativement à l'âge où les élèves entrent au secondaire. Frank W. Remiggi et Louis Rousseau, dir., *Atlas historique des pratiques religieuses. Le Sud-Ouest du Québec au XIX^{e} siècle*, Ottawa, PUO, 1998, p.30. Cela explique aussi la présence du catéchisme dans les programmes du secondaire. Le décret *Quam singulari* de 1910 fixe l'âge de la première communion à l'âge de raison, autour de 7 ans. Dès lors, les préparatifs liés à ce rite ne concernent plus les écoles de niveau secondaire. Brigitte Caulier, « Du livre d'église au manuel scolaire. Les mutations du catéchisme à l'école québécoise (1888-1964) », Monique Lebrun, dir., *Le manuel scolaire. D'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Montréal, PUQ, 2007, f.12.

[22] Christine Hudon a bien départagé le rôle de l'Église et le rôle de l'école dans l'enseignement religieux au XIX^{e} siècle. *Prêtres et fidèles dans le diocèse de Saint-Hyacinthe, 1820-1875*, Sillery, Septentrion, 1996, p.291-301. Le temps du culte est parfois l'objet de diverses transgressions dans les collèges « classiques », comme une grève du zèle ou le maintien du silence absolu. Louise Bienvenue et Christine Hudon, « "Pour devenir homme, tu transgresseras…". Quelques enjeux de la socialisation masculine dans les collèges », Louise Bienvenue *et al.*, *Le collège classique pour garçon. Études historiques sur une institution québécoise disparue*, Montréal, Fides, 2013, p.259.

[23] Julie Plourde, *Un genre en construction. Le théâtre à la Congrégation de Notre-Dame, 1850-1920*, mémoire de maîtrise, histoire, Université de Montréal, 2014, 123 p ; Jean Cinq-Mars, *Histoire du collège Sainte-Marie de Montréal, 1848-1969*, Montréal, Hurtubise, 1998, p.244-245 et p.252-253.

voix. L'entrée au réfectoire se signale par la salutation au crucifix, que l'on doit attentivement fixer durant le bénédicité. Au coucher, les collégiens sont tenus de s'asperger d'eau bénite et de s'endormir « dans quelques bonnes pensées »[24]. Le quotidien d'un pensionnaire est donc entièrement teinté par les pratiques religieuses imposées par l'Église, et ce, pour toute la période étudiée. Nadia Fahmy-Eid a constaté que le temps consacré aux activités religieuses reste conséquent dans les horaires de pensionnats pour filles jusqu'après la Deuxième Guerre mondiale, moment où il décline au profit de l'enseignement académique[25].

Cette expérience catholique contribue certainement à modeler l'esprit des élèves et la manière dont ils reçoivent les savoirs qui leur sont inculqués. Plus largement, ce type d'horaire évite la dissipation des esprits. Ollivier Hubert a vu dans les prières une « stratégie d'éducation à la concentration (au "recueillement") qui permet que soit maintenue, d'activité en activité, une constante attitude d'application et d'attention »[26]. Au-delà de la prière, toute une série de gestes contribue à l'encadrement et à l'édification des élèves dans une optique d'évangélisation continue qui stimule l'attachement des futures élites au culte et au dogme catholiques. L'enseignement religieux scolaire n'est donc pas le seul outil servant à cette mission. De même, le programme éducatif n'est pas qu'une pieuse intention : l'action pédagogique est indubitablement catholique. Celle-ci est encore plus efficace dans les cursus où les élèves – une minorité – restent aux études plus longtemps.

---

[24] ACSC, Fonds Collège de Saint-Laurent, PD 1, 4, 26, « Règlements et programmes des études », 1871.
[25] Nadia Fahmy-Eid, « Vivre au pensionnat. Le cadre de vie des couventines », 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.51-52.
[26] Ollivier Hubert, « Le pensionnat comme utopie et hétérotopie, XVIII^{e}-XIX^{e} siècles », Louise Bienvenue *et al.*, *op. cit.*, p.153.

3.1.2. Quand les murs parlent

Selon Peter Burke, l'iconographie joue un rôle majeur dans l'endoctrinement religieux, au sens étymologique du terme, en témoignant du sacré ou des mythes[27]. Cette section veut contribuer à l'étude de la réception en analysant l'imagerie religieuse qui accompagne les apprentissages des élèves. Le cadre bâti et matériel instille une culture catholique. Au Collège Saint-Laurent, le comité pédagogique de l'établissement demande en 1858 que des crucifix soient installés dans toutes les classes[28]. L'abbé Jean Langevin écrit quant à lui dans son manuel sur la pédagogie publié en 1865 que parmi les principaux objets d'une école, le crucifix doit tenir le premier rang :

> C'est conforme à l'esprit de l'Église, qui cherche à frapper les yeux par des représentations sensibles, afin de causer une impression plus vive sur l'esprit et le cœur. Vous pouvez joindre quelques images à ce crucifix ; mais que tout cela soit bien fait, et ne ressemble pas à des caricatures[29].

Cette recommandation témoigne de la volonté de baliser la ferveur religieuse, qui a ses limites, du moins dans un cadre plus séculier comme l'école. Manifestement, l'abbé Langevin estime qu'en matière d'ornementation, la modération a meilleur goût dans une institution qui n'est pas exclusivement vouée à l'enseignement religieux.

Le crucifix joue un rôle pédagogique important, même s'il fait déjà partie du quotidien des élèves à l'école et à la maison[30]. Il est inscrit sur la liste des effets que

---

[27] Peter Burke, *Eyewitnessing: The Uses of Images as Historical Evidence*, Londres, Reaktion Books, 2001, p.48.
[28] ACSC, Fonds Collège Saint-Laurent, PD 1,5 .3, « Comité pédagogique », [1857-1910].
[29] Jean Langevin, *Cours de pédagogie ou principes d'éducation*, Québec, C. Darveau, 1865, p.219.
[30] C'est le cas du jeune Lionel Groulx, qui a spécialement apprécié les images et qui accorde une place particulière au crucifix. Benoît Lacroix, « L'enfance religieuse à la fin du XIX^{e} siècle. Un cas privilégié, Lionel Groulx, 1878-1967 », *Sessions d'études. SCHEC*, volume 53, 1986, p.100-101 et p.105.

chaque maison d'enseignement public doit posséder, avec le balai, la cloche et le seau. Pour ainsi dire, un élément symbolique du catholicisme fait partie de la quincaillerie scolaire, qui a pour fonction de marquer tangiblement le caractère confessionnel de l'école, tout en servant au culte. Une statue ou une vignette de la vierge Marie doit compléter cet arsenal[31]. Soulignons que l'on retrouve ces objets dans les institutions privées, qui ne sont pas soumises aux règles étatiques.

Prenons l'exemple d'une classe du Mont-Saint-Louis photographiée au début du XX^{e} siècle (figure 3.1.). Sur le mur avant, royaume du tableau noir et du cours magistral, pas moins de six représentations catholiques sont fixées. De gauche à droite, un portrait de Joseph tenant Jésus enfant dans ses bras, puis une statue du Christ paré du Sacré-Cœur et au milieu un crucifix. En dessous se trouve la statue d'un enfant priant, à laquelle une croix est rattachée. En continuant à droite du crucifix, une statue de Marie est installée. Enfin, à l'extrême droite, une représentation *pro domo*, celle d'un frère des écoles chrétiennes, sans doute celui du supérieur général ou du provincial. Signalons le grand crucifix qui orne le corridor ; les déplacements des élèves s'effectuent eux aussi dans un environnement catholique.

[31] François-Xavier Ross, *op. cit.*, p.361.

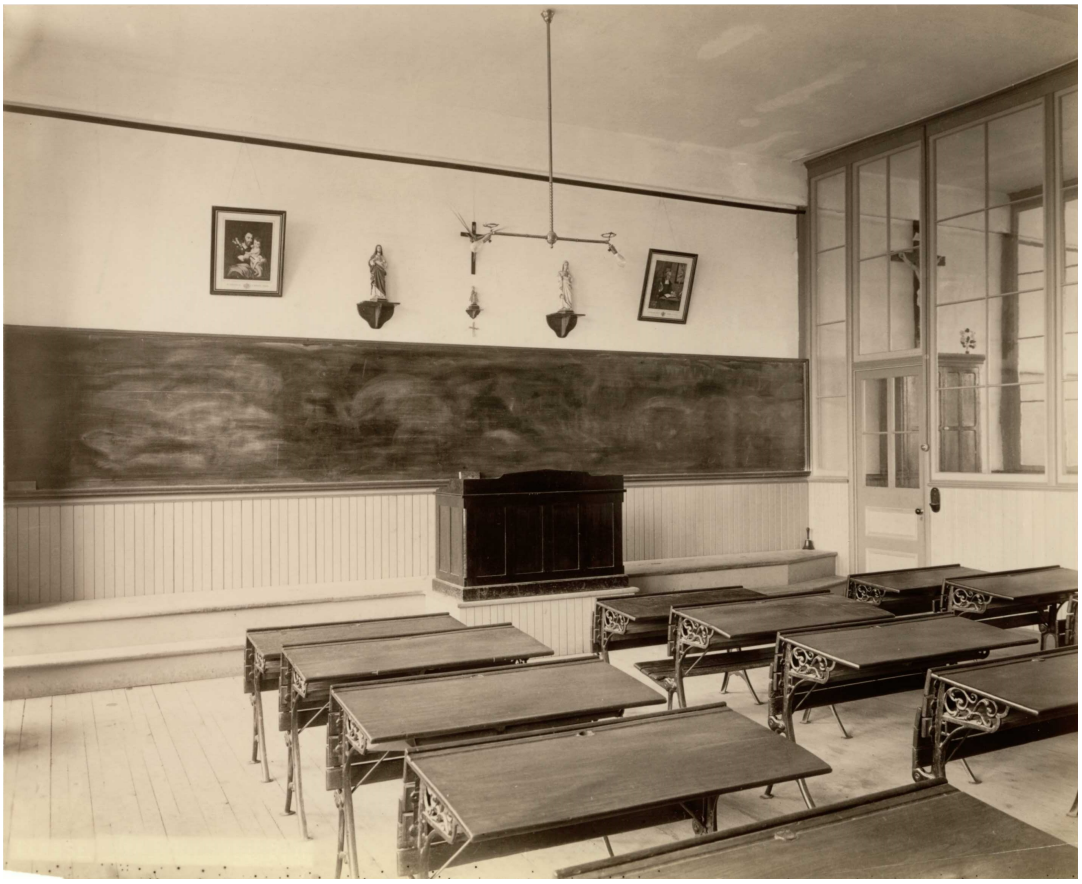


Figure 3.1.
Salle de classe du Mont-Saint-Louis

Source : AFECCF, Fonds d'archives Mont-Saint-Louis, N50010, 513822 « Photographie d'une classe », s.d.

Figure 3.2.
Extrait d'une salle de classe du Mont-Saint-Louis (Joseph et l'Enfant Jésus)

Source : Extrait de AFECCF, Fonds d'archives Mont-Saint-Louis, N50010, 513822 « Photographie d'une classe », s.d.

Figure 3.3.
Extrait d'une salle de classe du Mont-Saint-Louis (Christ et Sacré-Cœur)

Source : Extrait de AFECCF, Fonds d'archives Mont-Saint-Louis, N50010, 513822 « Photographie d'une classe », s.d.

Figure 3.4.
Extrait d'une salle de classe du Mont-Saint-Louis (Enfant priant)

Source : Extrait de AFECCF, Fonds d'archives Mont-Saint-Louis, N50010, 513822 « Photographie d'une classe », s.d.

Figure 3.5.
Extrait d'une salle de classe du Mont-Saint-Louis (Vierge Marie)

Source : Extrait de AFECCF, Fonds d'archives Mont-Saint-Louis, N50010, 513822 « Photographie d'une classe », s.d.

Figure 3.6.
Extrait d'une salle de classe du Mont-Saint-Louis (Frère des écoles chrétiennes)

Source : Extrait de AFECCF, Fonds d'archives Mont-Saint-Louis, N50010, 513822 « Photographie d'une classe », s.d.

Ce cas est loin d'être exceptionnel. Les classes de la Congrégation de Notre-Dame présentent une organisation semblable, tout comme celles du Loyola College des Jésuites[32]. Les salles consacrées aux loisirs ne font pas exception[33], tout comme les laboratoires de sciences et les dortoirs. Au Mont-Saint-Louis, des portraits du Sacré-Cœur et de Marie agrémentent ces lieux de repos nocturnes[34]. Ces représentations participent à l'enseignement catholique en mettant la table aux apprentissages : elles installent une atmosphère invitant à la piété et au recueillement. Si la salle de classe n'est pas un espace sacré au même titre que l'église, la symbolique apparaît clairement : le dieu omniscient des catholiques est visiblement parmi les élèves, avec ses nombreux intercesseurs et agents, imposant le respect et une certaine sacralisation des lieux d'apprentissage.

[32] ACND, Fonds Mont-Sainte-Marie, « Photographies », 312.560.141 et 312.560.149 ; AUC, *Loyola College Review*, nº 3, 1916-17, p.4-5.
[33] ACSC, Fonds Collège Saint-Laurent, PD 1, 25, 5.5, « Salles de classe et d'études, bibliothèques et laboratoires », s.d. ; AUC, *Loyola College Review*, nº 2, 1915-16, p. 60.
[34] AFECCF, Fonds Mont-Saint-Louis, N50010, 513 891, « Photographies MSL », s.d.

D'autres représentations sont accrochées aux murs. *L'Enseignement primaire* recommande d'afficher un portrait ou une image du pape au nom d'un devoir de piété filiale[35]. Enfin, le catholicisme s'immisce également dans des objets destinés à l'instruction profane. Une carte géographique du Collège de Montréal trace les frontières des diocèses d'Amérique du Sud, de l'Inde et du Sud africain, indiquant les sièges épiscopaux en 1907[36], un savoir repris dans les manuels de géographie[37]. Du lever au coucher, les futures élites sont donc amenées à pratiquer et à penser la « vraie foi ». L'environnement scolaire, plus qu'un simple écrin religieux, constitue ainsi un des rouages essentiels de la formation catholique.

3.2. Le contexte disciplinaire

La force de l'école catholique québécoise du tournant du XX^{e} siècle réside dans sa capacité à offrir un enseignement profane qui intègre une foule de notions catholiques. Cette formation prépare les jeunes aux impératifs de la vie terrestre, pour la vie domestique et pour le travail notamment, en adéquation avec l'idéal catholique. Par exemple, Charles-Joseph Magnan, rédacteur à *L'Enseignement primaire*, discute de la nécessité de prodiguer une instruction politique et une éducation civique aux jeunes.

> Quand la jeunesse connaîtra bien la constitution de son pays, qu'elle aura appris à imiter les citoyens modèles qui nous l'ont obtenue, qu'elle saura que l'Église fait un devoir à ses enfants de voter selon leur conscience, qu'il n'y a rien de plus triste, de si honteux que de corrompre soi-même,

[35] « Questions professionnelles », *EP*, vol. 28, n^{o} 1, 1906.
[36] Cette carte n'était pas cataloguée au moment de la consultation au APSS.
[37] André-Napoléon Montpetit et Léopold Devisme, *Abrégé de géographie moderne*, 1870 ; Polycarpe-Éphrem, fec, *Illustrated Geography: Intermediate Course*, 1911.

> alors nous aurons une phalange de futurs électeurs qui seront aptes à remplir leur devoir de citoyen en homme d'honneur[38].

La grande majorité des pédagogues de l'époque étudiée estiment qu'une solide instruction profane est nécessaire à la formation des adultes, majoritairement laïques, de demain[39], des adultes irréductibles à leur seule foi par ailleurs. Plus encore, le propos de Magnan nous rappelle que les visées catholiques sont imbriquées à cet enseignement : savoirs catholiques et profanes forment un tout.

3.2.1. Une culture catholique disciplinaire

Une observation majeure se dégage de l'analyse des 170 manuels de notre corpus : chaque matière propose différentes facettes de la culture catholique. Tant sur le plan qualitatif que quantitatif, une distinction majeure est observée. Les disciplines littéraires ou humanistes – langues française et anglaise, histoire et géographie – offrent une culture scolaire catholique nettement plus riche et diversifiée que les matières pratiques, entre autres les mathématiques, les sciences, le dessin et la comptabilité. Dans cette section, nous souhaitons jeter les bases de l'étude des manuels scolaires que nous proposons dans cette thèse en recourant à la fois à l'analyse qualitative et quantitative[40]. Soulignons que le corpus est constitué de 33 manuels de français, 24 manuels d'anglais, 25 manuels de mathématiques, 24 manuels de sciences, 26 manuels d'histoire, 13 manuels de géographie, 4 manuels de philosophie,

---

[38] Charles-Joseph Magnan, « L'Éducation politique à l'école primaire », *EP*, vol. 12, nº 8, 15 avril 1891, p.119.

[39] J-J Rapet, « Pédagogie. Comment un maître peut réformer sa classe », *JIP*, vol. 3, nº 4, avril 1859, p.60-61. Tiré du *Journal des instituteurs*.

[40] Selon Jan Van Wiele, la distinction artificielle entre analyses quantitative et qualitative nuit à l'intelligibilité du religieux contenu dans ces ouvrages. « The Necessity for a Contextual Approach in the Methodology of Religious School Textbook Analysis. A Case Study on the Basis of the Theme Islam», *Pædagogica Historica*, vol. 37, no 2, 2001, p.372.

10 manuels de religion et 11 manuels d'autres disciplines (comptabilité, dessin, agriculture)[41].

Avant d'aller plus loin, abordons la méthode employée pour évaluer quantitativement la culture catholique des manuels scolaires : la comptabilisation d'itérations religieuses. Chaque idée comportant un élément lié au catholicisme a été considérée comme une itération religieuse, que ce soit un mot ou quelques lignes, pourvu qu'elle proposât une seule idée cohérente. Les manuels de religion, à savoir le catéchisme, l'apologétique et l'histoire sainte et ecclésiastique, ont été écartés du corpus dans la mesure où les notions catholiques s'avéraient trop nombreuses et trop enchevêtrées pour obtenir des données comparables avec celles tirées des autres disciplines. Ce sont donc 160 ouvrages qui ont été retenus et analysés. Nous avons ensuite développé un indice afin d'estimer quantitativement la place du catholicisme dans le manuel, en divisant le nombre d'itérations religieuses d'un manuel par son nombre de pages. Par exemple, un ouvrage de 400 pages ayant 200 itérations religieuses a un indice de culture catholique de 0,5. Grâce à cet indice, nous pouvons donner un aperçu de la place de la culture scolaire catholique dans les ouvrages. La page sert de mesure comparative de la surface rédactionnelle, dans la mesure où il n'y a pas de divisions internes communes à l'ensemble des manuels[42]. Pour l'ensemble du corpus établi, l'indice moyen de culture catholique s'établit à 0,34, tandis que le nombre moyen d'itérations religieuses s'élève à 128,6.

[41] L'annexe A présente une bibliographie complète des manuels du corpus classés par discipline scolaire.
[42] Cette façon d'évaluer l'espace occupé par le catholicisme tend à sous-estimer la place de la culture scolaire catholique dans les manuels d'histoire, où les développements sont plus longs. Pour cette discipline, nous avons comptabilisé une itération par idée principale. Un paragraphe de cinq ou six lignes consacré entièrement à un aspect du religieux – la Réforme protestante par exemple – compte pour une itération. Un paragraphe plus long peut, quant à lui, compter pour deux ou trois itérations.

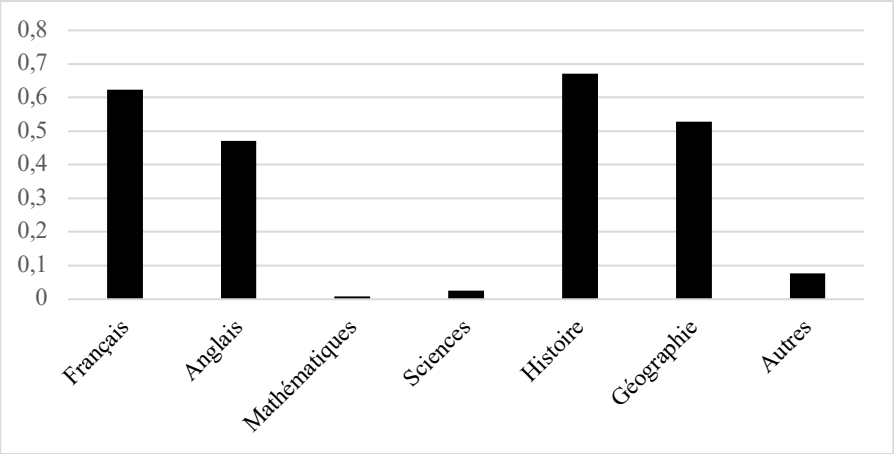


Figure 3.7.
Indice de culture catholique, par discipline

Données compilées par l'auteur.

Les disciplines littéraires ont toutes des indices supérieurs, et de loin, à la moyenne (figure 3.7.). L'histoire occupe le premier rang avec un indice de 0,67. Les cours d'histoire et de langues proposent des interprétations catholiques d'œuvres, de personnages importants, d'événements et d'époques. Par exemple, Paul Gagnol cherche à évaluer les apports culturels de la Renaissance pour mieux déconsidérer la période :

> Cela dit, il y a des réserves à faire. L'imitation de l'Antiquité n'a pas eu seulement le tort en littérature de comprimer l'originalité de l'esprit ; d'enlever aussi à l'architecture quelque chose de sa grandeur : l'âme n'est plus, comme avec l'ogive, lancée vers le ciel ; elle est plutôt, avec la ligne courbe, ramenée vers la terre. On peut lui faire un reproche plus grave, celui d'avoir ressuscité partout le paganisme. Les dieux de l'Olympe firent invasion dans le monde des lettres ; les peintures mythologiques inondèrent les plafonds, les voûtes et les coupoles […][43].

L'auteur continue longuement la description des méfaits du paganisme antique sur les arts. Ce type d'interprétation, propre aux disciplines littéraires, participe à instiller une mentalité catholique conservatrice. Nous aurons l'occasion de revenir sur le rôle de ce

[43] Paul Gagnol, *Les temps modernes*, 1917, p.89.

type de discours dans l'inculcation d'une culture catholique au chapitre 7. L'histoire a également une vocation morale. Le programme mis en place par les Sulpiciens spécifie que cette discipline doit « former les cœurs »[44]. Une discipline profane comme l'histoire est donc convoquée pour édifier les élèves.

Le français (0,62) et l'anglais (0,47) se situent respectivement au deuxième et quatrième rang. Cette différence quantitative mérite d'être relevée. C'est que les manuels de français proviennent surtout du Québec et de la France, tandis que l'origine des ouvrages d'anglais est plus diversifiée : plusieurs sont publiés dans d'autres provinces canadiennes ou aux États-Unis. Or, les manuels publiés dans ces espaces anglophones proposent une culture catholique – plutôt chrétienne, car bon nombre sont des ouvrages protestants ou « neutres » – qui est beaucoup moins concentrée. Toutes disciplines confondues, les manuels publiés au Québec ont un indice moyen de 0,39, tandis que ceux provenant de France et de Belgique ont un indice moyen de 0,35. Les ouvrages produits au Canada (hors Québec), aux États-Unis et en Grande-Bretagne ont quant à eux un indice moyen de 0,23. Nous estimons que le caractère plus interdénominationnel de l'éducation dans ces espaces tend à faire fléchir le nombre de références chrétiennes dans les ouvrages publiés dans des milieux anglo-saxons à domination protestante[45].

Au-delà des différences quantitatives entre les lieux de publication, plusieurs similitudes existent dans les thématiques abordées. Les aspects moraux sont abondamment présentés, particulièrement dans les grammaires, le plus souvent sous

[44] APSS, Fonds Collège de Montréal, I2, 6.2.1-3, « Plan et règlement des études », 1883.
[45] Susan E. Houston et Alison Prentice, *Schooling and Scholars in Nineteenth-Century Ontario*, Toronto, Toronto University Press, 1988, p.240 et p.248. Aux États-Unis, l'enseignement catholique perdure dans les établissements privés, mais en termes généraux et sans rhétorique anti-protestante. Eugene F. Provenzo, « Catholic Textbooks and Cultural Legitimacy », Eugene F. Provenzo *et al.*, dir., *The Textbook as Discourse: Sociocultural Dimensions of American Schoolbooks*, New York, Routledge, 2011, p.50-52. Ce commentaire est tout à fait valable pour cerner l'expérience des élèves anglo-catholiques au Québec, qui utilisent en bonne partie ce genre d'ouvrages.

forme d'exemples et d'exercices. Les auteurs catholiques (ou chrétiens), notamment les gens d'Église (prêtres, pères, frères et sœurs) sont cités. Dans les livres de lecture, des personnages pieux, laïques ou non, sont nommés ou décrits et des récits mettant en scène les fêtes et le culte sont proposés.

L'enseignement de la littérature a, selon M^gr^ Louis-Adolphe Pâquet, une finalité religieuse dans la mesure où elle montre comment le catholicisme corrige et améliore les enseignements des païens[46]. Soulignons que le vocabulaire catholique est également un vocabulaire d'usage – pensons aux deux formes du participe passé du verbe bénir –, d'où son utilisation dans les exemples et les exercices grammaticaux. C'est aussi dans ce contexte disciplinaire que l'on retrouve des citations d'auteurs catholiques où la piété, la morale ou l'explication du monde catholique sont proposées[47]. Soulignons que ce sont surtout les manuels de littérature qui augmentent l'indice de culture catholique pour les manuels de français : biographie des auteurs, citations des œuvres et critiques formulées enrichissent le contenu de ces ouvrages.

Une analyse plus fine des manuels de français et d'anglais révèle que les ouvrages utilisés pour l'apprentissage d'une langue seconde sont moins bien pourvus en culture catholique. Les manuels de français, langue seconde, ont un indice de 0,32, tandis que ceux d'anglais, langue seconde, ont un indice de 0,27. Ces livres contiennent moins d'éléments culturels de toute sorte, car les exemples et exercices sont proposés en moins grand nombre que dans les ouvrages de la langue principale d'enseignement.

La géographie arrive quant à elle au troisième rang avec un indice de 0,53. Cette discipline offre un propos ethnologique qui aborde différentes religions, souvent dans

[46] Louis-Adolphe Pâquet, *Droit public de l'Église. L'Église et l'éducation à la lumière de l'histoire et des principes chrétiens*, Québec, L'Événement, 1909, p.267.
[47] Pierre Larousse, *Grammaire supérieure, 3^e^ année*, s.d., p.107.

le cadre d'un premier chapitre général et ensuite selon les différents territoires, alliant descriptions et statistiques[48]. Cet aspect démographique est propre à la discipline, tout comme le portrait de la répartition géographique des religions. La description des villes est fréquemment composée d'une présentation des bâtiments remarquables, incluant habituellement un ou plusieurs lieux de culte. Pour Londres, la cathédrale Saint-Paul n'est jamais omise[49]. De plus, certains ouvrages sont illustrés par des panoramas de villes. Alors que les clochers sont immanquablement représentés[50], les édifices d'autres confessions ne sont pas oblitérés, à l'instar des minarets de Constantinople[51]. Enfin, une fonction évangélisatrice est attribuée à la géographie, comme pour les autres disciplines littéraires.

> La géographie est une science féconde à exploiter pour un professeur chrétien ou une éducatrice religieuse qui, en face de son œuvre admirable, ne se préoccupe pas seulement d'intérêts matériels, mais remonte à la source de tant de merveilles, rend hommage au Créateur du monde […][52].

Ainsi, la connaissance du monde, en dépit de finalités profanes, permet aux élèves de se situer dans un ordre spirituel de manière informée. Est-ce le cas pour les disciplines techniques et scientifiques ?

Pour celles-ci, le contraste ne saurait être plus frappant. La catégorie « autres », regroupant les arts, l'agriculture et le commerce, a un indice de culture catholique de 0,08. En queue de peloton se trouvent les sciences (0,03) et les mathématiques (0,01). Au sein de notre corpus, seulement 14 manuels sont dépourvus d'éléments de culture catholique : c'est le cas de 8 des 25 ouvrages de mathématiques, 5 des 24 livres

---

[48] J. George Hodgins, *General Geography for the use of schools*, 1861, p. 11; André-Napoléon Montpetit et Léopold Devisme, *Abrégé de géographie moderne*, 1870, p.10.
[49] J. George Hodgins, *General Geography*, 1861, p. 57; Polycarpe-Éphrem, fec, *Illustrated Geography: Intermediate Course*, 1911, p. 56.
[50] J. George Hodgins, *General Geography*, 1861, p.19-22.
[51] W.J. Gage, ed., *New Canadian Geography*, 1899, p. 172.
[52] ASSA, Fonds bureau des études, B86/6,32, sœur Marie-Irène, « Petites conférences données aux novices », ap. 1898.

de sciences, en plus des *First Lessons in Scientific Agriculture* de William Dawson. Ainsi, seule la minorité des 160 ouvrages analysés sont areligieux (8,75 %). Ces données ne doivent pas occulter un fait important. Un manuel ayant peu de références au catholicisme ne signifie pas qu'il soit antireligieux ni qu'il ne participe que faiblement à l'éducation catholique, bien au contraire.

Cela est particulièrement vrai en sciences, où le contenu enseigné réfère directement aux dogmes et croyances les plus fondamentales. Une institutrice de la Congrégation de Notre-Dame écrit dans ses notes de cours :

> L'homme qui étudie la nature devient meilleur, car se trouvant sans cesse en rapport avec les œuvres de la Toute-puissance Créatrice, aucune ne lui est indifférente, toutes sont pour lui autant de merveilles d'une Providence dont on ne sait lequel admirer le plus, de sa fécondité, de sa sagesse ou de la bienveillance ; et la contemplation assidue de ces phénomènes et de ses lois porteront insensiblement dans ses penchants plus de dignités et finissant par imprimer à ses habitudes une plus noble direction[53].

Ce genre de commentaire se retrouve dans les manuels scolaires où il catholicise un contenu profane[54]. Plus encore, le manuel scolaire se veut un lieu de consensus aplanissant les différends idéologiques, sans toutefois les éliminer[55]. À l'école catholique québécoise, c'est le prisme catholique qui homogénéise le contenu disciplinaire. En ce sens, les quelques références catholiques qui parsèment les manuels de sciences ne sont pas anodines : elles attestent la conformité des savoirs au dogme, comme nous le verrons au chapitre 7. Par contre, une partie non négligeable

---

[53] ACND, Fonds Mont Sainte-Marie, 312.560.91, « Notions de botanique et analyse de quelques fleurs », s.d.

[54] James Dana, *New Textbook of Geology*, 1883, p.494-495; J. Guibert, pss, *Anatomie et physiologie végétale*, 1896, p. viii.

[55] Michael W. Apple et Linda K. Christian-Smith, *The Politics of Textbooks*, New York, Routledge, 1991, p.9-10 ; Alain Choppin, « Les manuels scolaires », *Histoire de l'enseignement, XIX^e^-XX^e^ siècles*, Thérèse Charmasson, dir., *Guide du chercheur*, Paris, Institut national de la recherche pédagogique, 2006, p.587.

de l'enseignement scientifique repose sur le langage mathématique, en particulier la chimie et la physique[56]. Les travaux scolaires témoignent de cet enseignement areligieux, notamment dans l'étude du magnétisme et de l'hydrologie[57]. Ce cadre disciplinaire limite fortement l'intégration de notions catholiques, qui se trouvent circonscrites à certains thèmes. C'est pourquoi l'absence de culture catholique est observable dans certains ouvrages.

Même si le langage mathématique domine dans la discipline homonyme, plusieurs éléments culturels sont présents, le plus souvent dans des exercices. Ce faisant, certaines références catholiques s'immiscent dans les livres de mathématiques. Quelques problèmes d'arithmétique ou d'algèbre proposent une mise en situation articulée autour d'un don charitable[58]. D'autres exercices réfèrent à des éléments matériels du catholicisme. Par exemple, un problème de géométrie propose de calculer la superficie d'un enduit appliqué sur la voûte d'une église[59]. En général, les ouvrages offrent une section sur le calcul du temps qui est toujours accompagné d'un bref historique du calendrier grégorien, où il est alors fait mention du pape Grégoire XIII[60]. Cette référence catholique bonifie la culture générale des élèves. Ils apprennent que leur place dans le temps a été ordonnée par le chef de leur Église. En ce sens, ces ouvrages participent bel et bien à l'évangélisation des élites catholiques.

Dans son étude sur les manuels scolaires, Danielle Nepveu affirme que le catholicisme distillé en mathématiques est désacralisé, en raison de son intégration à

---

[56] De Volson Wood, *The Principle of Elementary Mechanics*, 1898; F-E Adam, *Leçons de chimie*, 1913.
[57] ACJC-GLC, Fonds Collège Sainte-Marie, C-0001, S6, SS5, D8, « Travaux philosophie II, 1899-1900 ».
[58] Pierre-Rolland, fec, *Arithmétique. Cours supérieur*, 1918, p.44 ; Edward Brooks, *The Normal Union Arithmetic*, 1889, p. 147.
[59] Charles Baillairgé, *Nouveau traité de géométrie et de trigonométrie*, 1866, p.669.
[60] Edward Brooks, *The Normal Union Arithmetic*, 1889; E. Robert, csv, *L'Arithmétique des écoles. Cours supérieur*, 1927, p.170.

des mises en situation profanes[61]. Selon nous, les références catholiques en mathématiques contribuent plutôt à la prégnance du sacré dans tout l'enseignement profane. Soulignons tout de même que l'enseignement des mathématiques, particulièrement dans le cours classique, se transforme à la fin du XIX^{e} siècle. Alors qu'une arithmétique commerciale est enseignée, suggérant des exercices référant à des situations concrètes, la logique même du nombre est de plus en plus valorisée et par là une certaine abstraction qui exclut l'inculcation d'une culture catholique[62].

Les autres disciplines dites pratiques reproduisent le paradigme des mathématiques et des sciences. En agriculture, l'accent est mis sur les techniques visant l'amélioration du rendement des terres : les prières et les bénédictions ne font pas partie d'une culture raisonnée des sols valorisée à l'école. Le dessin peut être assimilé aux mathématiques, dans la mesure où une partie de l'enseignement repose sur la production de motifs abstraits. Par contre, à travers les éléments concrets, des représentations catholiques sont suggérées. La *Méthode nationale* de Templé permet aux élèves de développer leurs habiletés en dessinant la crypte de l'abbaye de Saint-Denis, le buste de Jean-Jacques Olier et les portraits de Léon XIII et de Marguerite Bourgeoys[63]. La comptabilité a recours à de nombreux exemples concrets, tant dans les exemples que dans les exercices, mais le catholicisme y a peu de place. L'ouvrage de Samuel G. Beatty donne un exemple de compte pour une fabrique paroissiale[64]. La sténographie peut être rapprochée de la grammaire, dans la mesure où certains exemples puisent dans la culture catholique. Ainsi, le nom « Dieu » exemplifie les techniques d'écriture des angles[65]. Dans ces disciplines, le monde présenté aux élèves

---

[61] Danielle Nepveu, *Les représentations religieuses au Québec dans les manuels scolaires de niveau élémentaire, 1950-1960*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1982, p.31.
[62] Paul Lavoie explique que ce virage plus scientifique, paradoxalement, alimente les critiques formulées envers le cours classique, qui s'éloigne de l'idéal d'une éducation pratique. « Enseigner les mathématiques au Québec, 1800-2000. L'émergence d'une spécialité », *Bulletin de l'AMQ*, vol. 44, n^{o} 1, mars 2004, p.30
[63] E-M Templé, *Méthode nationale de dessin. 2^{e} cours*, 1891.
[64] Samuel G. Beatty, *The Canadian Accountant*, 1894, p. 288.
[65] Denis-Romulus Perrault, *Cours élémentaire de sténographie*, 1912, p.29.

est soit abstrait, soit engagé dans la vie terrestre et celle-ci n'exclut pas le catholicisme. La culture catholique sert donc à l'amélioration de savoir-faire profanes comme le dessin.

Ces données révèlent deux normes quant à l'intégration de savoirs catholiques dans les manuels. Les matières techno-scientifiques offrent des références religieuses qui, loin d'être banales, transmettent des savoirs catholiques aux élèves. En revanche, les disciplines littéraires inculquent une vaste culture scolaire catholique. Ultimement, tout l'enseignement profane contribue à former des élites catholiques. Chaque discipline institue, solidairement aux autres et à l'environnement physique des apprentissages, un rapport informé à leurs croyances.

3.2.2. Un pour tous

L'évolution de la place du catholicisme au sein des manuels peut être évaluée grâce à l'analyse quantitative. Au fil du temps, une augmentation de l'indice de culture catholique est constatée (figure 3.8.). Cela peut être un effet de la relative mainmise de l'Église sur l'école secondaire, accomplie au début de la période étudiée[66], qui se répercute dans la rédaction et la sélection de manuels scolaires catholiques. Le creux observé dans les années 1880 et 1890 s'explique par un double biais statistique. Les manuels de langues sont en effet sous-représentés durant ces deux décennies dans notre corpus. De plus, une partie importante de ces ouvrages – pour ces deux décennies – sert à l'enseignement des langues secondes, moins bien pourvus en contenu culturel

[66] Les travaux de Ruby Heap ont permis de nuancer l'idée de mainmise de l'Église sur l'école en mettant en lumière le rôle de l'État, mais ces nuances affectent surtout l'école primaire et l'enseignement professionnel. *L'Église, l'État et l'enseignement public catholique au Québec, 1897-1920*, thèse de doctorat, histoire, Université de Montréal, 1987, p.986.

catholique, ce qui accentue l'apparente diminution de l'indice de culture catholique. Nous posons donc l'hypothèse qu'entre 1870 et 1920, les manuels scolaires offrent une concentration de culture catholique de plus en plus élevée.

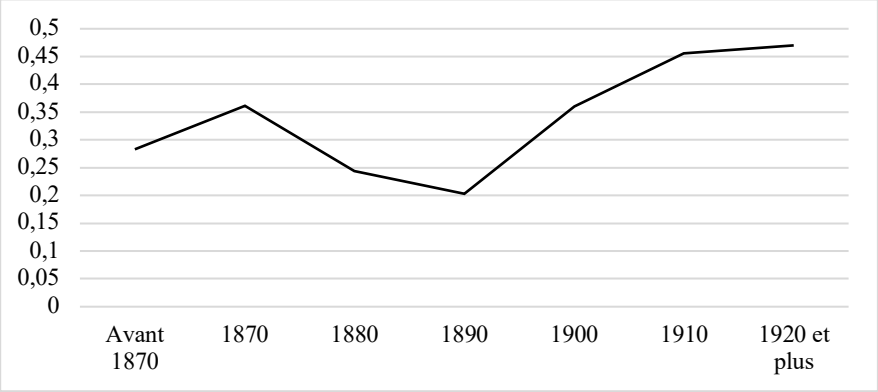


Figure 3.8.
Indice moyen de culture catholique, par décennie de publication

Données compilées par l'auteur.

Cette augmentation s'explique par des facteurs internes aux disciplines. Avec le temps, de nouvelles notions liées au catholicisme ont été ajoutées aux manuels scolaires. Au tournant du XX^e^ siècle, la littérature du XIX^e^ siècle effectue une entrée massive dans les ouvrages. Ainsi, plusieurs auteurs catholiques et leurs œuvres trouvent une place parmi les Racine et les Fénelon : Charles de Montalembert, M^gr^ Félix Dupanloup et Louis Veuillot sont du nombre. D'autres écrivains du XIX^e^ siècle tels que Victor Hugo et Félicité de Lamennais commandent quant à eux une forte critique des personnes et des œuvres selon une grille catholique, participant à augmenter le nombre d'itérations religieuses[67].

En histoire, les auteurs de manuels portant sur le Canada tendent à arrêter le récit autour de la Confédération. Dans les manuels publiés à partir des années 1900, le

[67] Mestre, sj, *Principes de littérature*, 1891 ; Mestre, sj, *Principes de littérature*, 1916.

traitement de l'ère post-confédérative consiste le plus souvent en une enfilade d'événements plaqués au narratif politico-national qui se termine en 1867, comme si une simple chronologie était ajoutée à un récit canonique articulé autour des travaux des Charlevoix, Garneau et Ferland. Dans ce contexte, plusieurs manifestations à caractère religieux sont présentées. Le manuel de sœur Sainte-Léonide, cnd, aborde le Congrès eucharistique de Montréal, tenu en 1910, sur une page et demie, alors que l'ouvrage ne fait pas plus que 142 pages. L'auteure est manifestement portée par l'enthousiasme d'un événement d'envergure qui est très récent[68]. Ce faisant, ce congrès prend plus de place que la fondation de Montréal, un fait historique pourtant empreint de piété[69]. Ces pages finales offrent donc un concentré de savoirs catholiques qui fait croître l'indice que nous avons établi. De plus, cela indique que le contenu des manuels d'histoire du Canada publiés au début du XX^{e} siècle est modifié par ajout plutôt que par refonte. C'est donc dire que les notions inculquées restent en bonne partie les mêmes d'une génération à l'autre.

L'hypothèse disciplinaire semble, selon nous, jouer un rôle décisif dans la place grandissante que prend la culture catholique au fil des ans, car l'analyse des éléments ajoutés révèle une logique scolaire catholique. Les élèves des années 1910 consultent des ouvrages où cette culture occupe une place plus importante que ceux de la génération de leurs parents et de leurs grands-parents. C'est là une évolution non négligeable de l'éducation catholique au Québec.

D'un point de vue qualitatif, la segmentation du secondaire en fonction de la culture catholique enseignée se situe dans l'agencement des matières enseignées. Par exemple, dans la mesure où la littérature gréco-latine est principalement enseignée

[68] Dominique Marquis, « 1910. Le Congrès eucharistique de Montréal », Denis Saint-Jacques et Marie-José des Rivières, dir., *De la Belle-Époque à la Crise. Chroniques de la vie culturelle à Montréal*, Montréal, Nota Bene, 2015, p.101-116.
[69] Sainte-Léonide, cnd, *Abrégé de l'histoire du Canada*, 1911, p.126-127 et p.21.

dans le cours classique, c'est là que l'enjeu des religions païennes se révèle avec le plus de force[70]. Dans les cursus où les disciplines pratiques et scientifiques priment, la culture catholique inculquée à travers les matières profanes est plus clairsemée. Cependant, la culture catholique enseignée au secondaire est globalement homogène : dans tous les cursus, les mêmes notions sont transmises. Comme nous l'avons dit pour les programmes, une différence de degré plus que de nature distingue les cursus entre eux sur le plan de la culture catholique, en fonction des disciplines et de leur place respective dans les programmes. Cela est d'autant plus vrai que bon nombre de manuels sont partagés par plus d'un cursus.

Cette analyse se vérifie par l'évaluation quantitative de la culture catholique qui y est véhiculée. Les élèves des différents cursus scolaires consultent des corpus où la culture catholique est plus ou moins prégnante. Alors que les indices de culture catholique sont similaires entre les cursus, soit autour de 0,34, la prise en compte des itérations religieuses donne un résultat plus contrasté. Ainsi, la moyenne des itérations religieuses est de 133,7, mais les manuels du cours commercial n'ont en moyenne que 80,5 itérations religieuses. Les matières pratiques et scientifiques occupent une place de choix dans ce cursus, alors que la littérature est moins développée. Ce sont donc les disciplines scolaires qui font varier l'expérience des élèves sur le plan de la culture catholique. Les élites qui suivent une formation humaniste reçoivent une culture catholique un peu plus riche.

Cela permet de saisir une partie de la virulence des débats entre un enseignement humaniste et un enseignement pratique[71]. Les défenseurs de la tradition humaniste du cours classique affirment justement que ce dernier garantit le maintien

[70] Selon Manon Brunet, plusieurs institutions n'adhèrent pas au gaumisme et les cours changent peu, tandis qu'un modéré comme Henri-Raymond Casgrain se détourne du débat. « Les réseaux gaumistes constitutifs du réseau littéraire québécois du XIX^{e} siècle », *Globe*, vol. 7, n^{o} 1, 2004, p.155-160.
[71] Louise Bienvenue, « Le "collège classique", une tradition inventée ? Quelques réflexions autour d'un débat des années 1920 », Louise Bienvenue *et al.*, *op. cit.*, p.97-104.

d'un enseignement catholique rigoureux. Or, les matières identifiées comme pratiques, notamment les sciences, les mathématiques et le dessin sont effectivement moins propices à un propos catholique. En ce sens, ces craintes sont fondées sur une donnée vérifiable[72] : l'enseignement profane du cours commercial offre moins de références catholiques. Néanmoins, cette formation reste foncièrement catholique : les matières littéraires y occupent une place non négligeable, sans compter l'enseignement religieux formel, tandis que l'environnement scolaire est aussi pétri de catholicisme qu'ailleurs.

Enfin, nous avons identifié 151 manuels où il était possible d'identifier l'état religieux ou laïque des auteurs. Les 90 manuels rédigés par des gens d'Église sont nettement plus riches en culture catholique (0,45) que les 71 livres composés par des laïques (0,19), et ce, pour toutes les matières. Le catholicisme est plus important pour les auteurs ayant choisi de vivre en religion, car le religieux imprègne leur quotidien et leur engagement de vie[73]. Leurs références culturelles ont donc de fortes chances d'être plus souvent catholiques que celle des laïques, influençant directement la rédaction des manuels. La sélection d'ouvrages écrits par des laïques dans une institution peut donc faire en sorte de fournir aux élèves des manuels où la culture catholique est moins présente[74]. Il serait intéressant d'étudier les discussions sur le contenu des manuels scolaires qui ont eu lieu dans le cadre des âpres polémiques scolaires de la fin du XIX^{e} siècle[75].

---

[72] À notre connaissance, la crainte manifestée par les conservateurs est surtout de nature idéologique. Aucune comparaison des programmes ou des manuels ne semble avoir été conduite à cette époque.

[73] Paul-André Turcotte considère les communautés religieuses enseignantes comme des « groupements volontaires utopiques subordonnés » et le volet utopiste englobe des projets dépassant largement la sphère spirituelle. *L'Enseignement secondaire public des frères éducateurs, 1920-1970. Utopie et modernité*, Montréal, Bellarmin, 1988, p.19. Il y a lieu de penser que cette utopie percole dans les manuels scolaires.

[74] Certes, il y a des laïques très engagés dans leur foi, voire militants. Nous posons l'hypothèse que ceux-ci n'ont pas rédigé de manuels scolaires. Suivant leurs convictions, ces individus auraient laissé les personnes compétentes le faire, c'est-à-dire les gens d'Église.

[75] François De Lagrave, « Le mandat tumultueux d'un visiteur provincial. Le frère Réticius, fec, 1880-1886 », Nive Voisine et Jean Hamelin, dir., *Les ultramontains canadiens-français. Études d'histoire*

En définitive, la culture catholique est enchâssée dans la culture scolaire. Il faut être au fait du rôle des papes dans l'histoire et il est nécessaire de maîtriser la répartition géographique des religions dans le monde de la même façon qu'il convient de savoir comment résoudre une équation algébrique ou d'être en mesure de conjuguer au plus-que-parfait du subjonctif. Ce sont des éléments qui sont tous jugés essentiels pour des élèves destinés à intégrer les strates élitaires de la société québécoise. Quelques auteurs de manuels attribuent même explicitement un objectif catholique à leur ouvrage[76]. Plus encore, la culture scolaire catholique, polymorphe, est adaptée au cadre de chaque discipline[77]. Danielle Nepveu avait constaté le phénomène pour les manuels québécois des années 1950 destinés aux élèves du primaire, mais sans en évaluer la mécanique[78]. Nous savons donc que chaque matière transmet une part de la culture scolaire catholique et qu'elles sont toutes essentielles à l'évangélisation des futures élites.

3.2.3. L'école gardienne de la foi

L'analyse quantitative a permis de constater que les manuels du début du XX^{e} siècle sont un peu plus imprégnés de culture catholique que ceux de la fin du XIX^{e} siècle. Par contre, du point de vue qualitatif, les notions catholiques transmises à travers les matières profanes restent sensiblement les mêmes. Alors que la société

---

religieuse présentées en hommage au professeur Philippe Sylvain, Montréal, Boréal Express, 1985, p.247.

[76] Louis-Arsène, fic, *et al.*, *Langue française. Cours moyen et supérieur*, 1917, p. xxviii ; Théodule, fsc, *Livre de lecture courante*, 1910 p. vii.

[77] L'inverse est aussi vrai : les disciplines scolaires s'adaptent aux balises fixées par le catholicisme. Jean-Francis Gervais et Jean Hénaire, « L'enseignement des sciences dans les collèges classiques, XIX^{e}-XX^{e} siècle, *Recherches sociographiques*, vol. 15, no 1, 1974, p.123.

[78] Danielle Nepveu, *op. cit.*, p.39-40.

québécoise se transforme entre 1870 et 1920, pensons à l'industrialisation, l'urbanisation, au développement technique et scientifique, à la nouvelle donne politique et aux luttes ouvrières et féministes[79], le corpus catholique des manuels scolaires reste essentiellement stable. Il est vrai, des « nouveautés » sont incluses, notamment l'Immaculée-Conception et le Sacré-Cœur, mais il s'agit là d'une variation sur un même genre et non de ruptures majeures. Une première mention du Sacré-Cœur apparaît dans l'*Intermediate Reader* des Frères des écoles chrétiennes publié en 1887[80]. L'Immaculée-Conception, dogme proclamé en 1854, fait son entrée dans l'enseignement profane dès 1870 dans un problème d'arithmétique portant sur la vente d'un tableau l'illustrant[81]. La dévotion au Sacré-Cœur, bien qu'ancienne, est aussi relancée sous le pontificat de Pie IX à la fin des années 1850 et elle trouve écho rapidement au Québec[82]. Malgré quelques exceptions, ces notions catholiques prennent quelques années avant d'entrer de plain-pied dans les manuels, car il faut attendre le XX^{e} siècle pour que leur emploi se généralise dans les ouvrages scolaires. En ce sens, la culture scolaire catholique évolue en décalage avec la culture catholique ecclésiale.

Plusieurs facteurs expliquent ce phénomène. Tout d'abord, l'institution scolaire se fait gardienne de la tradition. La mission conservatrice de l'école amène les auteurs de manuels, soldats de cette mission, à agir prudemment dans la sélection des notions constituant la culture scolaire[83]. En ce sens, l'évolution des contenus se fait généralement lentement. Cela ne signifie pas que la culture transmise par l'école soit figée. Cependant, les ruptures globales nettes, ou les mutations rapides ne sont pas si

---

[79] Paul-André Linteau, René Durocher et Jean-Claude Robert, *Histoire du Québec contemporain.* Tome 1. *De la Confédération à la crise, 1867-1929*, Montréal, Boréal, 1989, 758 p.
[80] Constantius, fec, *Intermediate Reader*, 1887, p.113-114 et p.201.
[81] Aphraates, fec, *Traité d'Arithmétique*, 1870, p.27.
[82] Christine Hudon, « Des dames chrétiennes. La spiritualité des catholiques québécoises au XIX^{e} siècle », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 49, n^{o} 2, automne 1995, *loc. cit.*, p.175-176.
[83] Daniel Milo, « Les classiques scolaires », Pierre Nora, dir., *Les lieux de mémoire.* Volume 2. *La Nation*, Paris, Gallimard, 1984, p.517-518.

fréquentes : des bouleversements sociaux, politiques et surtout scolaires sont nécessaires[84]. L'analyse de Daniel Milo se vérifie dans l'enseignement catholique au Québec. En effet, comme l'école québécoise du tournant du XX^e^ siècle ne connaît pas une telle transformation, la culture inculquée reste la même et cela n'est à peu près pas remis en question. Alors que l'école doit socialiser les jeunes et les amener à adopter les codes qui régissent la société des adultes[85], force est de constater que ces codes, dans la pensée des pédagogues, des administrateurs scolaires et des auteurs de manuels, ne doivent pas changer. Chauveau résume bien l'opinion dominante au milieu du XIX^e^ siècle lors de la fondation du *Journal de l'Instruction publique*.

> Nous avons mis, dès le début, notre entreprise sous la protection du symbole glorieux des chrétiens, la croix civilisatrice qui éclaire le monde. Sans elle, il n'y aurait à l'heure présente, NI RELIGION, NI LIBERTÉ, NI SCIENCE, NI PROGRÈS, et sans elle nous désespérerions d'accomplir une tâche que nous résumons en un seul mot : RENDRE LE PEUPLE MEILLEUR [86]!

Près d'un quart de siècle plus tard, Jean-Baptiste Cloutier, professeur à l'École normale Laval, explique dans l'article inaugural de *l'Enseignement primaire* que rendre le peuple meilleur consiste notamment, pour les enseignants, à aider les prêtres dans leur mission[87]. Bref, la culture catholique enseignée à l'école permet aux jeunes de bénéficier d'une base culturelle solide qui leur sera utile et nécessaire tout au long de leur vie. L'analyse des manuels scolaires nous indique que l'importance de la socialisation religieuse à l'école, revendiquée par Chauveau en 1857, perdure.

Soulignons que la culture catholique elle-même, hors de l'école, est construite sur une longue tradition de dogmes, de croyances et de pratiques. C'est à cette source,

---

[84] *Ibid.*, p.528 et p.535.
[85] Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 2016 [1922], p.51.
[86] Pierre-Joseph-Olivier Chauveau, « Au public canadien », *JIP*, vol. 1, n^o^ 1, janvier 1857, p.12. Les majuscules sont de Chauveau.
[87] Jean-Baptiste Cloutier, « Notre nouveau journal », *EP*, vol. 1, n^o^ 1, 3 janvier 1881, p.2.

relativement stable au cours de la période étudiée, que les auteurs de manuels puisent pour inculquer des notions catholiques aux élèves. D'une part, la romanisation de l'Église et les mutations des pratiques religieuses sont à peu près achevées autour de 1870. D'autre part, les critiques et réflexions qui ont précédé le concile Vatican II ne sont pas encore à l'ordre du jour[88]. En fait, malgré l'existence d'une frange plutôt progressiste dans l'Église catholique au début du XX^{e} siècle, du moins à l'extérieur du Québec, l'antimodernisme de Pie X en freine l'épanouissement dans la pensée catholique[89]. Certes, le *Syllabus* et le concile du Vatican sont des jalons notables, mais ils confirment l'état des lieux. Quant à l'encyclique *Rerum novarum* et les premières initiatives d'action catholique, qui constituent des inflexions importantes au catholicisme du temps[90], elles ne percolent pas dans les manuels, à l'exception d'une mention dans la grammaire d'Aubert[91]. Elles se manifestent davantage dans les activités parascolaires où spiritualité, militantisme et virilité se côtoient[92], participant à former des élites catholiques.

L'élaboration même des manuels assure la stabilité de la culture scolaire catholique. En effet, les auteurs de manuels ont tendance à copier, sinon à s'inspirer fortement de leurs prédécesseurs[93]. Des éléments culturels provenant de périodes antérieures peuvent donc se trouver dans un manuel publié bien plus tard. Par exemple, plusieurs manuels d'histoire antique sont tributaires des travaux de Rollin, effectués à la fin du XVIII^{e} siècle[94]. *L'Enseignement primaire* suggère même en 1905 aux

[88] Michael Gauvreau, *Les origines catholiques de la Révolution tranquille*, Montréal, Fides, 2007, voir le chapitre 1.
[89] Thomas E. Woods jr., *The Church Confronts Modernity. Catholic Intellectuals and the Progressive Era*, New York, Columbia University Press, 2004, 228 p.
[90] Jean Hamelin et Nicole Gagnon, *Histoire du catholicisme québécois.* Vol. 3. Tome 1. *Le XXe siècle. 1898-1940*, Montréal, Boréal Express, 1984, p.187-189.
[91] A. Aubert, *Grammaire française. Cours supérieur et exercices*, 1912, p.302.
[92] Caroline Manseau, « Être digne de l'*Esto vir*. Une exploration de la socialisation religieuse chez les acéjistes, 1904-1931, *Études d'histoire religieuse*, vol. 73, 2007, p.6-7.
[93] C'est un élément remarqué par Danielle Nepveu pour les années 1950, *op. cit.*, p.16.
[94] Jean-Nicolas Loriquet, sj, et Gessnet-Albéric Lehout-Courval, *Histoire ancienne*, 1877 ; François Gazeau, sj, *Histoire ancienne*, 1883.

professeurs de retourner aux anciens auteurs catholiques comme Rollin[95]. En outre, rappelons que les nouvelles parutions ne sont bien souvent que des éditions superficiellement mises à jour : il n'y a pas de refonte véritable des contenus. Par contre, il arrive que certains ouvrages s'inscrivent mieux dans leur époque et qu'ils répondent à des enjeux contemporains.

Ce conservatisme se retrouve aussi dans la littérature jeunesse de la deuxième moitié du XIX[e] siècle, qui privilégie l'installation dans un monde tranquille et immobile[96]. Sur le plan de la culture catholique, un élève du secondaire en 1870 et un autre en 1920 reçoivent sensiblement le même contenu. De plus, l'usage de manuels publiés à différents moments ne déstructure pas l'enseignement catholique. Le manuel scolaire témoigne d'un rythme de transformation lent : les évolutions ont lieu sur le temps long. La culture scolaire catholique, qui ne subit pas de mutations importantes durant l'époque étudiée, sert de guide ou de repère dans une société changeante et cette stabilité joue un rôle majeur dans la formation des futures élites. Elle instille des attitudes et des comportements qui forgent des catholiques conservateurs dont la foi saura résister aux aléas du temps.

3.3. Dieu et mon cours

Des notions catholiques s'immiscent dans les matières profanes parce que la religion est un élément de culture fondamental qui sert des objectifs pédagogiques, disciplinaires et sociaux : le catholicisme inculqué à l'école s'arrime à une culture

[95] « De l'enseignement de l'histoire », *EP*, vol. 27, n[o] 3, novembre 1905, p.147.
[96] Christian Chelebourg et Francis Marcoin, *La littérature de jeunesse*, Paris, Armand Colin, 2007, p.26

scolaire globale. M^gr^ Pâquet, qui réfléchit au droit de regard de l'Église sur le contenu des manuels, n'en pense pas moins :

> L'Église a donc le droit, bien plus le devoir strict de prendre connaissance des livres mis, dans les écoles, les collèges, les universités, aux mains des enfants et des jeunes gens, et de ne souffrir sous aucun prétexte que par des écrits dangereux, d'une doctrine fausse, d'une moralité suspecte, d'un esprit tendancieux, on corrompe insensiblement l'esprit et le cœur de la jeunesse. [...] Sa sollicitude exige davantage. Elle veut que les livres en usage dans les classes catholiques, à travers tous leurs textes, à travers tous leurs commentaires, par l'à-propos des remarques et par le choix des exemples, exhalent comme un parfum de pureté morale et d'orthodoxie religieuse[97].

Dans cette section, nous verrons comment la culture catholique est convoquée dans l'apprentissage de notions areligieuses et comment elle transcende les frontières disciplinaires. Pour ce faire, nous portons notre attention sur la forme même des ouvrages scolaires.

Si les élèves baignent journellement dans le catholicisme, sont-ils invités à observer de façon plus soutenue les références catholiques véhiculées par les manuels scolaires ? Sont-elles mises en valeur ? Visuellement, les notions culturelles, à l'instar de la culture catholique, se fondent dans les explications disciplinaires. La culture catholique ne bénéficie donc pas d'un traitement typographique particulier. Certes, tel saint personnage et tel lieu saint peuvent être imprimés en caractères gras ou italiques, mais c'est en leur qualité de personnage ou de lieu importants à retenir qu'ils bénéficient de ce traitement[98]. Ce faisant, les élèves sont tout de même amenés à porter une attention plus soutenue à certains concepts catholiques importants. Certains ouvrages, lorsqu'il est question du Christ, utilisent occasionnellement des lettres

[97] Louis-Adolphe Pâquet, *op. cit.*, p.196-197.
[98] Paul Gagnol, *Les temps modernes*, 1917.

majuscules pour écrire « SAVIOR »[99]. Cela permet de marquer dans la typographie une croyance fondamentale du catholicisme et d'insister sur cette notion à laquelle les élèves devraient réfléchir toujours plus.

L'organisation de la matière dans des ouvrages subdivisés en parties, chapitres et sections met en valeur la culture catholique. Par exemple, les *side-heads*, ces titres de sections qui coïncident avec le début d'une phrase, distingués par les caractères gras, mettent l'accent sur certaines informations de nature catholique. De même, certains chapitres peuvent être entièrement consacrés à la religion : c'est le cas du manuel d'histoire de Paul Gagnol, qui consacre un chapitre à la Réforme protestante[100]. En géographie, l'atlas de sœur Saint-Fabien réserve une section à la géographie sacrée[101]. La littérature n'est pas en reste et le manuel de Charles Coppens, sj, aborde la rhétorique sacrée dans une section à part[102]. Ces trois ouvrages illustrent bien des considérations avant tout disciplinaire : il y a suffisamment de matière – qui est jugée essentielle – pour justifier une section réservée à des notions liées au catholicisme. Cela rend la culture catholique plus visible ; c'est le sujet principal à l'étude.

Dans d'autres ouvrages, la culture catholique est placée dans certains endroits privilégiés. Les introductions et préfaces des manuels présentent parfois une considération morale ou religieuse. C'est le cas du manuel de français du frère Louis-Arsène, *et al.*, fic, qui explique brièvement le rôle des pensées placées dans les hauts de page[103]. Les biographies d'auteurs, fréquentes dans les manuels de lecture et de littérature, renferment également des notions catholiques. Plusieurs notices évoquent l'état religieux de la personne, sa confession, voire ses relations avec les Églises[104].

---

[99] Aphraates, fec, *Cours abrégé d'histoire*, 1873, p.80 ; J. George Hodgins, *General Geography*, 1861, p.11.
[100] Paul Gagnol, *Les Temps modernes*, 1917.
[101] Saint-Fabien, cnd, *Géographie-Atlas. Cours moyen et supérieur*, 1905.
[102] Charles Coppens, sj, *The Art of Oratorical Composition*, 1885.
[103] Louis-Arsène, *et al.*, fic, *Langue française. Cours moyen et supérieur*, 1917, p. xxviii
[104] Constantius, fec, *Higher Reader*, 1887.

Ces éléments peuvent être davantage médités par les élèves, appelés à bien connaître les auteurs à l'étude, notamment pour alimenter leurs compositions. Surtout, ils peuvent alors découvrir des modèles qui les inspireront dans leur rapport à la foi.

L'étude des exercices scolaires indique que la culture catholique des manuels scolaires filtre dans l'enseignement. Si les élèves commettent des erreurs dans le cadre de leurs apprentissages, les travaux scolaires des matières profanes ne témoignent pas de faute majeure quant aux savoirs catholiques. En fait, ce sont plutôt les excès qui sont soulignés par les enseignants. Une élève faisant l'apologie de la Nouvelle-France et de ses grands personnages affirme : « Le Canada, c'est le vestibule du Ciel », mais sa professeure lui fait remarquer que cela est nettement exagéré[105]. S'il importe de former de bonnes catholiques, l'école secondaire inculque le sens de la formulation juste et de l'exactitude des faits. D'un point de vue théologique, cette proposition pour le moins enthousiaste est erronée. L'exemple témoigne de l'immersion catholique complète vécue par les élèves, teintant leur conception du monde. En ce sens, il illustre bien l'effet d'une éducation entièrement catholique. Une bonne maîtrise de la culture catholique peut inciter les évaluateurs à partager un bon mot, recherché par les élèves qui mettent en valeur leur piété. Dans un exercice de lettres de condoléances, par ailleurs peu réussi, l'enseignante écrit à l'élève : « les sentiments que vous exprimez font honneur à votre piété, à votre impérissable amie, c'est à votre bon cœur »[106]. L'enseignement profane permet donc l'évaluation par les enseignants de l'intériorisation du catholicisme par les élèves[107].

---

[105] ACND, Fonds Bureau des études, 200.110.7, « Exposition de Paris, 1900 », Marie-Louise Bourdon, « J'aime le Canada », 1899.
[106] ACND, Fonds Bureau des études, 200.110.7, « Exposition de Paris, 1900 », Irène Lefebvre, « Lettre de condoléances », 1899.
[107] Monique Lebrun affirme qu'il s'agit d'une pédagogie basée en grande partie sur « l'endoctrinement et la vérification de son efficacité ». « Un florilège moralisateur et nationaliste. Le canon des études littéraires selon les manuels des communautés religieuses québécoises, 1900-1950 », *Études d'histoire religieuse*, vol. 71, 2005, p.43. À notre avis, cette proposition est à nuancer. Le chapitre 4 expliquera comment les élèves apprennent à acquérir des savoirs. Néanmoins, les travaux scolaires montrent bien

Le cadre catholique de l'école inspire les élèves, les plus jeunes comme les plus âgés, jusque sur leurs copies, qui ornent leurs travaux de devises religieuses : « Tout par Marie à Jésus. Tout à Marie pour Jésus », « JMJ » (Jésus, Marie, Joseph), ainsi que *Ad majorem dei gloriam*, « AMDG »[108]. Certaines élèves ajoutent à leur signature la mention de leur appartenance à un regroupement religieux comme les Enfants de Marie[109]. D'autres dédient leurs travaux à certains saints[110]. Les élèves du secondaire sont donc très sensibles à l'éducation catholique, qui les habite entièrement, y compris durant leurs apprentissages. En ce sens, une analyse grammaticale, malgré les fins résolument profanes de l'exercice, est tout autant marquée par le catholicisme que la prière effectuée au début des classes ; les deux agissent de pair.

Si l'analyse qualitative et quantitative a permis de distinguer les matières quant à l'insertion d'une culture catholique, il y a lieu de penser que les élèves, sur ce point précis, ne différencient pas vraiment les disciplines. Cela est d'autant plus vrai qu'elles se bousculent rapidement au cours d'une journée et d'une semaine. De plus, c'est souvent la même personne qui enseigne une bonne partie des notions au programme[111]. Dans ce contexte, c'est l'enseignement pris globalement qui véhicule une culture catholique. L'analyse des manuels scolaires révèle certains cas où, pour réussir un exercice, l'élève doit déjà connaître des notions qu'il a dû apprendre dans d'autres matières. C'est ce que nous appelons des connaissances transversales.

Dans un exercice de phrases à compléter dans une grammaire anglaise, les élèves doivent correctement associer 26 saints patrons à un métier ou à un lieu, par

---

que les enseignants cherchent *notamment* à évaluer l'efficacité de l'endoctrinement catholique, mais aussi la compréhension des savoirs proprement profanes.

[108] APSS, Fonds Collège de Montréal, I2 6.3.3-24, « Cahiers d'honneurs en versification », 1884 ; AJC-GLC, C-0001, S6, SS5, D7, Fonds Collège Sainte-Marie, « Travaux philosophie », 1899-1900.

[109] ACND, Fonds Bureau des études, 200.110.7, « Exposition de Paris, 1900 », 1899.

[110] AJC-GLC, Fonds Collège Sainte-Marie, C-0001, S6, SS5, D7, « Travaux philosophie », 1899-1900.

[111] Au sein des collèges « classiques », il existe même une hiérarchie de la titulature des classes. Christine Hudon et Louise Bienvenue, « La figure du maître », Louise Bienvenue *et al.*, *op. cit.*, p.188-189.

exemple en liant saint Joseph aux charpentiers ou saint Pierre à Rome[112]. En géographie, les traditionnels exercices d'identification sur carte traitent des territoires bibliques. Un ouvrage des Frères des écoles chrétiennes demande d'identifier les tribus hébraïques vivant en Galilée, de pointer le lieu de la mort de Moïse, le mont des Oliviers et la rivière où saint Jean-Baptiste a baptisé Jésus[113]. Soulignons que ces informations ne sont pas partagées dans le manuel, ce qui est habituellement le cas. En lecture, où les questions sollicitant la culture générale des lecteurs sont fréquentes, une question de compréhension ouvre la discussion sur le père Jogues, mais les éléments de réponses ne se trouvent pas dans le récit proposé[114]. Dans le même esprit, un manuel de français pose une question sur le Sanhédrin dans le cadre d'un poème de Pamphile Le May portant sur Jésus et Marie[115]. Ces exemples montrent que les élèves doivent puiser dans leurs connaissances, et notamment dans des notions apprises dans l'enseignement religieux formel comme le catéchisme ou l'histoire sainte pour réussir les exercices demandés. Cela témoigne de l'interdépendance des disciplines scolaires quant à la formation catholique des élèves. L'enseignement profane, comme toute l'école, est un véritable bain culturel catholique.

* * *

Toute l'expérience scolaire des élèves du secondaire québécois contribue à faire d'eux de meilleurs croyants. Ils sont habités par le catholicisme. Non seulement leur environnement favorise la piété et le recueillement, mais ils sont entraînés à une pratique cultuelle régulière. Plus encore, la formation qui est prodiguée est résolument

[112] Tobias-Josephus, fec, *Lessons in English. Intermediate Course*, 1925, p. 11.
[113] Adelbertus, fec, *The New Illustrated Geography*, 1876, p.43.
[114] Constantius, fec, *Higher Reader*, p.215
[115] Sainte-Solange, cnd, *Cours de langue française*, 1913, p.201

catholique : toutes les disciplines y participent. Malgré la diversité des parcours et des cursus scolaires, le vécu religieux scolaire est homogène. Certes, des différences entre les disciplines ont été repérées, mais elles agissent solidairement à l'enrichissement de la culture générale et à l'approfondissement du rapport au catholicisme.

La culture catholique n'est pas qu'un simple vernis ajouté à l'éducation des jeunes. Grâce à son omniprésence et à la diversité des voies d'inculcation, elle contribue puissamment à préparer des adultes croyants, cultivés et compétents. Ces deux caractéristiques jouent un rôle déterminant dans la formation d'élites catholiques. Elles les amènent à reconnaître la place incontournable de l'Église et du catholicisme dans la société québécoise, et plus particulièrement dans la sphère scolaire. Les parents et des décideurs catholiques veulent ce qu'il y a de mieux pour la jeunesse : ils ont appris que cet idéal passe par l'école catholique, une école totalement confessionnelle. C'est en ce sens que la mainmise de l'Église sur l'école importe : elle s'assure de la fidélité des élites à son enseignement, ce qui lui permet d'assurer son autorité sur la société. Cette intériorisation d'une culture catholique est une entreprise de longue haleine qui demande aux élèves plusieurs années d'efforts et un encadrement soutenu afin qu'ils puissent goûter à la Vérité. Si nous avons pu en voir les multiples voies d'inculcation, il reste à nous pencher sur la nature du travail intellectuel exigé des élèves.

CHAPITRE IV

LE MANUEL SCOLAIRE, UN OBJET À LIRE

La culture catholique des manuels scolaires peut être exclusivement cernée par une étude du contenu des ouvrages. Néanmoins, cette approche ne permet pas de comprendre l'entièreté de l'expérience scolaire des élèves ni leur appropriation de la culture scolaire catholique puisqu'elle ne tient pas compte de la lecture de ces ouvrages. Une culture ne flotte pas dans les airs : elle est lentement apprise. C'est pourquoi il est essentiel de saisir le rôle joué par le manuel dans cette entreprise. Pour Guglielmo Cavallo et Roger Chartier, la lecture est « une pratique incarnée dans des gestes, des espaces, des habitudes »[1]. Dans ce chapitre, nous entendons cerner la pratique scolaire qu'est la lecture d'un manuel. Comment la culture catholique inculquée dans les manuels scolaires est-elle assimilée ? Nous voulons démontrer que les livres scolaires sont lus et qu'il s'agit d'un outil efficace – et jugé comme tel par les contemporains – pour instruire et éduquer les élèves. Outre les ouvrages eux-mêmes, les revues pédagogiques, les programmes scolaires et certains documents professoraux permettent de reconstituer le processus, souhaité et réel, de la lecture du manuel au tournant du XX^{e} siècle.

La démarche pédagogique suggérée par l'usage du manuel scolaire montre qu'un travail de compréhension et de réflexion est exigé de l'élève. Tant l'emploi que

[1] Guglielmo Cavallo et Roger Chartier, dir., *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Seuil, 2001, p.8.

la forme des ouvrages scolaires favorisent l'intériorisation de la culture scolaire catholique, acquise au prix d'un incessant travail. En outre, il offre un puissant moyen d'encadrement intellectuel aux jeunes. Notre démarche permettra de révéler un pan des rapports entre le manuel scolaire comme objet et son contenu. Nous serons alors à même de comprendre comment les notions catholiques qu'il renferme deviennent des éléments de la culture des futures élites.

4.1. Grandeurs et misères du manuel

Durant les années 1870-1920, le manuel scolaire utilisé à l'école secondaire joue un rôle-clé dans l'apprentissage en raison de la pédagogie adoptée et des travaux imposés aux élèves[2]. Tantôt un guide, tantôt un condensé de la matière, il doit favoriser l'assimilation des contenus scolaires, et ce, dans le cadre d'une pédagogie de la mémorisation et de la compréhension, deux piliers de l'enseignement à cette époque. Dans la seconde moitié du XIX^{e} siècle, le manuel scolaire s'impose dans les mœurs éducatives. C'est à ce moment qu'il devient l'outil privilégié de l'enseignement, d'abord chez les futures élites. Dans les années 1850 à 1870, le manuel n'est pas au cœur des préoccupations de l'élite scolaire, composée d'administrateurs, d'enseignants, de pédagogues et d'intellectuels, et les articles portant sur cet objet dans le *Journal de l'Instruction publique* [*JIP*] sont rares[3]. Ce fait indique que le manuel n'est pas encore un canal incontournable pour la transmission des savoirs. À la fin des années 1870, le surintendant de l'Instruction publique, Gédéon Ouimet, constate que

[2] Le portrait des conceptions pédagogiques des communautés religieuses féminines proposé par Claudette Lasserre est largement partagé au Québec, au-delà des clivages religieux ou sexuels. « La pédagogie, 1850-1950 », 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.113-140.

[3] Durant ces années, pas plus de quatre articles sur le manuel ont été recensés annuellement.

la diffusion des manuels progresse, même s'il déplore l'incompétence de certains élus de commissions scolaires – la sélection des ouvrages scolaires leur revenant – et une certaine confusion dans le choix des manuels scolaires[4].

Le manuel scolaire entre lentement mais sûrement dans les mœurs pédagogiques, un cheminement complété pour les cursus formant le secondaire autour de 1870, alors que les constats sur l'absence des manuels scolaires disparaissent, ce qui n'est pas le cas pour le primaire[5]. Une distinction pédagogique entre les deux ordres d'enseignement, certes temporaire, se forme. Progressivement, les manuels deviennent les premiers livres à succès, rejoignant du même coup le journal et le roman à bon marché dans la triade de la culture médiatique qui se met en place à la fin du XIX^{e} siècle, explique Jean-Yves Mollier[6]. Or, c'est par l'éducation des élites que le manuel fait son entrée à l'école et c'est elle qui lui imprime ses usages. La démocratisation de ce genre d'ouvrages consacre donc la diffusion d'une culture médiatique élitaire. Mollier a d'ailleurs bien relevé le rôle des éditeurs à cet égard[7].

Si l'usage des manuels se répand, correspondent-ils aux attentes des élites scolaires, des enseignants et des élèves[8] ? Certaines sources témoignent des caractéristiques, prisées ou non, par l'élite scolaire et cela peut éclairer l'usage qui doit

---

[4] Gédéon Ouimet, « Circulaire du surintendant de l'Instruction publique », *JIP*, vol. 21, n^{o} 3, mars 1877, p.39. Le surintendant défend alors le dépôt de livre récemment mis sur pied en 1876 et fermé en 1880 sous les pressions combinées des conservateurs, abhorrant les liens trop étroits entre l'État et l'école, des librairies, victimes selon elles d'une concurrence déloyale et des communautés religieuses éditrices qui se sentent menacées par cette initiative. Paul Aubin et Michel Simard, *Les manuels scolaires dans la correspondance du Département de l'Instruction publique, 1842-1899. Inventaire*, Sherbrooke, GRELQ, 1997, p.18-19 ; Yvan Lamonde, *Histoire sociale des idées, 1896-1929*, Montréal, Fides, 2004, p.195-196.

[5] Valade, *RSIP* 1871, p.47 ; Brault, *RSIP*, 1881, p.29.

[6] Jean-Yves Mollier, *La lecture et ses publics à l'époque contemporaine. Essais d'histoire culturelle*, Paris, PUF, 2001, p.2-3. En ce qui concerne le manuel scolaire, le Québec ne serait que légèrement en retard sur la France quant à la diffusion massive du manuel scolaire.

[7] *Id.*, *Louis Hachette, 1800-1864. Le fondateur d'un empire*, Paris, Fayard, 1999, 554 p.

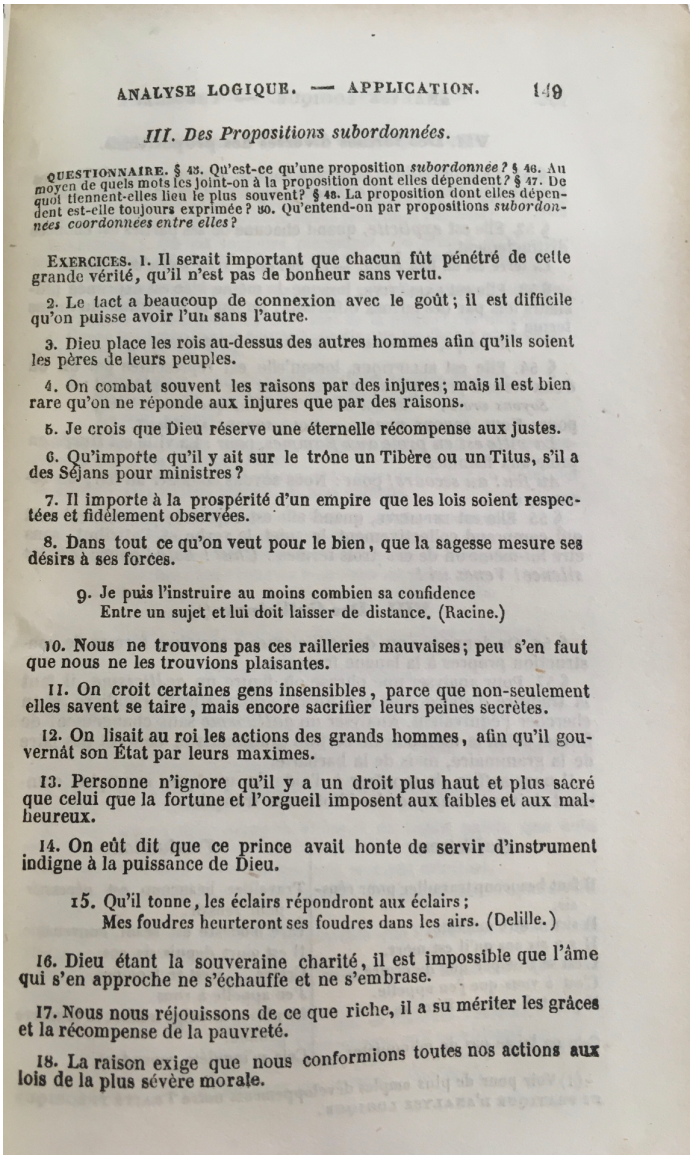
[8] Il est impossible de connaître les critères retenus par le CIP pour approuver ou refuser un manuel, qui pourraient donner un indice sur les attentes des élites scolaires. Paul Aubin et Michel Simard, *op. cit.*, p.9.

en être fait. Par exemple, le médecin Hubert Larue voue aux gémonies un manuel d'histoire qui ressemble à un recueil de dates à la forme insipide, aussi désagréable qu'épuisant à lire selon lui. Un souci pour rendre le manuel intéressant est encore plus évident dans les suggestions qu'il formule. D'abord, Larue conseille la rédaction d'abrégés adaptés aux différents niveaux. Afin de marquer les esprits, quelques illustrations bonifieraient la lecture. Enfin, ces manuels, mieux écrits, seraient à lire à la maison et les interrogations auraient lieu le lendemain en classe[9]. Larue en a également contre la simple mémorisation, sans explications du maître, et contre le luxe de détails des manuels, tant en géographie qu'en grammaire, les deux nuisant à l'apprentissage des élèves[10]. Ainsi, le manuel doit être conçu de façon à ce que l'élève puisse comprendre de façon autonome la matière contenue dans ses livres dans le cadre d'un enseignement professoral consacré à l'explication et aux exercices (figure 4.1.). Il s'agit là d'un élément crucial dans la conception de ce qu'est un ouvrage scolaire au tournant du XX^{e} siècle.

La qualité pédagogique des manuels est aussi évoquée par certains billettistes[11]. Cela vaut pour les séries de manuels, qui offrent deux ou trois ouvrages pour autant de niveaux de difficulté. Malgré des améliorations, « un professeur de pédagogie » appelle à faire mieux, car le succès de l'entreprise éducative passe par des manuels scolaires bien conçus[12]. Les professeurs du cours classique revendiquent eux aussi de meilleurs manuels, notamment en histoire. Résumant leur congrès, l'abbé Camille Roy fait état de discussions sur la lourdeur des leçons proposées dans des manuels trop volumineux[13]. Considérés sous cet angle, les ouvrages scolaires doivent être un objet utile aux apprentissages d'élèves autonomes.

---

[9] Hubert Larue, « De l'éducation dans la province de Québec », *JIP*, vol. 20, n^{o} 7, juillet 1876, p.107-108.
[10] *Id.*, « De l'éducation dans la province de Québec », *JIP*, vol. 20, n^{o} 8, août 1876, p.120.
[11] Jean-Baptiste Cloutier, « Du choix des livres », *EP*, vol. 15, n^{o} 16, 16 avril 1894, p.242.
[12] Un professeur de pédagogie, « Pédagogie. Nos manuels scolaires », *EP*, vol. 2, n^{o} 2, 16 janvier 1882, p.14.
[13] Camille Roy, « Le congrès de l'enseignement secondaire », *ES*, vol. 2, n^{o} 1, 1er octobre 1917, p.12



ANALYSE LOGIQUE. — APPLICATION. 149

III. Des Propositions subordonnées.

QUESTIONNAIRE. § 43. Qu'est-ce qu'une proposition *subordonnée*? § 46. Au moyen de quels mots les joint-on à la proposition dont elles dépendent? § 47. De quoi tiennent-elles lieu le plus souvent? § 48. La proposition dont elles dépendent est-elle toujours exprimée? 50. Qu'entend-on par propositions *subordonnées coordonnées entre elles*?

EXERCICES. 1. Il serait important que chacun fût pénétré de cette grande vérité, qu'il n'est pas de bonheur sans vertu.

2. Le tact a beaucoup de connexion avec le goût; il est difficile qu'on puisse avoir l'un sans l'autre.

3. Dieu place les rois au-dessus des autres hommes afin qu'ils soient les pères de leurs peuples.

4. On combat souvent les raisons par des injures; mais il est bien rare qu'on ne réponde aux injures que par des raisons.

5. Je crois que Dieu réserve une éternelle récompense aux justes.

6. Qu'importe qu'il y ait sur le trône un Tibère ou un Titus, s'il a des Séjans pour ministres?

7. Il importe à la prospérité d'un empire que les lois soient respectées et fidèlement observées.

8. Dans tout ce qu'on veut pour le bien, que la sagesse mesure ses désirs à ses forces.

9. Je puis l'instruire au moins combien sa confidence
Entre un sujet et lui doit laisser de distance. (Racine.)

10. Nous ne trouvons pas ces railleries mauvaises; peu s'en faut que nous ne les trouvions plaisantes.

11. On croit certaines gens insensibles, parce que non-seulement elles savent se taire, mais encore sacrifier leurs peines secrètes.

12. On lisait au roi les actions des grands hommes, afin qu'il gouvernât son État par leurs maximes.

13. Personne n'ignore qu'il y a un droit plus haut et plus sacré que celui que la fortune et l'orgueil imposent aux faibles et aux malheureux.

14. On eût dit que ce prince avait honte de servir d'instrument indigne à la puissance de Dieu.

15. Qu'il tonne, les éclairs répondront aux éclairs;
Mes foudres heurteront ses foudres dans les airs. (Delille.)

16. Dieu étant la souveraine charité, il est impossible que l'âme qui s'en approche ne s'échauffe et ne s'embrase.

17. Nous nous réjouissons de ce que riche, il a su mériter les grâces et la récompense de la pauvreté.

18. La raison exige que nous conformions toutes nos actions aux lois de la plus sévère morale.

Figure 4.1.
Les exercices

Source : M.P. Poitevin, *Cours théorique et pratique de langue française*, Paris, Firmin-Didot, 1860, p.149. UQAM, Bibliothèque des livres rares.

Soulignons qu'une revue comme *L'Enseignement secondaire*, qui se consacre en fait au seul cursus classique masculin, propose une pédagogie qui vaut aussi bien pour les plus jeunes élèves des Éléments latins que pour les plus vieux en deuxième année de

Philosophie. En ce sens, un manuel trop dense ne semble pas être plus acceptable dans les degrés supérieurs.

Godefroy Langlois, héraut de l'uniformité des manuels et de l'instruction gratuite et obligatoire, note de nombreuses erreurs et absences dans les manuels et l'usage d'ouvrages désuets, à l'instar de géographies publiées vingt ans plus tôt sans mise à jour. Le coupable, selon lui, est la recherche du lucre de la part des producteurs[14]. L'analyse des programmes scolaires confirme l'usage de livres obsolètes, notamment en géographie et en histoire. Par exemple, l'*Histoire du Canada* de Charles Laverdière, professeur au Séminaire de Québec, publiée en 1869, est toujours en usage au début du XX^{e} siècle[15]. En ce sens, les savoirs proposés dans ces ouvrages peuvent être occasionnellement déphasés, renforçant le conservatisme de l'école et de la culture qui y est transmise.

Malgré ces critiques, personne ne remet en question l'usage du manuel scolaire ni sa pertinence comme outil pédagogique. Bien au contraire, il se doit d'être un outil pratique, clarifiant et aéré mis à la disposition des élèves afin qu'ils puissent assimiler la matière expliquée en classe. Tel est le rapport désiré par les élites scolaires entre le manuel et son lecteur. Ces traits sont d'autant plus importants pour les élèves du secondaire, qui, maîtrisant déjà l'art de lire, doivent surtout enrichir leurs savoirs par l'entremise de la lecture.

[14] Godefroy Langlois, *L'uniformité des livres scolaires*, Québec, s.n., 1908, p.10-11.
[15] Charles-Honoré Laverdière, *Histoire du Canada*, 1869 ; AJC-GLC, Fonds Collège Sainte-Marie, C-0001, S6, SS5, D9, « Programmes d'examens, 1901-1908 ».

4.2. Le guide du succès

Les discours pédagogiques insistent pour que les manuels soient bien utilisés, sans quoi ils seront nuisibles aux élèves. En outre, ceux-ci doivent être stimulés dans leurs apprentissages et les livres jouent à cet égard un rôle important. L'organisation de tâches arides et mécaniques sollicitant la seule mémoire afin d'éblouir les parents lors d'examens publics, voilà « comment on dégoûte l'enfant de l'école », écrit-on en 1892[16]. Il convient plutôt de faire comprendre la matière aux élèves. Au tournant du XX^{e} siècle, les manuels scolaires doivent leur permettre d'assimiler la matière mieux que le seul enseignement magistral. En ce sens, la culture scolaire élitaire est fondée sur une imbrication de l'écrit et de l'oral[17].

4.2.1. « Il faut que le professeur professe »

Voilà une maxime pédagogique qui a fait les beaux jours d'une revue pédagogique comme l'*Enseignement primaire* et qui résume fort bien la place du manuel dans la pratique enseignante. Concrètement, il s'agit de mettre l'accent sur l'enseignement oral et les interrogations et de reléguer le livre au second plan. Celui-ci doit notamment donner la formule juste[18]. Le livre a une autre fonction importante, soulignée par cette maxime employée par A. Daguet : « les paroles s'envolent, les écrits restent »[19]. À titre d'assistant de l'enseignant, le manuel aide à la préparation et à la

[16] « Comment on dégoûte l'enfant de l'école », *EP*, vol. 14, n^{o} 15, 1er avril 1892, p.229.
[17] Roger Chartier, *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1987 (1982), p.10-11.
[18] « Pédagogie », *EP*, vol. 6, n^{o} 8, 15 avril 1886, p.86.
[19] A. Daguet, « Utilité des livres pour l'enseignement élémentaire », *EP*, vol. 8, n^{o} 14, 15 septembre 1888, p.222.

structuration de ses cours, permettant ainsi de faire le pont entre le professeur professant et l'élève lecteur. En aucun cas, l'instituteur ne doit lire le manuel en classe ni faire lire les élèves durant ces précieuses heures, sauf pour l'apprentissage même de la lecture. Toujours, l'apprentissage doit passer d'abord et avant tout par le professeur. Le programme du Collège de Montréal est à cet égard éloquent : « Un maître habile et zélé peut tirer un excellent parti d'un livre même imparfait ; le meilleur livre, s'il n'est bien enseigné par le maître, ne sera que lettre morte et stérile »[20]. L'inspecteur Prémont n'en pense pas moins[21]. La maîtresse des études des Sœurs de Sainte-Anne recommande aux enseignantes une utilisation modérée du manuel et toujours en complément d'un enseignement oral[22] : « Il faut savoir tirer parti de tout pour instruire le plus possible. Ne jamais oublier que l'enseignement de la grammaire qui se réduit à l'énonciation simple des règles est nul pour la formation et le développement de l'intelligence »[23].

Jean-Baptiste Cloutier, professeur à l'École normale Laval et rédacteur-propriétaire de l'*Enseignement primaire*, présente dans une conférence le manuel comme auxiliaire et aide-mémoire de l'élève[24]. Cela est d'ailleurs un *leitmotiv* dans la revue qu'il dirige, repris par l'abbé Ross dans son manuel de pédagogie. Il recommande de ne jamais suivre à la lettre le manuel, mais plutôt de se baser sur lui pour construire son enseignement, sans quoi l'instituteur en devient l'esclave[25]. Bien avant eux, le *Journal de l'instruction publique* met en garde ses lecteurs contre un usage du manuel trop axé sur une mémorisation passive[26]. Le discours sur le manuel n'a guère changé

[20] APSS, Fonds Collège de Montréal, I2 6.2.1-3, « Plan et règlement des études », 1883, p.4.
[21] Prémont, *RSIP* 1895, p.75-76.
[22] ASSA, Fonds Bureau des études, B86/6,3, s.t., sœur Marie-Irène, ssa, 1906.
[23] *Ibid.*
[24] Jean-Baptitste Cloutier, « Conférence de JB Cloutier au Congrès pédagogique de Montréal », *EP*, vol. 1, nº 2, 15 janvier 1881, p.14
[25] François-Xavier Ross, *Manuel de pédagogie théorique et pratique*, Québec, Charrier et Dugal, 1919, p.138-139.
[26] « Pédagogie. De l'emploi du temps dans les écoles », *JIP*, vol. 1, nº 8, août 1857, p.152.

entre 1857 et le début du XX^e siècle. Le programme de 1905, riche en prescriptions pédagogiques, consacre un long paragraphe à l'utilisation du manuel :

> Toutefois, il n'en reste pas moins indéniable que l'emploi du manuel est nécessaire. Un enseignement purement oral fatiguerait le maître et les élèves. Avec ce système, il y aurait, en outre, le danger de ne laisser dans la mémoire des enfants que des impressions fugitives, et celui de condamner trop souvent à un funeste désœuvrement toute une proportion de la classe. Ce qu'il faut éviter, c'est l'usage trop excessif du manuel. Le maître doit se servir du manuel, il ne doit jamais en abuser et négliger la leçon orale. […] En résumé, le manuel n'est qu'un auxiliaire. Et son utilité varie selon les spécialités[27].

Les revues pédagogiques prodiguent plusieurs conseils pratiques afin d'atteindre cet idéal. En 1913, l'*Enseignement primaire* départage les fonctions du maître et du livre : le manuel présente l'ensemble de la matière, développe les points essentiels, apportant des précisions ici et là et surtout, soutient l'élève. En l'absence du professeur, durant l'étude, le manuel joue le rôle d'aide-mémoire, tout en faisant office de répétiteur[28]. Le programme de 1905 cité plus haut invite les enseignants à ne pas lancer à la hâte les pages à faire lire aux élèves. Au contraire, des explications préalables doivent leur être données afin qu'ils soient bien préparés à la tâche qui les attend[29]. À partir de ces consignes, nous pouvons brosser le portrait d'une classe où une grande partie du temps est consacrée à un enseignement magistral et à des explications des travaux à faire. Autrement dit, les élèves doivent apprendre en classe, et assimiler la matière à l'extérieur à l'aide de leurs livres et à leur propre rythme.

L'enseignement des sciences au Collège de Montréal illustre une adaptation de ce principe. Le professeur doit commencer la classe en vérifiant la compréhension des

---

[27] « Programme de 1905 » Michel Allard et Bernard Lefebvre, dir., *PECFQ*, Montréal, Éditions Logiques, 1998, p.187-188.
[28] Un vieil instituteur, « Rôle respectif du livre et de la parole du maître de l'enseignement [Tiré du *Noël-École*] », *EP*, vol. 34, n° 7, mars 1913, p.400-401.
[29] « Programme de 1905 », *loc cit.*, p.187.

lectures effectuées par les élèves durant l'étude, avant d'expliquer la leçon suivante et de procéder à des démonstrations[30]. Dans certaines disciplines, le manuel scolaire constitue la principale source d'acquisition des savoirs. C'est le cas du catéchisme, de l'histoire et la géographie[31]. Ces disciplines, ponctuées de nombreux détails factuels, sont propices à un usage plus assidu de livres dans les apprentissages, ainsi qu'à l'emploi d'une pédagogie de la mémorisation. C'est pourquoi la conception des manuels de ces disciplines est la plus critiquée. Le catéchisme réside dans une catégorie à part puisque son enseignement est condensé dans un ouvrage où le par cœur est de rigueur[32]. Toutes ces recommandations montrent que le manuel a sa place dans l'instruction des élèves au tournant du XX^{e} siècle. Il s'agit donc d'un important outil de diffusion d'une culture et c'est le rôle que l'élite scolaire lui accorde.

4.2.2. Le fardeau des élèves

À travers ces écrits destinés aux professeurs, une partie de l'expérience des élèves des manuels a pu être cernée : il s'agit de leur meilleur ami pour réviser les leçons et rédiger les devoirs. Cet outil pédagogique leur permet à la fois de retenir l'information et de la comprendre, d'où la nécessité de s'abstenir d'une lecture passive[33]. Cependant, la mémorisation n'est jamais exclue de la pédagogie. Au contraire, la mémoire est une faculté intellectuelle à développer, comme l'a bien

[30] APSS, Fonds Collège de Montréal, I2 6.2.1-3, « Plan et règlement des études », 1883 ; APSS, Fonds Collège de Montréal, I2 6.2.1.7, « Répartition du temps, programmes et livres, vers 1900 ».
[31] *Ibid.* ; ASSA, Fonds Bureau des études, B86/6,1-33, s.t., sœur Marie-Irène, 1906.
[32] « Pédagogie pratique », *EP*, vol. 9, nº 4, 15 février 1889, p.53 ; Un vieux professeur, « Notes et souvenirs », *ES*, vol. 3, nº 4, avril 1920, p.168.
[33] Jean Langevin, *Cours de pédagogie ou principes d'éducation*, Québec, C. Darveau, 1865, p.110 ; André-Napoléon Montpetit, « De la manière de lire les vers », *JIP*, vol. 20, nº 11, novembre 1876, p.168-169 ; APSS, Fonds Bureau des études, B86/61.11, *Cours d'études des SSA pour les pensionnats et les académies*, 1907.

montré Claudette Lasserre[34]. Certains manuels recommandent d'ailleurs l'usage modéré du par cœur[35]. Le programme des écoles publiques publié en 1905 explicite ce que les élèves doivent retenir exactement et ce qu'ils doivent s'approprier, dans une optique de complémentarité entre les deux approches :

> Mais il importe que les élèves, après avoir étudié le texte, ne soient pas forcés de le réciter mot à mot. Sans doute, le maître sera nécessairement amené à exiger le texte exact, littéral, quand il s'agira d'une définition qui ne comporte pas d'à peu près, d'une formule qui doit rester gravée dans la mémoire, des résumés de l'histoire, des prières, des leçons de catéchisme et des morceaux qui servent d'exercice de diction. Pour le reste, il acceptera volontiers tout ce qui reproduira la pensée du manuel, sous quelque forme que l'enfant exprime. Il encouragera même les écoliers à dire les choses à leur façon, se contentant de redresser avec douceur les incorrections de langage et les termes impropres[36].

Dans cette optique, c'est l'enseignant qui guide le travail de sélection des éléments à retenir. De plus, la lecture des manuels doit ouvrir un espace de réflexion dans la mesure où les élèves gagnent à lire peu, mais bien, en identifiant le but, le plan et le style d'un texte, ainsi qu'en prenant des notes[37]. Cela est un élément crucial dans la compréhension du rôle du manuel dans la scolarisation : c'est l'outil par excellence de l'appropriation des savoirs. Cela importe particulièrement dans l'intériorisation de la culture scolaire catholique. La rencontre de l'élève avec les mots et les images lui permet de se créer un imaginaire religieux et d'intérioriser les notions qui lui sont présentées, à un rythme qui lui est propre.

Apprendre prend un certain temps et commande la réflexion. C'est pourquoi l'emploi excessif de la mémorisation est critiqué, notamment par les auteurs du rapport

---

[34] Claudette Lasserre, *loc. cit.*, p.125.
[35] Ovide Brunet, *Éléments de botanique*, 1870, p.8 ; Adelbertus, fec, *Compendium of General History*, 1875.
[36] « Programme de 1905 », *op. cit.*, p.188
[37] Emmanuel Blain de Saint-Aubin, « Sur la manière de lire avec fruit », *JIP*, vol. 4, nº 10, octobre 1860, p.163.

sur l'examen de sciences menant au baccalauréat *ès* arts en 1914. Cet aspect n'est pas le seul à être contesté, car les élèves sont également mis au banc des accusés, eux qui n'ont pas su préparer de bons résumés de leurs lectures au fil de l'année[38]. Peut-être ont-ils négligé cet aspect justement parce qu'ils sont concentrés sur la mémorisation ? L'écrivain Louis Fréchette critique déjà dans les années 1890 la place trop grande accordée dans l'enseignement en général à une mémorisation sans compréhension véritable, notamment en géographie[39]. Charles-Joseph Magnan constate lui aussi l'incapacité des élèves à identifier un lieu sur une carte géographique sans leur livre. Selon lui, la pédagogie du par cœur, adoptée par trop d'enseignants qui imposent aux élèves un mauvais usage des livres, condamne les enfants à l'ignorance de la géographie jusqu'à 9-11 ans[40], soit jusqu'aux portes du secondaire tel que nous l'entendons dans cette thèse. Néanmoins, des améliorations réelles sont remarquées dans les deux dernières décennies du XIX^{e} siècle[41]. En France, la pédagogie évolue aussi pour rendre l'enseignement moins mécanique[42]. Soulignons que le milieu scolaire québécois puise abondamment dans la pédagogie d'ailleurs, comme le montre l'examen des revues consacrées à l'éducation. Nous pouvons donc affirmer que le manuel est utilisé à l'école, généralement selon les normes de l'époque.

Le personnel scolaire peut aussi compter sur des manuels qui correspondent au rôle de guide-auxiliaire. Un livre de comptabilité explique dans une note à l'élève que son rôle premier est d'écouter attentivement les explications du professeur, qui est le

---

[38] APSS, Fonds Collège de Montréal, I2 6.3.2-53, « Rapports des jurys du baccalauréat de l'Université Laval », 1914, p.34.
[39] Louis Fréchette, *Lettres à l'abbé Baillargé. À propos d'éducation*, Saint-Laurent, Bibliothèque québécoise, 2003, p.224.
[40] Charles-Joseph Magnan, « Enseignement de la géographie », *EP*, vol. 13, n^{o} 8, 15 décembre 1891, p.114.
[41] E. Tridon, « La leçon orale à l'école primaire, *EP*, vol. 5, n^{o} 3, 2 février 1885, p.33 ; Jean-Baptiste Cloutier, « Chronique scolaire », *EP*, vol. 12, n^{o} 2, 15 janvier 1891, p.18 ; « Quatre-vingt-seizième conférence de l'Association des instituteurs de la circonscription de l'École normale Jacques-Cartier », *EP*, vol. 14, n^{o} 15, 1er avril 1893, p.233.
[42] Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, p.246-247.

vrai guide de son apprentissage[43]. De plus, les manuels sont construits pour faciliter la mémorisation des informations comme pour guider le jeune lecteur dans une compréhension raisonnée des savoirs. Les explications détaillées et précises permettent, d'une part, de bien assimiler la matière en l'absence du professeur. D'autre part, les formulations proposées sont pleinement compatibles avec un professeur qui attend des élèves une récitation mot à mot de théorèmes par exemple[44]. La vocation d'ouvrage de référence est parfois revendiquée. La grammaire anglaise du traducteur Percy Sadler vante ainsi son tableau unifié des verbes irréguliers[45], une présentation encore peu courante à l'époque. Les auteures d'un manuel d'histoire de l'Église adoptent même la forme d'un plan détaillé, rompant avec la norme du récit en histoire[46], mettant ainsi en valeur des notions à mémoriser et laissant aux enseignants le soin de construire un récit.

À partir du début du XX^{e} siècle, les manuels sont conçus comme des guides dont l'objectif est de compléter, et non de remplacer un enseignement dirigé par le maître. Le pédagogue français Henri Brelet, par exemple, considère sa grammaire française comme une référence à consulter plutôt que comme un outil d'apprentissage[47]. En mathématiques, l'arithmétique du frère Henri, fic, ne prend plus le soin de tout expliquer en détail[48]. L'idéal pédagogique des années 1870 à 1920 s'articule donc autour d'un manuel scolaire qui est nécessaire pour l'assimilation et la mémorisation de la matière enseignée.

[43] Samuel G. Beatty, *The Canadian Accountant*, 1894, p.8.
[44] Bewick Bridge et Thomas Atkinson, *Treatise on Algebra*, 1904.
[45] Percy Sadler, *Grammaire pratique de la langue anglaise*, 1886, p.133.
[46] Sisters Notre-Dame, *Compendium of Church History*, 1911, p. 5.
[47] Henri Brelet, *Grammaire française*, 1908, p. i.
[48] Henri, fic., *Arithmétique théorique et pratique*, 1915.

4.2.3. L'indispensable manuel

Au secondaire, les élèves ne peuvent pas atteindre les objectifs fixés par les programmes scolaires sans recourir régulièrement à des manuels, tant pour les leçons que pour les devoirs. Nous avons vu que l'instruction prodiguée au secondaire québécois est axée sur l'enseignement magistral et les travaux écrits. Les compositions, les résumés et les analyses grammaticales effectués par les élèves rendent le manuel scolaire d'autant plus indispensable. Que ce soit à l'étude, à la maison, et même en classe, il constitue effectivement le guide et l'auxiliaire des élèves. Dans toutes les disciplines, le manuel sert à l'assimilation des matières à l'extérieur de la classe, *a fortiori* lorsque les élèves sont plus avancés[49]. Malgré une philosophie pédagogique commune entre le primaire et le secondaire, ce dernier a pour vocation la formation d'élites possédant une vaste culture générale.

Pour fixer les connaissances dans l'esprit des élèves, le manuel est un incontournable, notamment par le biais des exercices de grammaire et de mathématiques[50]. Il est d'ailleurs particulièrement prisé pour les analyses grammaticales au Collège de Montréal[51]. Au Collège Saint-Laurent, le manuel est nécessaire, aussi tôt qu'en 1871, puisque les élèves sont appelés à rédiger des résumés en classe de sciences dans le cadre du cours commercial[52]. Chez les Sulpiciens, deux heures et demie à trois heures sont allouées quotidiennement à la révision des leçons et trois heures et demie sont réservées aux devoirs, moments où les manuels sont utilisés : dissertations pour les plus vieux, thèmes et versions pour les plus jeunes, tous

[49] « Programme de 1905 », *op. cit.*, p.188.
[50] *Ibid.*, p.190.
[51] APSS, Fonds Collège de Montréal, I2 6.2.1.7, « Répartition du temps, programmes et livres, vers 1900 ».
[52] ACSC, Fonds Collège Saint-Laurent, PD 1,4, 26 « Règlements et programme d'études », 1871.

doivent compléter des résolutions de problèmes et des résumés[53]. Le temps de classe peut aussi être consacré, en histoire et en géographie, à des « récitations écrites », où le manuel peut être d'un secours certain[54]. Bref, les élèves du secondaire sont appelés à passer de longues heures dans leurs livres.

Pour les futures élites, le manuel est plus qu'un simple guide. L'analyse des discours pédagogiques montre que la complexité des enseignements rend nécessaire l'usage constant de livres. Alors que l'enseignement de l'anglais comme langue seconde gagne à se faire sans livre au primaire[55], l'usage d'une bonne grammaire est essentiel pour les élèves du cours académique[56]. Élargissant le propos à toutes les disciplines, A. Delapierre suggère qu'un plus grand nombre de livres est indispensable à mesure que les exigences scolaires s'alourdissent et que les matières se complexifient[57]. Le cas des sciences est le plus patent. Si un seul manuel de leçons de choses suffit amplement dans les cursus élémentaire et modèle, plusieurs livres sont requis au secondaire : botanique, géologie, zoologie, chimie nécessitent souvent autant de manuels qu'il y a de disciplines. Inversement, le manuel scolaire, juge-t-on, devrait jouer un rôle limité au primaire, où il sert de source pour les exercices[58], car les élèves détesteraient utiliser les manuels, trop associés au par cœur[59]. De plus, l'élite scolaire juge les enfants de niveau primaire inaptes à les exploiter à leur plein potentiel[60].

---

[53] APSS, Fonds Collège de Montréal, I2 6.2.1.7, « Répartition du temps, programmes et livres, vers 1900 ».
[54] *Ibid.*
[55] John Ahern, « Leçons d'anglais d'après la méthode naturelle », *EP*, vol. 15, n° 1, 1er septembre 1893, p.4.
[56] L. Chasteau, « Quels moyens emploieriez-vous pour enseigner la grammaire dans les trois cours de l'école primaire ? », *EP*, vol. 20, n° 8, avril 1899, p.458-460.
[57] A. Delapierre, « Le rôle du maître et celui du livre », *EP*, vol. 9, n° 4, 15 février 1889, p.59.
[58] « De l'usage des livres dans l'école primaire », *JIP*, vol. 20, n° 10, octobre 1876, p.159.
[59] ASSA, Fonds Bureau des études, B86/6,3, s.t., sœur Marie-Irène, ssa, 1906.
[60] « Programme de 1905 », *op. cit.*, p.266 ; « Cent quatrième conférence de l'Association des instituteurs de la circonscription de l'École normale Jacques-Cartier », *EP*, vol. 18, n° 19, 1er juin 1897, p.302.

En définitive, la pédagogie idéale et employée à l'école secondaire québécoise encourage l'utilisation du manuel. Des recommandations précises nous amènent à affirmer que les ouvrages mis au programme sont lus. Deux critères majeurs se distinguent quant à l'usage des manuels. Le niveau scolaire constitue une variable importante dans les discours pédagogiques, réservant aux degrés supérieurs – le secondaire – un usage intensif du manuel. La lecture du manuel scolaire contribue à distinguer les élites du peuple. Les premières développent au secondaire leurs compétences en lecture tout en acquérant un bagage de savoirs plus vaste et plus complexe, leur donnant les outils pour se cultiver une fois leur parcours scolaire terminé. Alors que la lecture et l'utilisation du manuel se démocratisent au XIX^{e} siècle, la pédagogie employée au secondaire permet d'assurer la distinction des élites quant au rapport à l'imprimé et à ce qu'il donne accès.

4.3. Mise en forme

L'analyse de la matérialité des manuels scolaires révèle plusieurs éléments sur l'usage qui en est fait par les élèves. Nous souhaitons nous inscrire dans le projet formulé par Guglielmo Cavallo et Roger Chartier :

> Une histoire de longue durée des lectures et des lecteurs doit donc être celle de l'historicité des modes d'utilisation, de compréhension et d'appropriation des textes. Elle considère le « monde du texte » comme un monde d'objets, de formes, de rituels dont les conventions et les agencements portent et contraignent la construction du sens[61].

Si la lecture même nous est directement invisible, une analyse de la forme des manuels permet de reconstituer comment les élèves ont pu manipuler les informations qui s'y

[61] Guglielmo Cavallo et Roger Chartier, *op. cit.*, p.9.

trouvent et en tirer une substance assez riche pour alimenter leurs travaux scolaires, pour bonifier leur culture générale et pour devenir des élites catholiques.

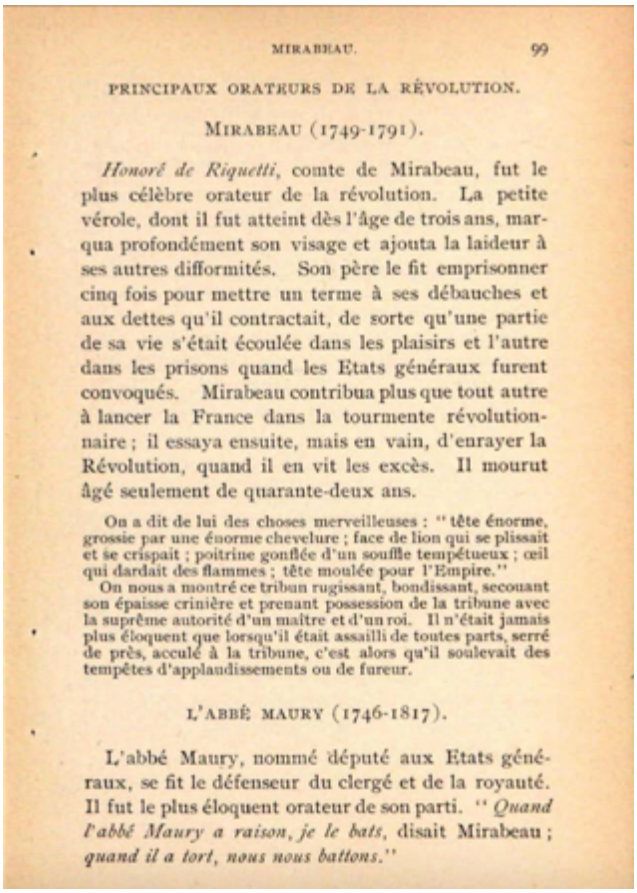
4.3.1. Une typographie variée

Les manuels scolaires de la deuxième moitié du XIX^e^ siècle et du premier tiers du XX^e^ siècle ne sont pas de grands blocs homogènes de textes. Derrière une austérité visuelle certaine, une série d'éléments typographiques attirent l'œil du chercheur. Ces marques constituent, selon Roger Chartier, une représentation de la lecture donnée par l'éditeur[62]. En effet, les caractères utilisés montrent des ouvrages scolaires conçus pour guider la lecture et faciliter l'assimilation des matières. Leur analyse permet au moins de connaître la conception qu'ont les producteurs de manuels de la lecture, tout en fournissant des pistes utiles pour cerner une part de l'expérience scolaire des élèves. Presque tous les livres consultés ont recours aux caractères gras et italiques, ainsi qu'à une variété de tailles des caractères imprimés. La diversité des tailles de caractères employées dans un même ouvrage hiérarchise les connaissances présentées.

À cet égard, les manuels peuvent être classés dans deux grandes familles. Dans la première, une information générale, relativement brève, est rédigée en grands caractères, tandis que les détails sont d'une taille réduite (figure 4.2.). Certains auteurs de manuels suggèrent de faire apprendre le contenu des « grandes lettres » par cœur et de réserver le reste à l'édification personnelle des lecteurs[63]. Non seulement l'information est-elle classée en fonction de types d'apprentissages, la mémorisation

[62] Roger Chartier, « Du livre au lire », Roger Chartier, dir., *Pratiques de la lecture*, Paris, Payot, 2003, p.106.
[63] Saint-Fabien, cnd., *Géographie-Atlas. Cours moyen et supérieur*, 1891 ; Sainte-Solange, cnd., *Cours d'histoire ancienne*, 1918.

étant mise en valeur, mais les manuels offrent aussi une information jugée complémentaire qui bonifie la culture générale des élèves. La seconde famille regroupe les ouvrages qui intègrent en un seul livre les trois niveaux de difficulté usuels (élémentaire, intermédiaire, supérieur) habituellement divisés en trois documents distincts[64].



MIRABEAU. 99

PRINCIPAUX ORATEURS DE LA RÉVOLUTION.

MIRABEAU (1749-1791).

Honoré de Riquetti, comte de Mirabeau, fut le plus célèbre orateur de la révolution. La petite vérole, dont il fut atteint dès l'âge de trois ans, marqua profondément son visage et ajouta la laideur à ses autres difformités. Son père le fit emprisonner cinq fois pour mettre un terme à ses débauches et aux dettes qu'il contractait, de sorte qu'une partie de sa vie s'était écoulée dans les plaisirs et l'autre dans les prisons quand les Etats généraux furent convoqués. Mirabeau contribua plus que tout autre à lancer la France dans la tourmente révolutionnaire ; il essaya ensuite, mais en vain, d'enrayer la Révolution, quand il en vit les excès. Il mourut âgé seulement de quarante-deux ans.

On a dit de lui des choses merveilleuses : " tête énorme, grossie par une énorme chevelure ; face de lion qui se plissait et se crispait ; poitrine gonflée d'un souffle tempétueux ; œil qui dardait des flammes ; tête moulée pour l'Empire."
On nous a montré ce tribun rugissant, bondissant, secouant son épaisse crinière et prenant possession de la tribune avec la suprême autorité d'un maître et d'un roi. Il n'était jamais plus éloquent que lorsqu'il était assailli de toutes parts, serré de près, acculé à la tribune, c'est alors qu'il soulevait des tempêtes d'applaudissements ou de fureur.

L'ABBÉ MAURY (1746-1817).

L'abbé Maury, nommé député aux Etats généraux, se fit le défenseur du clergé et de la royauté. Il fut le plus éloquent orateur de son parti. " *Quand l'abbé Maury a raison, je le bats*, disait Mirabeau ; *quand il a tort, nous nous battons.*"

Figure 4.2.
Les tailles de caractères

Source : Sœurs de Sainte-Anne, *Précis de l'histoire de la littérature française*, Montréal, Cadieux et Derome, 1900, p.99. BAnQ numérique.

[64] Par exemple, Tobias-Josephus, fec, *Lessons in English. Intermediate Course*, 1925; CS Viator, *Histoire du Canada. Cours intermédiaire*, 1915 ; Saint-Fabien, cnd., *Géographie-Atlas. Cours moyen et supérieur*, 1905.

C'est le cas d'une grammaire française des Frères des écoles chrétiennes, dans lequel trois types de typographies différentes sont utilisés, qui distinguent ainsi les niveaux de difficulté d'une même leçon[65].

D'autres éléments typographiques circonscrivent les informations importantes, tels que certains mots-clés mis en relief par des caractères gras ou italiques. Cette caractéristique est même généralisée durant la période étudiée et parmi les disciplines scolaires[66]. Dans l'optique d'un apprentissage par mémorisation, ces marqueurs facilitent l'identification de ce qui mérite d'être retenu. Un manuel d'arithmétique publié en 1918 utilise d'ailleurs l'italique pour distinguer l'énoncé d'une règle et ses explications[67]. La typographie peut aussi guider le travail d'assimilation, en identifiant ce qui gagnerait à être inclus dans une composition ou dans un résumé, par exemple. Il convient de se demander si les élèves comprennent et utilisent cet appareil typographique dans le cadre d'une stratégie de lecture. Est-ce que leurs professeurs expliquent comment bien se servir des manuels scolaires ? C'est malheureusement une question à laquelle les sources ne permettent pas de répondre, d'autant plus que les travaux d'élèves ne montrent pas ces marques typographiques. Puisque ce procédé pédagogique est constamment repris dans les manuels[68], posons toutefois l'hypothèse qu'il a une certaine utilité dans l'apprentissage des élèves et dans la formation d'élites catholiques cultivées.

---

[65] FPB, *Grammaire française*, 1896.

[66] Charles Coppens, sj, *The Art of Oratorical Composition*, 1885; P. Largeteau, *Abrégé des sciences physiques et naturelles*, 1889 ; Paul Gagnol, *Les temps modernes*, 1917.

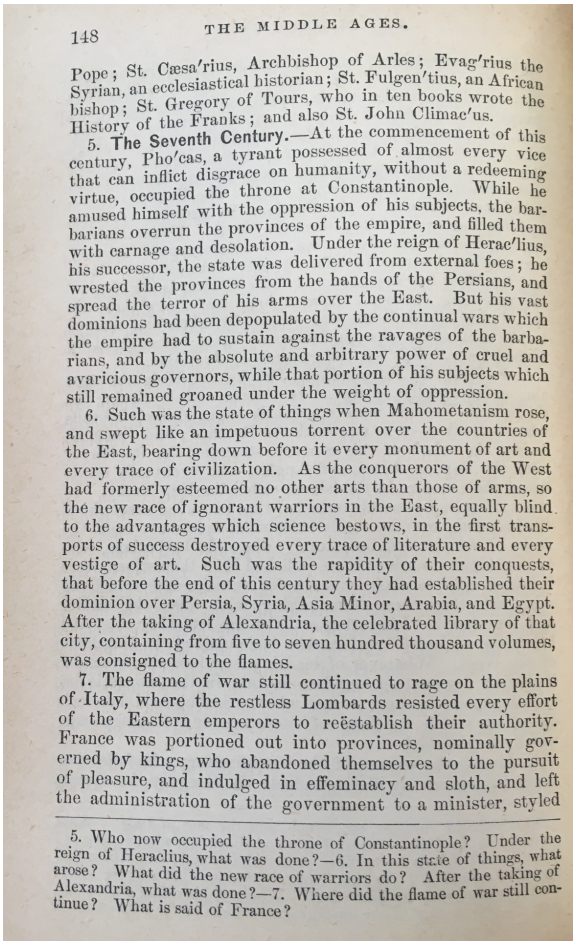
[67] Pierre-Rolland, fec, *Arithmetic : Superior Course*, 1918.

[68] C'était d'ailleurs des procédés courants dans l'édition au XIX^e^ siècle, après une longue épuration des ouvrages qui s'était achevée au XVIII^e^ siècle. Ségolène Le Men, « La vignette et la lettre », Roger Chartier et Henri-Jean Martin, dir., *Histoire de l'édition française*. Tome 3. *Le temps des éditeurs, du romantisme à la Belle Époque*, Paris, Fayard, 1990 [1985], p.356-368. Roger Laufer, « L'espace visuel du livre ancien », Henri-Jean Martin, Roger Chartier et Jean-Pierre Vivet, dir., *Histoire de l'édition française*. Tome 2. *Le Livre triomphant, 1660-1830*, Paris, Promodis, 1984, p.135-138.

4.3.2. La didactique des manuels

L'appareil pédagogique des manuels hiérarchise lui aussi le contenu des livres, guidant les élèves dans leur appropriation de la culture scolaire. Il est constitué de tous les ajouts au texte de base. Nous avons vu comment les interrogations professorales et les causeries importent pour animer l'exposé magistral. Les manuels se font l'écho de ces préoccupations en proposant, de diverses manières, des questions aux élèves (figure 4.3.). Quelques auteurs utilisent le modèle catéchétique, qui tire son nom de la forme des catéchismes. Ces manuels proposent une succession de questions et de réponses, plus ou moins longues, classées par thématiques. Ce modèle est cantonné à certaines matières « subalternes » des programmes à partir des années 1880. C'est le cas de l'agriculture et de l'hygiène[69]. De plus, Charles Laverdière explique dans l'introduction de son *Histoire du Canada* que le mode catéchétique, qu'il n'utilise pas, est meilleur pour les jeunes élèves, mais pas pour les plus avancés[70]. À l'instar du catéchisme, ce mode peut aussi servir à l'apprentissage par cœur, comme dans le manuel d'hygiène du docteur Panneton[71]. Plus complexe, le propos des manuels de religion et de philosophie est également structuré autour de questions. Or, les réponses sont nettement plus longues que dans les ouvrages mentionnés plus haut. Il ne s'agit plus tant de mémoriser les énoncés que de présenter une série de règles ou de faits qui ont pratiquement valeur de dogme. Au secondaire, l'essentiel des savoirs élitaires est donc transmis par un texte suivi plus long et plus dense qu'au primaire.

[69] Edmond Rousseau, *Petit manuel du cultivateur*, 1890.
[70] Charles-Honoré Laverdière, *Histoire du Canada*, 1869, p. iv.
[71] Éphrem-François Panneton, *Leçon d'hygiène pratique*, 1906.



148 THE MIDDLE AGES.

Pope; St. Cæsa'rius, Archbishop of Arles; Evag'rius the Syrian, an ecclesiastical historian; St. Fulgen'tius, an African bishop; St. Gregory of Tours, who in ten books wrote the History of the Franks; and also St. John Climac'us.

5. **The Seventh Century.**—At the commencement of this century, Pho'cas, a tyrant possessed of almost every vice that can inflict disgrace on humanity, without a redeeming virtue, occupied the throne at Constantinople. While he amused himself with the oppression of his subjects, the barbarians overrun the provinces of the empire, and filled them with carnage and desolation. Under the reign of Herac'lius, his successor, the state was delivered from external foes; he wrested the provinces from the hands of the Persians, and spread the terror of his arms over the East. But his vast dominions had been depopulated by the continual wars which the empire had to sustain against the ravages of the barbarians, and by the absolute and arbitrary power of cruel and avaricious governors, while that portion of his subjects which still remained groaned under the weight of oppression.

6. Such was the state of things when Mahometanism rose, and swept like an impetuous torrent over the countries of the East, bearing down before it every monument of art and every trace of civilization. As the conquerors of the West had formerly esteemed no other arts than those of arms, so the new race of ignorant warriors in the East, equally blind to the advantages which science bestows, in the first transports of success destroyed every trace of literature and every vestige of art. Such was the rapidity of their conquests, that before the end of this century they had established their dominion over Persia, Syria, Asia Minor, Arabia, and Egypt. After the taking of Alexandria, the celebrated library of that city, containing from five to seven hundred thousand volumes, was consigned to the flames.

7. The flame of war still continued to rage on the plains of Italy, where the restless Lombards resisted every effort of the Eastern emperors to reëstablish their authority. France was portioned out into provinces, nominally governed by kings, who abandoned themselves to the pursuit of pleasure, and indulged in effeminacy and sloth, and left the administration of the government to a minister, styled

5. Who now occupied the throne of Constantinople? Under the reign of Heraclius, what was done?—6. In this state of things, what arose? What did the new race of warriors do? After the taking of Alexandria, what was done?—7. Where did the flame of war still continue? What is said of France?

Figure 4.3.
Les questions infrapaginales

Source : Martin J. Kerney et John O. Murray, *Compendium of Modern and Ancient History*, Baltimore et New York, John Murphy et co., 1884, p.148. UQAM, Bibliothèque des livres rares.

Au sein du corpus retenu, 80 manuels ne posent aucune question, tandis que 77 le font, sans compter les 13 livres recourant au mode catéchétique. Une courte majorité (53 %) des ouvrages analysés propose d'une façon ou d'une autre des interrogations à leurs lecteurs. Leur absence est le plus manifeste en grammaire, où les exercices tiennent lieu de questions, et en littérature. Comme cette dernière discipline est réservée aux élèves les plus avancés et les plus âgés, ce type d'outil pédagogique n'est

plus aussi nécessaire. Après tout, l'enseignement de la littérature ne vise-t-il pas à former des lecteurs réfléchis et autonomes ? L'absence des questions en sciences s'inscrit également dans une telle conception éducative. Dans cette matière, 15 des 24 ouvrages dépouillés ne proposent aucune question. L'accent est davantage mis sur l'assimilation de notions complexes. À ce titre, les questions seraient d'un secours moindre pour les élèves. Les futures élites apprennent donc à acquérir des savoirs de façon plus autonome et à réfléchir aux principes à assimiler avec leurs seules connaissances. C'est un trait distinctif dans leur rapport à la lecture et l'acquisition de savoirs. Cela participe à la reproduction des clivages sociaux par le livre[72]. En ce sens, la lecture scolaire reproduit les inégalités sociales en déterminant l'accessibilité aux connaissances et aux savoir-faire nécessaires à leur acquisition[73].

Par ailleurs, les questionnaires participent au développement de cette autonomie en permettant de s'approprier le contenu[74]. Comme les interrogations sont bien souvent très générales, l'élève doit fournir un certain effort intellectuel afin de hiérarchiser lui-même l'information. De plus, ces questions préparent bien le lecteur à une récitation ou à une séance d'interrogation. Ce faisant, le manuel accomplit sa fonction d'auxiliaire, dans la mesure où les élèves, laissés à eux-mêmes, s'attellent consciencieusement à la tâche. Puisque les interrogations devaient être fréquentes en classe[75], il y a lieu de penser qu'ils avaient là une forte invitation à se préparer avec les outils mis à leur disposition, favorisant une lecture active.

Quelques auteurs expliquent comment bien utiliser les questions proposées dans leur ouvrage. Charles Schneider rappelle en introduction que les réponses aux

---

[72] Guglielmo Cavallo et Roger Chartier, *op. cit.*, p.10.
[73] Pierre Bourdieu et Roger Chartier, « La lecture, une pratique culturelle », Roger Chartier, dir., *Pratiques de la lecture*, Paris, Payot, 2003, p.296.
[74] George J. Hodgins, *General Geography*, 1861, p.4.
[75] « Programme de 1905 », *op. cit.*, p.189-190.

interrogations doivent être données sans l'aide du livre[76]. Le frère Constantius indique, dans son recueil de textes, que les questions ne sont que des suggestions pédagogiques[77]. De plus, en mathématiques, certaines questions sont pensées pour l'interrogation orale, bien qu'une réponse écrite soit toujours possible[78]. En revanche, leur utilisation, parfois abusive ou irréfléchie, a conduit un auteur de manuel d'histoire à les bannir, indiquant qu'elles entraînent une étude trop mécanique[79]. Au secondaire, lorsque la mémorisation n'est pas de mise, les élèves sont en effet conviés à une lecture de compréhension.

La structure pédagogique des manuels est composée d'autres éléments, comme la numérotation des paragraphes. C'est un repère de lecture utilisé dans 49 des 170 (29 %) manuels analysés qui facilite le lien entre les notions. Il s'agit là d'un autre outil mis à la disposition des lecteurs pour qu'ils puissent s'approprier les savoirs inculqués. Néanmoins, peu de manuels vont au bout de la logique qu'ils proposent. En effet, un seul livre, portant sur la physique, suggère les liens entre les notions pertinentes à l'aide de ces marqueurs[80].

Les débuts et les fins de chapitres font place au sommaire et au récapitulatif. Tous deux permettent d'organiser une révision efficace, ainsi que la rédaction de résumés, en pointant l'essentiel de la matière. Ces procédés sont surtout utilisés en histoire au sens large : profane, sacrée et littéraire[81]. Cette discipline se démarque également par la présence de tableaux, que l'on retrouve parfois en sciences, mais aussi

[76] Charles-Henri Schneider, *French Conversation Grammar*, 1866, p.ii.
[77] Constantius, fec, *Elementary Reader*, 1916, p.iii.
[78] Aphraates, fec, *Arithmétique. Cours moyen*, 1916.
[79] Catholic teacher, *Outlines of English History*, 1886, p.3.
[80] De Volson Wood, *The Principles of Elementary Mechanics*, 1891.
[81] Par exemple : Jean-Nicolas Loriquet, sj, et Gessnet-Albéric Lehout-Courval, *Histoire ancienne*, 1877 ; CS Viator, *Histoire du Canada. Cours intermédiaire*, 1915 ; Alfred Jeanroy et Aimé Puech, *Histoire de la littérature latine*, 1891 ; Sainte-Léonide, cnd., *Abrégé de l'histoire sainte*, 1909 ; Sylva Clapin, *Histoire des États-Unis d'Amérique*, 1900.

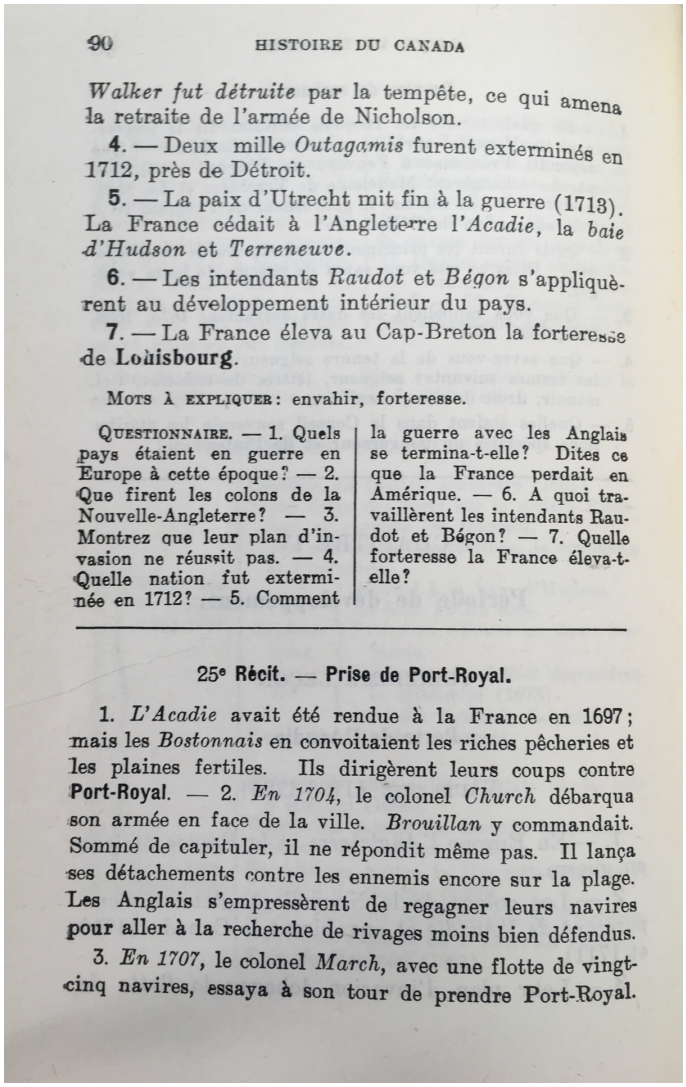
par des frises du temps[82]. Ces éléments offrent une synthèse graphique aux élèves et une autre possibilité d'organisation des connaissances. Les disciplines littéraires innovent à partir des années 1910 en intégrant des rubriques qui séparent le récit principal d'éléments complémentaires ou facultatifs, mais pouvant intéresser les élèves (figure 4.4)[83]. En lecture, aux côtés du texte principal se trouvent un poème, des exercices et une pensée à méditer, généralement sur des thèmes liés[84]. En histoire, en complément au récit principal, un court texte décrivant un événement ou une personne liée au sujet abordé est présenté et un menu lexique accompagne le tout[85]. Ce type de disposition des contenus permet aux lecteurs de se créer un imaginaire à partir de thématiques choisies, notamment à propos de certaines dimensions du catholicisme. De plus, les bas de page deviennent avec le temps le lieu d'explications complémentaires et détaillées, ouvrant un nouvel espace d'inculcation disciplinaire[86].

Enfin, les introductions ont un but disciplinaire avoué[87]. Elles présentent les concepts et les objets d'études de la discipline. Ce faisant, les introductions participent à l'outillage pédagogique des manuels. Ainsi, tous les ouvrages possèdent certains éléments conçus pour faciliter le travail de mémorisation et de compréhension[88]. Cette structure pédagogique, comme la typographie, fait de ces livres des ouvrages scolaires, même s'il ne leur est pas exclusif[89]. Ultimement, les manuels sont plus qu'une simple

---

[82] CND, *Histoire de l'Église*, 1905 ; Philéas-Frédéric Bourgeois, *L'histoire du Canada en 200 leçons*, 1903 ; W.M. Taylor, *History of England*, 1866.
[83] Louis-Symphorien, fec., *Histoire du Canada. Cours supérieur*, 1916 ; Claude Augé et Adélard Desrosiers, *Deuxième livre de grammaire*, 1910.
[84] Théodule, fsc, *Livre de lecture courante*, 1910.
[85] Teacher of history, *Elementary History of the United States*, 1910.
[86] FPB, fec, *Grammaire française*, 1896.
[87] A. Aubert, *Grammaire française, Cours supérieur et exercices*, 1912 ; Edward Brooks, *The Normal Union Arithmetic*, 1889; James D. Dana, *New Textbook of Geology*, 1883.
[88] Huit ouvrages proposent des conclusions, qui présentent généralement une réflexion de l'auteur sur le sujet abordé, bonifiant la culture générale sur le plan argumentatif.
[89] Alan C. Purves considère ainsi une foule d'ouvrages comme des manuels, du Coran au livre de recettes. «Introduction», Egil Børre Johnsen, *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*, Oslo, Scandinavian University Press ; New York, Oxford University Press, 1993, p. 13.

référence : il s'agit d'un outil pensé pour la vie scolaire, facilitant l'acquisition d'une culture générale fondamentale dans l'entreprise de distinction des élites.



90 HISTOIRE DU CANADA

Walker fut détruite par la tempête, ce qui amena la retraite de l'armée de Nicholson.

4. — Deux mille *Outagamis* furent exterminés en 1712, près de Détroit.

5. — La paix d'Utrecht mit fin à la guerre (1713). La France cédait à l'Angleterre l'*Acadie*, la *baie d'Hudson* et *Terreneuve*.

6. — Les intendants *Raudot* et *Bégon* s'appliquèrent au développement intérieur du pays.

7. — La France éleva au Cap-Breton la forteresse de **Louisbourg**.

MOTS À EXPLIQUER : envahir, forteresse.

QUESTIONNAIRE. — 1. Quels pays étaient en guerre en Europe à cette époque? — 2. Que firent les colons de la Nouvelle-Angleterre? — 3. Montrez que leur plan d'invasion ne réussit pas. — 4. Quelle nation fut exterminée en 1712? — 5. Comment la guerre avec les Anglais se termina-t-elle? Dites ce que la France perdait en Amérique. — 6. A quoi travaillèrent les intendants Raudot et Bégon? — 7. Quelle forteresse la France éleva-t-elle?

25e Récit. — Prise de Port-Royal.

1. *L'Acadie* avait été rendue à la France en 1697; mais les *Bostonnais* en convoitaient les riches pêcheries et les plaines fertiles. Ils dirigèrent leurs coups contre **Port-Royal**. — 2. *En 1704*, le colonel *Church* débarqua son armée en face de la ville. *Brouillan* y commandait. Sommé de capituler, il ne répondit même pas. Il lança ses détachements contre les ennemis encore sur la plage. Les Anglais s'empressèrent de regagner leurs navires pour aller à la recherche de rivages moins bien défendus.

3. *En 1707*, le colonel *March*, avec une flotte de vingt-cinq navires, essaya à son tour de prendre Port-Royal.

Figure 4.4.
Un exemple de rubrique

Source : CS Viator, *Histoire du Canada. Cours intermédiaire*, Montréal, Clercs de Saint-Viateur, 1915, p.90. UQAM, Bibliothèque des livres rares.

4.3.3. L'organisation spatiale

La disposition des contenus dans un manuel est essentielle, car elle facilite aussi les apprentissages, à l'instar des illustrations[90]. Or, cet aspect laisse une certaine place à l'esthétique. Au premier regard, on note l'absence ou le peu d'illustrations contenues dans le manuel, mais un examen attentif révèle une évolution au cours de la période étudiée. L'image se généralise, lentement, mais sûrement, grâce au progrès technique qui entraîne une diminution des coûts de production[91]. Jusqu'aux années 1870 inclusivement, le quart des manuels consultés en possèdent, alors que le tiers des ouvrages en offrent jusque dans la première décennie du XX^{e} siècle. Dans les années 1910, presque la moitié des manuels sont illustrés. Une tendance vers la généralisation des illustrations se dessine au cours de la période étudiée[92], le plus souvent sous la forme de petites gravures. Elles représentent habituellement les personnages réels des manuels d'histoire ou fictifs des livres de lecture[93], ou encore des lieux et des paysages[94]. Les images dans les manuels, sans altérer radicalement la nature des ouvrages, font partie d'une recette pédagogique efficace, estime Antoine Prost[95]. Une nuance s'impose : les ouvrages de littérature et de sciences destinés aux élèves plus âgés sont généralement peu ou pas illustrés. Au début du XX^{e} siècle, les gravures et photographies participent essentiellement à une pédagogie destinée aux

---

[90] Aurélie Lathene-Da Cunha, « L'image dans les manuels scolaires. Illustration ou construction du savoir » Monique Lebrun, dir., *Le manuel scolaire. D'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Montréal, PUQ, 2007, f.10.

[91] Cela est aussi vrai dans le secteur de l'édition jeunesse. Christian Chelebourg et Francis Marcoin, *La littérature de jeunesse*, Paris, Armand Colin, 2007, p.23. Il y aurait lieu d'approfondir la question des liens entre l'édition didactique et l'édition jeunesse.

[92] Antoine Prost situe l'émergence de manuels illustrés et colorisés dans les années 1920 en France. Sur ce point, le Québec n'apparaît aucunement en retard, *op. cit*, p.281.

[93] Philéas-Frédéric Bourgeois, *L'histoire du Canada en 200 leçons*, 1903.

[94] Francis Sales Betten, sj, *The Ancient World*, 1916.

[95] Antoine Prost, *op. cit.*, p.281.

élèves du primaire et des premiers degrés du secondaire. Cela indique que les plus vieux sont encore tenus à la compréhension fine des textes et des idées qu'ils véhiculent, sans support iconographique.

Au début du XX[e] siècle, l'image sert d'outil pédagogique dans les grammaires, dans lesquelles certains exercices imposent la description d'une illustration[96]. À l'exception des cartes géographiques, il s'agit de la seule occasion où l'iconographie est explicitement convoquée dans un exercice. L'auteur de l'*History of the United States* souligne toutefois qu'elle facilite également la mémorisation[97]. En sciences, quelques manuels offrent des gravures, souvent très simples, afin d'illustrer le propos, par exemple la forme des minéraux[98]. Les images sont un palliatif peu coûteux à l'absence de laboratoires ou de musées scolaires dignes de ce nom, assez rares à l'époque[99], et elles permettent de rendre plus tangible l'enseignement scientifique. D'ailleurs, les gravures, par leur simplicité, jouent manifestement un rôle d'exemplification[100], beaucoup plus que d'ornementation. Dans son manuel d'agriculture, le fonctionnaire Édouard-André Barnard explique que l'image rend l'information exacte. Ainsi, la culture élitaire inculquée à l'école est aussi une culture de l'image. Selon nous, l'étude des manuels scolaires montre que l'image didactique n'est pas seulement destinée au peuple, contrairement à l'analyse classique sur ce sujet, notamment en ce qui concerne l'iconographie religieuse[101].

---

[96] Théodule, fsc, *Livre de lecture courante*, 1910 ; Louis-Arsène, fic, *et al.*, *Langue française. Cours moyen et supérieur*, 1917, p.396.
[97] Teacher of history, *Elementary History of the United States*, 1910, p.iii.
[98] Joseph C.-K. Laflamme, *Éléments de minéralogie et de géologie*, 1881.
[99] Raymond Duchesne et Paul Carle, « L'ordre des choses. Cabinets et musées d'histoire naturelle au Québec », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 44, nº 1, été 1990, p.18-19.
[100] Édouard-André Barnard, *Une leçon d'agriculture*, 1875, p. i.
[101] L'argument d'une iconographie destinée à l'éducation populaire a souvent été défendu, avec raison, en histoire religieuse. Peter Burke, *Eyewitnessing : The uses of Images as Historical Evidence*, Londres, Reaktion Books, 2001, p.48.

Les manuels de géographie se différencient nettement des autres disciplines[102], que ce soit par l'abondance des images, la couleur et l'introduction de la photographie[103] (figure 4.5). Selon Marc Brosseau, les manuels de géographie illustrés constituent même un type de manuel à part entière, aux côtés des ouvrages opérant par le mode catéchétique et les autres, de facture classique. Cela est particulièrement vrai au XIX^e^ siècle, où les images ne sont pas la norme. Une partie de contenu textuel est consacrée à l'énumération des paysages, bâtiments et institutions remarquables d'un lieu donné. Les illustrations participent alors à la mise en lumière des merveilles naturelles et humaines de la Terre que le texte seul ne peut effectuer avec autant de force. C'est dans ce cadre que l'on retrouve des représentations de lieux de culte, participant ainsi à la construction d'un imaginaire catholique.

Certaines évolutions témoignent d'une volonté de rendre le contenu plus clair. À partir du XX^e^ siècle, les ouvrages gagnent en aération par l'élargissement des marges, laissant le texte respirer un peu plus. Ensuite, l'espacement entre les paragraphes tend à s'agrandir au fil des ans, comme si une légère pause était accordée au lecteur. Le tout permet de faciliter la lecture, la compréhension et le repérage. Ce souci pédagogique s'explique par la diminution du prix du livre tout au long du XIX^e^ siècle grâce aux améliorations techniques de l'imprimerie[104].

---

[102] Marc Brosseau, *Les manuels de géographie québécois. Images de la discipline, du pays et du monde, 1800-1960*, Québec, PUL, 2011, p.67.
[103] George J. Hodgins, *General Geography*, 1861; John Burgess Calkin, *New Introductory Geography*, 1898; Saint-Fabien, cnd., *Géographie-Atlas. Cours moyen et supérieur*, 1905.
[104] Bryan Dewalt, « Les techniques de l'imprimerie », Yvan Lamonde, Patricia L. Fleming et Fiona A. Black, dir., *Histoire du livre et de l'imprimé au Canada*, Montréal, PUM, 2005, p.92-103.

Figure 4.5.
Le patrimoine religieux et les manuels de géographie

Source : Saint-Fabien, cnd, *Géographie-Atlas. Cours moyen et supérieur*, Montréal, Beauchemin, 1905, p.27. UQAM, Bibliothèques des livres rares.

Les chapitres sont quant à eux plutôt courts, étant généralement constitués de cinq à dix pages chacun[105]. Cette construction permet, d'une part, de suivre le rythme des leçons orales dans une année scolaire et, d'autre part, de faciliter l'assimilation de la matière en la compartimentant. De plus, cette classification doit faciliter l'acquisition des savoirs, tout en contribuant à l'énonciation d'un récit pédagogique, construit sur la gradation des difficultés[106]. D'autres fois, un assemblage thématique est proposé, comme en sciences. Serge Gagnon a également noté une élaboration thématique des manuels de français publiés au Québec[107]. La forme des livres impose aux élèves une lecture saccadée, balisée par le rythme du temps scolaire. L'organisation même du manuel autorise quant à elle des sauts et des allers-retours en construisant des unités relativement autonomes intelligibles par elles-mêmes. À l'aide des explications professorales, les élèves sont appelés à décloisonner les savoirs et à leur attribuer un sens. Pour les futures élites qui fréquentent un cursus secondaire, cette éducation permet de développer des capacités intellectuelles qui accentuent leur distinction sociale tout en la légitimant.

Le contenu des manuels scolaires s'intègre donc à une structure disciplinaire développée pour transmettre une culture scolaire. Cette donnée est cruciale pour comprendre la place du contenu culturel, intellectuel, religieux ou idéologique des ouvrages scolaires. C'est que la forme des manuels a d'abord pour but de mettre en valeur les connaissances disciplinaires. Le manuel, à la manière du journal de la même époque, est peu ludique. En revanche, alors que la presse périodique ne renvoie pas l'enfant à son langage[108], les ouvrages scolaires confrontent quotidiennement les jeunes à leur propre réalité, comme nous le verrons dans les prochains chapitres. En

---

[105] W.M. Taylor, *History of England*, 1866; Georges Longhaye, *Théorie des Belles-Lettres*, 1900.
[106] L'algèbre d'Anatolius-Louis, fic, explique cette démarche dans l'introduction. Anatolius-Louis, fic, *Éléments d'algèbre*, 1918, p. xv.
[107] Serge Gagnon, *op. cit.*, p.197.
[108] Dominique Marquis, « Quand la presse prend la parole », Élisabeth Pillet et Marie-Ève Thérenty, dir., *Presse, chanson et culture orale au XIX^e siècle. La parole vive au défi de l'ère médiatique*, Paris, Nouveau Monde Éditions, 2012, p.248.

effet, les manuels tendent un miroir idéalisant aux élèves, afin qu'ils intériorisent une culture en réfléchissant à leur propre conduite, particulièrement au secondaire.

4.4. Le manuel, un objet lu

Dans la typologie de la lecture établie par Yvan Lamonde et Sophie Montreuil, les méthodes pédagogiques employées à l'école québécoise entre 1870 et 1920 induiraient une lecture « probable » des manuels par les élèves[109]. En effet, nous n'avons pas encore présenté de traces directes de la lecture. Or, toute la pédagogie de cette époque implique l'usage de ces livres, tout comme leur présence dans les annuaires et les programmes. La lecture des manuels est donc plus que probable : ils sont lus. Cela ne vide pas la question de l'expérience scolaire des élèves. L'analyse des manuels et des prescriptions pédagogiques permet de préciser ce que c'est lire un manuel et acquérir une culture scolaire au tournant du XX^{e} siècle.

[109] Yvan Lamonde et Sophie Montreuil ont considéré la lecture des manuels scolaires sélectionnés à partir de plans d'études de lecture probable, dans la mesure où il est réaliste de penser qu'ils étaient lus, mais sans preuve directe. « Pour une histoire des pratiques de lecture. Éléments de méthode et pacte fondateur », dans Yvan Lamonde et Sophie Montreuil, dir., *Lire au Québec au XIXe siècle*, Montréal, Fides, 2003, p.11-12.

4.4.1. Les ex-libris

L'analyse des manuels a permis de découvrir une foule d'ex-libris témoignant de l'utilisation des manuels scolaires[110]. En mathématiques, quelques solutions sont parfois griffonnées directement sur le papier, mais le procédé n'est jamais systématique à l'intérieur d'un même ouvrage[111]. Il s'agit peut-être d'une réponse préparée pour l'interrogation du lendemain. Les manuels de langues ne sont pas en reste, car certains mots apparemment inconnus ou difficiles sont traduits ou définis[112]. C'est donc dire que les grammaires, les histoires de la littérature et les livres de lecture sont lus assez consciencieusement par les élèves, qui disposent peut-être d'un dictionnaire à portée de main. D'autres ouvrages témoignent de l'étude du manuel par un élève, indiquant ici et là les débuts et fins des sections à préparer avant un examen, ou encore de sections à ne pas lire[113]. Dans le même esprit, un élève a annoté en marge les pages pertinentes à un sujet[114]. Manifestement, les manuels sont particulièrement sollicités dans le cadre des révisions précédant un examen ou un exercice important.

Quelques livres ont été transmis à un frère ou à une sœur cadette, à l'instar de la grammaire anglaise du frère Aphraates, fec, partagé par Jeanne et Jeanette

---

[110] Il n'est pas exclu que les marques manuscrites aient été apposées bien après la période à l'étude, lors de leur intégration aux collections des bibliothèques publiques par exemple. Par contre, leur répétition infère un usage scolaire.

[111] Henri, fic., *Arithmétique théorique et pratique*, 1915 ; Pierre-Rolland, fec., *Arithmétique. Cours supérieur*, 1916. (Exemplaire de la Bibliothèque des Livres rares de l'UQAM)

[112] Washington Irving, *The Sketch Book*, 1920 (Exemplaire de la Bibliothèque des Livres rares de l'UQAM) ; M.P. Poitevin, *Cours théorique et pratique de langue française*, 1860 (Exemplaire de la Bibliothèque des Livres rares de l'UQAM).

[113] Walter Deviver sj., *Cours d'apologétique chrétienne*, 1914 (exemplaire consulté à la Collection nationale de BAnQ) ; Paul Gagnol, *Les temps modernes*, 1917 (exemplaire consulté à la Bibliothèque centrale de l'UQAM).

[114] A. Aubert, *Grammaire française. Cours supérieur et exercices*, 1912 (ouvrage consulté en ligne sur le site Web de BAnQ).

Magnan[115]. Il n'est pas si exceptionnel que le jeune propriétaire indique son nom au dos de la couverture ou sur la page-titre, comme celui appartenant à Léo. Dion, élève du Séminaire de Saint-Hyacinthe autographiant le 1er novembre 1884 un exemplaire d'une grammaire publiée cette année-là[116]. Ces traces ne confirment pas la lecture complète du manuel, mais montrent que les élèves prennent le temps de se l'approprier, au moins physiquement. Les hasards de la conservation ont permis de relever des traces d'un usage plus soutenu des livres. L'exemplaire du manuel de mathématiques de Pinault contient des résumés très complets de l'ouvrage[117], sans doute préparés en vue d'un important examen. D'autres ont gardé entre leurs pages une feuille d'exercices[118], car les manuels n'étaient pas des cahiers conçus pour écrire. Il faut donc transcrire les questions et répondre sur un document à part : il est interdit d'écrire dans les livres[119]. Il semble bien que cette règle ne soit pas intégralement respectée, car les ex-libris montrent de façon éloquente que les manuels sont utilisés dans l'esprit des prescriptions des pédagogues, moyennant quelques transgressions pragmatiques. En somme, tout porte à croire que les manuels de notre corpus, mis au programme ou approuvés par le Comité catholique du CIP, ont effectivement été lus.

---

[115] Aphraates, fec., *Cours théorique et pratique de langue anglaise*, 1893 (exemplaire consulté à la Collection nationale de BAnQ).
[116] Peter Bullions, *School Grammar*, 1884 (exemplaire consulté à la Collection nationale de BAnQ).
[117] Pinault, *Éléments de mathématiques*, 1846 (exemplaire consulté à la Collection nationale de BAnQ).
[118] Pinault, *Éléments de mathématiques*, 1846 (exemplaire consulté à la Collection nationale de BAnQ) ; Antoine-Dominique Eysséric et Pascal, *Éléments de géométrie*, 1915 (exemplaire consulté à la Collection nationale de BAnQ).
[119] AFECCF, Fonds du Mont-Saint-Louis, N50010 500 614.3 *Annuaire des élèves du Pensionnat du Mont-Saint-Louis*, 1900, p.3. Un auteur de manuel le déconseille fortement. John S. Hart, *Manual of Composition and Rhetoric*, 1881, p.25.

4.4.2. Réflexions sur la lecture

Avec toutes ces informations sur les prescriptions pédagogiques, les formes du manuel et les indices d'une utilisation avérée, nous pouvons reconstituer la lecture des manuels et les apprentissages. En ce sens, les élèves sont conviés à une lecture active[120]. En effet, ils sont appelés à lire, à retenir et à assimiler une foule de notions par des exercices, des résumés et par la prise de notes. L'acte de lire comme réception active a été théorisé dans les années 1970 et 1980, notamment par l'école de Konstanz[121]. Ses promoteurs, rejetant le structuralisme et privilégiant une approche basée sur l'expérience, ont expliqué comment la lecture implique des sujets actifs. Abordant la lecture littéraire sous un angle esthétique, les réflexions de Wolfgang Iser et de Hans Robert Jauss peuvent tout de même être partiellement appliquées à l'analyse d'une lecture *a priori* utilitaire comme celle du manuel scolaire.

Iser envisage la lecture comme un geste de reconstruction libre[122]. D'emblée, le manuel scolaire pose de sérieuses limites à cette liberté, car il sert à faire apprendre et retenir des leçons, dont les enseignements doivent être reproduits, dans le sens désiré entre autres par le professeur, en vue d'une évaluation ou d'une récompense, système d'émulation oblige[123]. Non seulement les conseils prodigués par l'instituteur dirigent la lecture, mais les appareils typographiques et pédagogiques des ouvrages scolaires encadrent le travail intellectuel. Toujours selon Iser, une lecture implicite, créée par

---

[120] Christopher Stray note que la notion d'activité des élèves est trop souvent omise dans l'analyse du manuel scolaire, « "*Quia Nomina Leo*". Vers une sociologie historique du manuel », *Histoire de l'éducation*, mai 1993, nº 58, p.71-72.
[121] Les travaux des auteurs de l'École de Konstanz ont notamment inspiré les réflexions de Paul Ricœur et de Michel de Certeau sur la lecture.
[122] Wolfgang Iser, *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*, London, Routledge ; Henley, Kagan Paul, 1978, p.22.
[123] Claudette Lassere, *loc. cit*, p.130-132

l'auteur, existe déjà dans le texte et celle-ci est d'emblée acceptée par le lecteur[124]. Jauss parle d'un système d'attentes objectivables, construit sur la précompréhension du genre[125]. Cette idée est primordiale pour saisir l'assimilation des contenus. D'une part, la structure même du manuel, semblable d'un ouvrage à l'autre, permet à l'élève averti de guider sa lecture et d'identifier ce qui est pertinent et ce qui l'est moins. Là réside d'ailleurs la principale part de liberté de l'élève. D'autre part, les élèves, *a fortiori* au secondaire, possèdent déjà certaines clés leur permettant d'interpréter les textes qui leur sont soumis. La forme même du manuel leur est familière, le ton didactique aussi. De plus, les explications fournies par l'enseignant contribuent à bonifier le trousseau intellectuel des jeunes, avant même qu'ils abordent la lecture de leurs livres de classe. Le prolongement des études des futures élites contribue donc à développer leur rapport à la lecture comme activité d'acquisition des savoirs. Cela est d'autant plus vrai qu'elles suivent une formation plus longue, comme le cursus classique. C'est d'ailleurs le cursus le plus prestigieux, notamment en raison d'une formation intellectuelle plus approfondie[126]. Selon nous, le rapport à la lecture qui y est développé compte pour beaucoup dans la réputation des humanités.

L'analyse psychologisante d'Iser n'est pas sans pistes de réflexion pour notre propos. Selon lui, « reading is an activity that is guided by the text; this must be processed by the reader, who is then, in turn, affected by what he has processed »[127]. Ainsi, ces nouveaux savoirs en viennent à influencer le jeune lecteur de manuels. Iser note aussi que la lecture entraîne une reconstruction continue de la mémoire, menant ultimement à une opération de synthèse[128]. Michel de Certeau, quant à lui, récuse la

[124] Wolfgang Iser, *op. cit.*, p.35.
[125] Hans Robert Jauss, *Toward an Aesthetic of Reception*, Minneapolis, University of Minneapolis Press, 1982, p.22.
[126] Errol Bouchette, *L'indépendance économique du Canada français*, Arthabaskaville, Compagnie d'imprimerie, 1906, p.77-78. Mentionnons que Bouchette critique le manque de formation pratique et scientifique au sein du cours classique, mais il reconnaît l'importance socioculturelle de ce cursus.
[127] *Ibid.*, p.163.
[128] *Ibid.*, p.118-119.

construction élitaire historique d'une lecture passive associée à la consommation d'une culture[129]. Selon lui, lire : « c'est pérégriner dans un système imposé »[130]. Ces perspectives s'appliquent également au manuel scolaire. En effet, sa lecture implique la manipulation d'une importante masse de connaissances à trier, à hiérarchiser, à comprendre et à retenir, car l'élève doit être en mesure de rendre compte d'éléments précis. Iser, comme de Certeau, constate toutefois une relation asymétrique dans le contrôle exercé par le texte afin que le lecteur « réussisse » la lecture, limitant la liberté du sujet[131]. Nous avons vu comment la structuration du contenu des manuels impose une direction dans la lecture. La formation à l'autonomie reste très encadrée, y compris par le livre lui-même. Il s'agit donc d'une lecture « dominée », c'est-à-dire acceptée par son lecteur[132]. Enfin, la lecture reconstruit l'horizon d'attente[133], par le partage des codes sociaux, amenant graduellement les futures élites à intérioriser la culture scolaire qui leur est proposée.

À la lumière des prescriptions pédagogiques et de la forme des ouvrages scolaires, le manuel peut être situé dans le pôle intensif de la lecture[134]. Le portrait d'une lecture lente et répétée correspond bien à l'expérience des élèves, qui doivent notamment relire un même texte ou une même phrase pour les « graver dans la mémoire »[135]. De même, Frédéric-Gustave Eichoff recommande dans son recueil littéraire de « penser », de « sentir » et de « s'approprier » les grands modèles proposés[136]. La préparation des travaux scolaires suppose également une lecture

[129] Michel de Certeau, *L'invention du quotidien*. Tome 1. *Arts de faire*, Paris, 1990, p.240-255.
[130] *Ibid.*, p.245.
[131] Wolfgang Iser, *op. cit.*, p.167.
[132] Michael W. Apple et Linda K. Christian-Smith, *The Politics of Textbooks*, New York, Routledge, 1991, p.14.
[133] Hans Robert Jauss, *op. cit.*, p.139.
[134] La lecture intensive concerne les lectures longuement méditées et fréquemment répétées : la Bible et les almanachs ont été classés dans cette catégorie. Le mode extensif regroupe quant à lui les lectures demandant un engagement limité. Cette catégorisation a suscité toutefois d'importants débats sur la valeur de ces concepts. Roger Chartier, « Du livre au lire », Roger Chartier, dir., *op. cit.*, p.91-96.
[135] Charles-Honoré Laverdière, *Histoire du Canada*, 1869, p. iii.
[136] Frédéric Gustave Eichoff, *Morceaux choisis en prose et en vers*, p. ii.

attentive, tout comme la résolution des exercices conseillés. Les élèves sont donc appelés à faire de nombreux allers-retours entre leurs travaux et leurs lectures. L'acquisition de savoirs s'effectue lentement, au rythme des obstacles qui surviennent et des travaux à rédiger. C'est ainsi que le manuel participe à l'intériorisation d'une culture ; les élèves réfléchissent quotidiennement aux savoirs présentés dans leurs livres.

4.5. Le rôle socioculturel du manuel

L'école, on le sait, a une importante fonction de socialisation. Émile Durkheim, au début du XX^e^ siècle, voyait d'ailleurs l'école comme un lieu d'inculcation et de reproduction de normes sociales[137]. Même si le point de vue laïque et matérialiste du sociologue français est absolument réprouvé par les élites catholiques au Québec dans le contexte d'un anti-républicanisme catalysé par les lois Combes[138], elles partagent assurément la thèse de la fonction sociale de l'école[139]. Le manuel scolaire participe grandement à l'inculcation d'une culture. D'ailleurs, lire pour lire est insuffisant : l'école doit transmettre le goût des choses sérieuses, écrit-on en ouverture de l'*Abrégé d'histoire* du frère Aphraates, fec[140]. La culture catholique nous semble être une de ces notions « sérieuses ».

Serge Gagnon s'est d'ailleurs penché sur l'importance de la culture dans l'acte d'apprendre à lire : « Ces finalités non normatives ["la formation esthétique, le

[137] Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 2016, p.50-51 et *id.*, *L'éducation morale*, Paris, PUF, 2012, p.125-126.
[138] Sur les idées de l'élite catholique sur la France républicaine, voir Yvan Lamonde, *op. cit.*, p.238-243.
[139] Pour Ruby Heap, l'État et l'Église ont partagé une même idée de la mission socialisatrice de l'école au tournant du XX^e^ siècle, *op. cit.*, p.856-857.
[140] Aphraates, fec., *Cours abrégé d'histoire*, 1873, p.4.

développement de la curiosité, le goût de la lecture"], écrit Gagnon, sont toujours subordonnées et accessoires par rapport à la volonté de normaliser la conduite des jeunes en fonction de valeurs morales et sociales ou de connaissances dérivant de la technoscience »[141]. À notre avis, il y a plutôt lieu de penser que ces « finalités non normatives » forment un tout dans l'entreprise scolaire de socialisation des jeunes. En effet, les élèves ne distinguent pas, par exemple, moralisation et connaissances des personnages historiques. Pour les lecteurs, il s'agit là d'un ensemble cohérent où les valeurs transmises se fondent dans les savoirs proposés.

En ce qui a trait à la culture catholique, l'école comme le manuel doivent permettre aux élèves d'adhérer à une communauté catholique nationale, une communauté qui, chez les Canadiens français, se sent menacée, notamment par les anglo-protestants[142]. D'où la nécessité de former des modèles et des leaders qui, un jour, défendront, porteront et vivront la culture catholique. À ce titre, le manuel donne quelques clés nécessaires à l'accomplissement de cette mission. Aux yeux de l'Église, cela est d'autant plus nécessaire que la frontière séculaire entre lecteurs et non-lecteurs s'estompe au XIX^{e} siècle, car tout le monde apprend à lire. En ce sens, la limitation quantitative et qualitative des lectures mute[143]. Dans ce contexte, les futures élites doivent être préparées à bien lire, c'est-à-dire apprécier ce que l'Église trouve convenable, afin de devenir des catholiques exemplaires. Le premier numéro de l'*Enseignement primaire* de l'année scolaire 1905-1906 s'ouvre d'ailleurs sur une réflexion quant à l'utilité religieuse des ouvrages scolaires.

> Les livres classiques bien choisis donneront souvent au maître chrétien l'occasion de rappeler à ses élèves les vérités de la foi ; il en sera de même dans tout son enseignement oral, dans la correction des devoirs et dans les divers exercices qui composent la classe. Il le fera, non par habitude

[141] Serge Gagnon, *op. cit.*, p.7.
[142] Yvan Lamonde, *op. cit.*, p.131-133.
[143] Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, *Discours sur la lecture, 1880-1980*, Paris, BPI, Centre Georges-Pompidou, 1989, p.16 et p.8.

> ou par commande, mais avec une conviction sincère : la bouche parlera de l'abondance du cœur[144].

L'enseignement doit être culturellement dirigé, car la mission de l'école n'est pas seulement d'instruire, mais aussi d'éduquer[145], c'est-à-dire de favoriser le développement intégral d'une personne.

L'importance du contenu culturel des manuels suscite d'ailleurs quelques articles pratiques dans la revue pédagogique. Une rubrique intitulée « En garde… » avertit notamment les lecteurs d'ouvrages peu conformes à la religion. Soulignons que la rubrique est créée quelques semaines après la réflexion citée plus haut. Ainsi, les nouvelles éditions des grammaires d'Augé et de Larive et Fleury, qui ont remplacé des expressions chrétiennes par d'autres, résolument profanes et axées sur la libre-pensée, sont condamnées. Afin d'éviter de mettre entre les mains des enfants, et même des enseignants, ces livres dangereux, l'auteur recommande de n'utiliser que des grammaires publiées au Québec et approuvées par le Comité catholique du CIP[146]. Le danger ne provient pas seulement de la France. Ainsi, les anglo-catholiques sont avertis par l'*Enseignement primaire* de ne pas recourir à la *High School Geography*, qui, selon l'évêque anglican d'Hamilton, est contraire à la Bible et à la doctrine chrétienne[147].

Se félicitant d'une augmentation des livres canadiens en usage dans les écoles, Charles-Joseph Magnan réitère l'importance de la production locale en appelant à

---

[144] « Pensées pédagogiques », *EP*, vol. 27, nº 1, septembre 1905, p.2.
[145] Cette distinction est un lieu commun pour les pédagogues de la période 1870-1920. L'instruction implique la transmission de connaissances disciplinaires, alors que l'éducation relève de l'inculcation de savoirs, incluant les connaissances, de valeurs, d'attitudes et de comportements. Voir « Un cours d'éducation en quatre mots », *JIP*, vol. 18, nº 2-3, février-mars 1874, p.20 ; Jean-Baptiste Cloutier, « L'éducation et l'instruction », *EP*, vol. 3, nº 15, 1er octobre 1883, p.173.
[146] « En garde !... », *EP*, vol. 27, nº 4, décembre 1905, p.246.
[147] « Correspondance », *EP*, vol. 28, nº 3, novembre 1906, p.192. Soulignons que dans un régime scolaire construit sur la confessionnalité, l'*EP*, organe de l'école catholique, se considère comme responsable de la communauté anglo-catholique, particulièrement au XXe siècle, où certains articles sont même rédigés en anglais.

maintenir le cap, car les manuels participent à la formation de l'âme. Cela est d'autant plus vrai, écrit-il, que le Québec, contrairement à l'Europe, ne sépare pas la religion de la patrie. Les ouvrages importés, faisant l'impasse sur la culture canadienne-française, menacent la religion et la patrie. Même s'il existe de bons manuels catholiques publiés en France, ils doivent être rejetés dans la mesure où ils n'offrent pas un enseignement national aux Canadiens français[148]. Cette combinaison des arguments religieux et patriotiques témoigne des deux principaux critères pour évaluer la pertinence culturelle du manuel scolaire au début du XX^{e} siècle. En définitive, le manuel scolaire est un outil pédagogique de socialisation religieuse. Cette double vocation permet aux élèves d'acquérir les savoirs qui feront d'eux des catholiques canadiens-français d'élite.

* * *

Le manuel scolaire joue un rôle pédagogique de premier plan dans la scolarisation des jeunes du secondaire québécois entre 1870 et 1920. Il s'est d'ailleurs imposé au XIX^{e} siècle, passant en une cinquantaine d'années du statut d'objet rare à celui d'instrument bien utilisé par les enseignants. À titre d'auxiliaire, il constitue le complément idéal à l'enseignement magistral, facilitant l'approfondissement et l'assimilation des notions vues en classe, par le biais de travaux, de révisions et d'exercices. Le manuel est ainsi conçu comme un outil visant l'acquisition de savoirs. Ces considérations ne sont pas que théoriques, car les manuels sont effectivement lus par les élèves. Il s'agit d'une lecture didactique, intensive et active en raison des impératifs pédagogiques du temps et de la nécessité de s'approprier la matière.

[148] Charles-Joseph Magnan, « Nos livres classiques », *EP*, vol. 28, n^{o} 6, février 1907, p.323-325.

L'analyse du manuel dans sa matérialité ouvre une porte sur la compréhension de la lecture et de l'usage des livres scolaires. Nous avons posé cet outil pédagogique comme vecteur de savoirs. Ce faisant, nous avons situé comment la culture véhiculée dans les ouvrages scolaires est assimilée par leurs jeunes lecteurs. Les élèves qui fréquentent le secondaire baignent longtemps, plus que ceux qui ne passent que quelques années au primaire, dans la culture scolaire assimilée dans leurs manuels. En outre, ces jeunes développent une culture livresque – des habiletés et un rapport au livre et à la lecture – distinctive qui fonde le pouvoir des élites.

Déjà, au cours de leurs études, les futures élites mobilisent ces compétences afin d'enrichir leur culture, notamment en matière religieuse. En ce sens, le manuel scolaire et l'usage qui en est fait à l'école constituent une assise de l'autorité et de l'influence des élites : c'est le fondement d'une culture catholique qui leur est propre. Les manuels scolaires, longtemps étudiés comme reflet d'une société et comme outil de socialisation, accomplissent leur mission dans la mesure où ils sont lus et leurs contenus, retenus et assimilés. Ces ouvrages ne sont pas seulement le miroir d'une société [149]; ils participent à sa production et à sa reproduction en inculquant des valeurs, des idées, des attitudes et des comportements catholiques, ainsi qu'à l'expérience scolaire des jeunes. Au cœur de ce processus se trouve un enseignement spirituel distillé par les matières profanes.

[149] Alain Choppin, « L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale », *Histoire de l'éducation*, no 9, 1980, p.10.

CHAPITRE V

FORMER DES ÉLITES FERVENTES ET CULTIVÉES

L'enseignement secondaire québécois des années 1870-1920 tel que nous l'avons défini inculque aux futures élites catholiques une culture scolaire relativement homogène. Les élèves développent des capacités intellectuelles d'appropriation de nombreux savoirs, y compris ceux relatifs au catholicisme. Les disciplines profanes participent pleinement à cette éducation en véhiculant une part essentielle de la culture scolaire catholique. Dans ce chapitre, nous verrons que, dans les cours de français, d'anglais et d'histoire principalement, les jeunes fréquentant le secondaire ont constamment l'occasion d'approfondir et d'enrichir leur rapport à la foi. Au fil de leurs apprentissages, révélés par les manuels et les travaux scolaires, les futures élites étoffent un bagage culturel qui stimule la ferveur religieuse. Cela est censé faire d'eux des exemples de piété en modelant leurs comportements et leurs attitudes à l'aide de multiples références catholiques qui permettent de forger un rapport informé à la foi, distinct de celui de la majorité du peuple. Si les nombreux cours d'instruction religieuse contribuent à cette éducation, les matières profanes ne sont pas qu'un complément : elles proposent des notions originales et nécessaires à la formation d'élites catholiques.

Un des objectifs de l'école secondaire est d'éduquer des fidèles, plus particulièrement des laïques, ayant longuement intériorisé les croyances et pratiques prescrites par l'Église. C'est dans ce cadre que les idées les plus importantes de la religion catholique s'immiscent dans l'enseignement profane, qui offre une

représentation de la doxa catholique[1]. Dieu, le Christ, les saints, l'Église et les gestes et pensées indispensables trouvent une place dans les manuels scolaires afin de former des croyants exemplaires. Avant d'analyser ces thèmes qui constituent un premier nœud de la culture scolaire catholique, avec la morale et l'interprétation catholique des savoirs modernes, nous entendons cerner la nature distinctive du secondaire et le rôle spécifique des apprentissages profanes.

5.1. Le complément d'objet religieux

Dans les écoles catholiques primaires et secondaires, chacun apprend dans ses cours d'enseignement religieux formel – le catéchisme, l'instruction religieuse, l'apologétique, l'histoire sainte et ecclésiastique – que la « vraie religion » est une, sainte, romaine ou catholique et apostolique[2]. Le catéchisme de 1888 enseigne que : « L'Église est une, parce que tous ses membres ont la même foi, sont tous dans une même communion et sont soumis au même chef »[3]. Or, l'étude des manuels scolaires montre que les élèves du secondaire assimilent une culture catholique enrichie, basée sur l'approfondissement de la compréhension des dogmes. Dans cette entreprise éducative, les cours de religion et les matières profanes contribuent solidairement à former des élites catholiques. Cette section éclaire aussi ce qui distingue l'enseignement catholique offert au secondaire. Pour se faire, les catéchismes sont employés à double titre : pour analyser ce que l'enseignement religieux formel

[1] En sociologie, la doxa est l'ensemble des normes et des faits tenus pour acquis, qui ne sont pas remis en question en raison de leur évidence même, une évidence par ailleurs construite.
Louis Pinto, « Doxa, sociologie », *Encyclopædia Universalis*. <http://www.universalis-edu.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/encyclopedie/doxa-sociologie/>. Page consultée le 15 janvier 2020.
[2] Walter Devivier, sj, *Cours d'apologétique chrétienne*, 1914, p.301 ; *Le catéchisme des provinces ecclésiastiques de Québec, Montréal et Ottawa*, 1888, p.27.
[3] *Le catéchisme des provinces ecclésiastiques de Québec, Montréal et Ottawa*, 1888, p.27.

inculque et pour identifier ce qui relève de l'éducation commune à l'ensemble des catholiques québécois. Ainsi, il sera possible de cerner l'apport de la culture scolaire catholique transmise dans les matières profanes de niveau secondaire.

Les cours de religion expliquent le fondement des croyances. C'est le cas des notions relatives aux sacrements, qui occupent une place importante dans l'enseignement religieux formel. Par exemple, dans le catéchisme de 1888, 16 % des demandes portent sur ce thème. Les jeunes catholiques apprennent ce qu'est un sacrement et les effets qu'il peut avoir sur eux. Ils sont instruits sur chacun d'eux en particulier, tant sur les croyances qui lui sont rattachées que sur le rite et sur les dispositions préalables à sa réception par le fidèle[4].

Les manuels des matières profanes réfèrent plutôt à l'expérience des jeunes, comme la première communion et l'eucharistie, un rite de passage important marquant la fin de l'enfance[5]. Le propos est assez éloigné des explications théologiques de l'enseignement religieux formel. Un livre de lecture rappelle que l'eucharistie est nécessaire pour recevoir les bienfaits de Dieu[6], tandis qu'un exercice de grammaire anglaise illustre un élément doctrinal : « *In the Tabernacle lowly/Dwells Our Blessed Lord most holy* »[7]. Ces représentations inscrivent le catholicisme dans la quotidienneté des jeunes de deux façons. D'abord, elles expriment des notions visibles : la première communion, le tabernacle. En quelque sorte, les matières profanes permettent aux élèves de se situer par rapport aux croyances et aux rites expliqués dans les cours de religion. Ensuite, ces disciplines réitèrent ce que l'enseignement religieux formel explique. Ainsi, le thème des sacrements, abordé avant de passer à un autre sujet, peut être repris dans les matières profanes du début à la fin de l'année scolaire et tout au

[4] *Ibid.*, p.27-50.
[5] Olivier Galland, *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin, 2011, p.68.
[6] Théodule, fsc, *Livre de lecture courante*, 1910, p.23
[7] William H. Maxwell et J.J. Maguire, *Elementary Grammar*, 1909, p.17.

long de la scolarité. Ce martelage de notions catholiques investit totalement le champ du savoir disciplinaire en français, en anglais et en histoire et conséquemment tout l'apprentissage des jeunes scolarisés au secondaire. Cette quotidienneté de l'éducation catholique est donc une contribution majeure des matières profanes à l'éducation religieuses des élèves.

Dans l'ensemble, ce portrait est tout à fait valable pour le primaire. C'est ce que révèle l'analyse de 42 manuels de notre corpus qui sont aussi utilisés ou approuvés pour les cursus élémentaires et modèles et pour le secondaire. Quelles distinctions fondamentales séparent alors la formation catholique prodiguée au primaire de celle du secondaire ? Les cours de religion au secondaire surpassent nettement le savoir rudimentaire que les écoliers du primaire doivent mémoriser dans le catéchisme[8].

Dans l'enseignement religieux formel de niveau secondaire, les futures élites apprennent une foule de détails qui complètent leurs apprentissages sur Dieu, le Christ, la Trinité, les commandements, les sacrements et la prière[9]. Par exemple, le catéchisme de 1888, qui est commun aux élèves du primaire et du secondaire, discute de la rédemption de l'humanité promise par Dieu. Dans la demande suivante, les jeunes catholiques apprennent que celui qui ouvrira « les portes du ciel » est « Notre Seigneur Jésus-Christ », avant de passer à un autre sujet, la Trinité[10]. Voilà une explication simple destinée à l'ensemble des catholiques. Toutefois, les élèves inscrits dans un cursus du second ordre d'enseignement approfondissent les connaissances sur la Rédemption : Dieu avait préalablement indiqué à Adam qu'un de ses descendants « détruirait la puissance du démon »[11]. Cette information complexifie l'enseignement dogmatique prodigué au primaire en invoquant les rappels de la promesse faite aux

[8] « Programmme de 1898 », Michel Allard et Bernard Lefebvre, dir., *PECFQ*, Montréal, Éditions Logiques, 1998, p.178.
[9] E. Robert, csv, et Lhomond, *La doctrine chrétienne de Lhomond*, 1882.
[10] *Le catéchisme des provinces ecclésiastiques de Québec, Montréal et Ottawa*, 1888, p.19.
[11] E. Robert, csv et Lhomond, *La doctrine chrétienne de Lhomond*, 1882, p.52.

patriarches. Un extrait du Livre de Daniel accompagne la narration et des explications supplétives sur le salut des gentils sont fournies[12]. En somme, les futures élites approfondissent au secondaire leur compréhension des principaux dogmes et croyances, à l'instar de la Rédemption : elles ont le privilège d'en savoir plus et de fonder leur adhésion au catholicisme sur ces connaissances.

La composition française d'un élève du collège de Montréal manifeste l'appropriation d'un discours élitiste sur l'enseignement religieux : « Les quelques mots de catéchisme qu'on apprend dans la jeunesse ne sont pas suffisants pour l'instruction d'un chrétien »[13]. Le projet de gagner les élites à la « vraie foi », mis sur pied après la Révolution en France[14], trouve donc écho à l'école québécoise. Les jeunes du secondaire apprennent qu'ils sont les détenteurs d'un savoir qui les distingue de la masse des fidèles, implicitement jugée incapable de croire sur une base intellectuelle. Brigitte Caulier rappelle que les catéchismes sont une rationalisation parfois lourde du dogme catholique ; c'était d'ailleurs une critique formulée à l'époque. Afin de contourner cet écueil, des catéchismes expliqués sont publiés aux XIX^{e} et XX^{e} siècles. Ces manuels guident les élèves dans leurs apprentissages ainsi que les institutrices, qui jouent un rôle grandissant dans l'enseignement catéchistique[15]. À l'entrée au secondaire, les futures élites ont déjà acquis l'essentiel de ce bagage – ces ouvrages complémentaires ne sont d'ailleurs pas en usage dans cet ordre d'enseignement– et elles peuvent donc passer à une autre étape de leur formation religieuse.

Par le raffinement de leur éducation, les élites sont en mesure d'exercer une influence bienfaisante sur le peuple, pense-t-on, dans la mesure où les hommes et les

---

[12] *Ibid.*, p.52-58.
[13] APSS, Fonds Collège de Montréal, I2 6.3.3.-54, « Cahier d'honneur en Éléments latins », Jean-Baptiste Zappa, « Composition », 1902.
[14] Gérard Cholvy, *Être chrétien en France au XIX^{e} siècle, 1790-1914*, Paris, Seuil, 1997, p.49-50 et p.53.
[15] Brigitte Caulier, « Du livre d'église au manuel scolaire. Les mutations du catéchisme à l'école québécoise (1888-1964) », Monique Lebrun, dir., *Le manuel scolaire. D'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Montréal, PUQ, 2007, 14 p.

femmes sortis du secondaire comprennent mieux l'importance des rites et la validité des dogmes. Ces individus exemplaires ont reçu, par accumulation, un enseignement qui leur a permis, idéalement, d'ancrer profondément le catholicisme au fond d'eux-mêmes. Le délégué apostolique au Canada, M^gr^ Donato Sbaretti, rappelle aux finissantes du pensionnat Villa-Maria le devoir inhérent à leur statut social :

> Maintenant, vous allez partir, mes chères enfants ; rappelez-vous que l'Église et la société attendent d'autant plus de vous que votre éducation est plus complète et plus distinguée. […] Que Villa-Maria poursuive sa mission si féconde et si belle ! Que ce pensionnat travaille de longues années encore à la formation des jeunes filles ; qu'il en fasse comme par le passé, des femmes vaillantes et chrétiennes, dignes de servir noblement l'Église et la Patrie [16] !

Voyons maintenant de plus près les notions inculquées à l'école qui fondent cette responsabilité sociale et comment elles s'adaptent aux mutations religieuses du XIX^e^ siècle.

5.2. « Donnez-nous aujourd'hui notre pain quotidien »

Parmi les notions catholiques mobilisées, Dieu, Jésus et les saints occupent une place de choix dans la culture scolaire. Les nombreuses références à ces personnages participent à renforcer le rapport des élites au Tout Autre que sont Dieu et ses agents dans l'optique de forger des croyants informés qui seront, pour toujours, des catholiques convaincus. En quelque sorte, l'école fournit une tranche du « pain quotidien » spirituel aux élèves du secondaire dont il est question dans le *Notre Père* sous la forme d'une culture catholique disséminée partout dans l'enseignement

[16] Sainte-Olivine, cnd, *Souvenir des fêtes jubilaires de Villa-Maria, 1854-1904*, Montréal, s.n., 1904, p.168.

profane. Plus encore, cette éducation tourne d'arides considérations théologiques en des notions qui s'inscrivent dans la quotidienneté des élèves.

5.2.1. Le Dieu de l'école

Dans le chapitre 3, nous avons vu que la culture scolaire catholique reste similaire durant toute la période étudiée. Malgré cette stabilité, la représentation de Dieu et du Christ évolue sensiblement dans les ouvrages utilisés entre 1870 et 1920. Les plus anciens livres, surtout ceux publiés avant 1870, brossent le portrait d'un Dieu exigeant qu'il faut craindre[17], car cette attitude est un signe de sagesse, explique la grammaire de Robert, csv[18]. Cette image menaçante, sans disparaître complètement[19], tend à céder sa place à un juge divin moins irascible depuis les années 1870. Il s'agit là d'un effet à retardement de la diffusion de la spiritualité liguoriste qui gagne lentement le Québec à partir des années 1840. Cette nouvelle pastorale, promue dès le XVIII^{e} siècle par saint Alphonse de Liguori, rejette la peur de la colère divine tout en mettant l'accent sur la sentimentalité et le cheminement vers l'idéal catholique[20]. Les manuels enregistrent seulement les normes culturelles fixées depuis un certain temps. Quelques années sont nécessaires afin qu'elles soient bien comprises et transposées dans des exercices, exemples et références de manuels scolaires. C'est un phénomène

---

[17] Louis-Arsène *et al.*, fic, *Langue française, Cours intermédiaire et supérieur,* vol. 1, 1917, p.89 ; E. Robert, csv, *Nouvelle grammaire complète*, 1878, p.137.
[18] E. Robert, csv, *Nouvelle grammaire complète*, 1878, p.192.
[19] Goold Brown et John W. David, *Institutes of English Grammar*, 1907, p.188 ; Albert Dion, *Théorie et pratique de l'art d'écrire*, 1911, p.15.
[20] Jacques Gadille, « Grands courants doctrinaux et de spiritualité dans le monde catholique », Jacques Gadille et Jean-Marie Mayeur, dir, *Histoire du christianisme des origines à nos jours*, tome XI, *Libéralisme, industrialisation, expansion européenne, 1830-1914*, Paris, Desclée, 1995, p.123-127 ; Christine Hudon, *Prêtres et fidèles dans le diocèse de Saint-Hyacinthe, 1820-1875*, Sillery, Septentrion, 1996, p.13 et chapitre 8 en particulier ; René Hardy, *Contrôle social et mutation de la culture religieuse au Québec, 1830-1930*, Montréal, Boréal, 1999, p.98-99.

important qui nous permet de comprendre certains décalages dans la culture catholique offerte dans les livres scolaires.

La figure d'un Dieu compatissant, aimant et à aimer apparaît dans les manuels publiés vers 1870 et elle s'impose dans les deux décennies suivantes[21]. L'enseignement religieux formel en rend compte quelques années plus tard. La quatrième demande du catéchisme de 1888 aborde la notion d'un Dieu aimant[22]. Les disciplines profanes offrent une flexibilité plus grande que les cours de religion quant à la prise en compte de l'évolution du catholicisme. Un ouvrage comme le catéchisme, qui a une durée de vie plus longue, est condamné à ne pas suivre à la trace les mutations religieuses. En ce sens, les disciplines profanes jouent un rôle clé dans les années 1870 et 1880 afin de maintenir les élites dans la foi en proposant à l'école une image plus douce du catholicisme. En effet, un christianisme trop rigoureux a causé ailleurs un éloignement de la religion à la fin du XIX^{e} siècle, spécialement chez les élites[23].

La représentation du Christ suit un autre schéma, quoique complémentaire. Malgré la centralité de Jésus dans le christianisme[24], les manuels les plus anciens du corpus à l'étude contiennent peu d'allusions au personnage. Par exemple, il n'apparaît qu'une seule fois dans la grammaire de Robert, csv, publiée en 1877[25]. Cette quasi-absence s'explique par la pérennité d'une conception rigoriste dans les manuels, en déclin au XIX^{e} siècle, qui promeut un Dieu redoutable au détriment de la figure

[21] Napoléon Lacasse, *Les éléments de la grammaire française de Lhomond*, 1873, p.50 ; Charles-Henri Schneider, *French Conversation Grammar*, 1866, p.227 ; E. Robert, csv, *Nouvelle grammaire complète*, 1878, p.24, p.72, p.88 ; Tobias-Josephus, fec, *Lessons in English. Intermediate Course*, 1925, p.37.
[22] *Le catéchisme des provinces ecclésiastiques de Québec, Montréal et Ottawa*, 1888, p.11.
[23] Hugh McLeod, *Class and Religion in the Late Victorian City*, Londres, Croom Helm, 1974, p.234-237.
[24] Les élèves apprennent assez tôt la nature divine et humaine du Christ. *Le catéchisme des provinces ecclésiastiques de Québec, Montréal et Ottawa*, 1888, p.22. Pour des fins d'analyse, nous avons choisi de traiter du Christ avec Dieu, dans la mesure où leurs représentations se recoupent.
[25] E. Robert, csv, *Nouvelle grammaire complète*, 1878, p.201.

rédemptrice et humaine du Christ[26]. C'est pourquoi Jésus est surtout représenté sous les vocables de « Seigneur » ou de « *Lord* », soulignant une idée de pouvoir[27]. Si ces termes subsistent, la victime calomniée et crucifiée, le Christ régnant sur la Terre, le Sacré-Cœur, ainsi que le Jésus historique des Évangiles et le fils de Dieu apparaissent tous sous l'impulsion du liguorisme dans les ouvrages mis sur le marché à partir des années 1870, au même moment où la représentation de Dieu évolue.

Les manuels invitent les élèves à chérir la divinité, y compris son caractère exigeant : « Aime tout ce qui vient de Dieu, aimes-en même les épreuves »[28]. Le liguorisme n'élimine pas complètement la crainte des sanctions divines, mais le ton change et l'enseignement profane s'en fait l'écho en instillant au quotidien un nouveau rapport au Tout Autre. Les disciplines profanes exemplifient la relation qu'il convient d'entretenir avec Dieu. Ce nouveau rapport est bien saisi par les élèves. Dans un texte rédigé en 1882, une élève du Couvent de Lachine explique que la colère divine ne traduit pas sa fureur, mais plutôt une saine justice[29] : le courroux divin est fortement dilué. Dans cette optique, les ouvrages scolaires évoquent les événements bibliques témoignant de l'ire de Dieu, mais sans insister sur certains emportements. Par exemple, l'expulsion d'Adam et Ève du Paradis est très sobre. C'est d'ailleurs la seule allusion à un Dieu vengeur dans le tome un de la grammaire des frères Louis-Arsène *et al.*, fic[30], publié en 1917.

L'enseignement religieux formel ouvre tout de même plus de possibilités pour discuter de cette facette de Dieu, notamment à propos du péché[31]. C'est que ce caractère

---

[26] Gérard Cholvy, *op. cit.*, p.111 ; André Tihon et Anton van de Sande, « La Belgique et les Pays-Bas », Jacques Gadille et Jean-Marie Mayeur, dir, *op. cit.*, p.557.
[27] M.P. Poitevin, *Cours théorique et pratique de langue française*, 1860, p.104 ; Henri, fic, *La classe en anglais*, 1921, p.101.
[28] Sainte-Solange, cnd, *Cours de langue française*, 1913, p.256
[29] ASSA, Fonds Couvent de Lachine, LQ 11/243, 3.2, Valentine Labelle, « Souvenirs religieux », 1882.
[30] Louis-Arsène, *et al.*, fic *Langue française. Cours intermédiaire et supérieur,* vol. 1, 1917, p.145.
[31] *Le catéchisme des provinces ecclésiastiques de Québec, Montréal et Ottawa*, 1888, p.16-17.

demeure essentiel à la bonne compréhension du dogme, qui relève précisément de ces cours. Les matières profanes peuvent donc insister sur l'amour divin auquel les élèves doivent continuellement penser. Les quelques illustrations des manuels scolaires sont aussi sollicitées à cette fin. À la première page du livre de l'abbé Magnan, Dieu est dessiné en vieillard auréolé et barbu[32]. Cette illustration met en scène un Dieu transcendant qui apparaît sous des traits humains, le rapprochant symboliquement des jeunes fidèles en le rendant plus tangible et plus accueillant que la divinité vengeresse, les bras ouverts et bénissant (figure 5.1.).

Les matières profanes ont une importance analogue pour le Christ, qui est montré dans son historicité, témoignant de la véracité de son culte. En effet, l'enseignement religieux formel insiste plutôt sur l'explication du dogme : l'Incarnation et la Rédemption, ainsi que les événements liés à sa mort, sa résurrection et son ascension[33]. Le manuel d'histoire du frère Aphraates, fec, explique que les chefs des croisés ont refusé de s'approprier le titre de roi de Jérusalem, en respect dû au Sauveur qui a porté la couronne d'épines[34], rappelant par ailleurs une humilité que les élites doivent intérioriser. Ces anecdotes, qui ne sont pas racontées au primaire, contribuent à glorifier l'image rédemptrice de Jésus auprès des jeunes. Un texte contenu dans le livre de l'abbé Aubert, publié en 1912, porte sur Jésus adolescent, le rendant accessible, *a fortiori* pour des lecteurs eux-mêmes adolescents[35].

[32] Joseph-Roch Magnan, *Lectures graduées. Cours supérieur*, 1912, p.1.
[33] *Le catéchisme des provinces ecclésiastiques de Québec, Montréal et Ottawa*, 1888, p.18-22.
[34] Aphraates, fec, *Cours abrégé d'histoire*, 1873, p.139.
[35] A. Aubert, *Grammaire française. Cours supérieur et exercices*, 1912, p.121.

COURS SUPÉRIEUR

I. — LE REGARD DE DIEU.

Dieu nous voit!

Le petit nid d'oiseaux
Caché sous les rameaux
Tremble et penche
Sur la branche.

Figure 5.1.
Une divinité plus accueillante

Source : Joseph-Roch Magnan, *Cours français de lectures graduées. Cours supérieur*, Montréal, Beauchemin, 1912, p.1. BAnQ, Grande Bibliothèque, Collection nationale.

Dans le même ouvrage, il est question du divin maître qui récompense les élèves[36]. Ces représentations leur permettent de méditer quotidiennement aux croyances-clés du

[36] *Ibid.*, p.177.

catholicisme, au fil des leçons de français, d'anglais et d'histoire, stimulant en principe leur adhésion raisonnée à la « vraie foi ».

Néanmoins, l'école catholique n'enseigne pas tout. Une absence remarquable dans l'enseignement profane est la Trinité et plus particulièrement le Saint-Esprit. Les catéchismes de 1852 et de 1888 effleurent le sujet, sans plus : « Pouvons-nous comprendre comment les trois personnes divines ne font qu'un seul et même Dieu ? Non, nous ne pouvons pas comprendre comment les trois personnes divines ne font qu'un seul et même Dieu »[37]. Au secondaire, l'enseignement religieux formel élabore un peu plus, mais sans trop s'avancer[38]. L'enseignement religieux scolaire s'inscrit dans le catholicisme du temps, où le Saint-Esprit et la Trinité sont les parents pauvres des croyances[39]. Manifestement, ces concepts relèvent bien plus d'un savoir théologien que d'un savoir élitaire et leur oblitération montre que le secondaire n'est pas une propédeutique à la vie consacrée. Ce sont plutôt des savoirs pour les laïques qui sont proposés.

Une des rares illustrations de la Trinité dans le corpus étudié se trouve dans un manuel d'histoire ecclésiastique (figure 5.2.), justement là où le Saint-Esprit intervient davantage dans le récit proposé. L'image montre plusieurs saints au pied d'un double trône occupé par le Fils bénissant assis à la droite du Père en majesté. Des anges les survolent et le Saint-Esprit, symbolisé par la colombe, couronne l'ensemble[40]. Cette image résume à elle seule le dogme de la Trinité, sans pour autant l'expliquer, et elle synthétise bien le panthéon catholique enseigné aux élèves.

---

[37] La citation est tirée de : *Le catéchisme des provinces ecclésiastiques de Québec, Montréal et Ottawa*, 1888, p.13. Voir aussi p.23 ; *Le petit catéchisme de Québec*, 1852, p.25.
[38] E. Robert, csv, et Lhomond, *La doctrine chrétienne de Lhomond*, 1882, p. 39-44 et p.112-116.
[39] François-André Isambert, *Le sens du sacré. Fête et religion populaire*, Paris, Éditions de Minuit, 1982, p.166.
[40] CND, *Histoire de l'Église*, 1905, p.28.

Figure 5.2.
La Sainte Trinité

Source : CND, *Histoire de l'Église*, Montréal, CND, 1905, p.28. BAnQ, Grande bibliothèque, Collection nationale.

En somme, les manuels scolaires des matières profanes proposent une vision relativement cohérente de Dieu[41]. À l'exception du début de la période étudiée, où prévaut la représentation d'un Dieu vengeur et exigeant, l'approfondissement de la foi chez les élites catholiques passe, à partir des années 1870 et 1880, par le culte d'un Dieu veillant au grain, juste et aimant, qui a souffert pour le salut des humains. L'approfondissement des connaissances et du rapport à Dieu à l'école sensibilise

[41] Les représentations du Créateur et de la Providence seront étudiées au chapitre 7.

quotidiennement les élèves du secondaire au sens des dogmes. Cela contribue à fortifier leur foi.

5.2.2. À l'école des saints

L'enseignement profane aide les élèves à atteindre une spiritualité exemplaire en leur tendant un miroir idéalisant. À cette fin, des exemples historiques sont convoqués dans les manuels scolaires : les saints, mis de l'avant au XIX[e] siècle dans le contexte d'une ecclésiologie qui entend homogénéiser le culte[42]. Déjà au primaire, les élèves ont été instruits à propos de ces éminents personnages. Trois questions du catéchisme de 1852 et deux pages du catéchisme de 1888 sont d'ailleurs consacrées à l'explication du culte des saints, dans le cadre d'un exposé sur le premier commandement[43]. L'enseignement profane permet quant à lui de porter à la connaissance des élèves une pléthore de parangons de la « vraie foi ». Au secondaire, une ferveur fondée sur une culture générale historique et littéraire est proposée.

Au premier rang des personnes saintes se trouvent Marie, comme indiqué dans le catéchisme de 1888 : « Pourquoi prions-nous si souvent la Sainte Vierge ? Nous prions si souvent la Sainte Vierge, parce qu'elle est la plus puissante protectrice que nous puissions avoir au ciel »[44]. Dans les disciplines profanes, la Vierge occupe également le premier rang. L'analyse des représentations maternelles de Marie ouvre

---

[42] Vincent Petit, *Église et Nation. La question liturgique en France au XIX[e] siècle*, Rennes, PUR, 2010, p.70-73.
[43] *Le petit catéchisme de Québec*, 1852, p.61 ; *Le catéchisme des provinces ecclésiastiques de Québec, Montréal et Ottawa*, 1888, p.59-61.
[44] *Le catéchisme des provinces ecclésiastiques de Québec, Montréal et Ottawa*, 1888, p.55.

une fenêtre pour comprendre la facette genrée de la culture scolaire catholique[45]. Tout d'abord, soulignons que les matières profanes exploitent un filon de l'enseignement religieux formel[46]. Par ailleurs, le culte marial connaît une véritable explosion au XIX^e siècle[47] : c'est par la suite que l'école offre des références liées à la Vierge. Dans un manuel de français, un texte d'A. Daudet sur la naissance de Jésus raconte que le poupon a de la difficulté à s'endormir, malgré les efforts de sa mère[48], illustrant d'un trait le dogme de l'Incarnation. Un exercice d'accord adjectival souligne sans ambiguïté l'attachement exigé des filles à Marie : « Une jeune femme doit être imitatrice des vertus de la très Sainte Vierge »[49].

L'association plus étroite du culte marial à la féminité n'exclut pas les garçons[50]. Marie mérite en effet d'être honorée par chacun et chacune, rappelle une grammaire, car elle s'est oubliée pour Jésus[51], participant ainsi à cantonner les femmes dans la sphère domestique. En France, les pensionnats ont contribué à la féminisation du catholicisme au XIX^e siècle en forgeant une identité de genre basée sur la tradition et la famille[52]. Cela est aussi vrai au Québec et les matières profanes jouent un rôle de premier plan à cet effet. Par ailleurs, c'est la dévotion promue par l'Église qui donne une coloration genrée au culte marial. En insistant sur la dimension maternelle de Marie, l'école ne fait que relayer le message ecclésial, qui serait à analyser de façon plus approfondie. En ce sens, la culture scolaire catholique est genrée parce que le

---

[45] Dieu serait l'envers de Marie. « En revanche, Marie apparaît comme la Bonne Mère, compatissante, consolatrice des affligés et des pécheurs, secourable pour les infortunés, accessible aux prières des plus humbles et des plus pauvres ». Yves-Marie Hilaire, « Évolution du culte marial au XIX^e siècle », Bruno Béthouart et Alain Lottin, dir., *La dévotion mariale de l'an mil à nos jours*, Arras, Artois Presses Université, 2005, p.44.
[46] *Le catéchisme des provinces ecclésiastiques de Québec, Montréal et Ottawa*, 1888, p.19-20.
[47] Philippe Sylvain et Nive Voisine, *Histoire du catholicisme québécois.* Vol. 2. Tome 2. *Réveil et consolidation.1840-1898*, Montréal, Boréal, 1991, p.347.
[48] Louis-Arsène *et al.*, fic, *Langue française. Cours moyen et supérieur,* vol. 2, 1917, p.18.
[49] Sainte-Solange, *Cours de langue française*, 1913, p.106
[50] Louis-Arsène *et al.*, fic, *Langue française. Cours moyen et supérieur,* vol. 1, 1917, p.263.
[51] Constantius, fec *Higher Reader*, 1887, p.233.
[52] Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat. L'éducation féminine au XIX^e siècle*, Rennes, PUR, 2007, p.125 et p.211.

dogme catholique l'est. C'est aussi pourquoi les références catholiques proposées aux garçons et aux filles dans les manuels sont indifférenciées sur le plan du genre : chacun et chacune doit intérioriser les mêmes notions catholiques.

Dans le même esprit, le thème de la pureté de Marie, rappelée par le dogme de l'Immaculée Conception, abonde dans les manuels des matières profanes[53]. En l'appelant Vierge ou *Blessed Virgin*, un autre élément dogmatique est martelé[54]. Ces représentations, pourtant offertes à des jeunes destinées aux élites, sont proches de la religion populaire définie par Benoît Lacroix, à savoir une religion pratiquée et vécue par la majorité du peuple[55]. Quel rapport les élèves du secondaire sont-ils encouragés à adopter quant à des formes moins élitaires des croyances et du culte[56] ?

Mentionnons que le catholicisme promu dans les manuels scolaires correspond bien à la majeure part de la définition qu'il propose de la religion populaire : « une religion théocratique nourrie de prédications et d'indulgences avec des confréries nombreuses, alimentée de dévotions de toutes sortes et d'un fort culte des saints »[57]. Certes, la religion « des livres », celle qui est enseignée dans les deux années de philosophie à la fin du cours classique masculin, peut être aride et abstraite[58], mais cela ne constitue pas tout le catholicisme enseigné dans le second ordre d'enseignement, tant s'en faut. Au secondaire, les disciplines profanes stimulent la ferveur religieuse,

---

[53] Catholic teacher, *Outlines of English History*, 1886, p.172 ; Constantius, fec *Higher Reader*, 1887, p.233.
[54] William H. Maxwell et J.J. Maguire, *Elementary Grammar*, 1909, p.20 ; Angela Gillepsie, csc, *Metropolitan Fourth Reader*, 1881, p.55.
[55] Benoît Lacroix, *La religion de mon père*, Montréal, Bellarmin, 1986, p.44.
[56] François Isambert a bien montré la construction théorique et idéologique du concept de religion populaire, ainsi que les problèmes de définition qu'il soulève, *op. cit.*, voir chapitres 1 à 4. Nous estimons que ce concept demeure pertinent afin de réfléchir à une culture scolaire catholique destinée aux élites, dans la mesure où nous souhaitons étudier à ce qui a pu être exclu des recherches sur la religion populaire, à savoir les couches supérieures de la société.
[57] Benoît Lacroix, *op. cit.*, p.4.
[58] *Ibid.*, p.69.

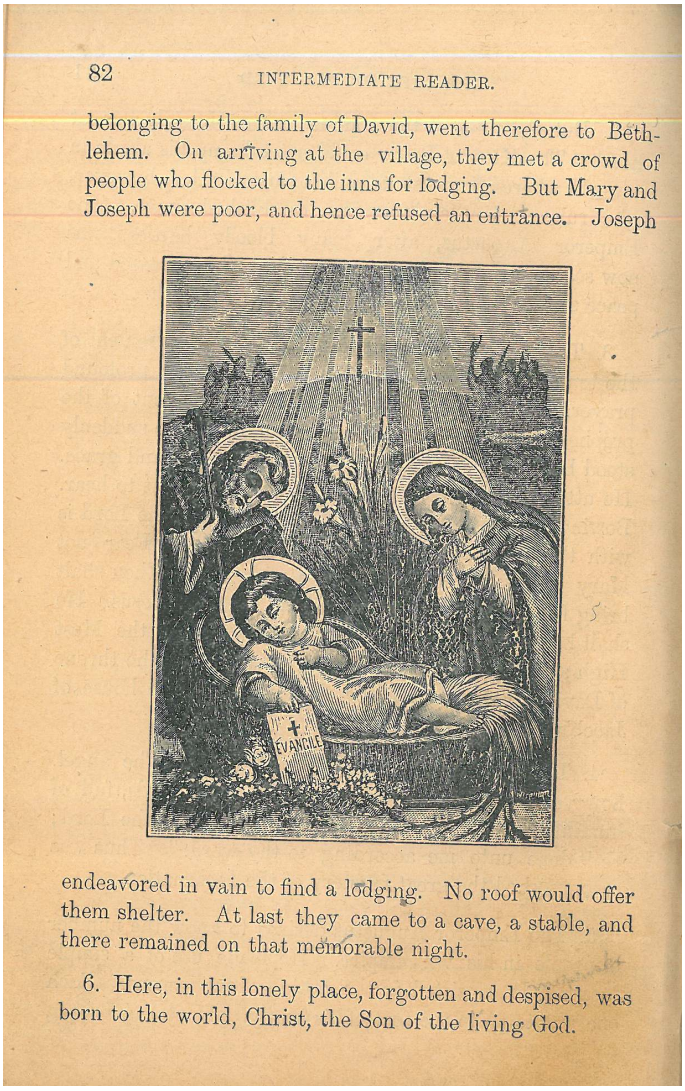
mais sans pour autant saper les fondements d'une religion dite populaire. Plutôt, un rapport informé au catholicisme lui est superposé sans s'y substituer.

Ouvrons ici une parenthèse sur la représentation de la Sainte Famille dans les manuels. Malgré la progression de ce culte au XIX^e siècle[59], le thème percole peu dans les ouvrages scolaires, au primaire comme au secondaire. Par ailleurs, l'Enfant Jésus occupe une place très mince dans la culture scolaire catholique, respectant en cela le contenu des Évangiles. Pourtant, la Sainte Famille apparaît sur quelques images, notamment sur la page-titre du manuel de rhétorique de l'abbé Albert Dion publié en 1911[60]. Le livre de lecture de l'abbé Magnan propose en 1902 un portrait des trois personnages dans un texte à propos de la famille[61] (figure 5.3.), tandis qu'un autre, sur le même sujet, est orné par la Sainte Famille, manifestement réunie au Paradis[62].

Les illustrations nourrissent l'imaginaire catholique des élèves, avec ou sans lien direct avec le texte. Elles renforcent l'adhésion des jeunes aux croyances élémentaires du catholicisme, les préparant à fonder des familles pieuses, centrées sur l'enfant et la foi catholique. Les manuels scolaires utilisés au secondaire participent donc à la reproduction et à la propagation auprès des couches supérieures du peuple d'un modèle familial bourgeois français qui se développe au XIX^e siècle[63]. En ce sens, la culture scolaire catholique contribue à la construction d'une conception de la société et dans ce cas, de la famille.

---

[59] Brigitte Caulier, « Les confréries de dévotion traditionnelles et le réveil religieux à Montréal au XIX^e siècle », *Sessions d'études. SCHEC*, vol. 53, 1986, p.27-29.
[60] Albert Dion, *Théorie et pratique de l'art d'écrire*, 1911.
[61] Joseph-Roch Magnan, *Lectures graduées. Degré moyen*, 1902, p.148.
[62] Constantius, fec, *Intermediate Reader*, 1887, p. 82.
[63] Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1973 [1960], p.306.



82 INTERMEDIATE READER.

belonging to the family of David, went therefore to Bethlehem. On arriving at the village, they met a crowd of people who flocked to the inns for lodging. But Mary and Joseph were poor, and hence refused an entrance. Joseph

endeavored in vain to find a lodging. No roof would offer them shelter. At last they came to a cave, a stable, and there remained on that memorable night.

6. Here, in this lonely place, forgotten and despised, was born to the world, Christ, the Son of the living God.

Figure 5.3.
La première famille

Source : Constantius, fec, *Intermediate Reader*, Montréal, FEC, 1887, p.82. BAnQ, Grande Bibliothèque, Collection nationale.

André Chervel a affirmé en 1988 que les disciplines scolaires sont autonomes[64]. Selon nous, cela se vérifie dans l'enseignement portant sur les saints. Les auteurs de

[64] André Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, nº 38, 1988, p.64-66.

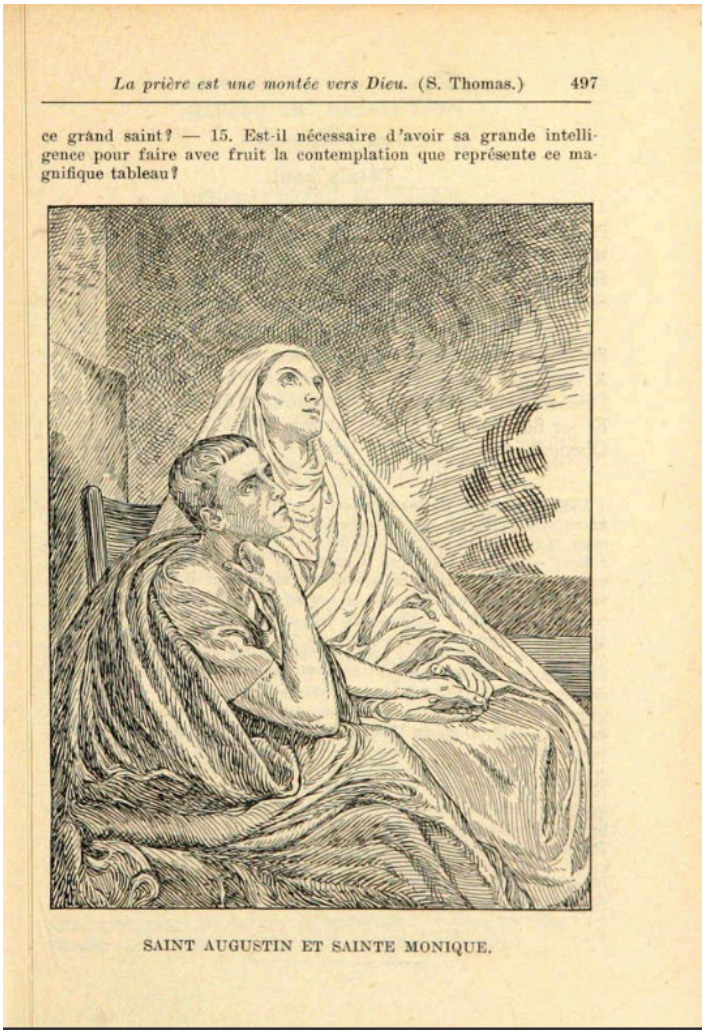
manuels organisent un tri dans la culture catholique, car les ouvrages ne sont pas des compendiums décrivant l'ensemble des croyances et des cultes. Ils contiennent plutôt de courtes références catholiques qui aiguisent la foi des élèves. Soulignons que la culture scolaire catholique, à l'exception notoire du catéchisme est plutôt mise en texte effectuée par les auteurs de ces ouvrages. L'autonomie du scolaire en matière de présentation des croyances est notamment fondée sur la compréhension du religieux par les rédacteurs de manuels. Il y a donc une part d'interprétation qui teinte la culture catholique des élèves dans le choix et la récurrence des thèmes présentés, qui ne sont pas dictés par l'Église, même s'ils restent à l'intérieur des balises qu'elle fixe.

Par contre, l'autonomie du scolaire n'imperméabilise pas l'école des courants d'idées qui traversent une société. Par exemple, Christian Amalvi soutient que le passé expliqué à l'école française a servi entre 1815 et 1945 à légitimer ou à dénoncer le présent et les auteurs de manuels scolaires affichent leurs couleurs[65]. Au Québec, la mise en valeur de héros catholiques est manifeste, instillant une identification des jeunes lecteurs aux hérauts de la « vraie foi ».

En effet, le motif du modèle à imiter se répète dans les manuels de français, d'anglais et d'histoire, où les saints font figure d'élite catholique par excellence. Dans son abrégé d'histoire moderne, Paul Gagnol écrit à propos de saint Vincent de Paul qu'il sauve le peuple de la misère et qu'il compense les travers de l'œuvre politique de Mazarin[66]. Les saints représentés dans les manuels fournissent aux élèves des modèles de vie, ce que l'enseignement religieux formel ne permet pas. Si cela est essentiel pour tous les catholiques, ceux qui sont destinés à en former l'avant-garde, dans l'Église ou comme laïques, doivent s'inspirer de ces exemples afin d'être des croyants irréprochables. Une dictée donnée en 1896 à des élèves de syntaxe du Collège Sainte-

[65] Christian Amalvi, *De l'art et la manière d'accommoder les héros de l'histoire de France. De Vercingétorix à la Révolution*, Paris, Albin Michel, 1988, p.25-27 et p.33-39.
[66] Paul Gagnol, *Les temps modernes*, 1917, p.188.

Marie s'inscrit dans ce cadre : « Quoi que vous fassiez, vous ne garderez pas votre innocence, si vous ne prenez pas les mêmes précautions qu'ont prises les saints »[67]. Un ouvrage de français offre une illustration de saint Augustin converti avec sa mère sainte Monique (figure 5.4.).



La prière est une montée vers Dieu. (S. Thomas.) 497

ce grand saint? — 15. Est-il nécessaire d'avoir sa grande intelligence pour faire avec fruit la contemplation que représente ce magnifique tableau?

SAINT AUGUSTIN ET SAINTE MONIQUE.

Figure 5.4.
Une réflexion sur la sainteté

Source : Louis-Arsène, fic, Barnabé-Joseph, fic, et Henri, fic, *Langue française. Cours moyen et supérieur*, vol. 2, La Prairie, Imprimerie du Sacré-Cœur, 1917, p.497. BAnQ numérique.

[67] AJC-GLC, Fonds Collège Sainte-Marie, C-0001, S6, SS5, D2, « Travaux syntaxe », 1896.

On demande aux élèves comment imiter ce personnage célèbre, et s'il est nécessaire d'avoir son intelligence pour y parvenir[68]. Dans la mesure où les jeunes ne sont pas formés à la théologie, il s'agit d'une façon simple de faire connaître un des pères de l'Église et d'inviter chacun à adopter une conduite parfaite tout en réfléchissant à leur propre spiritualité.

Les saints, encore moins les candidats à la canonisation, ne font pas partie, ou si peu, des savoirs inculqués dans les cours de religion. Dans l'enseignement profane, ces personnages, présentés sous un prisme sanctifiant, stimulent une ferveur religieuse informée. Jeanne d'Arc, canonisée en 1920, bénéficie bien avant cette date d'une visibilité importante dans les manuels[69]. En histoire, ses hauts faits militaires et pieux sont décrits[70]. Une composition rédigée en 1892 reprend les principaux éléments chrétiens entourant le personnage : sa piété, ses visions célestes, les visites des anges et ses œuvres[71]. Dans les cours de langues, elle est insérée de plusieurs façons. Une des plus originales est un thème français traitant de l'épisode du bûcher à partir de l'ancien français[72]. Un récit portant sur sainte Élisabeth de Hongrie est l'occasion de questionner les élèves sur les preuves de sa sainteté[73]. Les élèves peuvent alors réfléchir à la sanctification et à l'idéal catholique. Plus encore, ces modèles sont accessibles : un manuel de français propose cette réflexion : « que faut-il pour être un saint : le vouloir »[74]. Bref, quiconque peut atteindre la pureté s'il le désire. Il ne suffit qu'à suivre

---

[68] Louis-Arsène *et al.*, fic *Langue française. Cours moyen et supérieur*, vol. 2, 1917, p.496-497.
[69] Gilles Gallichan estime que le mythe développé autour de Jeanne d'Arc se mute en un culte et en une héroïsation patriotique au tournant du XX^e siècle, devenant même un symbole canadien-français. « Jeanne d'Arc au Nouveau Monde. Aperçus sur la légende johannique en Amérique française », *Les Cahiers des Dix*, n^o 72, 2018, p.1-66. Voir p.36 sur la filiation canadienne-française. Notre recherche montre que les manuels scolaires participent à ce discours religieux et national.
[70] Aphraates, fec, *Cours abrégé d'histoire*, 1873, p.173.
[71] ACND, Fonds Bureau des études, 200.105.1, « Exposition de Chicago », Augusta Leduc, « Composition. Jeanne d'Arc », 1892.
[72] Sainte-Solange, cnd, *Cours de langue française*, 1913, p.295.
[73] Constantius, fec, *Intermediate Reader*, 1887, p.45-46.
[74] Louis-Arsène *et al.*, fic, *Langue française. Cours moyen et supérieur*, 1917, p.303.

l'exemple des saints et les prescriptions ecclésiales pour y parvenir, ou du moins pour mener une vie qui tend vers la perfection catholique.

Le monde des dirigeants a aussi fourni son lot de modèles pouvant inspirer les futures élites laïques et les disciplines profanes ne les négligent pas. En effet, même s'il existe un idéal de vie religieuse, il n'en demeure pas moins que les laïques, *a fortiori* ceux détenant une autorité sociale, doivent mener une vie s'approchant de la perfection. Par exemple, saint Louis – l'accent est mis sur son caractère chrétien, masqué dans le terme Louis IX – est présenté comme un exemple remarquable de piété[75]. Un exercice de sténographie rédigé en 1899 pose les vertus du monarque : « Tous les chroniqueurs du temps, tous les historiens du règne de saint Louis ont célébré sa charité autant que sa piété et les philosophes du XVIII[e] siècle lui ont presque pardonné son goût pour les reliques en faveur de sa bienfaisance »[76]. Alors que les reliques sont tenues en haute estime au tournant du XX[e] siècle[77], cet exemple en magnifie la dévotion auprès des élites, car même un critique de la trempe de Voltaire était prêt à la tolérer.

Enfin, la représentation des saints dans les livres scolaires est proposée dans un cadre plus technique, celui du maniement de la parole. En histoire littéraire, les docteurs de l'Église sont particulièrement mis en valeur pour l'esthétique de leurs écrits[78]. L'œuvre de saint Jean Chrysostome est analysée dans les ouvrages de rhétorique[79], tandis que saint Paul est considéré comme un modèle de *politeness* chrétienne[80], bien

[75] Joseph-Roch Magnan, *Lectures graduées. Cours supérieur*, 1912, p.130.
[76] ACND, Fonds Bureau des études, 200.110.7., « Exposition de Paris », Léontine Gouin, « Sténographie », 1899.
[77] Jean Roy, « L'invention du pèlerinage de la Tour des Martyrs de Saint-Célestin, 1898-1930 », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 43, n[o] 4, printemps 1990, p.487-507 ; Michel Dahan, *Imported Devotions. Roman Catacomb Saints in Ultramontane Montreal*, mémoire de maîtrise, histoire, Université McGill, 2015, 113 p.
[78] SSA, *Précis d'histoire de la littérature*, 1900, p.186.
[79] Charles Coppens, sj, *The Art of Oratorical Composition*, 1885, p. 122
[80] *Ibid.*, p.163.

qu'un autre manuel le juge trop grand pour l'éloquence terrestre[81]. Cela n'exempte pas les élèves de l'étudier et de s'en inspirer pour raffiner leur style. L'enseignement de la rhétorique catholique se trouve à l'intersection des savoir-faire et des savoir-être nécessaires à la formation des élites, particulièrement celles destinées au sommet de la hiérarchie et formées dans les degrés supérieurs du cursus classique. Le XIX^{e} siècle est d'ailleurs « l'âge d'or de la politesse bourgeoise »[82]. L'éducation offerte au secondaire participe au rayonnement de cette culture en inculquant des manières d'être et des arts de faire conformes à un statut social élitaire. C'est là une autre manière de développer un rapport plus intellectuel à la religion et les élèves plus âgés y sont particulièrement encouragés dans leurs cours de littérature, où l'analyse de textes des grands auteurs de l'Église est proposée. Le catholicisme doit se manifester dans les pratiques du quotidien, non seulement cultuelles, mais aussi profanes, que ce soit au tribunal, à l'assemblée de la fabrique ou à l'école.

Dans le catéchisme, les élèves apprennent que la foi est « une vertu divine par laquelle nous croyons fermement les vérités que Dieu nous a révélées, et qu'il nous enseigne par son Église »[83]. Dans les disciplines profanes, cet aspect se manifeste par la représentation d'une foi vécue, notamment par les dévotions, à l'instar de celles pratiquées par d'éminents personnages, comme le roi Alfred d'Angleterre ou le fondateur de Montréal, Paul de Maisonneuve[84]. La dévotion est encouragée dans une invitation à recourir aux saints patrons[85]. Les futures élites peuvent s'inscrire dans une filiation historique de chefs dévots. Le thème des apparitions mariales contribue également à stimuler la ferveur religieuse. Un texte accompagné d'une illustration dans

[81] Arsène Cahour, sj, *Chefs d'œuvre d'éloquence française*, 1873, p.18.
[82] Laurent Turcot, « Une histoire de la politesse dans la longue durée. Modèles, approches et objets », Laurent Turcot et Thierry Nootens, dir., *Une histoire de la politesse au Québec. Normes et déviances, XVII^{e}-XX^{e} siècles*, Québec, Septentrion, 2015, p.19.
[83] *Ibid.* p.24.
[84] W. M. Taylor, *History of England*, 1866, p.27; Catholic Teacher, *Outlines of English History*, 1886, p.9 ; Claude Augé et Adélard Desrosiers, *Deuxième livre de grammaire*, 1910, p.40.
[85] Louis-Arsène, *et al.*, fic, *Langue française. Cours moyen et supérieur,* vol. 2, 1917, p.40.

le livre de lecture de l'abbé Magnan raconte celles ayant eu lieu à Lourdes et ce thème inspire une composition sur les apparitions en Gaule[86]. L'école enseigne donc que l'idéal catholique ne réside pas seulement dans la vie consacrée. L'enseignement profane montre l'idéal religieux voulu par l'Église, fondé sur des rapports d'amour, d'obéissance et d'imitation que les fidèles doivent entretenir avec le Tout Autre et la multiplication des exemples de dévotion en témoigne bien.

5.3. L'Église

L'ultramontanisme, qui décline rapidement dans le dernier tiers du XIX[e] siècle, est une autre source majeure de la culture scolaire catholique. Les manuels scolaires ne constituent guère un traité de cette idéologie qui revendique la supériorité de la sphère spirituelle sur la sphère temporelle et la suprématie du pape dans l'Église[87]. Néanmoins, l'ultramontanisme entre bel et bien à l'école à partir des années 1870, alors que la lutte politico-idéologique des ultramontains s'étiole au Québec[88]. Nous voulons montrer qu'il subsiste dans la culture scolaire une ecclésiologie fondée sur la déférence absolue due au clergé et la glorification de l'institution millénaire[89]. Dans les manuels scolaires, ces représentations participent à la diffusion d'un culte de l'Église auprès des jeunes

[86] ACND, Fonds Bureau des études, 200.110.7., « Exposition de Paris », Dorilla Rheault, « Narration. Le muguet », 1899.
[87]Jacques Gadille, « L'ultramontanisme français au XIX[e] siècle », Nive Voisine et Jean Hamelin, dir., *Les ultramontains canadiens-français. Études d'histoire religieuse présentées en hommage au professeur Philippe Sylvain*, Montréal, Boréal Express, 1985, p.62-63.
[88] Nive Voisine, « L'ultramontanisme canadien-français au XIX[e] siècle », Nive Voisine et Jean Hamelin, dir, *op. cit.*, p.100-104.
[89] L'ecclésiologie ultramontaine se caractérise notamment par une promotion plus insistante du clergé et de l'évêque particulier. Ollivier Hubert, « Ritualité ultramontaine et pouvoir pastoral dans le Québec de la seconde moitié du XIX[e] siècle », Jean-Marie Fecteau et Janice Harvey, dir., *La régulation sociale entre l'acteur et l'institution*, Québec, PUQ, 2005, p.436. Hubert explique également que le rituel offre une mise en scène du pouvoir absolutiste de l'Église (p.445). Comme nous le verrons, les manuels scolaires proposent une représentation complémentaire de ce pouvoir renouvelé.

catholiques, spécialement à ceux fréquentant le secondaire. Les matières profanes leur font apprécier son rôle historique et contemporain tout en les outillant pour la défendre. Par contre, cette rhétorique devient peu à peu surannée, alors que l'Église adopte un nouveau discours, qui est notamment plus ouvert à l'action laïque dans la sphère sociale. À l'orée du XX[e] siècle, c'est une culture scolaire catholique résolument conservatrice qui est proposée aux futures élites.

5.3.1. Des représentants humbles et magnifiques

Les jeunes sont amenés à admirer les hommes et les femmes qui dévouent leur vie à la cause du Christ, notamment à travers le thème de la prise d'habit. Un exercice de correspondance invite les élèves à raconter la consécration de Jeanne Le Ber au Saint-Sacrement comme si elles y assistaient et de décrire les impressions laissées par cet événement[90]. Un texte du polémiste ultramontain Louis Veuillot sur le cloître est accompagné d'une pensée : « La vocation à la vie religieuse est la plus grande des grâces après celle du baptême »[91]. Une mystique fondée sur un engagement religieux est donc mise en valeur au secondaire[92].

Ces deux exemples témoignent d'une volonté de stimuler l'intérêt pour la vie consacrée. En ce sens, l'enseignement profane contribue au recrutement de gens d'Église, même si le propos est nuancé. En effet, la vocation est présentée comme un

[90] Sainte-Solange, cnd, *Cours de langue française*, 1913, p.59.
[91] Théodule, fsc, *Livre de lecture courante*, 1910, p.58.
[92] Le mémoire d'Amélie Deschênes, qui analyse le journal du collégien Léandre-Coyteux Prévost, constate l'importance du religieux dans le quotidien décrit par l'étudiant et les nombreuses réflexions et angoisses liées à la vocation sacerdotale. *Intimité et individualité au pensionnat. La pratique du journal intime de Léandre-Coyteux Prévost, 1869-1870*, mémoire de maîtrise, histoire, Université de Montréal, 2007, p.69, p.76 et p.97.

appel, plutôt qu'un choix[93]. C'est dans cet esprit qu'il faut comprendre un commentaire positif sur le refus de John Locke d'entrer dans l'Église pour obtenir des avantages personnels. Pour l'auteur de l'ouvrage, il s'agit d'un geste noble dans la mesure où Locke n'avait pas la vocation[94]. Un idéal de perfection laïque est tout aussi méritoire : c'est après tout le devoir des catholiques que d'y tendre.

Dans le corpus à l'étude, 90 manuels ont été écrits par des gens d'Église, en bonne partie des membres de communautés religieuses. Nous pouvons donc interroger l'image qu'ils donnent d'eux-mêmes. En aucun cas, un institut religieux n'est surreprésenté ou plus glorifié que les autres. Marguerite Bourgeoys, la fondatrice de la Congrégation de Notre-Dame, apparaît dans les livres scolaires rédigés par ses filles spirituelles comme dans ceux composés par des religieuses d'autres congrégations, car c'est son rôle historique dans l'établissement et l'enracinement de la colonie française qui est mis en valeur[95]. L'apport des autres communautés n'est pas non plus passé sous silence. L'ouvrage de sœur Sainte-Solange, cnd, propose la rédaction d'une missive sur l'arrivée des Ursulines à Québec[96]. L'idée est surtout d'héroïser les pionniers de l'Église en Nouvelle-France et plus largement la vie religieuse. Cette interprétation s'inscrit dans un récit clérico-nationaliste où le clergé joue un rôle déterminant, beaucoup plus que dans l'apologie d'une congrégation déterminée. Ainsi, les élèves du secondaire sont amenés à admirer et à défendre, au nom de la culture nationale, les communautés religieuses. Cela permet de compenser l'absence de saints locaux : la grande majorité de ceux présentés dans les manuels sont d'origine ouest-européenne.

---

[93] Néanmoins, l'analyse historienne a montré que l'entrée dans une communauté religieuse peut être motivée par des enjeux socio-économiques et individuels. Marta Danylewycz, *Profession, religieuse. Un choix pour les Québécoises, 1840-1920*, Montréal, Boréal, 1988, 242 p.
[94] William Smith, *A History of English Literature*, 1864, p.269.
[95] Louis-Symphorien, fec, *Histoire du Canada. Cours supérieur*, 1916, p.70 ; Tobias-Josephus, fec, *Lessons in English. Intermediate Course*, 1925, p. 364.
[96] Sainte-Solange, cnd, *Cours de langue française*, 1913, p.19

Si les élèves sont effectivement confrontés à un éclairage particulier d'une communauté religieuse, c'est dans le cadre des diverses commémorations des figures importantes d'un ordre religieux organisées dans les écoles. Par exemple, M^gr Fabre visite le Mont-Saint-Louis à l'occasion de l'anniversaire de la béatification de Jean-Baptiste de La Salle, le fondateur des Frères des écoles chrétiennes[97]. Cela montre que la culture catholique transmise à l'école est assez homogène et qu'une place fort restreinte est laissée à la manifestation de particularismes congréganistes, et ce, dans un cadre exclusivement extracurriculaire.

Une autre figure familière des élèves représentée dans les manuels est le prêtre. Sa bonhomie est mise en valeur, illustrant le visage doux et charitable de l'Église, dans la foulée du liguorisme et de la lutte contre l'anticléricalisme[98]. Dans cet esprit, un texte du *Livre de lecture courante* des Frères du Sacré-Cœur porte sur le pardon accordé à un homme qui a commandé l'assassinat de ses parents durant la Révolution française[99]. La Révolution française est aussi un thème porteur pour présenter la figure du prêtre-martyr, telle l'histoire d'un curé forcé de fuir la pieuse Vendée[100]. Ces images visent à développer un sentiment de respect et de fidélité pour les gens d'Église que les élèves côtoient[101]. Dans l'optique de maintenir l'ordre social, l'école véhicule auprès des élites une détestation de tout ce qui en sape les fondements au nom de la sauvegarde de la foi. C'est ainsi que les bons catholiques doivent penser et agir.

---

[97] AFECCF, Fonds Mont-Saint-Louis, N50010, 500513, Frère Tertullien, fec, « Notes historiques sur le Mont-Saint-Louis, 1^er cahier, 1888-1916.
[98] André Encrevé et Jacques Gadille, « La France », Jacques Gadille et Jean-Marie Mayeur, dir, *op. cit.*, p.183.
[99] Théodule, fsc, *Livre de lecture courante*, 1910, p.25
[100] Louis-Arsène *et al.*, fic, *Langue française. Cours moyen et supérieur*, vol. 2, 1917, p.92
[101] Soulignons qu'un certain nombre de manuels publiés au Québec sont en fait des manuels produits en France. Certains sont assemblés au Québec, d'autres voient leur contenu canadianisé. Cela contribue donc à l'importation de problématiques françaises dans la culture scolaire québécoise. Paul Aubin, « La pénétration des manuels scolaires de France au Québec. Un cas-type. Les Frères des écoles chrétiennes, XIX^e-XX^e siècles », *Histoire de l'éducation*, n^o 85, 2000, p.3-24.

Alors que les prêtres apparaissent régulièrement dans les ouvrages de français et d'anglais, les évêques sont quant à eux plus présents dans les manuels d'histoire, dans lesquels leur rôle religieux et politique individuel est davantage mis en valeur. Les évêques sont systématiquement dignes de mention, même si l'action historique de certains est fort limitée, à l'instar de M^gr^ Mornay, qui n'est jamais venu au Canada[102]. Globalement, les évêques sont des chefs qui commandent le respect, ce que les récits des relations entre eux et les gouverneurs de la Nouvelle-France rappellent constamment[103]. La magnificence de l'épiscopat est d'autant plus remarquable qu'il a su, au cours de l'histoire, triompher des pièges de « l'incontinence » et de la « simonie »[104]. Dans la perspective cléricale proposée dans la culture scolaire, la hiérarchie ecclésiale doit être attentivement respectée.

Comme pour les saints personnages, les biographies des évêques, qui servent parfois de récits dans les livres de lecture, permettent d'édifier les élèves. L'une d'elles, portant sur M^gr^ Laval, décrit son œuvre, son zèle, ses luttes et mentionne la sainteté de son caractère[105]. De même, les actions de M^gr^ Bourget et de M^gr^ Taschereau sont célébrées, mais les différences entre leurs politiques ne sont pas exposées[106]. En masquant les conflits internes, les manuels participent à la construction de l'image d'une Église unie, tout en excluant les laïques de la politique ecclésiastique. Si les élites catholiques doivent assurer le salut de l'Église, et précisément pour cette raison, elles ne doivent pas connaître les tensions qui la déchirent.

Au sommet de la hiérarchie catholique se trouve la papauté, dont la fonction est particulièrement exaltée dans l'ecclésiologie ultramontaine. Les matières profanes contribuent à la diffusion d'un culte pontifical peu valorisé dans l'enseignement

---

[102] François-Xavier Garneau, *Abrégé de l'histoire du Canada*, 1858, p.48-49.
[103] Adrien Leblond de Brumath, *Précis d'histoire du Canada*, 1895, p.33.
[104] Claude-Joseph Drioux, *Abrégé de l'histoire de France*, 1877, p.88.
[105] Louis-Arsène *et al.*, fic, *Langue française. Cours moyen et supérieur,* vol. 2, 1917, p.502.
[106] Louis-Symphorien, fec, *Histoire du Canada. Cours supérieur*, 1916, p.578.

religieux formel, hormis l'apologétique. En ce sens, les cours d'histoire, de français et d'anglais participent à consolider la romanisation de l'Église. L'apport de l'école à ce phénomène est un aspect occulté par l'historiographie québécoise, qui en a bien montré les ressorts, de la transformation des rites jusqu'aux missions des zouaves[107]. Néanmoins, cette insistance sur Rome, sans être désuète au XX^e siècle, masque partiellement la rhétorique nationaliste adoptée par l'Église québécoise à partir des années 1890[108].

Deux thèmes chers à l'ultramontanisme se dégagent de la représentation du pape dans les manuels. Dans une dichotomie rappelant la double nature du Christ, le pape est d'une part un chef qui est l'égal, voire le supérieur des rois, mais aussi une figure bienveillante. Afin de susciter un attachement au chef de l'Église, les textes et les lectures traitant d'un pape donné sont souvent accompagnés d'une gravure du prélat. Surtout, les récits présentent des scènes de proximité avec les fidèles. L'un d'eux aborde la jeunesse de Léon XIII[109], suscitant l'admiration des vertus du futur pape et la volonté à suivre son exemple. Les élèves du secondaire sont invités à former une jeunesse pieuse et engagée. C'est sur cette base que l'action catholique, qui consacre une certaine rupture avec un ultramontanisme axé sur le pouvoir clérical[110], se développe un peu plus tard au XX^e siècle[111].

---

[107] René Hardy, *op. cit.*, p.69-70.
[108] Roberto Perin a montré comment l'Église catholique québécoise adopte une perspective nationale à l'issue de la crise des écoles du Manitoba. *Rome et le Canada. La bureaucratie vaticane et la question nationale, 1870-1903*, Montréal, Boréal, 1993, 343 p. Le chapitre 7 nous permettra d'observer comment la culture scolaire catholique propose une conception nationaliste des savoirs.
[109] Joseph-Roch Magnan, *Lectures graduées. Degré moyen*, 1902, p.241.
[110] Nive Voisine, *loc. cit.*, p.103.
[111] Selon Louise Bienvenue, l'action catholique spécialisée des années 1930 veut mobiliser une jeunesse spirituelle et pure afin de régénérer la société. Louise Bienvenue, *Quand la jeunesse entre en scène. L'Action catholique avant la Révolution tranquille*, Montréal, Boréal, 2003, voir chapitre 2. Bien que la rhétorique et le contexte sociohistorique diffèrent, un projet de perfectionnement catholique de la société par la jeunesse germe dans l'enseignement secondaire du tournant du XX^e siècle. Pour le début du XX^e siècle, Karine Hébert a bien montré comment les étudiants universitaires se pensaient comme une élite de demain, en formation, et qui devait notamment prendre soin de leur foi. Karine Hébert, *Impatient d'être soi-même. Les étudiants montréalais, 1895-1960*, Québec, PUQ, 2008, p.80-81.

Une deuxième facette est montrée dans les leçons d'histoire, en particulier celles portant sur l'Europe médiévale et moderne : le monarque temporel. La figure militaire ressort nettement, notamment à propos de Jules II et des papes des Croisades[112]. Voilà des représentations qui s'inscrivent parfaitement dans l'optique ultramontaine en illustrant la papauté dans la plénitude de ses pouvoirs temporels et spirituels. Plus encore, c'est une vision bien précise de ce qui est attendu des jeunes : un catholicisme de combat fondé sur l'idéal médiéval, un thème cher aux catholiques du XIX[e] siècle[113]. L'histoire permet donc aux futures élites de se situer dans un temps long de luttes fécondes pour l'Église et son chef à titre d'héritiers.

En outre, les aspects dogmatiques liés à la souveraineté pontificale sont brièvement abordés. Le manuel d'histoire du père Betten, sj, publié en 1916, cite Pie IX, lui qui explique que cette autorité provient de la Providence[114]. La question de l'infaillibilité pontificale, longuement exposée dans l'enseignement religieux formel[115], est évoquée de manière forte dans un exemple grammatical sur l'indicatif présent : « L'Église est infaillible, elle l'a toujours été, elle le sera toujours »[116]. Dans cette référence, l'autorité papale est ici confondue avec celle de l'Église. Si les papes sont à aimer, comme l'indique un thème anglais rédigé en 1900 par un élève de syntaxe du Collège Sainte-Marie[117], les élèves doivent asseoir le culte de la papauté sur des connaissances. Soulignons que ce n'est pas avant le XX[e] siècle que le sujet de l'infaillibilité pontificale entre dans les manuels scolaires. Cet exemple montre bien la lente évolution de la culture scolaire catholique.

---

[112] Martin J. Kerney et John O. Murray, *Compendium of Modern and Ancient History*, 1884, p.171.
[113] Nos propres travaux sur la diffusion de Louis Veuillot au Québec montrent la récupération de ce catholique intransigeant adepte du Moyen Âge dans l'éducation des collégiens. Sébastien Lecompte-Ducharme, « Louis Veuillot au collège classique. Un enseignement littéraire et religieux, 1840-1970 », *Études d'histoire religieuse*, vol. 82, 2016, p.52-54.
[114] Francis S. Betten, sj, *The Ancient World*, 1916, p.635.
[115] F-X Schouppe, sj, *Cours de religion*, 1910, p.131.
[116] Sainte-Solange, cnd, *Cours de langue française*, 1913, p.222.
[117] AJC-GLC, Fonds Collège Sainte-Marie, C-0001, S6, SS5, D2, « Syntaxe », 26 mai 1900.

Néanmoins, certaines situations contemporaines s'inscrivent dans une durée plus longue et trouvent une place dans les manuels. Par exemple, la représentation du pape-roi joue un rôle important à une époque où son pouvoir temporel est considérablement réduit, suscitant une vive émotion dans le monde catholique, y compris au Québec[118]. Ce récit historique renforce la représentation d'une papauté victime, dans la mesure où il y a une rupture historique nette. Ce récit dystopique est équilibré par l'espoir en de meilleurs jours, éveillant une certaine dévotion au pape chez les jeunes. La grammaire du frère Tobias, fec, rappelle que les souverains pontifes ont défait 1900 ans d'attaques[119], répétant un motif néotestamentaire fréquemment repris en histoire ecclésiastique : les portes de l'enfer ne sauraient prévaloir contre l'Église[120].

Le pape victime et corollairement le dédain du gouvernement républicain transparaissent également dans les travaux scolaires. Une carte de l'Europe tracée par une élève de la Congrégation de Notre-Dame identifie les pays monarchiques par une couronne et les républiques par une couronne renversée, celle trônant sur Rome étant plus large que les autres[121]. Tout cela concourt à inculquer les dangers républicains et la résilience de l'Église. D'ailleurs, les défenseurs de la Rome pontificale, les zouaves, sont louangés dans l'enseignement profane, notamment dans des textes littéraires[122]. Les élèves sont donc instruits sur certains problèmes contemporains selon une grille conservatrice. Plus encore, les élites catholiques se doivent de prêter leur concours dans

---

[118] Pierre Savard, « L'Italie dans la culture canadienne-française au XIX^e siècle », Nive Voisine et Jean Hamelin, dir., *op. cit.*, p.260-265.
[119] Tobias-Josephus, fec, *Lessons in English*, 1925, p.107
[120] CND, *Histoire de l'Église*, 1905, p.180.
[121] ACND, Fonds Bureau des études, 200.105.1, « Exposition de Chicago », Marie-Louise Sénécal, « Géographie historique. L'Europe actuelle », 1892. Françoise Mayeur explique qu'en France, l'Église a accepté d'offrir une éducation plus utile aux filles afin de faire d'elles de bonnes épouses et de bonnes mères, conscientes des enjeux du siècle. « Garçons et filles du XIX^e au XX^e siècle. Une éducation différente », *Enfance*, vol. 1, n^o 1-2, 1981, p.49.
[122] Joseph-Roch Magnan, *Lectures graduées. Degré moyen*, 1902, p.370.

l'entreprise de défense du pouvoir spirituel et l'école catholique leur donne les savoirs nécessaires pour s'y engager avec ferveur.

5.3.2. Un phare

En tant qu'institution régissant les croyances et le culte, l'Église occupe une place appréciable dans les manuels scolaires et les élèves sont incités à la chérir pour elle-même. Cela commence par le lieu de réunion des catholiques, l'église. Un ouvrage publié en 1917 propose une rédaction sur l'église paroissiale des élèves et les consignes spécifient d'élaborer sur les souvenirs et les impressions qui y sont liées[123]. Ce type d'exercice participe à l'intériorisation du sentiment religieux – qui n'est pas exclu d'une éducation qui vise le développement d'un rapport informé à la foi –, préfigurant d'une vingtaine d'années le début de la lente et partielle modification de l'enseignement religieux formel dans l'esprit d'une appropriation spirituelle du catholicisme[124]. Au cours de leurs études secondaires, et grâce à la relative flexibilité pédagogique des matières profanes, les futures élites catholiques sont amenées à développer à travers les cours de français et d'anglais une modeste réflexion sur leur foi. C'est là un élément de l'enseignement religieux qui est nettement moins développé au primaire : les élèves doivent d'abord apprendre à bien lire et écrire.

Sur le plan des connaissances historiques, les deux degrés se distinguent résolument quant à la représentation de l'institution. Au secondaire, une évaluation méliorative détaillée de l'Église est offerte. Rappelons que les cursus du second ordre

---

[123] Louis-Arsène *et al.*, fic, *Langue française. Cours moyen et supérieur,* vol. 2, 1917, p.432.
[124] Mélanie Lanouette, *Faire vivre ou faire connaître. Le défi de l'enseignement religieux en contexte de renouveau pédagogique, 1936-1946*, Québec, PUL, 2002, 174 p.

d'enseignement offrent un cours d'histoire ecclésiastique, dont le but est de mettre en valeur les contributions de l'Église et l'apport du catholicisme aux sociétés occidentales principalement[125]. À ce titre, les cours d'histoire profane relaient non seulement ce message, mais ils contextualisent mieux la place de l'Église dans l'histoire universelle. Son rôle bienfaisant est mis de l'avant, notamment dans une section intitulée « What the Church did for people? » d'un manuel d'histoire anglaise[126], révélant son rôle dans l'émergence de la modernité. L'Église a ainsi permis la libération des femmes de leur misère antique et païenne et plus largement l'avènement de la liberté[127]. Dans cette optique, le concept de *Dark Ages* est à rejeter[128], car l'Église a participé de tout temps au rayonnement de la liberté[129]. Cela est vrai pour le développement des connaissances et les moines ont été une « bénédiction » pour la culture et les sciences et ils méritent donc d'être vénérés[130]. Les élites catholiques sont incitées à admirer l'œuvre de l'Église sur la base d'arguments rationnels et à reconnaître son rôle progressiste. C'est tout de même un progressisme qui se révèle dans des contextes sociohistoriques bien lointains et qui est conforme au dogme. En quelque sorte, la culture scolaire présente les fondements d'un ordre établi qui ne devrait plus changer.

De même, l'école catholique offre des armes permettant de déconstruire la rhétorique des anticléricaux. Alors que les cours d'apologétique chrétienne indiquent explicitement quoi penser et quoi dire, les matières profanes transmettent un message plus nuancé. Par exemple, les différentes hérésies, de l'arianisme au jansénisme en passant par le protestantisme, sont systématiquement condamnées, alors que les actions

---

[125] Au primaire, seul un cours d'histoire sainte est offert, qui présente essentiellement l'histoire racontée dans l'Ancien Testament.
[126] Catholic Teacher, *Outlines of English History*, p.17.
[127] Aphraates, fec, *Cours abrégé d'histoire*, 1873, p.132, p.186 ; A. Aubert, *Grammaire française. Cours supérieur et exercices*, 1912, p.273 ; F-X Schouppe, sj, *Cours de religion*, 1910, p.114 ; Walter Devivier, sj, *Cours d'apologétique chrétienne*, 1914, p.471-481.
[128] Francis S. Betten, sj, *The Ancient World*, 1916, p. 610.
[129] Charles Coppens, sj, *The Art of Oratorical Composition*, 1885, p.90-91.
[130] Martin J. Kerney et John O. Murray, *Compendium of Modern and Ancient History*, 1884, p.158-159.

prises par l'Église pour les combattre sont encensées[131]. La discipline historique, quant à elle, mentionne les périodes plus sombres de l'Église, bien que la perspective laudative demeure. La tendance dominante dans les manuels est la description de certains problèmes dans le cadre d'une interprétation qui valorise l'Église et les catholiques, non sans distribuer ici et là quelques blâmes. Cela est d'autant plus aisé que la plupart des événements regrettables étudiés se situent dans un passé relativement éloigné. Ainsi, tous les papes ne sont pas égaux entre eux et certains se rangent du mauvais côté de l'histoire. C'est le cas d'Alexandre VI, peu aimé, peu estimé et qui ne mérite pas de l'être, affirme Paul Gagnol[132]. Par contre, les motifs de cet opprobre demeurent inconnus des élèves par la seule lecture du livre, évitant de donner prise à l'anticléricalisme. Ce type d'interprétation historique contribue à polir le culte de l'Église en la déresponsabilisant des événements jugés préjudiciables à son image, participant ainsi à sa glorification.

Il en va de même pour l'Inquisition espagnole, un point important traité dans les cours d'apologétique. En histoire, l'objectif est de distinguer la violence séculière espagnole de l'Inquisition romaine, douce et menée dans un but strictement religieux. Si la couronne espagnole est critiquée pour le manque de considération pour les Juifs, la conversion des non sincères a tout de même été humainement dirigée, explique-t-on. En outre, il est rappelé que les tribunaux religieux défèrent à leur contrepartie civile, chargée des châtiments. Alors que les manuels de religion s'arrête là, les ouvrages d'histoire décrive un contexte plus large : La *Reconquista* et la colonisation des Amériques[133]. La portée des situations *a priori* défavorables est nettement atténuée, contribuant à fortifier le culte de l'Église catholique romaine. La culture scolaire inculque une conception pour le moins bienveillante, voire complaisante, du

[131] Claude-Joseph Drioux, *Histoire ecclésiastique*, 1869, p.40-43, p.44, p.55, p.105 et p.189.
[132] Paul Gagnol, *Les temps modernes*, 1917, p.51.
[133] Walter Devivier, sj, *Cours d'apologétique chrétienne*, 1914, p.425-429 ; Paul Gagnol, *Les temps modernes*, 1917, p.26-26 ; Martin J. Kerney et John O. Murray, *Compendium of Modern and Ancient History*, 1884, p.350-353.

catholicisme et elle contextualise des notions jugées dangereuses. L'Église catholique représentée dans les ouvrages scolaires, malgré certains travers circonscrits, éclaire la civilisation de tous ses feux, et ce, à toutes les époques. L'institution décrite dans l'enseignement profane, de pair avec les disciplines religieuses, est mythifiée et cela légitime son autorité aux yeux de futures élites appelées à défendre l'ordre établi. Les savoirs inculqués doivent garantir leur ferveur religieuse et prévenir l'anticléricalisme et le rejet des enseignements ecclésiaux.

5.4. Rites et pratiques

La culture scolaire catholique fait plus que transmettre des connaissances : elle instille une pratique idéale fondée sur les préceptes du liguorisme et de l'ultramontanisme[134]. En ce sens, la ferveur religieuse des élèves ne saurait être qu'intérieure : elle doit être manifeste, *a fortiori* pour des élites appelées à montrer l'exemple. Or, l'enseignement religieux formel est peu prolixe à ce sujet. Le catéchisme décrit ce qu'est une bonne confession, une bonne prière et les dogmes et croyances qui leur sont rattachés, expliquant la nécessité de prier et de se confesser[135]. L'école secondaire catholique joue un rôle de premier plan dans l'inculcation d'une pratique religieuse idéale. Alors que les élèves y sont tenus par les règlements scolaires, les matières profanes complètent cette action pédagogique en offrant une représentation des gestes à poser et des activités à participer pour vivre et agir en dignes catholiques. Il s'agit de modeler la volonté des élèves par l'intellect afin qu'ils adhèrent à la vision idéalisée des pratiques catholiques.

---

[134] Gérard Cholvy, *op. cit.*, p.116-118 ; Lucia Ferretti, *Entre voisins. La société paroissiale en milieu urbain. Saint-Pierre-Apôtre de Montréal, 1848-1930*, Montréal, Boréal, 1992, p.93-94.
[135] *Le catéchisme des provinces ecclésiastiques de Québec, Montréal et Ottawa*, 1888, p.39-41 et p.52-57.

5.4.1. Voir et vivre sa foi

L'enseignement ne vise pas tant à faire réfléchir les élèves sur la nature profonde des rites : c'est un donné qu'il convient de suivre à la lettre et dont les jeunes du secondaire sont amenés à respecter scrupuleusement les usages. Pour les guider, les matières profanes présentent une religiosité dont l'école est le cadre quotidien d'application. Dans les manuels de lecture, il y a un peu plus d'espace pour développer des notions plus complexes, où la sentimentalité prime. Par exemple, dans le texte intitulé « La croix » de Montalembert, une longue description de ce qui entoure cet objet « transmis […] par un Dieu mourant » à son Église est présentée : l'omniprésence, la pompe, les émotions et la piété[136]. Soulignons que la présence d'un catholique libéral de la trempe de Charles de Montalembert ne pose pas problème dans une école teintée par l'ultramontanisme[137]. Les divergences idéologiques entre des conceptions plus libérales et ultramontaines du catholicisme – divergences qui se sont d'ailleurs amenuisées au XX^{e} siècle – sont gommées au profit d'aspects plus spirituels qui développent un imaginaire religieux alimentant les pratiques dévotes.

Cela passe par une connaissance plus fine des doctrines liées à la pratique. Pensons au dogme de la présence réelle du Christ dans l'hostie et le vin. L'enseignement profane réitère ces notions dans un cadre moins théorique, notamment en histoire, où la transsubstantiation, présentée comme une doctrine que les anciens colons français devaient abjurer après la Conquête, est brièvement expliquée dans le cadre du propos sur le serment du Test[138]. Cet exemple montre comment la question de

---

[136] Sainte-Solange, cnd, *Cours de langue française*, 1913, p.88

[137] Charles de Montalembert (1810-1870), historien et philosophe français, a promu un catholicisme libéral, plus ouvert à la démocratie et aux idées de liberté et de nationalisme.

[138] François-Xavier Garneau, *Abrégé de l'histoire du Canada*, 1858, p.142 ; Aphraates, fec, *Cours abrégé d'histoire*, 1873, p.116 ; Louis-Symphorien, fec, *Histoire du Canada. Cours supérieur*, 1916, p.321.

l'annexion de la Nouvelle-France à l'Empire britannique est une question religieuse et les élites doivent connaître cet enjeu. La transsubstantiation permet d'inscrire le dogme dans une dimension nationale, la continuité franco-catholique en Amérique du Nord, ce qui est impossible dans le contexte de l'enseignement religieux formel axé sur la seule explication des croyances. C'est donc toute une conception du monde terrestre qui est proposée à travers le renforcement du rapport au Tout Autre.

Les rites, à titre de mise en scène du culte, sont aisément mis en représentation dans les cours de français, d'anglais et d'histoire. Alors que l'enseignement religieux formel développe l'idée du sacrifice christique commémoré dans la messe[139], les matières profanes rappellent plutôt la cérémonie hebdomadaire. Il est question de s'y rendre, d'y assister et de certains événements historiques, comme la messe célébrée avant le départ de Jacques Cartier en 1535[140]. Le ressenti n'est pas oublié. Un texte de Washington Irving parle du jour du Seigneur comme un jour différent, paisible[141], introduisant un élément de sentimentalité dans les représentations du rituel. Cela rend la réalité protestante décrite par l'auteur acceptable et même pertinente aux yeux des lecteurs – et des professeurs – catholiques. Selon nous, c'est une raison qui justifie la mise au programme de l'ouvrage. Ce faisant, la représentation de la messe dans les matières profanes incite les élèves à faire de ce moment le pilier d'une vie spirituelle exemplaire.

La religion quotidienne idéale, vécue dans un cadre familial ou collectif, est abondamment représentée dans les manuels. Un exercice sur les antonymes aborde une de ces pratiques : « La *bénédiction* du père *affermit* la maison des enfants »[142]. Une

---

[139] F-X Schouppe, sj, *Cours de religion*, 1910, p.222 ; *Le catéchisme des provinces ecclésiastiques de Québec, Montréal et Ottawa*, p.45-47.
[140] Charles-Henri Schneider, *French Conversation Grammar*, 1866, p.230 ; William H. Maxwell et J.J. Maguire, *Elementary Grammar*, 1909, p.9 ; Charles-Honoré Laverdière, *Histoire du Canada*, 1869, p.5.
[141] Washington Irving, *The Sketch Book*, 1920, p.97.
[142] Sainte-Solange, cnd, *Cours abrégé de langue française*, 1913, p.64.

autre saine habitude représentée est la lecture de la Bible[143], une pratique chaudement préconisée par les élites scolaires au début du XX^e siècle[144]. Par ailleurs, les élèves du secondaire profitent des notions acquises durant leurs études pour comprendre le sens donné à la Bible par l'Église. Les élèves retrouvent donc, au fil de leurs manuels de français et d'anglais notamment, des appels à pratiquer plusieurs exercices bénéfiques. Le manuel des frères Louis-Arsène, fic, *et al.*, recommande la communion quotidienne[145], alors que les règlements scolaires sont nettement moins exigeants, soit une fois par mois. Afin d'inciter les jeunes à se recueillir, l'auteur d'un texte sur la salutation angélique recourt à un argument quantitatif. Il fait remarquer que prier 10 à 12 fois par jour consiste en 4000 prières annuelles[146], un incitatif concret et précis visant l'adoption d'une piété idéale.

En effet, le principal geste quotidien représenté dans les manuels scolaires est la prière. Elle occupe une place tellement importante dans l'enseignement profane qu'une rédaction préparée dans un cours d'hygiène – qui insiste habituellement sur les techniques, sans aborder les fins surnaturelles de la vie terrestre – indique qu'il est essentiel de prier avant et après les repas en signe de gratitude[147]. Le religieux s'insère ainsi dans l'hygiène de vie des élèves. Le geste de recueillement apparaît également dans des contextes de difficultés ou de dangers[148]. Le thème de la prière pour garder la santé se retrouve dans la composition d'une élève du Couvent de Lachine, qui écrit : « Prions Jésus au Tabernacle, afin qu'il nous conserve notre bonne Mère »[149]. Certains auteurs de manuels, systématiquement des gens d'Église, interpellent directement leurs

[143] Constantius, fec, *Elementary Reader*, 1916, p.208.
[144] « Courrier du bulletin », *ES*, vol. 2, n^o 6, 1^er octobre 1918, p.269-270.
[145] Louis-Arsène *et al.*, fic, *Langue française. Cours moyen et supérieur*, 1917, p.91.
[146] Constantius, fec, *Elementary Reader*, 1916, p.180.
[147] ACND, Fonds Bureau des études, 200.105.1., « Exposition de Chicago », Maggie Burnside, « *Hygiene* », 1892.
[148] Louis-Arsène, fic, *et al.*, *Langue française. Cours moyen et supérieur,* vol. 1, 1917, p.52 ; Constantius, fec, *Elementary Reader*, 1916, p. 193.
[149] ASSA, LQ11, Fonds Couvent de Lachine, 243,2, « Cahier d'honneur », « Exercice d'invention », s.d.

lecteurs par le thème des « prières des enfants », surtout au début du XX^e siècle[150]. Par exemple, le frère Théodule, fsc, explique : « La prière, surtout celle de l'enfant, est toute-puissante sur le cœur de Dieu »[151]. Cet appel explicite conclut d'ailleurs un récit de Lamartine narrant la demande d'un enfant à mériter les bienfaits divins[152]. Afin de convaincre les éventuels récalcitrants, un exercice sur le mode subjonctif rappelle que les âmes qui ne prient pas « s'affaiblissent et meurent »[153]. Il y a aussi des avantages à prier, car « more things are wrought by prayer than this world dreams of »[154]. En somme, toute la culture scolaire catholique présente la prière comme un geste nécessaire pour tendre vers l'idéal catholique.

En outre, certains exercices de français et d'anglais offrent aux élèves la possibilité de situer les préceptes catholiques par rapport à leur propre pratique. Par exemple, un poème repris dans le manuel du frère Tobias-Josephus, fec, aborde le lien naturel entre le mois de mai et Marie. Cet ouvrage propose même une rédaction sur le sujet[155]. Le travail d'une élève témoigne de l'assimilation de ces notions. L'association calendaire avec l'arrivée du printemps ouvre la composition, qui évoque ensuite tour à tour plusieurs éléments-clés du culte marial : la mère de Dieu, les dévotions, la mère de chacune, l'accompagnement du Christ mourant, ses vertus et Marie Immaculée[156]. Le secondaire, et notamment les matières profanes, offre aux futures élites le temps et l'espace nécessaires pour devenir des catholiques accomplis.

---

[150] Joseph-Roch Magnan, *Lectures graduées. Cours supérieur*, 1912, p.121 ; Constantius, fec, *Elementary Reader*, 1916, p. 199.
[151] Théodule, fsc, *Livre de lecture courante*, 1910, p.6.
[152] *Ibid.*, 1910, p.4-6.
[153] Louis-Arsène, fic, *et al.*, *Langue française. Cours moyen et supérieur*, vol. 1, 1917, p.322.
[154] John P. McNichols, *Fundamental English*, 1908, p. 37.
[155] Tobias-Josephus, fec, *Lessons in English. Intermediate Course*, 1925, p. 64 et p. 66.
[156] ASSA, LQ 11, 243, 2, Fonds Couvent de Lachine, « Cahier d'honneur », « Le mois de Marie », sd.

5.4.2. Une foi en danger ?

Même si les élèves sont vivement encouragés à pratiquer un catholicisme idéal, ils doivent être prémunis contre les dangers menaçant la religion, car ils sont appelés à être les défenseurs de la « vraie foi ». C'est l'un des buts explicites des cours d'enseignement religieux formel, comme l'explique le père Schouppe, sj, dans son manuel : « La *démonstration* fera connaître aux jeunes gens les fondements philosophiques et historiques de nos croyances. Ils posséderont ainsi des principes solides, contre lesquels les attaques et les sophismes viendront se briser »[157]. Les élites catholiques doivent particulièrement être immunisées contre l'irréligion et la tiédeur afin de donner l'exemple dans une société hiérarchisée, faisant d'elles les piliers de l'ordre social catholique. Pour ce faire, toute la culture scolaire est mobilisée et le catholicisme idéal est abondamment illustré dans les ouvrages, mais les contre-exemples amènent les jeunes à repousser fermement les pratiques douteuses.

Les fêtes catholiques sont ainsi présentées sous leur envers plus matérialiste. C'est surtout le cas de manuels anglophones, qui font mention d'achat de cadeaux pour les enfants et de *Santa Claus*[158] : la fête de Noël prend alors un accent nettement consumériste. Il s'agit là d'une rare distinction dans la culture catholique – dans ce cas chrétienne – entre des ouvrages rédigés en français de ceux écrits en anglais et publiés aux États-Unis. En effet, la culture mercantile autour des célébrations se développe hâtivement aux États-Unis[159], entrant dans les manuels dès le dernier tiers du

[157] F-X Schouppe, sj, *Cours de religion*, 1910, p. vii.
[158] Edward Brooks, *The Normal Union Arithmetic*, 1889, p.40 ; Charles Davies, *New Elementary Algebra*, 1865, p. 11; William H. Maxwell et J.J. Maguire, *Elementary Grammar*, 1909, p.9 et p.74.
[159] Leigh Eric Schmidt explique que le développement d'une culture consumériste dans l'après-Guerre civile par une nouvelle conception commerciale : les congés sont des occasions d'affaires, relayées par une presse plus structurée. « The Commercialization of the Calendar: American Holidays and the Culture of Consumption, 1870-1930 », *Journal of American History*, vol. 78, n° 3, décembre 1991, p.889-891.

XIX^e siècle. Les élites scolaires francophones tirent toutefois la sonnette d'alarme au début des années 1900. Une condamnation de ce personnage, associé à l'Allemagne luthérienne, commande une réhabilitation de Jésus comme donneur d'étrennes[160]. Cette critique est réinterprétée à la faveur du premier conflit mondial, alors que l'Allemagne est accusée de vouloir saper les traditions catholiques[161]. Ce n'est pas le fruit du hasard si un an plus tard, la tradition des cadeaux distribués par Jésus au temps de la Nouvelle-France est mentionnée dans un nouveau manuel d'histoire[162]. La culture scolaire catholique est mobilisée pour servir l'effort de guerre, militaire et religieuse.

Certains textes rédigés en français semblent évacuer le religieux de Noël en présentant le rassemblement festif, mais sans verser dans le consumérisme et donc, sans profaner le culte[163]. Si le volet matérialiste de Noël peut être envisagé comme une amorce de laïcisation de cette fête[164], il n'en demeure pas moins qu'elle se déroule dans le cadre d'une éducation rigoureusement catholique. En aucun cas, les élèves ne sont confrontés à une perte de sens de ces célébrations, pourvu que les croyants demeurent vigilants. Cela est d'autant plus important à une époque où les plus zélés repèrent des outrages à la religion partout[165]. Même si le contenu des cours n'est pas leur premier cheval de bataille – la plupart des débats porte sur les structures scolaires[166] – il reste que les intransigeants catholiques surveillent les dérives qui conduisent au matérialisme libéral dans toutes les sphères de la société[167]. L'école catholique s'inscrit

[160] « Santa Claus ou l'Enfant Jésus », *EP*, vol. 26, n^o 5, 1905, p.313.
[161] « Santa Claus », *EP*, vol. 36, n^o 5, janvier 1915, p.316
[162] Louis-Symphorien, fec, *Histoire du Canada. Cours supérieur*, 1916, p.139.
[163] Louis-Arsène *et al.*, fic, *Langue française. Cours moyen et supérieur*, vol. 2, 1917, p.31.
[164] Jean-Philippe Warren, *Hourra pour Santa Claus ! La commercialisation de la saison des fêtes au Québec, 1885-1915*, Montréal, Boréal, 2006, p.69-70.
[165] Philippe Sylvain et Nive Voisine, *op. cit.*, p.401-402.
[166] Jules-Paul Tardivel et Charles-Joseph Magnan, *Polémique à propos d'enseignement entre M. J-P Tardivel et M. C-J Magnan*, Québec, L-J Demers et frères, 1894, 110 p.
[167] Le frère Réticius est l'un de ces catholiques zélés qui n'hésitent pas à critiquer une institution scolaire trop peu religieuse à son goût. François de Lagrave, « Le mandat tumultueux d'un visiteur provincial. Le frère Réticius, fec, 1880-1886 », Nive Voisine et Jean Hamelin, dir., *op. cit.*, 1985, p.247-249.

dans cette mouvance en voulant protéger les élèves des effets pernicieux des transformations socio-économiques.

Pour encourager les tièdes, le chemin du salut est indiqué dans les matières profanes : la conversion. L'histoire propose des cas concrets : celle du roi Clovis converti par sa femme Clotilde après la bataille de Tolbiac, celle des autochtones nord-américaines Pocahontas et Catherine Tekakwitha, ou encore l'œuvre de saint François Xavier[168]. Ce dernier exemple témoigne d'un glissement : la conversion entraîne une amélioration des conditions de vie grâce aux bienfaits de l'Église et du catholicisme, renforçant l'attachement à la « vraie foi » développé dans le cadre des matières profanes. Rappelons que l'Église catholique québécoise s'ouvre alors au missionnariat extracanadien et ces représentations constituent une forme de publicité des œuvres *ad extra* auprès des élèves[169].

Les manuels de français et d'anglais illustrent quant à eux la rupture spirituelle et émotionnelle engendrée par la conversion. Un ouvrage narre le récit d'une fillette athée qui demande obstinément à apprendre la religion, contre le gré de son père qui refuse. Elle désobéit pourtant – l'obéissance est exceptionnellement soluble dans la piété – puis meurt, et le père trouve finalement une consolation dans sa propre conversion[170]. Une autre histoire liée à la mort porte sur un homme voulant devenir catholique avant son trépas et qui reçoit à cette occasion trois sacrements d'un seul coup[171], ce qui peut certainement émouvoir des jeunes qui se sont patiemment préparés à la première communion. Certes, ces deux récits sont loin du vécu religieux étudiant,

---

[168] Martin J. Kerney et Joseph O. Murray, *Compendium of Modern and Ancient History*, 1884, p.185 ; Teacher of history, *Elementary History of the United States*, 1910, p. 23 et p. 44; Paul Gagnol, *Les temps modernes*, 1917, p.42-43. Soulignons que les manuels n'emploient pas le nom Kateri Tekakwitha.
[169] Selon Guy Laperrière, ce type de missions est surtout le fait du XX^{e} siècle. *Histoire des communautés religieuses au Québec*, Montréal, VLB Éditeur, 2013, p.161 Soulignons d'ailleurs que ce sont des manuels publiés à l'extérieur du Québec qui traitent en premier de ce sujet, le missionnariat canadien étant sans doute plus tourné vers l'intérieur au XIX^{e} siècle.
[170] Constantius, fec, *Intermediate Reader*, 1887, p.62-64.
[171] Constantius, fec, *Higher Reader*, 1887, p.89-91.

mais ils participent à leur édification à partir d'éléments auxquels ils peuvent aisément s'identifier. De plus, à défaut de convertir des masses déjà catholiques, les élites doivent éviter de les égarer dans l'irréligion.

À partir de la fin du XIX^e^ siècle, le visage du catholicisme évolue et le contenu des livres scolaires se trouve, vers 1900, dans un déphasage partiel avec la doctrine catholique énoncée au Vatican et ailleurs dans l'Église. Alors que l'encyclique *Rerum novarum* donne en 1891 une impulsion déterminante aux initiatives laïques, par ailleurs déjà existantes[172], la culture scolaire catholique ne mentionne guère l'action catholique ou le catholicisme social. De plus, les manuels scolaires font l'impasse sur un engagement catholique individuel basé sur une spiritualité intérieure. Néanmoins, le secondaire forme des catholiques fervents enrichis d'une culture générale qui les prépare bien à adhérer aux divers mouvements qui se mettent alors en place. La première génération d'adultes et de jeunes qui se joignent à l'Association catholique de la jeunesse canadienne-française (ACJC) ou à un journal comme *L'Action catholique* ont reçu, durant leurs études, une culture qui incite les laïques à s'engager pour défendre l'Église et la « vraie foi », que ce soit au nom du Christ ou de la nationalité. Les élites catholiques sont alors prêtes à suivre l'appel de Pie X de « tout restaurer dans le Christ », qui exige que tous les fidèles soient aptes à l'engagement politique[173], préfigurant en cela le militantisme catholique étudiant qui émerge au début du XX^e^ siècle.

---

[172] Jean-Marie Mayeur, « La question sociale », Jacques Gadille et Jean-Marie Mayeur, dir., *op. cit.*, p.493-494.

[173] Pie X, *Il fermo proposito*, 1905. <https://w2.vatican.va/content/pius-x/fr/encyclicals/documents/hf_p-x_enc_11061905_il-fermo-proposito.html> (page consultée le 15 septembre 2019), f.8.

* * *

Au secondaire québécois des années 1870-1920, les élèves sont baignés dans un univers culturel catholique fortement inspiré par le liguorisme et l'ultramontanisme. Les représentations de Dieu, du Christ, des saints, de l'Église et des pratiques – et nous aurions pu ajouter les anges, les célébrations et les dogmes – constituent le patrimoine commun des fidèles. Les élites qui sont passées par le secondaire développent une manière de vivre et de comprendre leur foi qui les distingue des autres et qui leur permet de se poser et d'être posé en exemple à suivre. Les matières profanes inscrivent le religieux dans la quotidienneté tout en offrant une réflexivité et des savoirs exclus des cours de religion. Le français, l'anglais et l'histoire occupent donc une place primordiale dans l'inculcation d'une culture catholique auprès des élites québécoises du tournant du XX^{e} siècle.

Si l'école participe à la quasi-unanimité religieuse atteinte dans les années 1870 et maintenue pendant quelques décennies, formant la pierre angulaire de ce qui a été appelé l'Église-nation, elle offre aussi, pour les élites, une culture distinctive. C'est une culture conservatrice, plutôt figée à partir des années 1880 et qui ne prend pas en compte les mutations de l'Église. Néanmoins, la culture scolaire catholique permet aux groupes dirigeants de soutenir l'édifice de cette Église-nation de plusieurs façons. Elles demeurent fidèles à l'enseignement de l'Église et à son message, tout en entraînant les masses dans son sillage. Ferveur, adhésion réfléchie et irréprochabilité, telles sont les attentes placées dans les élites. Cela leur permet en retour de construire et de légitimer leur ascendant social. La culture acquise à l'école secondaire permet aux couches sociales supérieures d'être des catholiques d'élite pouvant faire vivre, spirituellement, intellectuellement et symboliquement l'Église-nation qui s'affirme durant la période 1870-1920. Pour croire, il faut savoir, mais encore faut-il savoir être digne de cette fonction de guide social.

CHAPITRE VI

UNE ADOLESCENCE MORALE

Pour atteindre l'idéal catholique, être croyant et pieux ne suffit pas. En effet, la religion catholique impose un code moral qui dicte la conduite et les attitudes qui doivent être adoptées et intériorisées afin d'assurer son salut. Au secondaire, les élèves ont l'occasion d'approfondir la compréhension et l'assimilation des prescriptions médiées par l'Église et par l'école, qui constituent, aux côtés de la spiritualité, un deuxième nœud de la culture scolaire catholique. L'analyse des manuels scolaires révèle que la morale catholique est la même pour tous : élèves du primaire et du secondaire reçoivent les mêmes prescriptions. Le rôle du second ordre d'enseignement consiste à poursuivre l'assimilation d'un éthos catholique en permettant aux élèves de réfléchir à la valeur des lois divines. Cette éducation supplémentaire forge des élites catholiques de deux façons importantes. Elle les prépare à affronter le monde et ses nombreuses occasions de pécher tout en gardant leur vertu intacte. Plus immédiatement, elle participe à l'encadrement des adolescents. Dans ce chapitre, le rôle de l'enseignement catholique est abordé sous l'angle du contrôle juvénile.

C'est dans la deuxième moitié du XIX^{e} que naît le concept d'adolescence, à la fois comme groupe d'âge – grossièrement la deuxième décennie de vie – et comme groupe social, soit la minorité de jeunes qui poursuivent des études secondaires[1]. La

[1] Olivier Galland, *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin, 2011, p.8.

culture scolaire catholique contribue de multiples façons à l'éducation et au contrôle de cette adolescence des privilégiés. Alors que les cours de religion énoncent les grands concepts moraux, les matières profanes exemplifient ces normes par la représentation d'un quotidien et d'un idéal – laïque – à embrasser. C'est ce que l'analyse de 170 manuels et de multiples travaux scolaires révèlent. Dans un premier temps, il s'agit de faire prendre conscience aux jeunes qu'une épée de Damoclès plane au-dessus de leur tête : la damnation éternelle. Nous verrons ensuite comment les principales qualités morales valorisées dans les manuels scolaires sont en adéquation avec les exigences de la vie scolaire et de l'état laïque.

6.1. « Tu retourneras poussière » : la jeunesse et la mort

L'enseignement du code moral catholique a des objectifs résolument intra-mondains et la rhétorique scolaire employée dans les manuels utilise à ces fins le thème de la mort. Les nombreuses références au trépas servent à faire prendre conscience aux élèves de façon appuyée que l'adoption de bons comportements durant leur passage sur Terre est primordiale pour la vie après la mort. La culture scolaire catholique propose donc une dialectique où la vie terrestre est garante du salut éternel[2]. Dans les livres de langues française et anglaise, la mort est un thème omniprésent, présenté sous la forme de récits et d'exercices qui impliquent souvent des enfants et des jeunes, notamment dans des lettres de condoléances et des compositions. Ces travaux favorisent l'intériorisation d'une attitude de « résignation active » : la mort est inévitable, mais il convient de bien s'y préparer tout au long de sa vie.

[2] Catherine Vallières, « Apprendre à bien mourir. Les écoliers et la mort au Québec, 1853-1963 », *Études d'histoire religieuse*, vol. 65, 1999, p.33.

Les manuels scolaires inculquent une forme de consentement aux tourments de la vie terrestre : « On sert mieux le Seigneur en souffrant qu'en priant »[3], rappelle une pensée suprapaginale ornant une grammaire. Compte tenu de l'importance de la prière dans la pratique religieuse idéale, la perspective d'une vie de douleur témoigne de l'ascèse attendue des élèves. Afin de les faire réfléchir à cette conception dans un sens mystique, le même ouvrage propose une composition sur les martyres des pères Brébeuf et Lalemant[4]. D'autres livres suggèrent un mépris de la vie terrestre, ou du moins son infériorité par rapport à la vie éternelle, comme dans cet exemple sur la proposition comparative, convoquant le récit biblique de Jonas : « La mort m'est meilleure que la vie »[5]. Un texte de l'abbé Magnan publié dans une grammaire raconte le souhait d'un orphelin priant pour rejoindre sa mère décédée. Exaucé, il la retrouve au paradis[6]. L'ascèse proposée aux élèves ne valorise pas une quelconque coupure du monde[7], mais plutôt une attitude où la vie terrestre est subordonnée aux promesses de la vie éternelle.

Or, cette subordination ne minimise pas l'importance terrestre de bien se comporter. Max Weber explique d'ailleurs que le thème de la délivrance est profondément intra-mondain : il entraîne le développement de conduites de vie[8]. C'est précisément ce que le discours catholique scolaire propose. Le salut passe essentiellement par l'observance des commandements de Dieu, apprend-on dans un exercice sur les participes[9]. En ce sens, l'école ne prépare pas les jeunes croyants au martyre, mais plutôt à la résignation et l'espérance chrétiennes, comme l'a constaté

[3] Louis-Arsène *et al.*, fic, *Langue française. Cours moyen et supérieur,* vol. 2, 1917, p.386.
[4] *Ibid.*, p.328.
[5] Sainte-Solange, cnd, *Cours de langue française*, 1913, p.136.
[6] *Ibid.*, p.106-109
[7] Max Weber, *Sociologie de la religion. Économie et société*, Paris, Flammarion, 2013, p.312.
[8] *Ibid.*
[9] ACND, Fonds Bureau des études, 200.105.1, « Exposition de Chicago », Katie Bishop, « Grammar Particles », 1892.

Serge Gagnon[10]. Il s'agit donc de banaliser la mort à titre de rupture, qui, pourvu que l'on ait respecté les prescriptions catholiques, doit être envisagée sereinement. Ce n'est qu'un passage pour lequel les fidèles doivent se tenir prêts[11]. Un bon catholique n'est pas effrayé par ce moment[12] : « pourquoi craindre la mort, si l'on a assez bien vécu pour n'en pas craindre les suites »[13]. Non seulement le repos éternel ne saurait faire peur, mais il est possible « to die a happy death »[14].

Référence culturelle distinguant le savoir élitaire du populaire, Socrate est régulièrement convoqué sur cette question, tant en langues qu'en histoire, où les idées du philosophe sont évoquées[15]. Ce type de notions permet de fonder les attitudes catholiques sur une base philosophique et intellectuelle plus ancienne, renforçant la validité de l'enseignement religieux. Les élites sont amenées à comprendre que la vie éternelle s'inscrit dans une métaphysique préchrétienne compatible avec le dogme catholique. Il s'agit là d'un aspect que Catherine Vallières, qui a étudié les manuels, les programmes scolaires et les revues pédagogiques du primaire, n'a pas envisagé dans son étude sur les représentations de la mort à l'école, car il participe à la formation des seules élites. Le peuple doit, quant à lui, développer un rapport à la mort fondé sur une dialectique alternant entre appréhension et espérance, sans conception philosophique.

Afin de faire comprendre aux élèves l'importance de mener une vie bonne, la mort est traitée sous son versant plus visible : la fin de la vie terrestre[16]. Alors que

---

[10] Serge Gagnon, *Mourir, hier et aujourd'hui. De la mort chrétienne dans la campagne québécoise au XIX^e siècle à la mort technicisée dans la société sans Dieu*, Québec, PUL, 1987, p.10.
[11] A. Aubert, *Grammaire française. Cours supérieur et exercices*, 1912, p.281.
[12] Henri, fic, *La classe en anglais*, 1921, p.69.
[13] Sainte-Solange, cnd, *Cours de langue française*, 1913, p.162.
[14] Henri, fic, *La classe en anglais*, 1921, p.69 et p.77.
[15] John S. Hart, *Manual of Composition and Rhetoric*, 1881, p.59 ; Tobias-Josephus, fec, *Lessons in English. Intermediate Course*, 1925, p.253 ; Martin J. Kerney et John O. Murray, *Compendium of Modern and Ancient History*, 1884, p. 63
[16] La préparation catholique à la mort est l'objet d'une attention soutenue de l'Église depuis le XVIII^e siècle. Pensons à la confrérie de la Bonne-Mort, fondée à Montréal en 1732, et active jusqu'à la fin du XIX^e siècle. Elle réunissait hommes et femmes de tout âge et de divers horizons sociaux. Brigitte Caulier,

l'enseignement religieux formel entretient la crainte de l'enfer[17], l'enseignement profane cherche à susciter une réflexion sur ce moment charnière. Par exemple, un ouvrage de français propose une rédaction sur les cimetières[18], tandis qu'une élève de la Congrégation de Notre-Dame, évaluant une œuvre littéraire, affirme que l'auteur a bien exprimé les sentiments des protagonistes – tristesse et quiétude solennelle – lors du décès de la mère[19]. Il y a donc une réelle appropriation de conduites attendues par les élites durant leur scolarité, en même temps que l'école propage un rapport plus émotif à la mort[20]. Si Philippe Ariès reconnaît la fonction du religieux, de l'économie et du médical dans la transformation des attitudes mortuaires, il faut convenir que l'institution scolaire joue un rôle primordial dans l'enracinement de cette culture de l'émotivité.

Les oraisons funèbres, dont celle d'Henriette d'Angleterre écrite par Bossuet, illustre sa piété avant son trépas[21], favorisent une meilleure connaissance des grands personnages historiques tout en faisant découvrir des textes majeurs de la littérature. Surtout, les thèmes abordés dans ces œuvres montrent qu'une bonne mort est une mort pieuse et résignée, la grandeur étant futile[22]. Ajoutons que les élèves plus âgés qui fréquentent les dernières années du cursus classique – une étroite minorité – sont les seuls qui analysent ce genre de textes, développant ainsi une réflexion plus profonde sur les thèmes qui leur sont présentés. Plus largement, les élèves du second ordre d'enseignement trouvent des enseignements stylistiques propres à développer leurs talents oratoires. Pour ce faire, *L'Enseignement primaire* suggère certains modèles de

---

« Bâtir l'Amérique des dévots. Les confréries de dévotions montréalaises depuis le Régime français », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 46, nº 1, été 1992, p.49-51.

[17] Catherine Vallières, *loc. cit.*, p.32.

[18] Louis-Arsène *et al.*, fic, *Langue française. Cours moyen et supérieur,* vol. 2, 1917, p.23.

[19] ACND, Fonds Bureau des études, 200.105.1., « Exposition de Chicago », Alice O'Donnell, « English Literature. To my Mother's Picture », 1892.

[20] Philippe Ariès, *Essais sur l'histoire de la mort en Occident du Moyen Âge à nos jours*, Paris, Seuil, 1975, p.65.

[21] Arsène Cahour, sj, *Chefs d'œuvre d'éloquence française*, 1873, p.110.

[22] *Ibid.*, p.256.

lettres de condoléances destinées à l'intention des enseignants du cours académique, où il est question d'une mort religieuse, des qualités de la défunte, de la cérémonie et d'une réflexion sur le trépas[23]. Ce canevas est largement repris dans les manuels et dans les travaux scolaires[24]. Des ouvrages proposent la rédaction d'une lettre à un cousin à l'occasion du décès de la mère du destinataire[25], ou encore d'une missive racontant la fin de sa propre sœur[26]. Un élève du Collège de Montréal narre l'agonie d'un jeune homme dit exemplaire[27]. Soulignons que ce type d'exercice s'inscrit dans un objectif pédagogique plus large, celui d'apprendre à correspondre, où plusieurs situations sont présentées, comme la rédaction de lettres commerciales[28]. Ces exemples montrent combien la culture scolaire catholique au secondaire se situe dans une toile complexe de savoirs.

La mort est évoquée dans la quotidienneté des jeunes : celle de proches âgés, mais aussi d'amis, de collègues et de la fratrie[29]. Néanmoins, au début du XX^{e} siècle, certaines critiques émergent quant à l'éducation à la mort : les exercices doivent être appropriés à l'âge des élèves et éviter les sujets lugubres[30]. Cela manifeste une évolution des mentalités et surtout, un plus grand souci de s'adapter aux jeunes. Si Philippe Ariès considère que la mort est de plus en plus cachée dans la norme bourgeoise dès le milieu du XIX^{e} siècle[31], l'étude des manuels scolaires nous amène à nuancer cette idée. En effet, le thème du trépas est illustré sans pudeur, au point que les jeunes y réfléchissent fréquemment durant leur parcours scolaire. C'est plus tard,

---

[23] « Devoirs d'élèves. Lettre sur la mort d'une religieuse », *EP*, vol. 2, n^{o} 10, 15 mai 1882, p.118-119.
[24] ACSC, Fonds Collège Saint-Laurent, PD1, 8.1., « Travaux présentés à l'Exposition colombienne », 1892 ; Tobias-Josephus, fec, *Lessons in English. Intermediate Course*, 1925, p. 381.
[25] Louis-Arsène *et al.*, fic, *Langue française. Cours moyen et supérieur,* vol. 2, 1917, p.511.
[26] Joseph-Roch Magnan, *Lectures graduées. Cours supérieur*, 1912, p.287.
[27] APSS, Fonds Collège de Montréal, I2 6.3.3-26, « Cahier d'honneur de travaux d'élèves en syntaxe, 1852-1879 », « Mort terrible d'un jeune homme », 1873.
[28] Louis-Arsène *et al.*, fic, *Langue française. Cours moyen et supérieur,* vol. 2, p.513.
[29] Robert Bourbeau et Jacques Légaré, *Évolution de la mortalité au Canada et au Québec, 1831-1931. Essai de mesure par génération*, Montréal, PUL, 1982, p.59.
[30] J-E Paquin, « Les devoirs à l'école », *EP*, vol. 40, n^{o} 8, mars 1919, p.389.
[31] Philippe Ariès, *op. cit.*, p.67 et p.186.

au XX^e siècle, que cette norme bourgeoise s'immisce dans l'enseignement[32]. Par ailleurs, c'est avec justesse qu'Ariès synthétise les représentations de la mort dans les manuels scolaires par les concepts de résignation et de confiance mystique, héritages d'une longue tradition occidentale[33], mais il y a plus. Les élèves du secondaire sont amenés à penser la signification de la mort comme expérience de vie. Tout au long du XIX^e siècle, et au début du suivant, le trépas, loin d'être dérobé des regards, est abondamment éclairé, exhortant les élites à mener une vie bonne et exemplaire, dans les balises fixées par le catholicisme. C'est pour cela que la thématique est fréquemment abordée à l'école, faisant fi de l'évolution des mentalités sur ce sujet.

6.2. Une élite des mœurs

L'école catholique ne se contente pas de rappeler aux élèves leur condition de mortels : elle trace une feuille de route devant les guider dans leur quête d'un passage terrestre marqué au coin de la probité. À l'école secondaire du tournant du XX^e siècle, la morale catholique n'est pas qu'affaire de principes : c'est une série précise de comportements et d'attitudes à adopter pour devenir des élites modèles. En attendant, les jeunes doivent acquérir un certain nombre de qualités et l'école est un terrain parfait pour se mettre à l'ouvrage, faisant du secondaire le lieu par excellence de l'encadrement des adolescents. Dès les années 1850, les pédagogues reconnaissent que

[32] Dans les manuels du primaire publiés dans les années 1950, c'est surtout le rituel qui est présenté. Danielle Nepveu, *Les représentations religieuses au Québec dans les manuels scolaires de niveau élémentaire, 1950-1960*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1982, p.21. Notre étude témoigne donc d'une évolution dans la représentation de la mort au cours du XX^e siècle.
[33] Philippe Ariès, *op. cit.*, p.79.

la morale ne s'enseigne pas comme une matière et ne doit pas être le lot de l'instruction proprement religieuse : toutes les branches du savoir doivent être sollicitées[34].

Alors que l'enseignement religieux formel explique longuement l'obligation de se conformer aux lois révélées par Dieu lui-même, les auteurs de manuels des disciplines profanes rappellent la nécessité de suivre les dix commandements et de se détourner des péchés, instillant un autocontrôle salutaire[35]. Des notions connexes sur la contrition, les sacramentaux, et le jugement de l'âme complètent la formation catholique fondamentale[36]. Cet enseignement inculque les principales normes régissant l'éthos catholique, mais il en faut plus pour ancrer ces normes dans l'esprit des élèves.

En effet, l'enseignement profane au secondaire invite à poser un regard sur ses propres actions et pensées[37]. C'est le cas du manuel de français de sœur Sainte-Solange, cnd.

> Tout comme nous le faisons dans notre préface du COURS MOYEN, nous prions nos élèves de ne pas juger les exercices trop nombreux ou sans utilité ; arrêter son attention sur des pages morales et bien écrites, s'assimiler les expressions, les formes dont les maîtres se sont servis ne sauraient être chose inutile, puisque c'est le meilleur, sinon le seul moyen de se former un style où se rencontrent la pureté, la clarté, et l'élégance[38].

Cet exposé témoigne d'une culture scolaire catholique qui combine adhésion réfléchie aux normes et culture générale approfondie et qui doit s'appliquer chaque jour à l'école.

---

[34] J.J. Rapet, « Pédagogie. De l'instruction morale et de l'éducation dans les écoles », *EP*, vol. 3, nº 8, août 1858, p.139

[35] Sur la question de l'autocontrôle, voir l'étude fondamentale en deux parties de Norbert Elias. *La Civilisation des mœurs,* Paris, Calmann-Lévy, 1973 [1939], 509 p. ; *La dynamique de l'Occident*, Paris, Calmann-Lévy, 1975 [1939], 320 p.

[36] *Le petit catéchisme de Québec*, 1852, p.46, p.28-29, p.25 ; *Le catéchisme des provinces ecclésiastiques de Québec, Montréal et Ottawa*, 1888, p.35-41 et p.51-52.

[37] Théodule, fsc, *Livre de lecture courante*, 1910, p.vii ; Louis-Arsène *et al.*, fic, *Langue française. Cours moyen et supérieur*, vol. 1, 1917, p.xxviii.

[38] Sainte-Solange, cnd, *Cours de langue française*, 1913, p. vi.

Enfin, soulignons qu'au XIX^e siècle, le libéralisme impose sa norme. Nous verrons comment la culture scolaire permet aux jeunes d'adopter à la fois les prescriptions libérales et les prescriptions catholiques préexistantes, forgeant des êtres profondément moraux dans un monde moderne. Quatre thèmes récurrents dans l'enseignement profane ont été sélectionnés : la vertu, la dialectique entre le travail et la paresse, la charité et l'obéissance.

6.2.1. À l'école des anges ?

Puisque la vie laïque est pleine d'occasions de pécher, les élèves retrouvent presque chaque jour dans leurs manuels des références qui recommandent expressément de lutter contre le vice, renforçant un imaginaire catholique où la tentation est omniprésente et ardemment combattue. Une pensée suprapaginale du manuel des frères Louis-Arsène *et al.*, fic, promeut un autocontrôle proche de l'autoflagellation : « Vous ne vaincrez le vice qu'en vous faisant violence »[39]. *A contrario*, la vertu est une voie agréable et supérieure à toutes les qualités : l'autoflagellation n'est pas un passage obligé. Meilleure que la science[40], « la vertu est autrement douce, autrement sûre que la gloire »[41]. Réitérant le message de l'enseignement religieux formel en rattachant l'éducation morale au salut, une grammaire proclame au détour d'un exercice sur les pronoms démonstratifs : « retenez bien ceci : "Bienheureux les cœurs purs, parce qu'ils verront Dieu", cela est une promesse de bonheur éternel »[42]. Le combat pour la « vraie foi » est d'abord un combat intérieur qui, victorieux, produit des catholiques d'élite.

---

[39] Louis-Arsène *et al.*, fic, *Langue française. Cours moyen et supérieur*, vol. 2, 1917, p.54.
[40] Henri Brelet, *Grammaire française*, 1908, p.386
[41] Sainte-Solange, cnd, *Cours de langue française*, 1913, p.71.
[42] *Ibid.*, p.195

Un bon fidèle sait garder son rang : l'humilité inculquée exclut l'étalage pédant de ses qualités. Les manuels de l'enseignement profane participent à cette éducation par l'entremise de scènes du quotidien qui offrent une véritable formation morale continue. Le récit « la laitière et le pot de lait » raconte la punition subie par une paysanne trop ambitieuse[43]. La fable du modeste roseau survivant à l'orgueilleux chêne sert aussi cet enseignement moral[44]. Soulignons que La Fontaine, dont les fables abondent dans les ouvrages consultés, a été considéré au XIX^e^ siècle comme le moraliste scolaire par excellence, oblitérant la polysémie de ses fables[45]. À l'école, un seul sens est enseigné : se conformer aux normes sociales catholiques. Si les enfants du peuple retiennent que l'humilité est une vertu salutaire, les futures élites apprennent que les puissants doivent également se conformer aux prescriptions divines et ecclésiastiques.

La discipline historique est convoquée pour instiller la vertu. En effet, les personnages sont fréquemment évalués en fonction de leur conduite morale. Malgré les gestes déplorables de Monsieur de Mésy, gouverneur de la Nouvelle-France, sa réconciliation avec la religion vers la fin de sa vie le fait pardonner des égarements dans lesquels il a été entraîné[46]. Ce thème incite les élèves à bien choisir leurs fréquentations et à demeurer dans le droit chemin, ou à y revenir, car le pardon est possible, *a fortiori* dans la pastorale liguoriste. Plus encore, il ne suffit pas d'observer les vertus morales : après tout, on en retrouve chez les révolutionnaires de la Terreur, chez Garibaldi et Mazzini et elles n'ont rien d'admirable chez eux[47], puisque leurs

[43] Joseph-Roch Magnan, *Lectures graduées. Cours supérieur*, 1912, p.68-69 ; Aphraates, fec, *Cours théorique et pratique de langue anglaise*, 1893, p.187-188.
[44] Joseph-Roch Magnan, *Lectures graduées. Cours supérieur*, 1912, p.244-245.
[45] Marlène Lebrun, « Le réception littéraire et didactique des *Fables* de La Fontaine dans les manuels du collège français de 1980 à 2000 », Monique Lebrun, dir., *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, PUQ, 2007, f.4.
[46] Aphraates, fec, *Cours abrégé d'histoire*, 1873, p.69 ; Louis-Symphorien, fec, *Histoire du Canada. Cours supérieur*, 1916, p.156.
[47] Charles Coppens, sj, *Oratorical Composition*, 1885, p.28.

dangereux penchants politiques ont eu le dessus. Réaffirmant au passage la haine pour la révolution, ce message renforce l'enseignement moral. Les élites ne doivent pas uniquement paraître vertueuses ; elles doivent sincèrement adhérer à la doctrine catholique dans sa totalité, ce qui inclut le respect de toute forme d'autorité. Non seulement les adolescents sont en quelque sorte pacifiés, espère-t-on, mais l'enseignement de l'histoire les incite à faire les bons choix et à adopter de saines habitudes.

6.2.2. Sanctifier le travail

Le contrôle scolaire de l'adolescence passe notamment par une stratégie d'occupation du temps. Cette approche contribue à la formation d'une bourgeoisie vertueuse[48]. L'enseignement profane y participe en propageant un discours très positif sur le travail. Les jeunes sont soumis à un encadrement serré devant les amener à reproduire une certaine conduite de vie et à réfléchir à la valeur du travail afin de la faire leur. Plus immédiatement, les élèves doivent fournir durant leur scolarité un effort intellectuel constant. Certes, le travail n'est pas en soi une valeur chrétienne, même si Max Weber a pu cerner une éthique protestante du travail[49]. Néanmoins, chez les catholiques et dans les manuels scolaires du tournant du XX^{e} siècle, l'effort est certainement valorisé, pour ses effets terrestres autant que célestes[50]. En ce sens, l'école

[48] Le collège « classique » comme hétérotopie étudié par Ollivier Hubert semble, à la lumière de nos travaux, valable pour d'autres institutions, notamment les couvents féminins. « Le pensionnat comme utopie et hétérotopie, XVIII^{e}-XIX^{e} siècles », Louise Bienvenue *et al.*, *Le collège classique pour garçon. Études historiques sur une institution québécoise disparue*, Montréal, Fides, 2013, p.149-181.

[49] Max Weber explique d'ailleurs que l'éthique capitaliste est disjointe de son origine religieuse ascétique bien avant l'époque 1870-1920. *L'éthique protestante et l'esprit du protestantisme*, Paris, Plon, 1967, p.72, p.217-219

[50] Weber explique que l'éthique capitaliste, libérée de son fondement religieux, permet d'inculquer la valeur du travail par elle-même, devenant au fil du temps imposée plutôt que volontaire. *Ibid.*, p.223-224. L'analyse de la culture catholique des manuels scolaires utilisés au secondaire québécois révèle que

transmet une éthique catholique du travail et les exemples de la vie scolaire permettent aux jeunes de se voir en miroir et de prendre conscience de l'importance du labeur. À cet égard, Paul-André Turcotte estime que le travail est une valeur compatible avec le mode de conduite et de comportement catholique[51]. C'est ce que les manuels scolaires utilisés durant la période 1870-1920 proposent.

L'incitation catholique à l'étude, une exhortation fréquente dans ces ouvrages, offre une première mise en abyme scolaire où un péché est à l'honneur : la paresse. La grammaire de Percy Sadler rappelle que : « The idle man does not learn »[52]. Le peu d'entrain aux études est directement relié à certains péchés corollaires, devant susciter la répulsion. Alors que la procrastination est considérée comme un vol de temps[53], faire l'école buissonnière consiste à mentir à ses parents[54]. Une couventine de la Congrégation de Notre-Dame a intériorisé ces notions au point de l'écrire dans une rédaction géographique : « La bonne volonté que j'ai apportée à faire la tâche qui m'a été imposée, suppléera, je l'espère, à la médiocrité du travail »[55]. Dans ce cas, l'éthique catholique du travail est liée à l'humilité, illustrant la probité de son auteure, qui ne cherche pas de vaines récompenses, mais qui a le sentiment d'une entreprise menée honnêtement à son terme.

Ces exemples témoignent d'une forte association discursive entre l'effort et la paresse. Péché par excellence de l'élève, l'oisiveté le conduira à une damnation

---

l'éthique du travail capitaliste, bien que libérée de son fondement religieux, est toujours formellement liée à des vertus catholiques, sinon interprétée à l'aune de la doctrine catholique.

[51] Paul-André Turcotte, « La socialisation scolaire du croire et sa gestion institutionnelle. Bible, catéchisme et histoire de l'Église à l'école publique québécoise, 1905-1970 », *Social Compass*, vol. 54, nº 1, 2007, p. 55.

[52] Percy Sadler, *Grammaire pratique de la langue anglaise*, 1886, p.188 ; Goold Brown et Henry Kalhill, *First Lines of English Grammar*, 1890, p.34 ; Louis-Arsène *et al.*, fic, *Langue française. Cours moyen et supérieur*, vol. 2, 1917, p.111.

[53] William H. Maxwell et J.J. Maguire, *Elementary Grammar*, 1909, p.28.

[54] Aphraates, fec, *Cours théorique et pratique de langue anglaise*, 1893, p.241.

[55] ACND, Fons Bureau des études, 200.105.1, « Exposition de Chicago », Laura Dubois, « Voyage à travers l'Amérique », 1892.

terrestre et, éventuellement, éternelle. Alors qu'un temps de délassement avec son chien peut être source de dissipation et d'inertie[56], des enfants studieux font la joie des parents[57]. Une élève s'est d'ailleurs approprié cet enseignement dans une analyse de *La cigale et la fourmi*, où elle estime que la jeunesse est temps de travail et que l'égoïsme de la fourmi est à proscrire[58]. Des modèles historiques sont aussi convoqués. Les réformes proposées par les frères Gracques, tribuns romains, avaient pour but de donner aux pauvres travail et moralité[59]. Cette interprétation permet à la fois d'associer ces deux vertus et d'amener les futures élites à se penser comme garantes de l'ordre social par l'entremise de la mise en activité des masses. Cela coïncide bien avec la pensée sociale harmonieuse promue par l'encyclique *Rerum Novarum* publiée en 1891[60], tout en rappelant aux élites leurs responsabilités à l'égard du peuple. En somme, l'école encourage les adolescents à adopter de saines habitudes de travail et à développer une attitude favorable au maintien d'un effort continu. En outre, le travail est valorisé pour lui-même, sans promesse de récompenses, dans un esprit résolument catholique où péchés et vertus peuplent les apprentissages.

Le rapport au travail proposé à l'école fait partie d'un éthos catholique qui s'inscrit bien dans la norme libérale dominante au tournant du XX^{e} siècle. En ce sens, catholicisme et libéralisme modèlent conjointement les mentalités des élites. La représentation d'élites industrieuses renforce la perception de la pauvreté comme un

---

[56] Washington Irving, *The Sketch Book*, 1920, p. 39

[57] Charles-Henri Schneider, *French Conversation Grammar*, 1866, p. 57.

[58] ASSA, Fonds Bureau des études, B86/285,43, 4/5, « Exposition universelle de Paris, Cahiers d'honneur », R. Hémond, 1899.

[59] Sainte-Solange, cnd, *Histoire ancienne*, 1918, p.95

[60] « Ainsi, dans la société, les deux classes sont destinées par la nature à s'unir harmonieusement dans un parfait équilibre. Elles ont un impérieux besoin l'une de l'autre : il ne peut y avoir de capital sans travail, ni de travail sans capital. La concorde engendre l'ordre et la beauté. Au contraire, d'un conflit perpétuel il ne peut résulter que la confusion des luttes sauvages. Or, pour dirimer ce conflit et couper le mal dans sa racine, les institutions chrétiennes ont à leur disposition des moyens admirables et variés. » Léon XIII, *Rerum Novarum*, 1891. <http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/fr/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html> (page consulté le 15 septembre 2019).

vice individuel et corrigible par les soins des couches supérieures de la société[61]. La formation scolaire fait des élites les diffuseurs de cette conception du social qui consolide leur position d'autorité et leur rôle d'exemplarité auprès des masses. Certes, le primaire offre cette socialisation[62], mais les élites, incitées à adhérer à cette logique, affermissent l'efficacité du système en l'imposant au peuple après leur scolarisation[63]. C'est dans ce contexte que l'industrie est présentée comme une vertu cardinale, au côté de la frugalité, de la tempérance et de l'honnêteté[64]. Ne sont-ce pas là les traits essentiels de l'esprit du capitalisme [65]?

L'œuvre conjointe de l'école et de l'Église au tournant du XX^e^ siècle valorise nettement le travail, qui est dépeint comme étant sanctifiant. Un contre-exemple de cette idée est le thème de l'ivrogne qui gaspille sa vie terrestre et qui est peu utile aux siens[66]. Les catholiques intériorisent des qualités considérées comme déterminantes par les gens d'affaires dans le processus d'industrialisation capitaliste au XIX^e^ siècle[67]. Cela n'est pas anodin dans la mesure où les élites stratifiées, plus particulièrement les cols blancs, les ouvriers spécialisés, les agriculteurs prospères et leurs épouses doivent effectivement produire et montrer l'exemple. Le discours scolaire catholique sur le travail permet alors d'instaurer l'harmonie sociale : tous doivent être à l'ouvrage, à l'exemple des élites.

---

[61] Jean-Marie Fecteau, *La liberté du pauvre. Crime et pauvreté au XIX^e^ siècle québécois*, Montréal, VLB Éditeur, 2004, p.226.
[62] Joseph-Roch Magnan, *Lectures graduées. Degré moyen*, 1902, p.21-22.
[63] Le fait que l'Église ait adhéré et profité du libéralisme pour déployer son autorité sociale, y compris dans le domaine scolaire, consolide la place de l'école comme institution de socialisation libérale. Si la prison et la charité sont deux lieux propices à l'étude du mode de régulation libérale chez Fecteau, il ne faudrait pas sous-estimer la portée de l'école, d'autant plus qu'elle est en bonne partie sous contrôle de l'Église catholique, contrôle qui est selon lui un trait essentiel de l'histoire québécoise, *op. cit.* p.344
[64] John S. Hart, *Manual of Composition and Rhetoric*, 1881, p.31.
[65] Max Weber explique que le capitalisme ne naît pas d'une quête effrénée et égoïste de profit, mais plutôt d'une éthique articulée autour d'un « frein moral ». Max Weber, *L'éthique…*, *op. cit.*, p.58-60.
[66] Louis-Arsène *et al.*, fic, *Langue française, Cours moyen et supérieur*, vol. 2, 1917, p.421.
[67] Fernande Roy, *Progrès, harmonie, liberté. Le libéralisme des milieux d'affaires francophones à Montréal au tournant du siècle*, Montréal, Boréal, 1988, p.197-198

Il va sans dire que l'oisiveté et ses effets ne sont pas valorisés à l'école. Par contre, l'infériorité économique n'est pas un vice en soi, c'est la paresse qui l'est[68]. Cet exemple illustre bien la rencontre des doctrines catholique et libérale dans la culture scolaire[69]. Alors que la grammaire de Maxwell présente ce discours, elle suggère, 15 pages plus tard, qu'il est valable de se faire pauvre[70]. Le Christ a lui-même vécu dans l'indigence, rappelle-t-on dans l'enseignement profane[71]. Cela témoigne de l'ambivalence du catholicisme du tournant du XX^e^ siècle quant à la richesse et au travail, ambivalence que l'on retrouve dans l'encyclique *Rerum Novarum*[72]. Le modèle d'une ascèse industrieuse catholique côtoie celui d'une ascèse intra-mondaine devant assurer le salut éternel. Loin d'être en contradiction, ces deux notions vont de pair pour garantir la paix sociale selon Léon XIII[73]. Pour les élites, elles suggèrent deux voies complémentaires ; un mode de vie exemplaire, proche de l'idéal congréganiste et une discipline catholique de vie laïque tout à fait honorable, car le travail est présenté comme une vertu divine. Ainsi, le catholicisme de la fin du XIX^e^ siècle enseigné à l'école est adapté à la réalité socio-économique de son temps, préparant des élites ayant la mentalité nécessaire pour assurer la prospérité du Canada. Il convient donc de nuancer l'assertion selon laquelle le catholicisme des manuels scolaires propose un absolu déconnecté du monde et de la société[74]. Sans dire que cet absolu est inexistant dans les ouvrages – pensons aux portraits de martyrs –, un discours combinant l'idéal catholique aux impératifs de l'industrialisation capitaliste est proposé par les manuels.

---

[68] William H. Maxwell et J.J Maguire, *Elementary Grammar*, 1909, p.180 ; Louis-Arsène, fic, *et al.*, *Langue française. Cours moyen et supérieur*, vol. 2, 1917, p.300.
[69] Jean-Marie Fecteau, *op. cit.*, p.294.
[70] William H. Maxwell et J.J. Maguire, *Elementary Grammar*, 1909, p.195
[71] Joseph-Roch Magnan, *Lectures graduées. Cours supérieur*, 1912, p.392.
[72] Léon XIII, *loc. cit.*, f.2-6, f.9.
[73] Léon XIII, *loc. cit.*, f.13.
[74] Brigitte Caulier, « Developing Christians, Catholics and Citizens: Québec Churches and School Religion from the Turn on the Twentieth Century to 1960 », Michael Gauvreau et Ollivier Hubert, dir. *The Churches and Social Order in Nineteenth- and* Twentieth-Century Canada, Montréal et Kingston, MQUP, 2006, p. 190.

Ce message permet à l'Église de garder sa pertinence sociale, aux élites d'acquérir un éthos catholique utile à leur temps et aux élèves du secondaire de s'atteler à la tâche.

6.2.3. La bienfaisante autorité

Même si les vertus du travail participent à assurer le salut des croyants, le partage importe également. La charité est d'ailleurs l'une des trois vertus théologales, avec la foi et l'espérance. Pour les futures élites[75], la charité est une importante responsabilité à laquelle les chefs de toutes les catégories sociales doivent contribuer, comme le rappelle le pape Léon XIII[76]. Ce faisant, la charité est tout aussi nécessaire au salut qu'à l'influence et l'autorité des élites[77]. La bienfaisance est donc une vertu longuement mûrie à travers les cours d'histoire et de langues.

Si l'abbé Thomas-Grégoire Rouleau écrit en page-titre de son ouvrage sur la bienséance que : « La charité est une fleur qui, venant du ciel, doit embaumer la Terre »[78], il ne faut pas croire que cela ne concerne que l'aumône. La charité enseignée à l'école est plutôt un ensemble complexe d'attitudes et de pratiques. Un esprit de sacrifice est ainsi inculqué aux jeunes. L'entreprise de Christophe Colomb – et sa

---

[75] Michael Gauvreau explique que le Société Saint Vincent de Paul offre un rare espace d'implication religieuse masculine, qui fait la promotion d'un idéal catholique auprès d'une élite spirituelle. « Forging a New Space for Lay Male Piety: St. Vincent de Paul Societies in Urban Quebec and Ontario, 1846-1890 », *Histoire sociale/Social History*, vol. 42, nº 83, mai 2009, p.33-67. Selon nous, l'enseignement secondaire participe à la germination de cette élite.

[76] Léon XIII, *loc. cit.*, f.9.

[77] Lucia Ferretti, *Entre voisins. La société paroissiale en milieu urbain. Saint-Pierre-Apôtre de Montréal, 1848-1930*, Montréal, Boréal, 1992, p.104. Maude-Emmanuelle Lambert, « Un ménage petit-bourgeois du Québec de la Belle-Époque. Valeurs, pratiques culturelles et consommation d'une famille francophone », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 61, nº 1, été 2007, p.47-48.

[78] Thomas-Grégoire Rouleau, *Bienséances*, 1899, page couverture.

déchéance ultérieure – est présentée comme un sacrifice pour Dieu[79], situant l'acte charitable dans sa dimension transcendante. Dans une veine similaire, les martyres des missionnaires français du XVII[e] siècle sont décrits avec de nombreux détails, inconnus des élèves du primaire[80], renforçant non seulement la ferveur religieuse des futures élites, mais suscitant en eux l'abnégation nécessaire à la réalisation du dessein de Dieu sur Terre, même au péril de leur vie[81]. Ces notions sont par ailleurs cohérentes avec la représentation de la mort et avec la volonté de former des croisés défendant la « vraie foi » et son Église. L'enseignement moral œuvre de pair avec l'instruction dogmatique et les matières profanes offrent des récits et des maximes qui édifient les jeunes. De plus, la charité est convoquée dans un cadre plus technique, comme en sténographie, où le mot « aumône » exemplifie la graphie de la courbe[82]. Ce faisant, les élites sont amenées à intégrer la religion aux savoirs profanes, dans la mesure où le catholicisme doit être omniprésent dans la vie des fidèles.

Si ces considérations subtiles trouvent une place dans l'enseignement profane, des éléments plus prosaïques sont également présents. Véritable cas de religion populaire, où le merveilleux – d'essence religieuse – côtoie la rationalité « euro-occidentale »[83], un manuel d'arithmétique propose un exercice dans lequel un marchand fait la charité « pour attirer la réussite sur [s]on négoce »[84]. Ce cas permet de saisir la portée de l'argument défendu par Benoît Lacroix selon qui les religions des élites et du peuple ne sont pas opposées, dans la mesure où chaque groupe a accès à la

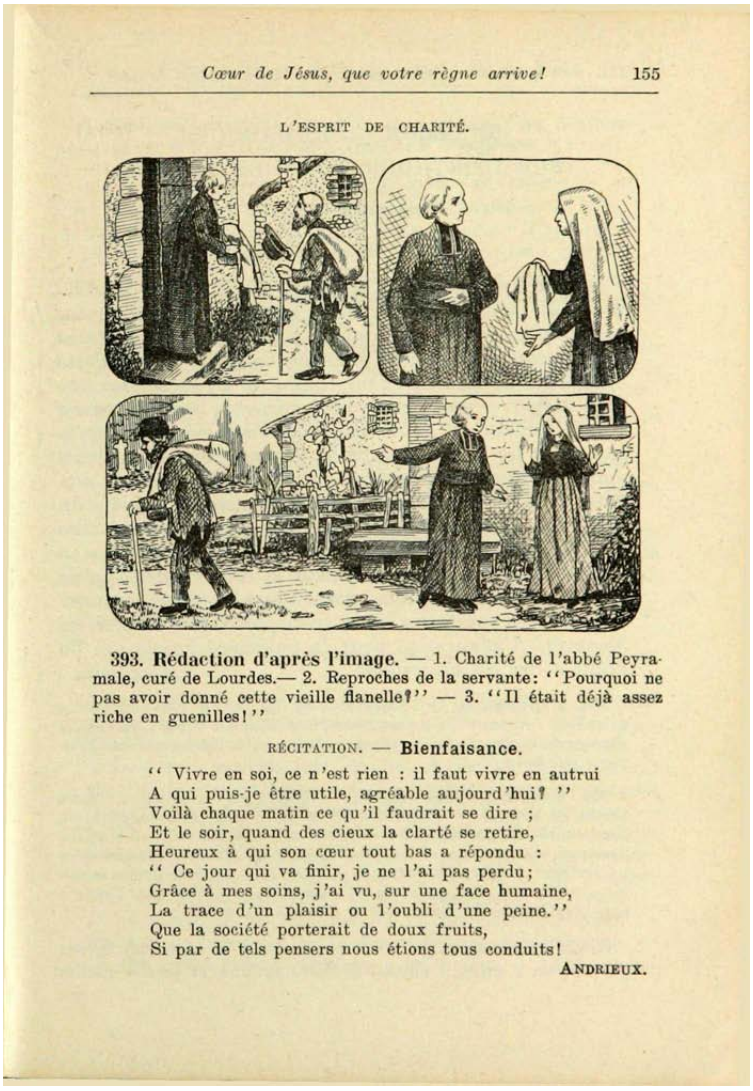
[79] Louis-Symphorien, fec, *Histoire Canada. Cours supérieur*, 1916, p.7
[80] Seuls la date et le nom du martyr sont indiqués. Sainte-Léonide, cnd, *Abrégé de l'histoire du Canada*, 1911, p.24.
[81] Louis-Symphorien, fec, *Histoire du Canada. Cours supérieur*, 1916, p.111-112. Dans le manuel de frère Aphraates, fec, la vie des martyrs est présentée sous forme de feuilleton, sous le titre « Missions of New France » ; Aphraates, fec, *Cours théorique et pratique de langue anglaise*, 1893, p.218-219, p.238 p.245, p.262-63, p.267-68.
[82] Denis-Romulus Perrault, *Cours élémentaire de sténographie*, 1912, p.15.
[83] Benoît Lacroix, *La religion de mon père*, Montréal, Bellarmin, 1986, p.99.
[84] Aphraates, fec, *Arithmétique. Cours moyen*, 1916, p.169.

religion de l'autre[85]. Manifestement, l'école catholique construit ce pont. Enfin, un ouvrage d'arithmétique publié en 1917 participe à l'introduction du thème des missions étrangères, en proposant l'exemple d'un don pour la « propagation de la foi »[86]. Il s'agit là d'une première incitation explicite au missionnariat parmi les manuels étudiés, ou du moins au soutien laïque de celui-ci. Les élites sont donc appelées à jouer un rôle important dans cette mission ecclésiastique, et ce, d'une manière qui est d'ores et déjà accessible aux jeunes.

Même si la plupart des représentations insistent sur l'aspect positif du don, certains contre-exemples sont utilisés afin d'illustrer la nature pécheresse de son absence. Le don a un caractère obligatoire, explique Marcel Mauss[87], et c'est ce que la culture scolaire catholique montre aux jeunes. L'avarice et l'ambition reviennent fréquemment dans les manuels[88], tandis que le manque de charité peut conduire à la jalousie, péché capital, à l'exemple des frères de Joseph qui l'ont vendu pour s'en débarrasser[89]. Ces allusions implicites aux leçons morales bibliques participent au martèlement de l'enseignement religieux formel. Enfin, il faut savoir bien donner ; les intempérants ne méritent pas la bienfaisance[90]. Les élites catholiques apprennent tôt que la charité est un geste à la fois gratuit et requis, mais qui s'inscrit dans une certaine conception du vivre-ensemble (figure 6.1.).

---

[85] Benoît Lacroix, *op. cit.*, 1986, p.243.
[86] E. Robert, csv, *Arithmétique des écoles. Cours intermédiaire*, 1917, p.108-109.
[87] Marcel Mauss, *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, Paris, PUF, 2012, p.64. Soulignons que Mauss se montre critique des formes de charité qui lui sont contemporaines, qui ne permettent pas de rendre et de compléter, selon lui, la logique du don, p.214-217. L'idée de rendre – de façon matérielle – est quant à elle absente des manuels scolaires, si ce n'est que par la prière.
[88] Louis-Arsène *et al.*, fic, *Langue française. Cours moyen et supérieur*, vol. 1, 1917, p.301.
[89] Henri, fic, *La classe en anglais*, 1921, p.141.
[90] Tobias-Josephus, fec, *Lessons in English. Intermediate Course*, 1925, p.346.



Cœur de Jésus, que votre règne arrive! 155

L'ESPRIT DE CHARITÉ.

393. Rédaction d'après l'image. — 1. Charité de l'abbé Peyramale, curé de Lourdes.— 2. Reproches de la servante: "Pourquoi ne pas avoir donné cette vieille flanelle?" — 3. "Il était déjà assez riche en guenilles!"

RÉCITATION. — **Bienfaisance.**

" Vivre en soi, ce n'est rien : il faut vivre en autrui
A qui puis-je être utile, agréable aujourd'hui? "
Voilà chaque matin ce qu'il faudrait se dire ;
Et le soir, quand des cieux la clarté se retire,
Heureux à qui son cœur tout bas a répondu :
" Ce jour qui va finir, je ne l'ai pas perdu;
Grâce à mes soins, j'ai vu, sur une face humaine,
La trace d'un plaisir ou l'oubli d'une peine."
Que la société porterait de doux fruits,
Si par de tels pensers nous étions tous conduits!

ANDRIEUX.

Figure 6.1.
Le contrôle de la charité

Source : Louis-Arsène *et al.*, fic, *Langue française. Cours moyen et supérieur*, vol. 2, La Prairie, Imprimerie du Sacré-Cœur, 1917, p.155. BAnQ numérique.

L'aspect financier du don n'est nullement omis dans l'itinéraire vertueux proposé aux élèves. Si tous les fidèles doivent donner, les groupes dirigeants ont les moyens économiques et sociaux de faire plus. En mathématiques – la charité est l'un des rares thèmes catholiques qui trouvent une place dans les ouvrages de cette matière – , les élèves doivent calculer des dons effectués, parfois à partir du fruit des

intérêts[91]. Alors que l'usure est le principal interdit économique dans la pastorale du XIX^e siècle[92], cette notion n'apparaît jamais dans les manuels scolaires, si ce n'est la mention laconique du taux légal de 6 % fixé par le gouvernement. Les mentalités religieuses évoluent et s'enrichir avec le capital n'est pas un vice pour les catholiques selon Léon XIII[93]. Au contraire, le système bancaire peut être utilisé pour faire le bien. Les nantis sont incités à partager : « Si tu as de grandes richesses, donnes-en une petite part aux déshérités de la fortune »[94]. À l'heure de *Rerum Novarum*, ce genre d'exhortations invite les possédants à distribuer de plein gré et dans une optique catholique une fraction minime de leur argent aux nécessiteux. Cela renforce dans les mentalités l'idée d'un bienfaisant contrôle ecclésial de la charité tout en légitimant les élites dans ce qu'ils estiment être leur droit à la pleine possession de leurs avoirs. Cela est d'autant plus vrai que : « Il n'est point de misère à laquelle la charité chrétienne ne sache remédier »[95]. Jean-Marie Fecteau a bien montré que l'Église intervient dans la gestion de la pauvreté dans un cadre résolument libéral[96]. Or, l'école secondaire joue un rôle-clé dans la pérennité du système, car elle enseigne aux futurs meneurs les bienfaits spirituels et temporels de la charité.

6.2.4. Des élites obéissantes

Le projet scolaire d'encadrement de l'adolescence et d'inculcation de sains comportements passe au tournant du XX^e siècle par l'obéissance, une valeur profitable

[91] Aphraates, fec, *Traité d'arithmétique*, 1870, p.246 ; Aphraates, fec, *Arithmétique. Cours moyen*, 1916, p.208.
[92] Frank W. Remiggi et Louis Rousseau, dir., *Atlas historique des pratiques religieuses. Le Sud-Ouest du Québec au XIX^e siècle*, Ottawa, PUO, 1998, p.195.
[93] Léon XIII, *loc. cit.*, f.6.
[94] Sainte-Solange, cnd, *Langue française*, 1913, p.51.
[95] *Ibid.*, p.197.
[96] Jean-Marie Fecteau, *op. cit.*, p.274-275.

aux élites. Parce que le quatrième commandement présente cette vertu par le prisme de l'obéissance due aux parents, ce thème abonde dans les manuels scolaires, qui s'adressent à des enfants, fussent-ils adolescents. De plus, la centralité de la famille dans le mode de vie bourgeois du XIX^e^ siècle[97] fait de l'obéissance filiale une image allant de soi dans l'enseignement profane, qui en propose un fondement catholique. Par exemple, le récit biblique explique les effets durables de la désobéissance d'Adam et Ève : la dégradation de l'humanité et la marque de son irrespect[98]. Plus largement, l'obéissance et l'ordre sont voulus par Dieu. Une annotation manuscrite d'un manuel spécifie que cela implique le rejet des « plaisirs nocturnes et matutinaux » et d'honorer ses parents [99]; l'enseignement est alors inscrit dans la quotidienneté. Les matières profanes relaient ces notions : obéir à Dieu est un devoir[100]. Nous avons vu au chapitre précédent que le dieu représenté dans les manuels scrute tout et cette image est aussi employée pour l'enseignement moral. L'abbé Langevin propose d'ailleurs aux enseignants d'encourager les bonnes mœurs en rappelant l'omniprésence divine[101]. Afin d'appuyer le message, le catéchisme de Québec, Montréal et Ottawa spécifie que le père et la mère prennent la place de Dieu auprès de leurs enfants, à qui ces derniers doivent la vie et les récompenses dans la vie terrestre[102].

Au secondaire, les compositions amènent les élèves à réfléchir au contenu du quatrième commandement[103], ce qui n'est pas le cas au primaire, où la prescription est simplement affirmée[104]. Ces références ont deux objectifs liés : rappeler aux élèves leurs devoirs filiaux et faire connaître les responsabilités qui incomberont aux futurs

---

[97] Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale…*, *op. cit.*, p.310.
[98] *Le petit catéchisme de Québec*, 1852, p. 19 ; *Le catéchisme des provinces ecclésiastiques de Québec, Montréal et Ottawa*, 1888, p.15.
[99] F-X Schouppe, sj, *Cours de religion*, 1910, p.64.
[100] Angela Gillepsie, csc, *Metropolitan Fourth Reader*, 1881, p.135.
[101] Jean Langevin, *Réponses aux programmes de pédagogie et d'agriculture*, Rimouski, s.n., 1869, p.15.
[102] *Le catéchisme des provinces ecclésiastiques de Québec, Montréal et Ottawa*, 1888, p.65. Le catéchisme de 1852 ne propose pas une telle association.
[103] Louis-Arsène *et al.*, fic, *Langue française. Cours moyen et supérieur*, vol.2, 1917, p.124.
[104] Constantius, fec, *Elementary Reader*, 1916, p.200-201.

parents et plus spécialement aux futures mères. L'école – surtout au secondaire – veut d'ailleurs former des mères exemplaires, tant sous les aspects religieux que socio-économiques, pour qu'elles amorcent l'éducation des futures élites[105]. Un texte de *Lecture courante* du frère Théodule, fsc, démontre les bienfaits des sanctions parentales en illustrant une grand-mère trop permissive, forgeant chez l'enfant un caractère faible[106]. La piètre qualité de l'éducation parentale débouche souvent dans les manuels sur un grave péché : le vol[107], déjà condamné dans l'Ancien Testament, est d'autant plus méprisable à une époque où le principe de la propriété privée est exalté[108], y compris par la papauté[109].

Même le matériel scolaire participe à la moralisation. Sur un cahier d'écriture, une longue liste de règles quant au respect de la famille est imprimée :

> Ce qu'il faut éviter./Ne vous irritez pas des réprimandes de votre père ou de vos maîtres./Ne désobéissez jamais à leur ordre./Ne manquez pas aux égards et au respect que vous leur devez./N'écoutez pas ceux qui en disent du mal./Fuyez ceux qui cherchent à les tourner en ridicule./Ne causez jamais aucun chagrin à votre mère./N'oubliez pas les peines qu'elle s'est données pour vous élever./Ne l'abandonner pas dans ses besoins./Ne lui cachez ni ce que vous faites, ni ce que vous pensez./Ne contrariez point vos frères et vos sœurs./Ne révélez point inutilement leurs fautes./Ne vous moquez pas de leurs défauts./Ne soyez pas jaloux de leurs qualités ou de leurs succès./Évitez de les contrarier et ne vous querellez jamais avec eux[110].

---

[105] Rebecca Rogers, *Les bourgeoises au pensionnat. L'éducation féminine au XIX^e siècle*, Rennes, PUR, 2007, p.124.
[106] Théodule, fsc, *Livre de lecture courante*, 1910, p.170.
[107] Joseph-Roch Magnan, *Lectures graduées. Degré moyen*, 1902, p.131. Ce thème est d'ailleurs proposé dans un exercice dans le *JIP*. « Exercices de grammaire », *JIP*, 1,8, août 1857, p.158.
[108] Fernande Roy, *op. cit.*, p.159. L'analyse du discours du milieu des affaires sur l'école par Fernande Roy n'a pas révélé de discussion sur la nature morale de l'éducation.
[109] Léon XIII, *loc. cit.*, f.2-6.
[110] APSS, Fonds Collège de Montréal, I2 6.3.3-40, Dosithée Lalance, « Cahier d'élève en déclamation », 1880.

La bonne conduite des élites n'est pas que le lot des adultes : les jeunes doivent être dignes du statut social revendiqué – par leurs parents – et cela passe par une conduite irréprochable, teintée de soumission, envers leur père et leur mère.

Dans la mesure où l'école entend encadrer l'adolescence, elle doit justifier son autorité et le quatrième commandement est mobilisé à cet égard. L'Église autorise elle-même ce glissement, comme l'indique le catéchisme. À la question : « Nos père et mère sont-ils les seuls auxquels nous devons honneur et obéissance ? », les jeunes catholiques doivent répondre : « Non, car nous devons honneur et obéissance à tous ceux qui ont autorité sur nous, comme nos évêques, nos pasteurs, nos magistrats, nos *maîtres* et autres supérieurs légitimes »[111].

Les cours de français et d'anglais participent à faire respecter une des figures quotidiennes de l'autorité : l'enseignant. Un texte sur la première communion explique que la cérémonie est l'occasion de nouer des amitiés, mais surtout d'obéir à ses parents et à son professeur[112]. L'ouvrage de sœur Sainte-Solange, cnd, vante quant à lui l'importance du catéchisme dans une logique antirévolutionnaire implacable : les ennemis de la religion en ont oublié les bienfaits. En effet, le catéchisme inculque selon elle la docilité et la soumission dans un cadre où la morale religieuse, combinant crainte et espérance, est bien meilleure que la morale civique[113]. La grammaire de Bullions suggère plusieurs sujets de composition portant sur les vices, les mensonges, la paresse et la désobéissance notamment[114]. Les futures élites sont amenées à réfléchir et à pratiquer dès leur jeunesse cet élément de respectabilité qu'est la subordination aux chefs. Plus encore, elles intériorisent l'idée que le catholicisme est le fondement de

---

[111] *Le catéchisme des provinces ecclésiastiques de Québec, Montréal et Ottawa*, 1888, p.66. Nous soulignons. Le catéchisme de 1852 recommande quant à lui l'obéissance à ses autres parents, « aux lois temporelles du gouvernement », à ceux qui sont « en service » et aux lois spirituelles. *Le petit catéchisme de Québec*, 1852, p.65.
[112] Catholic teacher*, Third Reader*, 1886, p.25-26.
[113] Sainte-Solange, cnd, *Langue française*, 1913, p.184
[114] Peter Bullions, *School Grammar*, 1884, p.170.

l'ordre social, faisant d'eux des catholiques d'élite qui comprennent la mission temporelle de l'Église. En ce sens, l'obéissance n'est pas une vertu réservée au peuple[115]. Tout un imaginaire du social est présenté aux élèves du secondaire dans lequel les élites et l'Église jouent solidairement un rôle prépondérant. Une grammaire explique que l'obéissance aux lois permet d'assurer le bonheur social[116], et ce sont justement les élites qui sont garantes de cet état. Un texte littéraire expose que la société a besoin de chefs unis qui sauront mettre de côté leur orgueil au profit du plus grand nombre[117]. En définitive, être un catholique modèle, c'est obéir à Dieu et à l'Église. Rendre plus humbles les dirigeants, c'est précisément ce à quoi concourt l'éducation secondaire.

Au-delà de la référence scolaire, l'éducation prodiguée inculque aux élèves une idée de la hiérarchie sociale où chacun, même les puissants, les possédants et les meneurs, doit respecter ses supérieurs, notamment le clergé. Les futures élites sont invitées à se situer dans l'échelle sociale à une position intermédiaire : elles apprennent implicitement qu'un jour, elles ne seront pas en bas et recevront certains égards dus à leur rang. C'est un savoir qui doit être maîtrisé dans l'art de la correspondance[118]. En revanche, certaines critiques émergent quant aux vertus de la soumission. Fadette – Henriette Dessaulles – estime qu'il faudrait enseigner la volonté et la force combative aux enfants, garçons et filles, au lieu de les rendre effacés[119]. L'obéissance comme vertu n'est pas contestée en elle-même, ni par Dessaulles, ni par d'autres progressistes ; c'est plutôt l'élimination de certaines contraintes qui est revendiquée par cette dernière.

---

[115] Christopher Armstrong a bien montré comment le pensionnat est une institution de contrôle de la jeunesse : la discipline, le cursus, le sport et la religion y concourent tous. «On the Making of Good Men: Character-Building in the New England Bonding Schools», Paul W. Kingston et Lionel S. Lewis, dir., *The High-Status Track: Studies of Elite Schools and Stratification*, Albany, SUNY Press, 1990, p. 5. Ce phénomène nous semble également valable dans les pensionnats québécois et aussi pour l'externat, du moins pour les volets académiques et religieux.
[116] Charles-Henri Schneider, *French Conversation Grammar*, 1866, p.300.
[117] John Perrin, *Fables amusantes*, 1856, p.134-136.
[118] A. Germain, *Leçon de style épistolaire*, 1909, p.17.
[119] Fadette [Henriette Dessaulles], *Lettres de Fadette*, Vol. III, Montréal, Le Devoir, 1923, p.46.

Les élites catholiques se doivent d'être vertueuses, industrieuses, charitables et obéissantes. Ces valeurs morales sont cruciales dans l'encadrement des jeunes, qui développent un rapport informé à un éthos catholique à un moment de leur vie où seuls les élèves du secondaire en bénéficient. De plus, les élites ont une influence sur les comportements et les attitudes populaires et les élèves du secondaire doivent être un modèle attractif pour les autres[120]. Si cela justifie en France le combat des catholiques pour le maintien d'un secondaire libre, au Québec, l'enseignement moral permet à l'Église de légitimer son ascendant social. Malgré la stratification sociale, la cohésion des élites est assurée par un ensemble de valeurs partagées[121]. L'Église catholique, par l'entremise de l'école, leur procure une formule propre à favoriser cette cohésion, au-delà des différences de moyens matériels et symboliques. Cette communauté de valeurs légitimes permet leur dissémination dans les couches sociales inférieures. En effet, le secondaire est fréquenté par la bourgeoisie et par l'élite des ouvriers, des commis, des agriculteurs, qui, par leur respectabilité, entraîne les masses à modifier leurs attitudes et leurs comportements. Ainsi, égalitarisme démocratique et élitisme peuvent coexister[122]. Au tournant du XX^{e} siècle, les élites commencent à se représenter comme modèles, notamment à travers les journaux[123]. Ce rapport inégalitaire est notamment fondé sur l'encadrement offert par l'école secondaire, qui stimule un certain conformisme à la doctrine morale catholique.

---

[120] Christine Bouneau et Caroline Le Mao, dir., *Jeunesses et élites. Des rapports paradoxaux en Europe de l'Ancien Régime à nos jours*, Rennes, PUR, 2004, p.10.
[121] Suzanne Keller, *Beyond the Ruling Class: Strategic Elites in the Modern Society*, New York, Random House, 1963, p.27 ; Robert Muchembled, *La société policée. Politique et politesse en France du XVI^{e} siècle au XX^{e} siècle*, Paris, Seuil, 1998, p.256.
[122] Robert Muchembled, *op. cit.*, p.257-258 et p.269.
[123] Lysandre St-Pierre, *La formation d'une culture élitaire dans une ville en essor. Joliette, 1860-1910*, Québec, Septentrion, 2018, p.64-67.

6.3. De la chenille au papillon

Le secondaire est un lieu d'encadrement des jeunes qui les empêchent d'embrasser trop hâtivement, aux yeux des moralistes et des pionniers de la sociologie et de la psychologie[124], les pratiques des adultes. L'enseignement qui y est prodigué insuffle une mentalité qui doit leur permettre d'adopter sans tarder des comportements pensés comme sains pour toute la vie. En effet, l'adolescence comme catégorie d'âge est caractérisée par les perturbations liées à la puberté, qui justifient l'encadrement des jeunes[125]. Dans le Québec du tournant du XX^{e} siècle, le catholicisme est l'un des moyens d'éducation retenus pour cette mission. Seule la « vraie religion », explique M^{gr} Louis-Adolphe Pâquet, procure une morale assez forte ouvrant à la responsabilisation[126]. Les matières profanes, spécialement les cours de sciences, y participent, notamment en discutant de l'alcool, et à mots couverts, de la sexualité.

6.3.1. Chevaliers de la table tempérante

Un élément clé du renouveau religieux entamé dans les années 1840 est le mouvement de tempérance, réactivé à quelques reprises durant l'époque de publication des manuels étudiés, au point de connaître une deuxième vague dans les années 1900[127]. L'enseignement religieux formel et les disciplines profanes réfèrent

---

[124] John R. Gillis, *op. cit.*, p.147 ; Olivier Galland, *op. cit.*, p.37-39.
[125] Agnès Thiercé, *Histoire de l'adolescence, 1850-1914*, Paris, Belin, 1999, p.9 ; John R. Gillis, *op. cit.*, p.182.
[126] Louis-Adolphe Pâquet, *Droit public de l'Église. L'Église et l'éducation à la lumière de l'histoire et des principes chrétiens*, Québec, L'Événement, 1909, p.269.
[127] Jean-Marc Bernard, « Deux phases de l'antialcoolisme au Canada français, 1840-1855 et 1905-1920. Essai d'interprétation sociologique », *Toxicomanies*, vol. 1, n^{o} 2, 1968, p.135-166. Dans son mémoire

aux boissons enivrantes, notamment lorsqu'il est question de la gourmandise[128]. Les catéchismes de 1852 et de 1888 prodiguent plusieurs conseils : ne pas fréquenter les cabarets, ne pas consommer pendant les repas, fuir la fréquentation des amoureux de l'alcool et adhérer à une société de tempérance[129]. Dans la France du XIX^{e} siècle, la prise d'alcool est un rite de passage dans l'âge adulte[130]. Il est possible que cette étape existât aussi au Québec, d'où le soin particulier porté à l'éducation des futures élites. Le contrôle de l'accès à l'alcool par les élèves est par ailleurs un enjeu non négligeable au séminaire de Nicolet[131]. Le traitement scolaire de l'alcool montre une importante différence de sens dans le contenu de l'enseignement primaire et secondaire : pour les premiers, il s'agit d'une éducation élémentaire et préventive, alors que les seconds bénéficient d'un encadrement plus informé.

Les mathématiques offrent une rare occasion où l'alcool est présenté sur un ton plus neutre, moins moralisateur. Dans cette discipline, l'alcool est une marchandise ou un objet de consommation comme un autre, à l'instar du bois, du blé ou du tissu. Le secondaire forme des laïques qui sont amenés à côtoyer l'alcool et la censure n'a donc pas sa place. Certes, nous l'avons vu au chapitre 3, la culture catholique imprègne fort peu les mathématiques. Dans ce contexte, les élèves sont appelés à calculer les

---

de maîtrise, Caroline Robert situe le début du deuxième mouvement de tempérance dans les années 1870, en raison d'une implication plus grande des laïques et d'un discours plus scientifique. *« À qui la faute ? ». Le second mouvement de tempérance et l'État au Québec,* mémoire de maîtrise, histoire, UQAM, 2019, p.2. Or, au regard de la culture catholique en général et de sa diffusion scolaire en particulier, la date de 1905 reste pertinente, même en prenant en compte les critères de Robert. Par ailleurs, l'aspect plus scientifique du second mouvement de tempérance est généralement bien visible dans les manuels.

[128] Soulignons que l'insistance sur l'alcool n'élude pas complètement le volet alimentaire de la gourmandise, mais il est moins dogmatique. John M. D. Meiklejohn, *Short Grammar*, 1891, p. 147. Jacques Gleyse, *Le verbe et la chair. Un siècle de bréviaires de la République. Une archéologie du corps dans les manuels scolaires français de morale et d'hygiène, 1880-1974*, Paris, L'Harmattan, 2010, p.116.

[129] *Le petit catéchisme de Québec*, 1852, p. 31 ; *Le catéchisme des provinces ecclésiastiques de Québec, Montréal et Ottawa*, 1888, p.18. Charles-Henri Schneider, *French Conversation Grammar*, 1866, p.52 ; Constantius, fec, *Intermediate Reader*, 1887, p. 39.

[130] Didier Nourisson, *Le buveur du XIX^{e} siècle*, Paris, Albin-Michel, 1990, p.166-167.

[131] Claude Lessard, *Le Séminaire de Nicolet, 1803-1969*, Trois-Rivières, Éditions du Bien-Public, 1980, p.321.

dépenses effectuées dans une taverne ou encore à compter les achats de vin d'un marchand en gallon, et ce, sans commentaires moraux ou jugements de valeur[132]. En fait, dans les matières dites pratiques comme les mathématiques, c'est surtout l'univers marchand qui est mis en situation : achat et vente de produits alimentaires, dont l'alcool, de textiles et de ressources naturelles. En sciences, le processus de fermentation alcoolique est expliqué, sans exposé hygiénique[133]. Un manuel de géographie souligne quant à lui la renommée de Munich pour la bière[134]. Cependant, l'assertion de Serge Gagnon selon laquelle les ouvrages de français proposent une « morale neutre » sur le plan religieux semble à nuancer[135], dans la mesure où l'évocation de l'alcool doit être remise dans son contexte pédagogique : la consommation excessive d'alcool est décrite comme un grave péché et les représentations qualifiées de neutres ne diluent guère la portée du message auprès des élèves. Au contraire, ce sont autant d'occasions de réfléchir à ces dangereuses boissons. Voilà une moralisation résolument catholique.

L'enseignement scientifique et hygiénique participe quant à lui au climat de croisade suscité par les discours tempérants en instillant des comportements informés basés sur des normes ascétiques[136]. Dans ces cours, un usage modéré et sain est acceptable. Les manuels de sciences tracent le portrait des effets sur le corps tout en spécifiant qu'une consommation limitée est inoffensive[137]. Parfois, le ton est plus

---

[132] Charles Davies, *New Elementary Algebra*, 1865, p.128 ; Henri, fic, *Arithmétique théorique et pratique*, 1915, p.77 ; Anatolius-Louis, fic, *Éléments d'algèbre*, 1918, p.49 ; APSS, Fonds Collège de Montréal, I2 6.3.3.-50, « Recueil de travaux de méthode et de belles-lettres », Stanislas Poulin, « Algèbre », 1899.
[133] Louis Troost et Édouard Péchard, *Précis de chimie*, 1927, p.392.
[134] Saint-Fabien, cnd, *Géographie-atlas. Cours moyen et supérieur*, 1905, p.108.
[135] Serge Gagnon, *De l'oralité à l'écriture. Le manuel de français à l'école primaire*, *1830-1900*, Sainte-Foy, PUL, 1999, p.201. Gagnon affirme d'ailleurs que valeurs et foi sont habituellement séparées dans les manuels, surtout chez les auteurs laïques. Nous estimons plutôt que ces deux facettes du catholicisme font partie d'un même projet religieux : assurer le salut.
[136] Jacques Gleyse, *op. cit.*, p.60.
[137] P. Largeteau, *Abrégés des sciences physiques et naturelles*, 1889, p.238.

appuyé : nervosité, folie et mort sont les conséquences d'une trop forte dose[138]. De plus, ces ouvrages détaillent la fabrication de plusieurs types d'alcool et le manuel du prêtre Victor-Alphonse Huard décrit les différentes sortes de vin[139]. Ailleurs, l'alcool est présenté comme un tonique bienfaisant[140]. Les manuels de français et d'anglais relaient le message scientifique[141]. Voilà une véritable éducation, complexe, qui dépasse la seule condamnation à laquelle les écoliers du primaire sont habitués[142]. Ainsi, les élèves du secondaire ont l'occasion de développer un rapport éclairé à l'alcool qui participe à établir la respectabilité des élites : elles « savent boire ». La tempérance qui leur est montrée en exemple en est une raisonnée, basée sur une norme scientifique et compatible avec les prescriptions catholiques, qui exclut les interdits complets.

Une composition produite dans un pensionnat de la Congrégation de Notre-Dame reprend ces préceptes. L'explication sur la fabrication vinicole est accompagnée d'un propos sur le goût du vin et souligne ses effets positifs sur le corps et ses conséquences négatives : vie abrégée et dégradation morale[143]. Ce travail – tout comme les manuels de son temps – témoigne bien du rôle important des médecins dans l'institution scolaire, un phénomène remarqué par Serge Gagnon[144]. Toujours selon lui, ce discours médical légitime les sciences par la rencontre du péché et de la maladie[145]. À cet égard, il est clair que l'école catholique contribue puissamment à renforcer l'autorité de la science – connue et reconnue par les élites – et des normes sociales

---

[138] PFM, *Sciences physiques et naturelles*, 1901, p.26 ; Victor-Alphonse Huard, *Zoologie et hygiène*, 1905, p.236. Il s'agit d'ailleurs du seul manuel consulté à spécifiquement proscrire l'alcool pour les enfants.
[139] PFM, *Sciences physiques et naturelles*, 1901, p.243-237 ; Victor-Alphonse Huard, *Zoologie et hygiène*, 1905, p.236.
[140] Éphrem-François Panneton, *Hygiène pratique*, 1906, p.36-37.
[141] E. Robert, csv, *Nouvelle grammaire complète*, 1878, p.152 ; Goold Brown et Henry Kalhill, *First Lines of English Grammar*, 1890, p.110.
[142] Sainte-Solange, cnd, *Cours de langue française. Cours élémentaire*, Montréal, CND, 1911, p.197.
[143] ACND, 200.105.1, « Exposition de Chicago », Sara Hamel, « Leçon de choses. Le vin », 1892.
[144] Serge Gagnon, *Religion, moralité, modernité*, Québec, PUL, 1999, p.72 et p.84.
[145] *Ibid.*, p.94.

qu'elle véhicule, d'autant plus qu'elle s'inscrit dans la logique moralisatrice de l'Église.

À partir des années 1910, les effets d'une nouvelle croisade de tempérance couplée à la refonte de nombreuses séries de manuels scolaires[146] ouvrent la porte à une réforme de l'éducation antialcoolique où l'abstinence est formellement recommandée. Bien que légèrement en retard sur les débats sociaux – qui sont toujours d'actualité – ces discours diffusent la « nouvelle » norme auprès des jeunes. Il faut dire que certaines représentations indiquent dès le XIX[e] siècle un modèle de sobriété, qui, non respectée, conduit à l'irréligion et à la mort d'un écolier[147]. *L'Enseignement primaire* suggère à partir de 1904 une série de devoirs de français et de mathématiques, ainsi que des dictées portant sur l'abstinence, y compris pour le cours académique[148]. Les manuels de mathématiques des Clercs de Saint-Viateur rompent avec la tradition de relative neutralité morale dans cette matière. Ils proposent plusieurs éléments moralisateurs et ils cherchent à convaincre les élèves de s'abstenir, à l'aide de différentes statistiques sur la consommation et des notions hygiéniques[149]. Le thème de la bonne santé est également convoqué dans les grammaires : il s'agit d'un véritable mantra dans le manuel d'Aubert[150]. Les livres de lecture offrent quant à eux quelques textes et rédactions assez explicites mêlant mort, violence et sentiment de pitié[151]. Soulignons avec Jacques Gleyse que ce n'est pas l'intempérance elle-même qui est

[146] Le début des années 1910 voit l'autorisation de nouveaux manuels de niveau « supérieur » et une communauté comme les Frères des écoles chrétiennes en bénéficie. Guillaume Laforce, *La production du manuel scolaire congréganiste au Québec. Le cas de l'atelier d'imprimerie des Frères des écoles chrétiennes, 1891-1918*, mémoire de maîtrise, histoire, Université Laval, 2010, p.36.
[147] E. Robert, csv, et Lhomond, *Doctrine chrétienne de Lhomond*, 1882, p.201.
[148] « Guerre à l'ivrognerie », *EP*, vol. 25, n° 8, avril 1904, p.397. La chronique est suspendue en 1913-1914, faute de place, ainsi qu'entre septembre 1918 et décembre 1919.
[149] E. Robert, csv, *Arithmétique. Cours intermédiaire*, 1917, p.107 et p.201.
[150] A. Aubert, *Grammaire française. Cours supérieur et exercices*, 1912, p.232, p.240 ; Louis-Arsène *et al.*, fic, *Langue française. Cours moyen et supérieur*, vol. 2, 1917, p.154.
[151] Théodule, fsc, *Livre de lecture courante*, 1910, p.59 et p.221 ; Louis-Arsène *et al.*, fic, *Langue française. Cours moyen et supérieur*, vol. 2, 1917, p.154, p.343-345 et p.400.

proscrite, mais plutôt les comportements qui lui sont liés[152]. Par ailleurs, l'alcool demeure toujours acceptable lorsque bien consommé[153].

Ultimement, c'est à un autocontrôle fondé sur la morale catholique qui est inculqué aux élèves en les invitant à une consommation raisonnée et raisonnable de l'alcool. Mariana Valverde a d'ailleurs souligné l'importance de l'autocontrôle dans la construction d'une identité nationale et de classe[154] : « Moral reform, like moral regulation generally, seeks to construct and organize both social relations and individual consciousness in such a way to legitimize certain institutions and discourses—the patriarchal nuclear family, racist immigration policies—from the point of view of morality »[155].

6.3.2. Un voile pudique

La culture catholique enseignée à l'école est essentiellement explicite : il est écrit en toutes lettres ce qui doit être pensé, agi, et ce qui ne doit pas l'être. Pourtant, le catholicisme informe aussi les manuels par les non-dits et les allusions. C'est le cas de la sexualité, qui est un élément important de l'enseignement religieux formel, notamment par l'entremise de deux commandements et d'un péché capital. Néanmoins, l'éducation destinée aux adolescents fait en sorte que même dans le cadre de ces notions formatées qui sont nécessaires à la formation de bons catholiques, la sexualité est abordée à mots couverts. En effet, le XIX^{e} siècle est une époque où les interdits et le

[152] Jacques Gleyse, *op. cit.*, p.82.
[153] Victor Doublet, *Logic*, p. 103 ; Louis-Arsène *et al.*, fic, *Langue française. Cours moyen et supérieur*, vol. 1, 1917, p.25 et p.350 ; Théodule, fsc, *Livre de lecture courante*, 1910, p.341.
[154] Mariana Valverde, *The Age of Light, Soap and Water. Moral Reform in English Canada, 1885–1925*, Toronto, McClelland and Stewart, 1991, p. 29.
[155] *Ibid.*, p.167.

secret sur ce thème progressent, particulièrement auprès des jeunes[156], et l'école participe activement à l'inculcation d'une pudeur et d'une modestie qui font les catholiques modèles. À cet égard, l'enseignement ecclésial lui-même est peu porté à discuter de la sexualité. Frank Remiggi et Louis Rousseau expliquent que cet évitement s'inscrit dans un encadrement religieux moins sévère, mais prescriptif, dans la mesure où le rapport à la sanction change[157]. Concrètement, les refus de pardon dans les affaires sexuelles diminuent un peu avant les années 1840, mais surtout après[158]. À ce titre, l'école joue un rôle incontournable dans le déclin des sanctions en favorisant l'intériorisation des tabous.

C'est dans un contexte de relatif silence ecclésiastique que les jeunes bénéficient d'une « éducation sexuelle ». La luxure est une notion recouverte d'un voile de pudeur. Malgré son statut de péché capital, elle est le plus souvent associée à la gourmandise à titre de plaisirs des sens[159]. Ainsi, un manuel de lecture affirme : « Un seul moment de votre vie *dépensé* pour Dieu est préférable à des siècles d'existence *gaspillés* dans les plaisirs »[160]. Un autre terme employé pour faire allusion à la sexualité est la volupté, terme flou qui est plutôt connexe à la mollesse[161], contre-exemple de l'éthique catholique du travail. La luxure se trouve aussi dans la maîtrise du langage français, car il ne faut pas confondre ce mot avec « luxe »[162].

Cette pudeur s'étend jusqu'en sciences. Alors que la plupart des fonctions physiologiques y sont décrites, la reproduction est passée sous silence, sauf chez les espèces moins complexes. Dans le livre d'Henri Milne-Edward, le propos est un peu

---

[156] John R. Gillis, *op. cit.*, p.113-114.
[157] Frank W. Remiggi et Louis Rousseau, *op. cit.*, p.196-97.
[158] Serge Gagnon, *Religion, moralité…*, *op. cit.*, p.26.
[159] Catholic teacher, *Third Reader*, 1886, p.189.
[160] Sainte-Solange, cnd, *Langue française*, 1913, p.155. Souligné dans le manuel.
[161] Sainte-Solange, cnd, *Langue française*, 1913, p.340 ; A. Aubert, *Grammaire française. Cours supérieur et exercices*, 1912, p.297.
[162] Étienne Blanchard, pss, *En garde !*, 1913, p.39.

plus approfondi. Toutefois, la description de la fécondation même reste floue : le fœtus bénéficie de plus d'explications. Ajoutons que le principe général est expliqué par l'animal et non par l'humain[163]. Sinon, en biologie comme en hygiène, les parties du corps servant à la reproduction sont tout simplement expurgées des manuels, sans doute de peur de susciter la connaissance du Mal. Sur ce point, les futures élites – même les élèves les plus âgés – doivent être tenues dans l'ignorance, au grand dam d'un libéral comme Louis-Antoine Dessaulles :

> Un étudiant de 18 ans, dans sa dernière année de collège, sera surpris lisant un livre de médecine ou d'anatomie. Il y a dix contre un à parier qu'on le punira très sévèrement, si même on ne le chasse pas, pour s'être procuré un livre que l'on regarde comme très dangereux pour lui. Quatre mois plus tard, ses études finies, ce même étudiant se décide à suivre la carrière de la médecine. Eh bien, on lui remettra, sans considérer qu'il y ait le moindre danger, ce même livre que, quelques semaines plus tôt, on regardait comme si hautement pernicieux[164].

Manifestement, les éducateurs pensent que la lente assimilation des tabous sexuels sera suffisante pour protéger les jeunes contre les effets de ses connaissances sur la conduite morale une fois leur parcours secondaire terminé.

Il n'en demeure pas moins que l'essentiel de « l'éducation sexuelle » est réservé à l'enseignement religieux formel, qui se fait un peu moins implicite. Dans le catéchisme de 1888, on indique que : « Le sixième commandement nous ordonne d'être purs dans nos pensées et modestes dans nos regards, dans nos paroles et dans nos actions »[165] tout en spécifiant de se garder des familiarités excessives avec les époux et épouses des autres, de fuir l'immodestie sur soi et sur les autres, notamment à propos des vêtements, et d'éviter de voir et d'entendre ce qui conduit à l'impureté[166]. Le catéchisme de 1852 expédie l'impureté en deux questions et la seconde demande :

---

[163] Henri Milne-Edwards, *Anatomy and Physiology*, 1841, p. 293.
[164] Louis-Antoine Dessaulles, *Écrits*, Montréal, PUM, 1994, p.209-210.
[165] *Le catéchisme des provinces ecclésiastiques de Québec, Montréal et Ottawa*, 1888, p.67
[166] *Ibid.*

« Que faut-il faire pour se préserver de l'impureté ? Pour se préserver de l'impureté, il faut rejeter promptement toutes les pensées impures ou déshonnêtes, recourir à Dieu par la prière et fuir les occasions »[167]. Dans la *Doctrine chrétienne de l'abbé Lhomond*, une page est consacrée au sixième commandement de Dieu, sur l'impureté, où l'essentiel est abordé par l'entremise de certains comportements accessibles aux jeunes afin de les encadrer. Les danses lascives, les regards, les mauvaises lectures et les tenues indécentes sont proscrits sans entrer dans les détails. De plus, le propos sur la sexualité est atténué par la mention de la gourmandise, qui est présentée comme un péché faisant partie de l'impureté à titre de plaisir de sens[168].

En revanche, le message se trouve renforcé par de nombreux rappels des flammes de l'enfer, de la sanction divine, ainsi que la remémoration du sacrifice christique. Les élèves sont avertis des dangers de la connaissance du Mal. L'ouvrage, destiné à un public plus limité que le catéchisme, évoque le vice de la fornication en citant la Bible[169]. Il en va de même pour le neuvième commandement, qui aborde le sentiment de désir envers le mari ou la femme d'une autre personne[170]. La formation des élites, qui passe par le contrôle resserré des jeunes, s'articule autour de la prévention d'une sexualité d'attente durant la seconde moitié du XIX^{e} siècle[171]. Si cette stratégie est bien visible dans les règlements et les pratiques scolaires[172], l'enseignement académique sert plutôt une politique du silence qui cherche à inhiber le réveil des tentations[173]. Cela est cohérent avec une conception de l'adolescence

---

[167] *Le petit catéchisme de Québec*, 1852, p.65.
[168] E. Robert, csv, et Lhomond, *Doctrine chrétienne de Lhomond*, 1882, p.195.
[169] *Ibid.*, p.222.
[170] *Le petit catéchisme de Québec*, 1852, p.67 ; *Le catéchisme des provinces ecclésiastiques de Québec, Montréal et Ottawa*, 1888, p.70.
[171] Olivier Galland, *op. cit.*, p.38.
[172] Agnès Thiercé, *op. cit.*, p.89-91. Christine Hudon et Louise Bienvenue, « Entre garçons. De la fraternité virile aux amours socratiques », Louise Bienvenue *et al.*, *op. cit.*, p.268-276.
[173] Ce n'est qu'au milieu XX^{e} siècle que l'on aborde timidement la sexualité auprès des adolescents, non sans difficultés. Charlène Paradis, *L'éducation morale et religieuse des adolescents à l'école publique québécoise, 1929-1958*, mémoire de maîtrise, histoire, Université Laval, 2007, p.153-154.

comme « âge de l'inaptitude »[174]. En outre, cette « éducation sexuelle » encourage les élèves du secondaire à adopter une morale sexuelle restrictive, préfigurant en cela l'entreprise des associations catholiques pour la jeunesse[175].

C'est un autocontrôle conçu pour l'état laïque qui est distillé par le thème de la sexualité[176]. En effet, l'idéal de la chasteté est fort peu proposé aux jeunes[177]. Le manuel de Louis-Arsène *et al*., fic, n'en parle qu'à deux reprises en 800 pages. Il montre que l'âme chaste est un trésor et affirme qu'elle amène la joie[178]. L'inculcation d'une norme sexuelle catholique à l'école est repérable dans les considérations sur les plaisirs et le corps en général. C'est à cet endroit qu'une ascèse charnelle est proposée aux jeunes. Une grammaire invite à ne pas s'inquiéter de son corps plus que de son âme[179], bien que l'activité physique soit encouragée à l'école[180]. Il s'agit de bien maîtriser son rapport au corps. La passion est également fortement dépréciée : le bonheur éternel est plus grand[181] et la première conduit à la colère, voire à la mort[182]. Il en va de même pour les plaisirs[183] : les devoirs importent davantage[184].

---

[174] Agnès Thiercé, *op. cit.*, p.13.
[175] Michael Mitterauer, *A History of Youth*, Oxford, Blackwell, 1992, p.162.
[176] C'est à juste titre que Christine Hudon parle d'une « éthique du renoncement du contrôle de soi » qui doit forger le caractère des collégiens. « L'éducation sentimentale et sexuelle dans les collèges pour garçons, du milieu du XIX^e^ siècle à la Révolution tranquille », Jean-Philippe Warren, dir., *Une histoire des sexualités au Québec au XX^e^ siècle*, Montréal, VLB Éditeur, 2012, p.51. Notre étude montre bien que c'est l'ensemble des jeunes, garçons et filles, qui fréquentent le secondaire qui sont soumis à ce dressage.
[177] Cela dit, c'est tout de même un idéal de pureté qui proposé aux jeunes, du moins valable pour le temps de leurs études. Par contre, les tentations sont plus accessibles au XX^e^ siècle. Louise Bienvenue et Christine Hudon, « À la fois absentes et obsédantes. Les femmes et la sexualité dans l'univers collégial », Louise Bienvenue *et al.*, *op. cit.*, p.284-286 et p.289.
[178] Louis-Arsène *et al.*, fic, *Langue française. Cours moyen et supérieur*, vol. 2, 1917, p.149 et p.457.
[179] John P. McNichols, sj, *Fundamental English*, 1908, p.33.
[180] *Ibid.*, p.48. Christine Hudon a bien montré l'importance de l'activité physique dans les collèges dits classiques, ainsi que sa compatibilité avec le catholicisme. « "Entre le muscle et le vouloir". Les sports et l'activité physique au tournant du XX^e^ siècle », Louise Bienvenue *et al.*, *op. cit.*, p.312-315.
[181] Charles-Henri Schneider, *French Conversation Grammar*, 1866, p.131.
[182] Victor-Alphonse Huard, *Zoologie et hygiène*, 1905, p.227.
[183] John Perrin, *Fables amusantes*, 1856, p.51 ; Angela Gillepsie, csc, *Metropolitan Fourth Reader*, 1881, p.43.
[184] E. Robert, csv, *Nouvelle grammaire complète*, 1878, p.158.

L'enseignement religieux s'inscrit clairement dans l'inculcation de cette ascèse, car il veut préparer les jeunes au tumulte des passions qui les guette[185]. En ce sens, Serge Gagnon définit bien la morale présente dans les manuels de français : une morale de maîtrise des pulsions[186]. En fait, c'est toute l'éducation scolaire qui participe à cet enseignement. Les manuels, en France comme au Québec, contribuent à retarder et à diluer les passions juvéniles[187].

L'école québécoise de cette époque applique confusément, à travers une morale catholique, l'idée d'adolescence en crise qu'il faut contrôler. D'une part, il y a une volonté manifeste de former des élites probes qui refusent les plaisirs, surtout ceux liés à l'alcool. À cet égard, une démarche claire est proposée aux élèves : il est envisageable de consommer décemment, tout en demeurant très vigilants. D'autre part, la sexualité est un tabou, une question délicate recouverte d'un voile relativement opaque. Certes, les élèves doivent être préparés à cette réalité, mais en donnant le moins d'explications possible. Seul l'encadrement compte, qui est essentiel pour l'Église, qui profite de cette période de la vie pour poursuivre la transmission de la « vraie foi »[188]. Selon John Gillis, l'adolescence est pensée comme une dialectique alternant entre innocence et délinquance, qui provient des espoirs et des craintes suscitées par la jeunesse[189]. La formation des élites au secondaire québécois est fortement construite sur le diptyque innocence-espoir, constituant une sorte de chrysalide autour des jeunes. Il s'agit de protéger ceux qui sont appelés à donner l'exemple de pratiques et d'attitudes vertueuses.

---

[185] E. Robert, csv, et Lhomond, *Doctrine chrétienne de Lhomond*, 1882, p.6.
[186] Serge Gagnon, *De l'oralité…*, *op. cit.*, p.130.
[187] Agnès Thiercé, *op. cit.*, p.55
[188] *Ibid.*, p.31.
[189] John R. Gillis, p.182.

* * *

Les élèves qui consultent les *Lectures graduées* de l'abbé Magnan trouvent sur sa couverture une réflexion qui résume éloquemment l'importance de la formation morale à l'école catholique : « Point d'instruction sans éducation, point d'éducation sans morale et sans religion »[190]. L'école secondaire forme et encadre la jeunesse par le martelage des prescriptions catholiques, tant des principes que de leurs applications concrètes. Cet éthos forge des élites exemplaires qui ont approfondi leur rapport à la mort, qui lui-même guide les conduites de vie. L'école secondaire québécoise de la fin du XIX^e^ siècle et du début du suivant transmet des valeurs de résignation, d'espérance, de respect, de partage, d'obéissance et d'autocontrôle. Elle renforce l'autorité et l'influence des élites – et de l'Église – consolidant l'ordre social dans une société libérale et capitaliste. Enfin, elle forme des hommes et des femmes dans toutes les sphères de la société qui, grâce aux savoir-être acquis, sauront faire preuve de probité dans un monde moderne.

L'Église fait d'une pierre deux coups : elle s'assure de la fidélité des élites en donnant une cohésion et un fondement socioculturel à leur pouvoir qui transcende la seule richesse économique, tout en s'offrant une voie supplémentaire d'éducation populaire. En plus de l'enseignement ecclésiastique dominical et du pupitre écolier, l'école dresse un groupe qui entraînera par une bienfaisante influence, espère-t-on, la majorité du peuple vers la perfection catholique. Qui plus est, l'encadrement scolaire des jeunes constitue une école d'application des préceptes catholiques, à une époque où l'idée d'adolescence à contrôler émerge. Au tournant du XX^e^ siècle, l'école secondaire est pratiquement la seule institution offrant un encadrement normatif catholique pour ce groupe d'âge, qui est donc réservé aux seules futures élites. L'action

[190] Joseph-Roch Magnan, *Lectures graduées. Cours supérieur*, 1912, page couverture.

catholique entre lentement dans les collèges à la fin des années 1900 et ce n'est qu'à partir des années 1930 que la JEC, ainsi que la JOC, la JAC et la JIC embrigadent une partie de la jeunesse dans un mouvement social basé sur le contenu moral des Évangiles. D'ici là, la formation de catholiques d'élite aux réalités du monde moderne est l'apanage de l'école secondaire.

CHAPITRE VII

LA CULTURE CATHOLIQUE ET LES SAVOIRS MODERNES

Au tournant du XX^e siècle, les savoirs modernes tels que les sciences, la littérature, l'histoire et l'ethnologie stimulent le déclin des pratiques religieuses en Grande-Bretagne[1]. Au Québec comme ailleurs, ces savoirs sont plutôt mobilisés afin que les élites, et la société tout entière à sa suite, demeurent dans le giron catholique. L'école enseigne aux élèves du secondaire des notions qui feront d'eux des croyants cultivés en les confrontant à une culture *a priori* dangereuse pour leur foi et leur morale. À la manière d'un vaccin, l'enseignement profane inocule des notions nuisibles amenuisées afin que les futures élites soient immunisées contre les idées dites anticatholiques. Cette neutralisation consiste en l'agrégation de savoirs potentiellement néfastes à une interprétation catholique rigoureuse. Voilà le troisième nœud de la culture scolaire catholique, qui agit de pair avec la spiritualité et la morale. Comme E. Robert, csv, l'indique aux jeunes lecteurs de son manuel de religion : « Plus vous serez instruit, plus vous serez ferme dans la foi »[2]. Voilà un des principaux rôles des matières profanes dans l'évangélisation des élites.

La culture catholique inculquée à l'école n'est pas repliée sur elle-même : elle cohabite avec, et confronte, des explications du monde compétitrices, voire opposées

[1] Hugh McLeod a bien montré l'effet de nouveaux savoirs et de nouvelles conceptions du monde sur la pratique religieuse à Londres. *Class and Religion in the Late Victorian City*, Londres, Croom Helm, 1974, 360 p.
[2] E. Robert, csv, et Lhomond, *Doctrine chrétienne de Lhomond*, 1882, p.6.

à celle de l'Église. Les manuels scolaires forgent des élites catholiques cultivées et détentrices d'un savoir qui leur permet d'entretenir un rapport au monde informé par la Vérité. Les savoirs décrits dans ce chapitre sont largement inaccessibles à la majorité du peuple durant leur scolarité : les notions scientifiques, littéraires et ethnologiques inculquées au primaire sont plutôt rudimentaires, particulièrement pour les deux premières disciplines. En revanche, les élites acquièrent une foule de connaissances fort détaillées dans lesquelles le catholicisme est omniprésent, les préparant à vivre leur foi dans le monde.

7.1. Sur quelle planète les catholiques vivent-ils ?

Au XIX^e^ siècle, les connaissances et les théories scientifiques sont de moins en moins en symbiose avec le vaste système explicatif de l'Église[3]. Or, l'école secondaire catholique québécoise ne fait pas fi des explications offertes par la science ; celles-ci font plutôt partie intégrante de la culture scolaire inculquée aux jeunes. Il s'agit d'une culture scientifique humaniste, axée sur la transmission de connaissances et des démonstrations, où la valeur symbolique et l'ostentation priment la recherche[4]. Comment l'enseignement catholique parvient-il à faire coexister les analyses religieuses et scientifiques du monde ? Dans cette section, nous verrons que les élèves

[3] Le problème de la cohabitation de la foi et du dogme avec la science n'est pas nouveau au XIX^e^ siècle ; pensons à la condamnation de Galilée, mais il se pose alors avec une acuité toute spéciale. John H. Brooke a bien montré les interactions entre sciences et religion au cours des derniers siècles. *Science and religion. Some Historical Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991, 422 p. Toutefois, Yves Gingras a vivement contesté le rôle de la foi dans le développement scientifique. *L'impossible dialogue. Sciences et religions*, Montréal, Boréal, 2016, en particulier p.18-28.

[4]. Paul Carle, *Le cabinet de physique et l'enseignement des sciences au Canada français. Le cas du séminaire de Québec et de l'Université Laval*, thèse de doctorat, histoire, Université de Montréal, 1986, p.121-122. Notre analyse des manuels montre bien que la culture catholique qui lui est agrégée participe à cet humanisme.

reçoivent des savoirs scientifiques « harmonisés » à la « vraie foi », conduisant les auteurs de manuels à présenter certaines polémiques, voire à s'y inscrire, sinon à les atténuer ou à les éviter, non sans malaise[5].

Si Fernand Dumont soutient que les sciences offrent une nouvelle conscience[6], que nous pouvons qualifier de moderne[7], les pédagogues et les intellectuels de la deuxième moitié du XIX^e^ siècle et du début du XX^e^ siècle saisissent bien l'importance d'attacher l'instruction scientifique au catholicisme. L'objectif est de contrecarrer l'émergence d'une nouvelle conscience non catholique chez les élites. Loin d'être pensées comme opposées, foi et sciences sont vues comme inséparables. Pour Edmond de Nevers, « étudier les sciences, c'est étudier l'œuvre de Dieu, c'est affirmer sur tous les êtres l'empire qui a été donné à l'homme »[8]. Dans le manuel de religion du père F-X Schouppe, sj, les élèves apprennent que la vraie science est nécessairement religieuse[9]. Ce genre de discours, plus explicite à partir des années 1910[10], est en germe dans l'enseignement depuis le milieu du XIX^e^ siècle au moins[11]. Deux enjeux sont particulièrement sensibles dans la culture scolaire catholique : la formation de la Terre et l'origine de l'espèce humaine. L'élément-clé des affrontements porte sur

---

[5] Mélanie Lafrance montre bien comment l'éducation scientifique prodiguée aux filles allie formation intellectuelle rigoureuse et démonstration de l'œuvre de Dieu. Lafrance explique que les cours de sciences participent au prestige du pensionnat des Ursulines. *De l'invisible atome à l'immensité du cosmos. Les sciences chez les Ursulines de Québec (1830-1910)*, mémoire de maîtrise, histoire, 2017, 121 p.

[6] Fernand Dumont, *Le lieu de l'homme*, Montréal, Bibliothèque québécoise, 2005 [1968], p.173.

[7] Jean Baudrillard, « Modernité », *Encyclopædia Universalis*. <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/modernite/>. Page consultée le 1^er^ octobre 2020.

[8] Edmond De Nevers, *L'avenir du peuple canadien-français*, Paris, H. Jouve, 1896, p.264.

[9] F-X Schouppe, sj, *Cours de religion*, 1910, p.98.

[10] L'encyclique *Pasquendi*, publiée en 1907, rejette le modernisme et stimule le discours sur la « vraie science ». Jacques-Guy Petit, « Darwinisme et catholicisme au Québec au début du XX^e^ siècle. Autour du Dr Albert Laurendeau », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 61, n^o^ 2, automne 2007, p.216-217.

[11] Le catholicisme ultramontain du XIX^e^ siècle critique surtout la recherche scientifique qui s'oppose aux préceptes religieux, mais elle n'a aucun problème avec le progrès technique. Richard A. Jarrell, « L'ultramontanisme et la science au Canada français », Marcel Fournier *et al.*, dir., *Sciences et médecine au Québec. Perspectives sociohistoriques*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1987, p.47-48. Soulignons que les manuels scolaires sont écrits dans cet esprit de relative ouverture.

l'explication scientifique par la seule matière. Pour les élites intellectuelles et pédagogiques catholiques, ce type d'explication est tout à fait impie[12].

7.1.1. Le tabou de l'âge

La question de l'origine et de la formation de la Terre est, au XIX^e^ siècle, un objet de recherche important[13]. Alors que l'Église avance une réponse toute faite, mais désuète, la science formule une multitude de réponses et d'hypothèses. Deux cultures différentes, voire contradictoires, sont offertes simultanément aux élèves. D'une part, le récit biblique – dont la date canonique de 4004 avant Jésus-Christ a été fixée par l'évêque anglican Ussher en 1650 – est présenté dans l'enseignement religieux formel et parfois en histoire[14]. D'autre part, la géologie – comme discipline scolaire – adopte généralement une datation floue, ce que l'état des connaissances scientifiques justifie[15]. Même si cette dichotomie est partiellement compensée par une souplesse – limitée –

[12] Ernest Mayr, *Histoire de la biologie. Diversité, évolution et hérédité*, Paris, Fayard, 1989 [1982], p.35. Jacques Gadille, « Courants de théologie et de spiritualité dans le monde catholique », Jacques Gadille et Jean-Marie Mayeur, dir., *Histoire du christianisme des origines à nos jours*, tome XI, *Libéralisme, industrialisation, expansion européenne, 1830-1914*, p.349-350.

[13] La question de l'âge absolu de la Terre n'est posée qu'au XIX^e^ siècle. G. Brent Dalrymple, *The Age of the Earth*, Stanford, Stanford University Press, 1991, p.23; Gabriel Gohau, *Une histoire de la géologie*, Paris, La Découverte, 1997 [1987], p.191.

[14] Il existe plusieurs interprétations religieuses de l'âge de la Terre, estimée généralement à une date inférieure à 10 000 ans. G. Brent Dalrymple, *op. cit.*, p.19-21.

[15] Durant la période à l'étude, une interprétation physicienne privilégie les thèses du refroidissement et de l'accumulation saline sur une période de quelques dizaines ou centaines de millions d'années. Une interprétation naturaliste, basée sur l'étude des fossiles et des sédiments, fait remonter la formation de la Terre à quelques milliards d'années, ce que la découverte de la radioactivité confirme dans les années 1890 et 1900. L'âge de la Terre est connue avec certitude depuis les années 1960. *Ibid.*, p.2, et p.13. Soulignons que les manuels scolaires ne font aucunement mention de la teneur scientifique de ces débats, tout en étayant une argumentation religieuse nettement éloignée de ces découvertes.

dans l'explication scolaire de la Genèse, des incohérences substantielles subsistent dans les savoirs enseignés[16].

Dans l'enseignement religieux formel, le dogme réaffirme la création de la Terre par Dieu[17]. L'instruction profane perpétue cette explication, y compris au primaire[18]. Néanmoins, il y a une distinction importante entre les connaissances destinées au peuple et aux élites : le premier n'apprend que l'explication religieuse, fondant un rapport au monde physique nettement ancré dans le dogme catholique. L'enseignement profane au secondaire rappelle lui aussi l'origine divine de la Terre, notamment en grammaire, en référant au Créateur, parfois en citant la Bible[19]. En revanche, seuls les élèves du secondaire sont confrontés à la contradiction entre le dogme et les sciences, ou pour mieux dire sa « solution ». Ces jeunes ont le privilège de développer une culture scientifique où la mécanique planétaire est expliquée. Nous estimons que cela est crucial pour maintenir les élites dans le giron catholique : elles doivent posséder certaines clés – une culture générale – pour comprendre les débats scientifiques médiatisés et pour mieux saisir la validité de l'enseignement ecclésial. C'est ce que M^gr^ Louis-Adolphe Pâquet soutient lorsqu'il cite Léon XIII : « Que toutes les branches de l'enseignement soient pénétrées et dominées par la religion, et que celle-ci, par sa majesté et sa force onctueuse, laisse dans l'âme des jeunes gens les plus salutaires impressions [20]».

---

[16] Il est impossible de déterminer avec certitude si les élèves constatent ces incohérences, mais leurs travaux témoignent d'une appropriation du discours catholique.

[17] *Le petit catéchisme de Québec*, 1852, p.16 ; E. Robert, csv, et Lhomond, *Doctrine chrétienne de Lhomond*, 1882, p.44.

[18] Louis-Arsène *et al.*, fic, *Langue française. Cours moyen et supérieur*, vol. 2, 1917, p.425 ; Aphraates, fec, *Arithmétique. Cours élémentaire*, 1905, p.26.

[19] M.P. Poitevin, *Cours théorique et pratique de langue française*, 1860, p.311 ; J. George Hodgins, *General Geography*, 1861, p.5 ; Edward L. Youmans, *Chemistry*, 1871, p.404-405 ; Joseph C.-K. Laflamme, *Minéralogie et géologie*, 1881, p.126.

[20] Louis-Adolphe Pâquet, *Droit public de l'Église. L'Église et l'éducation à la lumière de l'histoire et des principes chrétiens*, Québec, L'Événement, 1909, p.194.

Cela est d'autant plus nécessaire pour ceux qui se destinent à des carrières scientifiques ou techniques, ou qui travailleront toute leur vie dans un domaine où le savoir religieux est contesté. En prodiguant une éducation où les sciences sont pensées comme conciliées aux notions dogmatiques, l'école produit, en principe, des élites respectueuses de ses enseignements tout en vivant dans – et parfois en dirigeant – un monde résolument moderne. Selon l'abbé Joseph-Sabin Raymond, supérieur du séminaire de Saint-Hyacinthe, les découvertes scientifiques du XIX[e] siècle confirment la Bible[21]. Il s'agit là d'un lieu commun qui est régulièrement repris dans les manuels scolaires, notamment à propos du Déluge[22], participant à la construction d'une rhétorique de l'harmonie entre le dogme et la science. Dans cet esprit, la science n'est pas condamnée en bloc. Par exemple, l'apologétique de Walter Devivier, sj, enseigne que le principal danger est le doute que la science instille[23]. L'école doit donc armer les futures élites afin qu'elles comprennent le fonctionnement du monde sans être piégées dans les filets de l'irréligion.

Au fil des ans, l'enseignement religio-scientifique se raffine afin que le dogme puisse garder sa pertinence en dépit de découvertes scientifiques et d'un détachement plus grand avec la religion[24]. Héritage de la théologie naturelle[25], une philosophie qui

---

[21] Joseph-Sabin Raymond, *Nécessité de la religion dans l'éducation*, Saint-Hyacinthe, Le Collégien, 1874, p.19.

[22] Aphraates, fec, *Cours abrégé d'histoire*, 1873, p.19 ; J. William Dawson, *Geology*, 1889, p.121. Pour Dawson, la dernière fonte des glaciers correspond au Déluge biblique.

[23] Walter Devivier, sj, *Cours d'apologétique chrétienne*, 1914, p.2-3. Mentionnons que la théorie catastrophiste – qui stipule que les changements observés par la stratigraphie s'expliquent par des bouleversements de grandes ampleurs – défendue par l'influent paléontologiste Georges Cuvier (1769-1832), demeure en vogue durant la première moitié du XIX[e] siècle. Ernest Mayr, *op. cit.*, p.333. Dans une perspective religieuse, le Déluge biblique peut très bien être une de ses catastrophes.

[24] Éric David a bien montré que ce tournant a lieu au Québec comme en Europe dans les années 1890 et 1900. *Le clergé canadien-français et la théorie de l'évolution, 1860-1950*, mémoire de maîtrise, histoire, UQAM, 2003, voir le chapitre 2. Les manuels scolaires analysés témoignent bien de cette évolution.

[25] Ernst Mayr, *op. cit.*, p.109-110. Les manuels scolaires présentent indistinctement les deux écoles de pensées de la théologie naturelle, malgré son déclin au XIX[e] siècle. La première stipule que Dieu a énoncé les lois de la physique, qui s'appliquent de façon autonome. L'autre thèse affirme que Dieu – la providence historique – intervient systématiquement dans les processus naturels. Voir Yves Gingras, *op. cit.*, chapitre 4.Mélanie Lafrance relève également l'importance la théologie naturelle dans les cours de sciences chez les Ursulines, *op. cit.*, p.52.

a permis, aux yeux des croyants, une harmonisation entre foi et science, les élèves apprennent que Dieu n'est pas seul à agir, sa Création étant en quelque sorte autonome[26]. Ce type d'explication, en plus de catholiciser le propos, a l'avantage de justifier l'absence de référence à la Création ou à Dieu dans le reste de l'ouvrage[27]. De même, les élèves du secondaire apprennent que les sept jours de la Création ne sont pas des journées de 24 heures, mais sont plutôt de durée indéfinie[28]. Voilà qui permet d'ouvrir les perspectives sur l'histoire géologique, et ce, en contradiction flagrante avec la chronologie chrétienne. Cette incohérence est partiellement comblée par une explication alternative. Alors que l'Histoire est longue d'environ 3000 ans, le passé géologique remonte à des millions d'années[29]. L'abbé Guibert, pss, renseigne davantage ses lecteurs. Il spécifie que la science ne peut pas calculer les temps géologiques et que le récit biblique était une réponse donnée aux humains curieux en des temps où les connaissances étaient nettement moins précises. L'auteur renchérit en expliquant que la Bible n'offre pas vraiment un récit géologique dans la mesure où elle ne met pas en scène des phénomènes naturels[30]. Ainsi, il est tout à fait légitime de demander aux élèves « comment la science explique-t-elle l'origine de la Terre ? »[31], sans mettre en péril leur foi. Mentionnons que la science de cette époque est incapable de proposer une date faisant consensus, justifiant ainsi la validité de l'interprétation catholique aux yeux des croyants.

---

[26] Januarius De Concilio, *Intellectual Philosophy*, 1878, p.192 ; Joseph-C.-K. Laflamme, *Minéralogie et géologie*, 1881, p.126 ; J. Guibert, pss, *Géologie et minéralogie*, 1896, p.58.

[27] Rappelons que les références à des notions religieuses dans les manuels de sciences sont très rares, même pour ceux écrits par des prêtres. C'est dans le cadre d'explications sur le rapport de la foi aux sciences que nous avons pu les découvrir.

[28] Francis S. Betten, sj, *The Ancient World*, 1916, p.1.

[29] J. Guibert, pss, *Géologie et minéralogie*, 1896, p.2.

[30] J. Guibert, pss, *Géologie et minéralogie*, 1896, p.111-115. À titre de prêtre et de savant – il s'intéresse à la préhistoire – Guibert se sent probablement autorisé à de telles interprétations de la Bible tirée d'un modernisme par ailleurs encore toléré.

[31] Saint-Fabien, cnd, *Géographie-atlas. Cours moyen et supérieur*, 1905, p.5. L'explication donnée dans ce manuel est celle d'une formation par des débris rocheux et la condensation.

Par ailleurs, la datation de l'origine de la Terre et des ères géologiques est habituellement éludée dans les manuels, permettant à leurs auteurs d'éviter des explications situées aux frontières de l'acceptabilité religieuse. À partir des années 1880, des dates sont ici et là avancées dans les ouvrages, variant de 10 000 ans à 134 millions d'années selon les théories privilégiées[32]. Le plus souvent, les auteurs de manuels se contentent de décrire les différentes ères géologiques sans offrir de datation, bien que cela soit déjà en stricte contradiction avec le récit biblique[33]. Ailleurs, la genèse des planètes est expliquée, sans effort de chronologie[34]. Généralement, les notions référant aux dogmes et aux croyances sont très brèves, longues au plus de quelques lignes. L'essentiel du propos, dans une perspective disciplinaire, porte sur la description et l'explication des phénomènes naturels. Toutefois, cette compréhension de la nature vise toujours la plus grande gloire de Dieu : les quelques mentions religieuses le rappellent bien aux élèves, tout comme l'enseignement religieux formel.

7.1.2. De l'origine des espèces

Plusieurs arguments permettent aux auteurs de manuels de s'en tirer à bon compte quant aux contradictions entre sciences et dogme, moyennant quelques silences cruciaux[35]. Cependant, la question de la naissance et des mutations de la vie heurte frontalement le dogme de la spécificité du genre humain, une notion fermement revendiquée par les auteurs de manuels[36]. Dans ce contexte, les élites catholiques

[32] James D. Dana, *Geology*, 1883, p.125-126 et p.375.
[33] J. George Hodgins, *General Geography*, 1861, p.9.
[34] Joseph C.-K. Laflamme, *Minéralogie et géologie*, 1881, p.158-159 ; J. Norman Lockyer, *Astronomy*, 1889, p.1-7.
[35] Nous pourrions tout aussi bien parler de dogme chrétien ; les protestants n'en pensent pas moins.
[36] L'Homme, roi de la Création, est un thème fréquent dans les manuels et les travaux scolaires. Victor-Alphonse Huard, *Zoologie et Hygiène* 1905, p.5 ; ACND, Fonds Pensionnat Saint-Roch, 315.850.83, Délia Portuguais, « Zoologie », 1881. Par ailleurs, ce sont surtout les facultés intellectuelles, liées à l'âme

doivent impérativement recevoir des explications élémentaires[37]. Pourtant, la publication de *De l'origine des espèces* clôt en quelques années une partie d'un débat qui agite les scientifiques depuis quelques décennies. En effet, l'évolutionnisme – la théorie d'une mutation lente et continue des espèces – est largement accepté par la communauté scientifique. C'est plutôt le mécanisme explicatif développé par Darwin, la sélection naturelle, qui suscite des frictions et des interprétations divergentes sur le plan savant[38]. Cette polémique justifie le discrédit jeté sur l'évolutionnisme dans l'enseignement secondaire. Trois attitudes peuvent être cernées dans le propos des manuels. Certains auteurs admettent l'idée d'un vivant dissemblable à celui de la Création, invoquant des explications à la fois scientifiques et religieuses ; la thèse transformiste – soit l'idée que les espèces aient connu à travers le temps des mutations, par opposition au fixisme, théorie chère à l'Église qui postule l'immuabilité du vivant[39] – est peu ou prou acceptée. Une autre approche est la prudence, où le louvoiement entre silences et savoirs scientifiques et religieux est de mise. Ce sont deux façons de faire largement adoptées dans l'enseignement de l'origine de la Terre.

Une troisième école de pensée rejette explicitement l'évolution de l'espèce humaine. La *Zoology* publiée en 1870 par le principal de l'Université McGill, John William Dawson, créationniste et anti-darwiniste notoire[40], symbolise bien le refus total du darwinisme qui a cours à cette époque dans les manuels scolaires. Nous citons

---

et au cerveau, qui justifient cette spécificité. PFM, *Sciences physiques et naturelles*, 1909, p.41. Éric David explique que cette prééminence de l'humain s'exprime avec force dans le cadre du renouveau de la philosophie thomiste, *op. cit.*, p.32-34. Les cours de sciences complètent donc l'enseignement philosophique.

[37] Bien avant la publication par Charles Darwin de *De l'origine des espèces* en 1859, plusieurs débats théologiques et scientifiques ont cours, notamment autour de la thèse transformiste de Jean-Baptiste de Lamarck (1744-1829), qui postule la mutation des espèces à travers le temps. Ernest Mayr, *op. cit.*, p.344.

[38] Ernest Mayr, *op. cit.*, p.407 et p.446. Soulignons que Mayr est l'un des artisans de la synthèse évolutionniste dans les années 1940, qui scelle le consensus scientifique sur les modalités de la sélection naturelle.

[39] Jacques Arnould, *L'Église et l'histoire de la nature*, Paris, Cerf, 2000, p.50.

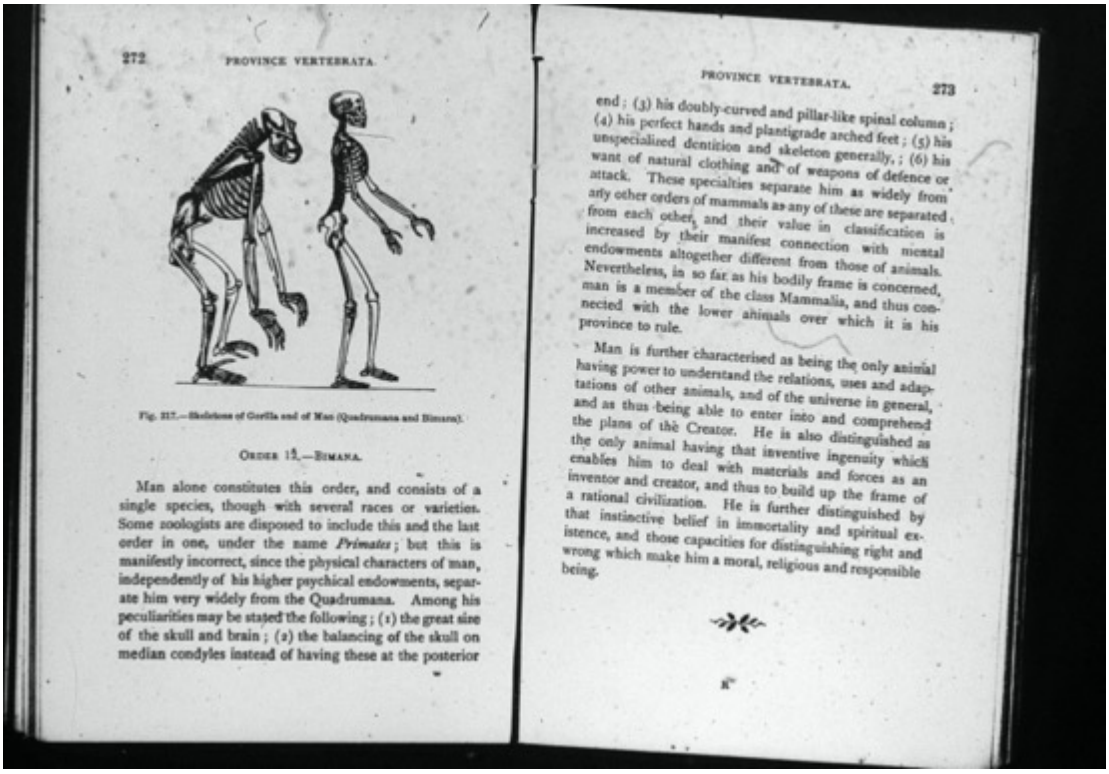
[40] William Dawson réfute la thèse darwinienne des années 1860 jusqu'aux années 1890 tout en affirmant la Création et le plan divins. Jacques-Guy Petit, *loc. cit.*, p.213.

ici quelques arguments clés. « I have *avoided* the modern doctrines of a "physical basis of life" and of "derivation", because I believe them to rest on grounds very different from those of *true science*, and therefore to be *unsuitable* for the purposes of a text-book.[41] ». Ces remarques religio-pédagogiques sont présentées dès l'introduction de l'ouvrage. D'autres arguments sont proposés dans le développement. « [O]ur imperfect modes of thought and expression are severely tested in the attempt to understand nature […] [42]». Quelques pages plus loin, Dawson revient à des considérations scientifiques.

> The question which has been raised as to the origin of species by descent with indefinite variation, and as to the possible creation of individuals of the same species in different places or at different times, are not of a practical character, at least in zoology proper, inasmuch as species are unchanged within the limits of time included in our observations of nature; and the whole burden of proof may be thrown on those who assert such views[43].

Dawson, qui est presbytérien, estime qu'un savoir scientifique valide est conforme à la doctrine chrétienne. De plus, il opte pour une certaine forme de silence, notamment à des fins pédagogiques. Par exemple, il insiste sur les différences entre le gorille et l'humain, et plus largement entre les quadrumanes et les bimanes (l'humain), sans discuter des similitudes (figure 7.1.). S'il aborde la question de l'évolution, il l'explique peu, sinon pour mieux critiquer la thèse darwinienne.

[41] J. William Dawson, *Zoology*, 1870, p.iv. Nous soulignons.
[42] *Ibid.*, p.22.
[43] *Ibid.*, p.25-26.



272 PROVINCE VERTEBRATA.

Fig. 317.—Skeletons of Gorilla and of Man (Quadrumana and Bimana).

ORDER 12.—BIMANA.

Man alone constitutes this order, and consists of a single species, though with several races or varieties. Some zoologists are disposed to include this and the last order in one, under the name *Primates*; but this is manifestly incorrect, since the physical characters of man, independently of his higher psychical endowments, separate him very widely from the Quadrumana. Among his peculiarities may be stated the following; (1) the great size of the skull and brain; (2) the balancing of the skull on median condyles instead of having these at the posterior

PROVINCE VERTEBRATA. 273

end; (3) his doubly-curved and pillar-like spinal column; (4) his perfect hands and plantigrade arched feet; (5) his unspecialized dentition and skeleton generally,; (6) his want of natural clothing and of weapons of defence or attack. These specialties separate him as widely from any other orders of mammals as any of these are separated from each other, and their value in classification is increased by their manifest connection with mental endowments altogether different from those of animals. Nevertheless, in so far as his bodily frame is concerned, man is a member of the class Mammalia, and thus connected with the lower animals over which it is his province to rule.

Man is further characterised as being the only animal having power to understand the relations, uses and adaptations of other animals, and of the universe in general, and as thus being able to enter into and comprehend the plans of the Creator. He is also distinguished as the only animal having that inventive ingenuity which enables him to deal with materials and forces as an inventor and creator, and thus to build up the frame of a rational civilization. He is further distinguished by that instinctive belief in immortality and spiritual existence, and those capacities for distinguishing right and wrong which make him a moral, religious and responsible being.

Figure 7.1.
Quadrumane contre bimane

Source : John William Dawson, *Handbook of Zoology*, Montréal, Dawson Brothers, 1886, p.272-273. BAnQ, Collection nationale.

En outre, il pose de sérieuses limites épistémologiques au savoir scientifique. L'abbé Laflamme démontre lui aussi l'invalidité de l'évolutionnisme appliqué à l'humain : l'étude des crânes montre que l'humain ne descend pas du singe et que les facultés humaines sont incompatibles avec le transformisme, qui est par ailleurs une théorie qu'il rejette au profit du fixisme des espèces. Nous y reviendrons. Fidèle intransigeant à l'autorité de la Révélation, l'auteur soutient que la science se trompera si elle conclut autre chose[44]. Bon nombre de manuels, d'une façon ou d'une autre, explicitement ou non, inculquent une attitude et des connaissances réfractaires à la science sans Dieu en

[44] Joseph C.-K. Laflamme, *Minéralogie et géologie*, 1881, p.273-274.

général et à la théorie évolutionniste en particulier, appelant les élèves à respecter scrupuleusement la Vérité médiée par l'Église.

L'enseignement religieux formel est peu prolixe sur les débats scientifiques. Seule l'apologétique aborde très brièvement la question de l'évolution[45]. Dans ce contexte, les cours de sciences arment les élèves pour défendre la « vraie foi ». Au-delà d'une lutte contre des savoirs dits impies, la rhétorique du Livre de la nature dans lequel le doigt de Dieu peut être aperçu est largement employée[46]. Cela permet de finement christianiser le contenu scientifique, sans devoir expliciter l'enseignement de la Genèse – qui serait contradictoire –, tout en invitant les élèves à réfléchir à la grandeur et à la puissance de la divinité. Cette stratégie pédagogique consiste à glisser ici et là une référence à Dieu ou à son œuvre[47]. Dans son manuel, l'abbé Ovide Brunet explique ses intentions : « Puisse ce petit livre contribuer à répandre le goût d'une science si utile et en même temps si propre à nous faire admirer la sagesse et la toute-puissance du Créateur »[48]. Ces commentaires catholicisants se trouvent habituellement en introduction ou dans une section où l'argument de l'harmonie doit être invoqué, là où les contradictions doivent être désamorcées.

Si le procédé est employé au primaire[49], l'enseignement secondaire fait comprendre le fonctionnement du monde naturel et physique dans sa complexité, permettant aux jeunes croyants de mieux saisir et de célébrer l'ampleur du dessein et du pouvoir divins. Un pédagogue explique que l'instruction scientifique est utile pour combattre l'orgueil et l'ignorance, mais que le savoir pour le savoir est à rejeter et que

[45] F-X Schouppe, sj, *Cours de religion*, 1910, p.147-149 ; Walter Devivier, sj, *Cours d'apologétique chrétienne*, p.446-447.
[46] Goold Brown et John W. David, *Institutes of English Grammar*, 1907, p.217.
[47] ACND, 660 060.4, Fonds bureau des études, « Guide pour les leçons orales de géographie », 1915 ; Henri Milne-Edwards, *Anatomy and Physiology*, 1841, p. 281.
[48] Ovide Brunet, *Botanique et physiologie*, 1870, p.11.
[49] Par exemple, on explique que la légèreté des oiseaux leur permet de voler, ce qui a été pensé par Dieu. Jean-Baptiste Cloutier, *Leçons de choses*, 1885, p.71-72.

la science sans amour de Dieu est stérile[50]. Une élève de la Congrégation de Notre-Dame exprime bien comment cette catholicisation de l'enseignement de la biologie opère :

> Admirons encore une fois combien la sagesse et la bonté de Dieu éclatent dans les moindres détails de l'économie de la Création. Les mammifères et les oiseaux sont couverts de poils ou de plumes parce qu'ils ont besoin de pouvoir conserver leur chaleur naturelle, les reptiles ont la peau nue parce que leur sang n'ayant pas de température constante, ces chauds vêtements leur seraient inutiles[51].

Cet extrait témoigne de l'imbrication totale des savoirs catholiques et scientifiques, au point où ce dernier est subsumé dans l'interprétation religieuse : Dieu est la cause primordiale. Les cours de langues relaient le thème du dessein divin, appuyant les enseignements catholiques formels et scientifiques. Dans le livre de lecture du frère Théodule, il est mentionné que Dieu a pensé aux 24 vertèbres pour faciliter les mouvements[52]. Même s'il s'agit de quelques mots dispersés, n'allons pas y voir un catholicisme superficiel. Au contraire, celui-ci témoigne auprès des élèves de l'existence visible dans la nature de l'ordre divin, incarné par l'Église dans le monde social. Cet enseignement religieux transversal centré sur les cours de sciences participe à la construction d'une vision et d'une compréhension du monde dans laquelle la divinité et l'Église sont au cœur de son fonctionnement[53].

Afin de limiter les contradictions, un certain nombre de notions infirmant l'enseignement religieux formel demeurent floues. En histoire sainte et dans certains ouvrages d'histoire, il est affirmé que Dieu a créé l'humain, soulignant le récit d'Adam

---

[50] P. Gonzales, « Le secret de la science. Étudier pour mieux servir Dieu, le connaissant mieux », *EP*, vol. 29, nº 8, 1908, p.453-454.
[51] ACND, Fonds Pensionnat Saint-Jean, 309.420.7, « Devoirs de concours », Angélina Colette, « Les batraciens/Les reptiles », 1897.
[52] Théodule, fsc, *Lecture courante*, 1910, p.68.
[53] Paul Carle, *op. cit.*, p.209. Paul Carle a bien montré que l'enseignement scientifique participe à instaurer l'ordre divin et l'autorité de l'Église. Nous avons vu aux chapitres 5 et 6 que tout l'enseignement est mobilisé à cette fin.

et Ève[54]. Dans cet esprit, certains manuels de sciences emploient des déclarations de principes – rappeler l'œuvre du Créateur – tout en faisant comme si l'argumentaire religieux n'existait pas[55], par exemple en ne mentionnant pas l'âme[56]. Contrairement à Dawson, qui explicite son propos anti-évolutionniste, Huard et Simard n'abordent tout simplement pas le sujet[57]. L'argument de la vocation pédagogique et généraliste du manuel est aussi convoqué pour traiter rapidement du sujet, réduit à une série d'hypothèses dont il ne saurait être question dans un ouvrage scolaire[58], soulignant la double aversion de l'école pour les débats disciplinaires en général et pour le darwinisme en particulier.

Avec le consensus scientifique sur l'évolution qui s'établit dans le dernier tiers du XIX^e^ siècle, il devient de plus en plus difficile de proposer une vision en rupture des découvertes et théories scientifiques. Une relative ouverture est permise chez les catholiques dans les années 1890 sous le pontificat de Léon XIII et, au Québec, par l'apport du théologien Louis-Adolphe Pâquet et du professeur et recteur de l'Université Laval Thomas-Étienne Hamel[59]. Dans les manuels scolaires, la théorie fixiste est donc abandonnée au profit du transformisme jadis abhorré, mais seulement pour les plantes et les animaux. Le père Betten, sj, affirme en 1916 dans son histoire du monde que l'évolution, quoique mécomprise par les savants, est valable pour les végétaux et les animaux, mais « *folly* » pour l'application de cette théorie à l'humain[60]. Les cours de philosophie expliquent la même chose, en présentant la théorie de l'évolution et de la

[54] Aphraates, fec, *Cours abrégé d'histoire*, 1873, p.13.
[55] James D. Dana, *Geology*, 1883, p.394-395.
[56] Henri Milne-Edwards, *Anatomy and Physiology*, 1841, p.153 et p.225-226.
[57] Victor-Alphonse Huard et Henri Simard, *Sciences usuelles*, 1907, 395 p.
[58] Jonathan Langlebert, *Histoire naturelle*, 1881, p.10
[59] Jacques-Guy Petit, *loc. cit.*, p.220 ; Éric David, *op. cit.* p.48-52. Par ailleurs, le clergé québécois en vient à accepter un transformisme qui s'applique seulement aux plantes et aux animaux autour des années 1900, *ibid.*, p.61.
[60] Francis S. Betten, sj, *The Ancient World*, 1916, p.xvi. La critique épistémologique implicite adressée à la science participe à l'enseignement de la prééminence du savoir religieux sur les autres.

sélection naturelle pour mieux la qualifier de mal fondée[61]. Hors du champ de l'enseignement scientifique, la théorie de l'évolution est moins bien acceptée[62], symptôme selon nous d'une culture scientifique humaniste marginalisée[63]. La tentative d'agréger une partie de l'évolutionnisme au camp chrétien peut être constatée dans une notice biographique d'Alfred Russel Wallace. Il est présenté comme le contradicteur de Darwin[64], manifestement en raison de sa reconnaissance de Dieu, tout en éludant l'essentiel, à savoir son adhésion à l'évolutionnisme et son rôle dans la découverte de la sélection naturelle[65]. Voilà un exemple où l'on cherche à concilier sciences et religion en créant de toutes pièces des héros scientifiques chrétiens. Cette rhétorique permet, aux yeux des fidèles, de limiter le déphasage de l'enseignement scientifique catholique par rapport aux découvertes et théories disciplinaires.

La question de l'homme préhistorique, quant à elle, met en jeu à la fois la datation de la Terre et l'origine des espèces. Au début de la période étudiée, les explications scientifiques sont tout à fait rejetées. Il faut dire que la préhistoire comme discipline naît en 1859, bien que de nombreuses découvertes aient été effectuées durant la première moitié du XIX^{e} siècle[66]. C'est donc l'histoire d'Adam et Ève, puis de Noé

---

[61] Arthur Robert, *Histoire de la philosophie*, 1912, p.324-332. C'est surtout la question de la sélection naturelle qui pose problème, dans la mesure où elle rejette la possibilité de l'existence de Dieu. Ernest Mayr, *op. cit.*, p.474.

[62] Adolphe Garneau, *Précis de géographie*, 1912, p.130.

[63] Luc Chartrand, Raymond Duchesne et Yves Gingras, *Histoire des sciences au Québec, de la Nouvelle-France à nos jours*, Montréal, Boréal, 2008, p.227-229. La production des manuels utilisés au secondaire accrédite cette hypothèse : 8 ouvrages sont écrits par des gens d'Église, 15 par des laïques ; l'état religieux d'un seul est inconnu. Avec la comptabilité, les sciences sont la seule discipline où les laïques dominent dans la rédaction des manuels. En effet, seulement 48 % des livres de notre corpus sont écrits par des laïques.

[64] Tobias-Josephus, fec, *Lessons in English. Intermediate Course*, 1925, p. 488.

[65] En fait, Wallace rejette la notion d'usage et de non-usage et l'hérédité des acquis. Il reconnaît également une force supérieure. Ernest Mayr, *op. cit.*, p.463. Soulignons que les deux notions scientifiques ne sont pas présentées dans les manuels étudiés. Ce sont des conceptions disciplinaires complexes manifestement jugées impropres à l'enseignement généraliste du secondaire.

[66] La présentation des travaux de Boucher de Perthes en 1859, dont les conclusions sont largement acceptées dès le milieu des années 1860 est la date canonique de fondation de la discipline préhistorique. Nathalie Richard, *L'invention de la préhistoire. Une anthologie*, Paris, Pocket, 1992, p.16-18 ; François Bon, *La fabrique de l'homme*, Paris, Seuil, 2009, p.25 et p.334-335.

qui est racontée à l'école, tant en géographie qu'en histoire[67]. En sciences, l'abbé Laflamme soutient que l'humain apparaît sur Terre au quaternaire – l'ère géologique la plus récente – lorsque la Terre est mûre pour l'accueillir[68]. Ainsi, la préhistoire est abordée dans les cours de sciences, en nette contradiction avec ce qui est enseigné dans les autres disciplines[69]. Certes, tout un appareil existe afin de limiter la portée de l'antinomie – silences, explications, contestations – mais l'instruction offerte par l'école secondaire catholique ne résout pas tout à la lumière du dogme. Ultimement, les élèves sont outillés pour comprendre les dynamiques géologiques et biologiques par les yeux du croyant, plutôt que ceux du savant. Le malaise entretenu avec le savoir scientifique témoigne bien de la prééminence du dogme catholique dans la formation d'élites fidèles à la foi[70].

7.2. Aux lettres, catholiques !

À l'instar des sciences, les lettres menacent l'attachement à la « vraie foi » et les élèves du secondaire sont amenés à mieux comprendre ce qui est dangereux pour

---

[67] J. George Hodgins, *General Geography*, 1861, p.10 ; Aphraates, fec, *Cours abrégé d'histoire*, 1873, p.1 ; François Gazeau, sj, *Histoire ancienne*, 1883, p.6.

[68] Joseph C.-K. Laflamme, *Minéralogie et géologie*, 1881, p.237. Rappelons que si le quaternaire se définit notamment par l'apparition de l'espèce humaine il y a un million d'années, l'exercice de datation demeurait à cette époque difficile et fortement débattu.

[69] James D. Dana, *Geology*, 1883 p.368. Par ailleurs, l'évolution du cerveau est attestée chez Dana, *op. cit.*, p.388.

[70] Louis LeVasseur explique que l'enseignement catholique agence des notions modernes et des notions non modernes. « L'enseignement dans les collèges classiques au XX^e^ siècle. Une vision du monde en difficile harmonie avec la modernisation de la société québécoise », *Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 14, no 1, 2002, p.41. Toutefois, nous estimons que si le dogme est traditionnel, la réponse catholique est moderne, notamment la critique des sciences proposée dans les manuels scolaires par des motifs scientifiques. Il convient par ailleurs de distinguer savoirs scientifiques et techniques. En effet, le progrès technique n'est nullement condamné dans les manuels et dans les milieux catholiques. Pensons à Jules-Paul Tardivel, chantre de l'ultramontanisme québécois. Michel Lagrée, « De Veuillot à Tardivel, ou les ambiguïtés de la haine de la modernité », *Études d'histoire religieuse*, vol. 67, 2001, p.251-259.

eux et pour la catholicité. Il s'agit en quelque sorte de les vacciner contre le Mal en leur faisant découvrir sa nature, mais aussi les aspects plus positifs des savoirs littéraires qui justifient son enseignement[71]. M^gr^ Pâquet exprime bien la pertinence de l'enseignement de savoirs profanes dans des écoles confessionnelles catholiques.

> On le voit, saint Basile demande – et c'est là ce qui caractérise l'éducation vraiment chrétienne – que toutes les études soient, en quelque manière, subordonnées à la vérité qui vient de Dieu et à la vertu qui y conduit. Mais cela ne comporte pas défense d'étudier et d'apprécier en elles-mêmes, dans leur beauté propre et dans leur caractère objectif, les lettres et les sciences profanes[72].

Contrairement à l'enseignement scientifique, les humanités sont nettement plus maîtrisées par le milieu scolaire catholique[73]. Elles se prêtent donc mieux à des interprétations systématiques, précises et détaillées. Dans cette section, nous verrons que l'enseignement des humanités réalise pleinement l'idéal pédagogique défendu par M^gr^ Pâquet.

7.2.1. Les précurseurs de l'abbé Bethléem

[71] L'école n'est pas le seul instrument convoqué dans cette mission au début du XX^e^ siècle. La presse catholique sert elle aussi à combattre les idées impies. Dominique Marquis, *Un quotidien pour l'Église.* L'Action catholique*, 1910-1940*, Montréal, Leméac, 2004, p.76-78. Soulignons que les troubles et les révolutions ont été expliqués par les catholiques par les lectures subversives des élites. Martyn Lyons, « Les nouveaux lecteurs au XIX^e^ siècle. Femmes, enfants, ouvriers », Guglielmo Cavallo et Roger Chartier, dir., *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Seuil, 2001, p.395. Nous verrons que ce discours est partagé dans les manuels scolaires.

[72] Louis-Adolphe Pâquet, *Droit public de l'Église. L'Église et l'éducation à la lumière de l'histoire et des principes chrétiens*, Québec, L'Événement, 1909, p.35.

[73] Robert Gagnon, « Les discours sur l'enseignement pratique au Canada français, 1850-1900 », Marcel Fournier *et al.*, dir., *op. cit.*, 1987, p.30-31 ; Louise Bienvenue, « Le "collège classique", une tradition inventée ? Quelques réflexions autour d'un débat des années 1920 », Louise Bienvenue, *et al.*, *Le collège classique pour garçon. Études historiques sur une institution québécoise disparue*, Montréal, Fides, 2013, p.104-105.

L'abbé français Louis Bethléem publie en 1904 son célèbre essai *Romans à lire et romans à proscrire*, qui offre une classification commentée d'ouvrages que les catholiques peuvent lire, de livres qu'ils devraient consulter avec prudence et d'œuvres réservées à un public averti, sinon à bannir[74]. Selon nous, cet exercice classificatoire est résolument moderne dans sa volonté d'organiser et de rationaliser la production littéraire. Le censeur est aussi l'héritier d'une riche tradition critique. L'enseignement de la littérature au secondaire proposait déjà une éducation basée sur le tri de l'ivraie et du bon grain au crible du catholicisme[75]. Cette interprétation religieuse est primordiale dans le cadre d'une culture littéraire où le Beau et les grands écrivains ne sont pas tous compatibles avec le catholicisme[76]. À ce titre, l'éducation littéraire donne aux futures élites des outils pour bien choisir leurs lectures et pour apprécier les œuvres à l'aune de la foi et du dogme tout en reconnaissant leur valeur esthétique. Cela contribue puissamment à produire des élites catholiques sur lesquelles l'Église peut s'appuyer, des élites qui savent pratiquer un loisir sain et distinctif[77]. Par ailleurs, l'abbé Bethléem lui-même hiérarchise ses recommandations selon une grille élitiste ; bon nombre d'ouvrages interdits à la majorité du peuple sont acceptables pour les élites

---

[74] Dans son étude sur l'abbé Bethléem, Jean-Yves Mollier n'a pas relevé le caractère élitiste du critique littéraire, tout en soulignant le caractère populaire de son entreprise éditoriale. *La mise au pas des écrivains. L'impossible mission de l'abbé Bethléem au XX^e siècle*, Paris, Fayard, 2014, p.9 et p.85. Le succès de cet ouvrage s'explique par la critique moralisante proposée. Selon Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, l'abbé Bethléem donne un but spirituel à la lecture, qui n'est donc pas un délassement, mais une activité à mener avec déférence. *Discours sur la lecture, 1880-1980*, Paris, BPI, Centre Georges-Pompidou, 1989, p.45-46 et p.55-56.

[75] En ce sens, Bethléem innove en systématisant ce classement. Par ailleurs, il jouit rapidement d'une certaine notoriété pédagogique. Par exemple, il est cité dans Sainte-Solange, cnd, *Cours de littérature*, 1915, p.114.

[76] L'école catholique de l'époque étudiée a explicitement refusé de bannir les écrits contraires à la religion – soulignons qu'il est d'autres motifs d'exclusion – dans le cadre de la querelle gaumiste des années 1860. Philippe Sylvain et Nive Voisine, *Histoire du catholicisme québécois.* Vol. 2. Tome 2. *Réveil et consolidation.1840-1898*, Montréal, Boréal, 1991, p.182-186.

[77] Jean-Yves Mollier a bien montré comment la lecture s'est massifiée au XIX^e siècle. *La lecture et ses publics à l'époque contemporaine. Essais d'histoire culturelle*, Paris, PUF, 2001, 186 p. Or, cette massification, chez Mollier, ne distingue pas une culture élitaire, pourtant repérée par Bourdieu au milieu du XX^e siècle. *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979, p.583-585. Nous estimons, avec Bourdieu, que les élites ont des goûts différents et que l'éducation reçue contribue à les forger et à créer des classifications socioculturelles.

érudites, qui ont le bagage nécessaire pour ne pas être atteintes par l'irréligion et l'immoralité[78] parce qu'elles ont acquis ce savoir durant leur formation secondaire. Cette formation est d'autant plus complète et approfondie chez les élèves du cours classique, du moins ceux qui atteignent les dernières années et qui bénéficient d'une éducation littéraire plus développée.

Selon Daniel Milo, l'école joue un rôle de premier plan dans l'élaboration d'un canon littéraire des grands auteurs et des grandes œuvres classiques[79]. En ce sens, les auteurs étudiés en classe forgent non seulement l'imaginaire littéraire des jeunes, mais ils participent à l'énonciation de la culture légitime dont les élites sont les détentrices[80]. En effet, le primaire n'enseigne pas les maîtres des lettres[81]. La situation est bien différente au secondaire, où les élèves sont appelés à juger les œuvres[82]. Pour les guider, les manuels offrent des points de vue bien arrêtés, notamment dans les introductions et préfaces, où le choix des auteurs est justifié. C'est cette culture critique catholique que l'école inculque aux futures élites et qui fonde le rapport entretenu avec les lettres. Dans son manuel, sœur Sainte-Solange, cnd, indique ses intentions en matière d'interprétation catholique des écrivains soumis aux jeunes.

> Cependant, nous tenons à prémunir nos élèves contre certains de ces auteurs dont nous n'entendons nullement, par ces citations, recommander la lecture. Si Voltaire, J.J. Rousseau, V. Hugot [sic], G. Sand et quelques autres ont habilement manié la langue française, par contre, leurs ouvrages

---

[78] Louis Bethléem, *Romans à lire et romans à proscrire*..., Cambrai, Masson, 1905, p.172 et p.187.
[79] En France, ce serait le niveau secondaire qui en l'organisateur, contrairement au monde anglo-saxon, où l'université est le pôle classificateur. Daniel Milo, « Les classiques scolaires », Pierre Nora, dir., *Les lieux de mémoire.* Vol. 2. *La Nation*, Paris, Gallimard, 1984, p.547. En raison des similitudes entre le Québec et la France – le baccalauréat et l'importation du canon français – il nous semble raisonnable d'appliquer l'argument au Québec.
[80] Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1964, p.36-39.
[81] « À ton âge, tu ne comprendrais pas les extraits des grands maîtres. Ton intelligence demande une lecture facile, des expressions très simples. » Joseph-Roch Magnan, *Lectures graduées. Degré inférieur*, 1902, p. xiv.
[82] Georges Longhaye, *Théorie des Belles-Lettres*, 1900, p.581.

> pour la plupart impies et immoraux, ne sont pas de ceux qu'une femme puisse lire sans danger[83].

Si l'auteure du manuel s'adresse spécifiquement aux filles, le prisme catholique employé à l'école est le même dans les ouvrages utilisés dans les institutions pour garçons.

L'abbé Joseph-Sabin Raymond estime qu'en littérature, le Beau ne peut être que le Vrai. Dans le cas contraire, le devoir du professeur est de bien identifier les erreurs religieuses et morales propagées par les écrivains étudiés en classe[84]. L'objectif est de montrer qu'une œuvre esthétique est valable seulement si elle est conforme au catholicisme. Néanmoins, l'étude de textes contraires à la « vraie foi » doit être expliquée aux élèves. L'abbé Dion justifie cette éducation dans son manuel par un motif religieux : c'est de respecter la création de Dieu que d'admirer le Beau[85]. Les jeunes lecteurs peuvent donc apprécier le style d'auteurs dangereux, mais ils doivent être en mesure de reconnaître les écueils. En fait, l'école secondaire catholique accueille assez bien un corpus littéraire constitué d'auteurs à l'orthodoxie douteuse. C'est que l'enseignement secondaire cherche à neutraliser leurs effets potentiellement délétères[86].

Globalement, la littérature du XIX^e^ siècle inspire de nombreux commentaires teintés par le catholicisme[87]. Ainsi, l'impiété et l'erreur abondent dans les écrits de cette époque, bien que la poésie et le style épistolaire soient considérés comme valables[88].

---

[83] Sainte-Solange, cnd, *Cours de langue française*, 1913, p.v-vi.
[84] Joseph-Sabin Raymond, *op. cit.*, p.24-38.
[85] Albert Dion, *Théorie et pratique de l'art d'écrire*, 1911, p.18.
[86] Catherine Pomeyrols a constaté la même stratégie dans son analyse des programmes du cours classique du début du XX^e^ siècle, mais sans en préciser le fonctionnement. *Les intellectuels québécois. Formation et engagement, 1919-1939*, Paris, L'Harmattan, 1996, p.117.
[87] L'édition de 1891 du manuel de Mestre comporte 292 itérations religieuses (indice de 0,732), contre 334 itérations (indice de 0,640) pour l'édition de 1916, qui ouvre ses pages de façon marquée aux lettres du XIX^e^ siècle. Mestre, sj, *Principes de littérature*, 1891 et 1916.
[88] Mestre, sj, *Principes de littérature*, 1916, p.157.

La production du XVIII[e] siècle est, quant à elle, critiquée pour son incrédulité et la décadence provoquée par le « philosophisme », c'est-à-dire les idées promues par les philosophes des Lumières[89]. La Révolution, abhorrée par les catholiques, a spécifiquement été causée par les écrits licencieux des Voltaire, Rousseau et Montesquieu[90], d'où la nécessité d'enseigner ces auteurs.

Ce discours dépréciatif n'est guère emprunté aux commentaires sur la littérature gréco-romaine, dont l'enseignement est demeuré vivace, en dépit de la querelle gaumiste des années 1860. Néanmoins, le paganisme subit la critique. Horace est le seul auteur païen d'ode sacrée digne d'intérêt[91], la spiritualité des autres étant trop bancale pour mériter des éloges. Or, de nombreuses mentions des religions gréco-romaines sont proposées dans les ouvrages sans qu'elles suscitent l'ire des auteurs de manuels[92]. Homère, Platon, Virgile et Horace trouvent grâce aux yeux de sœur Sainte-Solange, cnd, dans la mesure où ils ont écrit le « Vrai »[93], reprenant l'argumentaire de l'abbé Dion présenté plus haut. Les critiques sont autrement plus nuancées pour la littérature païenne de l'Antiquité que pour les lettres plus récentes. En effet, les contemporains ont le net désavantage d'avoir abandonné la « vraie foi » dans un contexte sociohistorique relativement près de celui des élèves : la Révolution est pensée comme une menace réelle et immédiate. La stratégie pédagogique consiste donc à faire connaître les mauvais écrivains pour protéger la société catholique de leurs idées pernicieuses. De plus, les multiples références catholiques neutralisent les effets potentiellement délétères des doctrines non conformistes. Cela a sans nul doute contribué à l'apaisement de la querelle gaumiste[94].

---

[89] Jules Peemans, csv, *Histoire littéraire*, 1917, p.37.
[90] Claude Augé et Adélard Desrosiers, *Deuxième livre de grammaire*, 1910, p.146.
[91] Mestre, sj, *Principes de littérature*, 1891, p.262.
[92] Alfred Jeanroy et Aimé Puech, *Histoire de la littérature latine*, 1891, p.viii ; Max Egger, *Histoire de la littérature grecque*, s.d., p.38 et p.272.
[93] Sainte-Solange, cnd, *Cours de langue française*, 1913, p.185.
[94] Le déclin du gaumisme s'explique par les condamnations de l'Église catholique et la « conversion » de modérés à un catholicisme moins intransigeant. Philippe Sylvain et Nive Voisine, *op. cit.*, p.184-188. Manon Brunet, Les réseaux gaumistes constitutifs du réseau littéraire québécois du XIX[e] siècle », *Globe*,

L'interprétation catholique suggérée dans les manuels scolaires propose un versant mélioratif, voire laudatif, que l'on retrouve même en histoire. Bossuet, Fénelon, Lacordaire, Dupanloup, Maistre, Montalembert sont certainement parmi les auteurs les plus cités[95]. Les analyses de textes proposées par les manuels et celles rédigées par les élèves témoignent d'un enseignement littéraire où le catholicisme est un thème incontournable. L'analyse d'*Esther*, de Racine, un classique de la culture scolaire secondaire, aiguise par exemple la compréhension du châtiment divin[96]. Un exercice produit au Couvent de Lachine porte sur l'extrait où Mardochée implore Esther de se déclarer juive[97]. Ce choix n'est pas innocent à une époque où la démonstration extérieure de sa foi est prescrite. Ainsi, les travaux scolaires en littérature visent à développer les capacités d'analyse et de reconnaissance esthétique et participent à l'inculcation d'attitudes catholiques aux élites. C'est là un apport essentiel des matières profanes à l'éducation religieuse des élèves.

Bon nombre d'auteurs sont critiqués sur le plan littéraire, comme sur le plan religieux, surtout aux niveaux scolaires les plus avancés. Les mauvais auteurs, du point de vue catholique, sont inclus dans l'instruction littéraire dans la mesure où ils font partie de la culture légitime : la censure est donc utilisée modérément à l'école secondaire[98]. En retour, cela permet de prémunir les jeunes lecteurs d'idées

---

vol 7, nº 1, 2004, p.175. Ces auteurs négligent la composante proprement scolaire du débat gaumiste, mais notre hypothèse ne contredit pas ces arguments.

[95] Martin J. Kerney et John O. Murray, *Compendium of Modern and Ancient History*, 1884, p.206 et p.234 ; Charles Coppens, sj, *The Art of Oratorical Composition*, 1885, p.127 ; René Doumic, *Histoire de la littérature française*, 1908, p.298-312.

[96] Sainte-Solange, cnd, *Cours de langue française*, 1913, p.240. Au chapitre 5, nous avons montré que le liguorisme marque la culture catholique scolaire de la période 1870-1920. Toutefois, il demeure des traces de rigorisme dans les œuvres littéraires antérieures où un Dieu plus exigeant était valorisé.

[97] ASSA, Fonds Bureau des études, B86/285, 43, 4/5, « Exposition universelle de Paris. Cahiers d'honneur », Thérèse Duval, « Mardochée conjure Esther de se déclarer juive », 1899.

[98] Soulignons tout de même que les extraits les plus critiques de la religion ne sont pas enseignés aux élèves du secondaire. Paul Aubin explique qu'il existe une relative censure des contenus quant aux éléments moraux, nationaux et religieux. « Le manuel scolaire. Une censure en douce. Le modèle québécois », Pascal Durand *et al.*, dir, *La censure de l'imprimé. Belgique, France, Québec et Suisse romande*, Sherbrooke, Nota Bene, 2006, p.365-368.

pernicieuses, notamment par la capacité de critiquer les auteurs sur l'angle moral et religieux[99]. Une élève du Mont-Sainte-Marie a bien assimilé cette leçon : « Il est des auteurs, écrit-elle, dont on doit au moins connaître les noms afin de se méfier de leurs ouvrages »[100]. Les élèves du secondaire apprennent bien plus que leurs noms ; ils apprennent les motifs de leur condamnation. Qui plus est, le risque que pose la transmission de cette culture est contrebalancé par le traitement réservé aux grands écrivains catholiques.

Les cours de littérature proposent aux élèves une sorte de hiérarchie des hommes et femmes de lettres[101]. Le sommet de la pyramide, toutes catégories confondues, est incontestablement occupé par Jacques-Bénigne Bossuet, évêque de Meaux. L'auteur et son œuvre sont longuement présentés et décortiqués. Il est régulièrement cité dans les grammaires afin d'exemplifier les explications données[102]. À la lumière des commentaires écrits par les auteurs de manuels, il est possible de comprendre pourquoi celui qui est surnommé « l'aigle de Meaux » occupe le premier rang. Le maniement de la langue, le style, un rapport orthodoxe à la religion, couplé à un providentialisme assumé et à un moralisme sans faille, font de lui l'auteur le plus près de la perfection[103]. Cette grille d'analyse est employée pour évaluer tous les écrivains.

L'enseignement de Voltaire témoigne d'une volonté de trier minutieusement le bon et le mauvais. Il est présenté comme un des plus importants auteurs du

---

[99] ACND, Fonds Bureau des études, 200.105.1, « Exposition de Chicago », 1891, Albina Désautels, « Littérature. Dernière lettre de Lafontaine », 1890.
[100] Les auteurs nommés sont George Sand, Alexandre Dumas, Walter Scott, James Cooper et Johann von Goethe. ACND, Fonds Mont-Sainte-Marie, 312.560.110, Anna Roch, « Composition en littérature », 1896-1898.
[101] Au primaire, leurs noms sont mentionnés ici et là dans les exemples grammaticaux. B. Bonneau, *Grammaire selon l'Académie*, 1879, p.59.
[102] A. Aubert, *Grammaire française. Cours supérieur*, 1912, p.9.
[103] René Doumic, *Histoire de la littérature française*, 1908, p.305-312 ; Paul Gagnol, *Les temps modernes*, 1917, p.226.

XVIII^e siècle parce que sa plume a produit, sur le plan esthétique, de bonnes œuvres. Pour l'abbé Dion, il s'agit d'un maître de la langue française, à l'égal de Fénelon[104], ce dernier n'étant pas loin derrière Bossuet dans la hiérarchie littéraire scolaire. C'est dire que Voltaire est considéré avec estime dans le monde scolaire. Par ailleurs, surtout en grammaire, des extraits de ses œuvres, conformes au catholicisme, sont proposés[105]. En revanche, le jugement global est nettement défavorable. Même si le père Mestre, sj, loue ses « narration[s] badine[s] », il soutient que c'est un mauvais auteur[106]. Le manuel des sœurs de Sainte-Anne affirme que ses talents ne peuvent le réhabiliter[107]. Son contemporain Jean-Jacques Rousseau subit sans doute les critiques les plus fortes parmi les écrivains. Les éléments de sa biographie sont systématiquement employés pour dénigrer toute son œuvre, essentiellement sur le plan moral[108], représentant l'antithèse parfaite des principes inculqués à l'école.

Ces analyses montrent la nette prégnance des lettres européennes, surtout françaises et britanniques, dans l'enseignement littéraire. La culture légitime scolaire du tournant du XX^e siècle est surtout métropolitaine. C'est seulement au début du XX^e siècle que l'enseignement littéraire se canadianise. Maxime Raymond-Dufour constate que c'est vers la même époque que les cours d'histoire adoptent une approche nationaliste[109]. Il ne s'agit pas d'une coïncidence ; le tournant nationaliste déborde de la seule discipline historique et embrasse toute l'école. Cet effort ratisse large dans le panthéon canadien-français ou catholique. En grammaire, des membres du clergé, comme l'abbé Chartier, et des laïques probes comme William Chapman et Pamphile

---

[104] Albert Dion, *Théorie et pratique de l'art d'écrire*, 1911, p. xi.
[105] M.P. Poitevin, *Cours théorique et pratique de langue française*, 1860, p.138.
[106] Mestre, sj, *Principes de littérature*, 1891, p.118 et p.156.
[107] SSA, *Histoire de la littérature*, 1900, p.75.
[108] Arsène Cahour, *Chefs d'œuvre d'éloquence française*, 1873, p.382 ; René Doumic, *Histoire de la littérature française*, 1908, p.456.
[109] Maxime Raymond-Dufour, *L'Universel et le national. Une étude des consciences historiques au Canada français de la première moitié du XIX^e siècle*, thèse de doctorat, histoire, Université de Montréal, 2016, p.265

Le May sont cités[110]. L'abbé John Holmes est considéré comme un maître dans l'art des sermons, aux côtés de Bossuet et de Bourdaloue, autre figure littéraire majeure[111]. Des orateurs moins orthodoxes sont également enseignés, comme Louis-Joseph Papineau, sans que des enjeux moraux ou religieux soient soulevés[112]. Le critère national prime le critère catholique dans la construction d'un panthéon des écrivains canadiens-français.

Pourtant, Camille Roy emploie occasionnellement le prisme catholique[113]. François-Xavier Garneau est présenté comme le meilleur historien, malgré la condamnation de ses affirmations sur le clergé et la religion[114]. Soulignons que la deuxième édition est expurgée des critiques les plus fortes et la transformation en manuel – l'édition de 1858 que nous avons consultée – accentue cette révision catholique[115]. Roy salue aussi le style de Louis Fréchette, tout en lui reprochant un « libéralisme impénitent » qui a mis sa foi en danger[116].

Ainsi, l'enseignement des lettres canadiennes-françaises tend à reproduire le schéma adopté pour l'étude des littératures européennes : rencontre des auteurs jugés importants, non sans critiquer leurs égarements religieux afin de mieux éduquer les élèves sur les dangers du non-conformisme religieux. Il convient tout de même de considérer que le rôle de l'école secondaire dans la constitution d'une littérature

---

[110] Sainte-Solange, cnd, *Langue française*, 1913, p.87, p.141 et p.201.
[111] Louis-Arsène *et al.*, fic, *Langue française. Cours moyen et supérieur,* vol. 1, 1917, p.449.
[112] APSS, Fonds Collège de Montréal, I2 6.3.3.-50 3/3, « Recueil de travaux de versification et de rhétorique, 1898-1900 ».
[113] Cela est particulièrement vrai dans ses ouvrages scolaires. Karine Cellard, *Leçons de littérature. Un siècle de manuels scolaires au Québec*, Montréal, PUM, 2011, p.65-67.
[114] Camille Roy, *Tableau de l'histoire de la littérature canadienne-française*, 1907, p.32 ; Camille Roy, *French Canadian Literature*, 1916, p.455.
[115] Patrice Groulx, « Genèse de l'*Histoire du Canada* », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 27, nº 1, automne 2018, p.29 ; Micheline Cambron, « P.-J.-O. Chauveau, lecteur de Garneau », dans Gilles Gallichan, Kenneth Landry et Denis Saint-Jacques, dir., *François-Xavier Garneau, une figure nationale*, Québec, Nota Bene, 1998, p. 333-346.
[116] Camille Roy, *Littérature canadienne-française*, 1914, p.200.

nationale canadienne-française. La culture scolaire catholique tend à minimiser les différends idéologiques en matière religieuse. Cela est d'ailleurs facilité par la diminution du poids de l'ultramontanisme dans l'Église. Cela a pour effet d'ériger un panthéon littéraire canadien-français qui est pratiquement unanimement catholique.

En dépit des difficultés éprouvées par les anglo-catholiques pour avoir des programmes scolaires conformes à leur culture[117], l'enseignement de la littérature est l'une des rares matières où une certaine place leur est accordée. Le cardinal John Henry Newman, prêtre anglican converti au catholicisme, est l'un des auteurs favoris des manuels de lecture et de littérature d'histoire rédigés en anglais[118]. De plus, la culture littéraire transcende les frontières linguistiques et confessionnelles. Ainsi, le protestantisme a produit de grands artistes, peu ou pas critiqués quant à leur foi : John Milton et son *Paradise Lost* sont fréquemment mentionnés[119]. Même Jean Calvin, père du calvinisme, est reconnu pour son style, malgré ses influences « sinistres »[120]. Le cas de Shakespeare montre quant à lui l'importance de la foi dans l'évaluation des auteurs : il est présenté comme un écrivain indéniablement catholique[121], ce qui n'est pas le cas. Malgré une ouverture aux lettres protestantes, les élèves doivent comprendre qu'il est nettement préférable d'être catholique, respectant l'axiome scolaire de l'adéquation du Beau et du Vrai.

---

[117] Mélanie Lanouette explique que les anglo-catholiques s'alignent le plus souvent sur la norme protestante au Québec et plus largement, nord-américaine. Par ailleurs, Lanouette constate que c'est surtout à partir des années 1930 qu'une culture propre est enseignée. *Penser l'éducation, dire sa culture. Les écoles catholiques anglaises au Québec, 1928-1964*, thèse de doctorat, histoire, Université Laval, 2004, chapitre 4 et p.276. Ainsi, l'enseignement de la littérature anglaise est précurseur à cet égard.

[118] Charles Coppens, sj, *The Art of Oratorical Composition*, 1885, p.197 ; Goold Brown et John W. David, *English Grammar*, 1907, p.251.

[119] Constantius, fec, *Higher Reader*, 1887, p.65.

[120] SSA, *Histoire de la littérature*, 1900, p.31-32.

[121] Constantius, fec, *Higher Reader*, 1887, p.365. Rappelons que William Shakespeare (1564-1616) est né après l'avènement du protestantisme en Angleterre. Une certaine hiérarchie religieuse se dessine. S'il vaut mieux être catholique que protestant, il est encore préférable d'appartenir à l'une des dénominations issues de la Réforme que d'être déiste, théiste, agnostique ou athée.

Au secondaire, les futures élites apprennent à admirer et à s'inspirer des qualités esthétiques d'écrivains peu recommandables sur le plan religieux et moral. Les élèves du secondaire manient les deux échelles analytiques que sont l'esthétisme et la religion. Ils sont à même d'apprécier à leur juste valeur les œuvres littéraires les plus diverses, et ce, sans danger pour leur foi et leur moralité. Idéalement, les jeunes doivent en ressortir revivifiés, armés pour défendre la « vraie religion ». En ce sens, l'école catholique du tournant du XX^{e} siècle réussit la mission confiée par le supérieur Raymond et M^{gr} Pâquet.

7.2.2. Notre maître le passé

L'apprentissage de l'art de défendre la forteresse catholique par les idées passe par l'intelligence d'un rapport au temps. Au cœur de ce discours scolaire se trouve la thèse de l'intervention providentielle de Dieu, qui agit pour le plus grand bien des fidèles et pour manifester sa satisfaction ou son courroux. Maxime Raymond-Dufour a récemment montré comment s'est produite la mutation de la conscience historique au Québec – et en Occident – notamment à travers l'enseignement de l'histoire. Il a conclu qu'un humanisme universalisant puisant dans le catholicisme a subsisté au-delà du tournant moderniste survenu entre les années 1820 et 1840[122]. À notre avis, un élément-clé de cet héritage peut être repéré dans le recours à la Providence comme explication historique, complétant une instruction religieuse formelle peu prolixe sur la question[123].

[122] Maxime Raymond-Dufour, *op. cit.*
[123] Par exemple, E. Robert, csv, mentionne que tout arrive par la Providence, sans en expliquer les ressorts. E. Robert, csv, et Lhomond, *Doctrine chrétienne de Lhomond*, 1882, p.19. C'est la discipline historique qui permet de montrer Dieu en pleine action.

L'intervention divine mise en récit dans les manuels est le fruit d'une conception religieuse assumée du passé, bien qu'appliquée à un récit résolument moderne[124].

Les cours d'histoire ecclésiastique, reprenant le récit de l'histoire sainte terminée sur l'Ascension du Christ, ne sont pas en reste[125]. C'est effectivement dans ce cadre que Dieu apparaît le plus souvent. Alors que l'histoire sainte est un récit simplifié de l'Ancien Testament, l'histoire ecclésiastique puise dans les hagiographies et d'autres textes apologétiques. Or, l'histoire de l'Antiquité profane, particulièrement celle des civilisations « orientales »[126], réfère abondamment au récit biblique comme source historique. Certains peuples sont présentés comme les outils de Dieu, tels les Perses libérant les Hébreux de leur exil babylonien ou les barbares donnant l'assaut final au dernier sursaut de paganisme romain[127]. Au détour de son récit, sœur Sainte-Solange, cnd, discute de la prophétie d'Ésaïe sur la chute de Babylone : « Cet accord si parfait entre l'histoire et la prophétie ne démontre-t-il pas de façon éclatante l'inspiration divine des Livres Saints »[128] ? Cette question toute rhétorique appuie la démonstration de la véracité du récit biblique en insistant sur la validité des savoirs catholiques. Les futures élites sont donc amenées à accepter la pensée catholique comme unique cadre de réflexion. Un travail d'histoire du jeune Ægedius Fauteux témoigne d'ailleurs d'une conception historique où l'abandon à la Providence est valorisé[129].

---

[124] Les traits de la conscience historique historiciste sont nettement modernes selon Maxime Raymond-Dufour : la spécificité des acteurs et des événements, la non-récurrence des événements, la linéarité, l'impartialité méthodologique et l'innovation, *op. cit.*, p.50-55. Raymond-Dufour montre bien comment l'éducation s'ouvre à cette modernité historique dans le deuxième tiers du XIX^{e} siècle.
[125] Claude-Joseph Drioux, *Histoire ecclésiastique*, 1869, p.132-133.
[126] Il s'agit principalement des Assyriens, des Babyloniens et des Perses.
[127] Jean-Nicolas Loriquet, sj, et Gessner-Albéric Lehout-Courval, *Histoire ancienne*, 1877, p.9 ; Claude-Joseph Drioux, *Histoire du Moyen Âge*, 1850, p.8.
[128] Sainte-Solange, cnd, *Histoire ancienne*, 1918, p.21.
[129] APSS, Fonds Collège de Montréal, I2 6.3.3-43, Ægedius Fauteux, « Étude sur la période historique. Histoire du Canada, 1608-63 », 1893.

Même si la Providence n'apparaît qu'anecdotiquement dans l'histoire de l'Antiquité gréco-romaine et du Moyen Âge[130], elle n'est pas exclue des événements majeurs, bien au contraire. Par exemple, la *Magna Carta* est décrite comme un document fondateur des libertés anglaises donné par la Providence[131]. En histoire du Canada, la période de la Nouvelle-France est présentée dans un style rappelant l'épopée du peuple hébreu apprise en histoire sainte, forgeant subtilement la conscience des Canadiens français d'être un peuple élu[132]. Non seulement la Providence est-elle absente des récits après la conquête britannique, mais l'atmosphère religieuse est très différente. Par exemple, dans l'ouvrage d'Adrien Leblond de Brumath, professeur à l'Académie commerciale de Montréal, 38 itérations religieuses ont été comptabilisées en 71 pages portant sur le régime français, contre 6 itérations en 30 pages dédiées au régime britannique[133].

L'abbé Laverdière, et plusieurs autres auteurs, expliquent que le tremblement de terre de 1664 qui a secoué la région de Québec est la punition divine du commerce d'alcool condamné par M^gr^ Laval, d'ailleurs en Europe pour plaider sa cause[134]. Il s'agit là d'une anecdote moralisatrice qui rappelle le devoir collectif – celui des élites – de respecter les ordres divins et ecclésiastiques. Cette histoire n'est pas anodine : elle imprime une attitude catholique basée sur la crainte du courroux divin tout en stimulant le sentiment de responsabilité sociale que les futures élites doivent développer. L'usage de la Providence dans les manuels d'histoire participe donc à l'énonciation d'un

---

[130] Aphraates, fec, *Cours abrégé d'histoire*, 1873 ; Claude-Joseph Drioux, *Abrégé de l'histoire de France*, 1877, p.26 ; Martin J. Kerney et John O. Murray, *Compendium of Modern and Ancient History*, 1884, p. 519; Francis S. Betten, sj, *The Ancient World*, 1916, p. 563.

[131] W.M. Taylor, *History of England*, 1866, p.78

[132] En ce sens, la Providence est embrigadée dans une conception nationaliste modernisante de l'histoire. Cela lui permet de survivre après le déclin de la conception universaliste de l'histoire au début du XIX^e^ siècle. Voir Maxime Raymond-Dufour, *op. cit.*, p.136-144.

[133] L'indice de culture catholique est de 0,53 pour la période française et de 0,20 pour la période britannique. Adrien Leblond de Brumath, *Histoire du Canada*, 1895, 112 p. Le contenu catholique est donc plus dense dans la partie traitant de la Nouvelle-France, renforçant le trait religieux de cette « épopée » nationale brusquement déviée de son cours à la Conquête.

[134] Charles-Honoré Laverdière, *Histoire du Canada*, 1869, p.240.

nationalisme fondé sur les racines françaises et puisant dans le catholicisme, le régime britannique étant, pour ainsi dire, une autre histoire qui réfère à l'Église plus qu'à la Providence.

En définitive, les élèves du secondaire apprennent à découvrir et à décoder le sens du Vrai à travers l'enseignement profane. Cette éducation contribue à modeler les manières de penser dans une optique catholique. Plus encore, elle donne les moyens aux élites de se porter à la défense des enseignements de l'Église. En ce sens, même les critiques de l'Église parlent et comprennent son langage. C'est en quelque sorte le leur.

7.3. Les « fausses religions »

Dans la seconde moitié du XIX^e^ siècle, la domination occidentale s'étend à l'échelle planétaire – à la fois trait et fondement de la modernité euroaméricaine – et se concrétise notamment dans l'interprétation des cultures autres, ce qui permet en retour la construction d'identités nationales[135]. Dans cette section, nous verrons que la dimension religieuse de l'impérialisme occidental occupe une place importante dans la formation d'élites catholiques. En effet, les savoirs inculqués aux élèves du secondaire en histoire et en géographie font mieux comprendre, dans une perspective comparée, la valeur de leur supériorité chrétienne et catholique, fondement de la supériorité

[135] Maxime Raymond-Dufour et Catherine Larochelle ont bien montré dans leurs travaux que l'impérialisme est une notion inculquée aux élèves québécois dès le deuxième tiers du XIX^e^ siècle. Or, la dimension religieuse, sans être exclue de leurs recherches respectives, n'a toujours pas été étudiée en profondeur sous cet angle. Maxime Raymond-Dufour, *Le Canada français face à sa destinée. La survivance confrontée au discours nationaliste des manuels scolaires, 1870-1880*, mémoire de maîtrise, Université de Montréal, 2008, 115 p ; Catherine Larochelle, *L'apprentissage des Autres. La construction rhétorique et les usages pédagogiques de l'altérité à l'école québécoise, 1830-1915*, thèse de doctorat, histoire, Université de Montréal, 2018, 387 p.

occidentale[136], magnifiant la « vraie foi » et déconstruisant un relativisme religieux érodant la foi.

Soulignons dès à présent que la rhétorique altéritaire des manuels n'est pas exclusivement établie sur une base raciste : la théologie fonde la description péjorative des cultures non chrétiennes et par là l'argumentaire impérialiste présenté aux élèves[137]. L'abbé Joseph-Sabin Raymond est clair à ce sujet. Dieu ne peut pas tolérer l'indifférence ou même l'acceptation de toutes les religions [138]; les fidèles ne le devraient guère plus. Ainsi, c'est un refus religieux de toute forme de relativisme et de dialogue qui informe la culture scolaire catholique. Plus encore, c'est une supériorité assumée qui est affirmée[139]. Or, quelques voix s'élèvent pour contester ce triomphalisme doctrinal durant l'époque étudiée. C'est le cas de l'anticlérical Arthur Buies, qui condamne une éducation « sectarienne exclusiviste », qui conduit selon lui les enfants à une « haine de race et de religion »[140]. Buies remarque déjà que la rhétorique altéritaire enseignée à l'école contribue à développer un rapport identitaire, qu'il juge malsain, à la religion.

---

[136] Catherine Larochelle soutient qu'une altérité intraoccidentale est présentée dans les manuels scolaires, mais qu'elle se situe à une échelle moindre. Dans l'ensemble, cette interprétation est tout à fait valable pour la dimension religieuse de l'altérité, *op. cit.*, p.17 et p.87. Nous privilégierons donc le terme chrétien dans cette section, par ailleurs utilisé dans les manuels, afin de cerner la donne religieuse euroaméricaine.

[137] Le religieux peut très certainement informer le racisme. À vrai dire, religion et race sont, dans les manuels scolaires, deux notions enchevêtrées. Or, la conception religieuse possède également son autonomie, comme en témoigne l'expression « vraie foi ».

[138] Joseph-Sabin Raymond, *op. cit.* 1874, p.6-7.

[139] Jan Van Wiele explique que ce discours s'inscrit dans un paradigme inclusiviste de l'enseignement religieux, dans la mesure où une conception universaliste de la religion et de Dieu est proposée et qu'elle s'applique à toute l'humanité. La dichotomie entre vraie et fausse religion n'induit pas nécessairement une attitude exclusiviste. « Le paradigme interreligieux dans les manuels d'apologétique utilisés dans l'enseignement religieux catholique et francophone au Québec, 1900-1950. Continuité et discontinuités par rapport à Vatican II », *Laval théologique et philosophique*, vol. 59, nº 2, 2003, p.355-356 et p.366.

[140] Arthur Buies, *Lettres sur le Canada*, Montréal, Comeau et Nadeau ; Marseille, Agone, 2002, p.67. [Lettre du 9 février 1867]. Rappelons que durant les années 1860 où cette réflexion a été rédigée, Arthur Buies est également fortement opposé à la religion elle-même.

7.3.1. Dégénérescence

Les explications et les descriptions des religions non chrétiennes se déploient sur deux axes qui contribuent à établir aux yeux des élèves la supériorité du christianisme. Une approche synchronique, surtout utilisée en géographie, offre une comparaison explicite, tandis qu'une approche diachronique explique comment les autres cultes sont déliquescents par rapport à la « vraie foi », catholique ou chrétienne, selon les circonstances. L'histoire et la géographie enseignent la thèse de la dégénération primordiale des religions. Celle-ci éclaircit l'écart qui sépare les premiers humains – bibliques – qui pratiquaient « la vraie foi » des polythéismes de l'Antiquité[141]. Ce discours n'est en rien une spécificité scolaire ; c'est une théorie ethnologique catholique en vogue au tournant du XX^e^ siècle[142]. À l'instar des sciences, l'enseignement des humanités recourt à des explications harmonisant savoirs religieux et modernes afin d'éclairer la foi des élites.

À l'instar de la littérature antique, les religions de cette époque sont somme toute peu critiquées. Certes, des jugements négatifs teintent leur présentation, retrouvée dans les travaux scolaires, où le paganisme antique est qualifié d'absurde[143], le catholicisme jouant systématiquement le rôle d'étalon-or du phénomène religieux[144]. Par exemple, le culte égyptien serait basé sur l'immortalité de l'âme, la

---

[141] François Gazeau, sj, *Histoire ancienne*, 1883, p.12-13 ; Martin J. Kerney et John O. Murray, *Compendium of Modern and Ancient History*, 1884, p. 138 ; Francis S. Betten, sj, *The Ancient World*, 1916, p.3. Ajoutons que l'enseignement proprement religieux ne propose pas une telle interprétation ; c'est en histoire et en géographie que se confrontent les récits sacrés et profanes.

[142] Jacques Gadille et Jean-François Zorn, « Théologies de la mission. Débuts de l'œcuménisme » Jacques Gadille et Jean-Marie Mayeur, *op. cit.*, p.439.

[143] ACND, Fonds Bureau des études, 200 110, 7, « Exposition de Paris », A. Primeau, « Histoire ancienne. Souvenirs d'Égypte, 1899.

[144] Justin Bérubé a constaté ce phénomène dans les revues jeunesse du deuxième tiers du XX^e^ siècle. *Le monde raconté aux petits Canadiens français dans trois revues jeunesses, 1921-1947*, mémoire de maîtrise, histoire, UQAM, 2009, p.133. Il s'agit donc d'un procédé pédagogique important pour aborder l'altérité auprès des jeunes catholiques.

métempsychose[145], l'idolâtrie, les superstitions et un panthéon où tout est sujet à divinisation[146]. D'autres manuels offrent quelques critiques, qui réitèrent la véracité de la Bible. Loriquet, sj, et Courval taxent de « prétention ridicule » l'assertion selon laquelle les dieux égyptiens auraient été les « vrais » dieux[147]. Ces savoirs tendent à démontrer, dans toute sa complexité, la supériorité du culte catholique, car la dégénérescence a son exception.

L'enseignement catholique formel et profane montre aux élèves que dans cet univers païen, le peuple hébreu, du moins une fraction, est demeuré fidèle à la « vraie foi », *avant* l'avènement du Christ[148]. L'idée même d'une vraie foi dans la culture scolaire catholique provient de la justification de l'antiquité du christianisme, qui puise sa légitimité – sa vérité – dans l'ancienneté du culte des Hébreux narré dans l'Ancien Testament. L'idée de vérité permet alors de comparer le catholicisme aux autres religions[149]. Le contraste est saisissant entre les cultes dominants voués aux idoles et celui, très minoritaire, destiné à Dieu. Toutefois, cette même dichotomie jette les bases d'un antisémitisme chrétien, *après* l'enseignement donné par Jésus au début du premier siècle. L'explication de ce passage abrupt de la vérité à l'erreur est simple : les Juifs sont ceux qui n'ont pas suivi le Christ. C'est ce sacrilège qui sert de fondement à la description dépréciative du judaïsme post-christique, par exemple la croyance en des « faiseurs de miracles »[150], le rejet du Nouveau Testament et l'attente du Messie[151]. Ces critiques s'appliquent aux Juifs contemporains des élèves, alimentant une haine

[145] Soulignons que le terme n'est pas expliqué dans les manuels. Il y a lieu de penser que les élèves le comprennent, du moins qu'il est attendu que ce concept soit su, faisant partie intégrante des savoirs catholiques.
[146] Aphraates, fec, *Cours abrégé d'histoire*, 1873, p.9.
[147] Jean-Nicolas Loriquet, sj, et Gessner-Albéric Lehout-Courval, *Histoire ancienne*, 1877, p.21.
[148] Saint-Fabien, cnd, *Géographie*, 1891, p.35 ; CND, *Histoire de l'Église*, 1905, p.4.
[149] Saint-Fabien, cnd, *Géographie-Atlas. Cours moyen et supérieur*, 1891, p.35 ; F-X Schouppe, sj, *Cours de religion*, 1910, p.11.
[150] P. M. Poitevin, *Cours théorique et pratique de langue française*, 1860, p.391.
[151] Samuel A. Mitchell, *Modern Geography*, 1867, p.48.

qu'Arthur Buies a remarquée. Le thème du déicide puni est enseigné[152], tout comme la distinction marquée de la « vraie foi » avec « le judaïsme rabbinique », jugé plus rude que le christianisme. Par ailleurs, Max Egger affirme dans son manuel de littérature que les imperfections stylistiques du Nouveau Testament sont l'œuvre des Hébreux[153].

La ligne est mince entre l'antisémitisme fondé sur la théologie et celui fondé sur la race [154]; la frontière est même régulièrement franchie. Si les juifs sont opprimés en Afrique du Nord, leur richesse est enviable[155], un thème fréquent de l'antisémitisme, y compris scolaire[156]. Le manuel de géographie de l'abbé Garneau procède explicitement à l'association entre judaïsme et franc-maçonnerie, un des principaux ennemis des catholiques du temps[157], stimulant la haine envers les juifs, tout en soulignant leur « l'influence sociale », nécessairement négative[158]. Cette clé d'interprétation s'accompagne de plusieurs statistiques étayant la thèse antisémite : les juifs sont systématiquement dénombrés[159]. L'abbé Garneau déploie ainsi un antisémitisme statistique, en voulant établir que leur influence est d'autant plus

---

[152] Claude-Joseph Drioux, *Histoire ecclésiastique*, 1869, p.10 ; Sainte-Léonide, cnd, *Histoire sainte*, 1909, p.92.

[153] Max Egger, *Histoire de la littérature grecque*, sd, p.420.

[154] Yves Galupeau constate un certain flou entre l'antisémitisme religieux et racial, accentué par une représentation clairsemée du fait juif. « L'Église et la Nation dans la France contemporaine. Le témoignage des manuels confessionnels, 1870-1940 », dans Gérard Cholvy et Nadine-Josette Chaline, dir., *L'enseignement catholique en France aux XIX^e^ et XX^e^ siècle*, Paris, Cerf, 1995, p.100. Notre analyse montre que ces traits sont valables pour le Québec.

[155] Samuel A. Mitchell, *Modern Geography*, 1867. Soulignons que le thème des Juifs victimes est occasionnellement abordé dans les manuels. W.M.Taylor, *History of England*, 1866, p.78,

[156] G. Eugene-Fasnacht, *French Course*, 1886, p.12. Selon Paul Airau, ces motifs sont récupérés dans la seconde moitié du XIX^e^ siècle, notamment par les catholiques, afin de lutter contre la modernité, faisant des Juifs les boucs émissaires des maux sociaux. *L'antisémitisme catholique aux XIX^e^ et XX^e^ siècles*, Paris, Berg, 2002, p.6, p.39 et p.162-163.

[157] Richard Jones explique que le journal *L'Action catholique* s'attaque à trois ennemis : le franc-maçon, le Juif et le communiste et ceux-ci sont régulièrement confondus, sans distinction ni nuances. *L'idéologie de* L'Action catholique, Québec, PUL, 1974, p.7-8 et p.67. En ce sens, le manuel de l'abbé Garneau s'inscrit dans une actualité idéologique.

[158] Adolphe Garneau, *Précis de géographie*, 1912, p.136, p. 149.

[159] L'antisémitisme du tournant du XX^e^ siècle réunit les préjugés séculaires à un racisme « scientifique » à prétention objectiviste. Ira Robinson, *A History of Antisemitism in Canada*, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press, 2015, p.39. Selon nous, ce genre de portrait chiffré s'insère bien dans le nouvel avatar de l'antisémitisme.

pernicieuse qu'elle est le fait du petit nombre, partout dans le monde. Il s'agit là d'un nouvel appel auprès des élites pour défendre la religion catholique. Par le fait même, le racisme forge un rapport identitaire à la foi chez les futures élites.

Le thème de l'Islam sert quant à lui à démontrer la supériorité de la civilisation chrétienne. Le manuel d'histoire médiévale de Drioux procède à un récit ordonné de la fondation de l'Islam pour mieux le critiquer. Il s'agit d'en déconstruire les prétentions universalisantes afin de prouver le bien-fondé du christianisme. Pour l'abbé Drioux, l'Islam est une religion dénaturée, pleine de contradictions qui ont mené à un schisme[160]. Variations sur un même genre, l'Islam est présenté comme un mélange de judaïsme et d'hérésies chrétiennes[161], tantôt comme l'invention de « l'imposteur » Mahomet[162]. Néanmoins, l'Islam est rapidement évacué du récit historique. Les exploits militaires sont évoqués, expliquant la qualité de grande civilisation attribuée au monde musulman, pour mieux en disposer[163]. Son fondement étant vicié, elle a décliné promptement, justifiant de ne plus en parler[164]. Ainsi, une seule civilisation est instituée sur de solides bases, la chrétienté. Même si le bilan des Croisades est un échec pour elle, le bilan de cette époque est positif : les campagnes militaires ont généré de multiples bienfaits qui ont affermi l'Occident chrétien[165], une thèse retrouvée telle quelle dans les travaux scolaires[166]. Les autres religions sont à peine effleurées, voire carrément absentes. Les spiritualités de l'Est asiatique n'occupent que peu de place

[160] Claude-Joseph Drioux, *Histoire du Moyen Âge*, p.57 et p.61. Curieusement, ni Drioux ni aucun autre auteur n'invalident le christianisme pour cause de schisme. C'est que la « vraie foi », est, dès le début, le catholicisme.
[161] Martin J. Kerney et John O. Murray, *Compendium of Modern and Ancient History*, 1884, p.60.
[162] Samuel A. Mitchell, *Modern Geography*, 1867, p.51. Cet argument répond à l'Islam, qui présente Mahomet comme le dernier des prophètes.
[163] La rhétorique est la même en géographie. Alors que les minarets donnent du panache à Constantinople, les manières « étranges » des Turcs sont à mettre à leur passif. John B. Calkin, *New Introductory Geography*, 1898, p.62.
[164] Francis S. Betten, sj, *The Ancient World*, 1916, p.625-627.
[165] Claude-Joseph Drioux, *Histoire ecclésiastique*, 1869, p.174 ; Catholic teacher, *English History*, 1886, p.19-20.
[166] ACND, Fonds Bureau des études, 200.110.7, « Exposition de Paris », Eucharistе Blanchet, « Les Croisades, XIII^{e} siècle », 1899.

dans l'enseignement[167], quoique les manuels du XX^e siècle détaillent un peu mieux ces cultes[168], y compris en philosophie[169]. Cet encyclopédisme bonifie la culture générale des élites[170], tout en légitimant la domination eurochrétienne florissante[171]. Cette conception, visible dans les manuels scolaires, forme des élites catholiques québécoises soucieuses de maintenir l'ordre libéral, produit de la domination occidentale[172].

Ces descriptions historiques et ethnologiques appuient l'argument de la supériorité chrétienne[173]. La *Géographie-atlas* des Frères des écoles chrétiennes affirme que la domination de la race blanche s'explique notamment par la morale religieuse, qui, rappelons-le, constitue un nœud de la culture scolaire catholique. La croix est alors présentée comme symbole par excellence de la vraie civilisation[174], associant explicitement le culte chrétien à la domination occidentale. La rédaction d'une couventine témoigne éloquemment d'un enseignement où les supériorités blanche et chrétienne sont étroitement liées :

---

[167] André-Napoléon Montpetit et Léopold Devisme, *Géographie moderne*, 1870, p.274, p.283 et p.293, p.300 ; Adelbertus, fec, *Géographie illustrée. Cours moyen*, 1894, p.39.
[168] Par exemple, le confucianisme est présenté dans Saint-Fabien, cnd, *Géographie-atlas. Cours moyen et supérieur*, 1905, p.123. Le calendrier cambodgien et sa cosmogonie est à l'honneur dans Adolphe Garneau, *Précis de géographie*, 1912, p.35.
[169] Arthur Robert, *Histoire de la philosophie*, 1912, p.25-38. Malgré les qualités prêtées par l'auteur aux philosophies et spiritualités asiatiques, particulièrement le bouddhisme, l'objectif est de montrer la supériorité de la pensée catholique.
[170] Justin Bérubé a bien montré que l'exotisme et la culture chrétienne informent les représentations des Autres dans les revues jeunesse du deuxième tiers du XX^e siècle, *loc. cit.*, p.39. À la différence de ces publications, les manuels de l'époque étudiée offrent moins d'information et demeurent insensibles à l'actualité.
[171] Cela est d'autant plus efficace que le peuple est également instruit en ce sens. Catherine Larochelle, *op. cit.*, p.60
[172] Le colonialisme est alors associé dans l'historiographie britannique aux valeurs de liberté, de responsabilité et de démocratie. Michael Bentley, *Modernizing England's Past: English Historiography in the Age of Modernism, 1870–1970*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005, p.75. Ce discours percole dans les ouvrages scolaires.
[173] C'est aussi le cas en Grande-Bretagne. William E. Marsden, *The School Textbook: Geography, History and Social Studies*, Londres et Portland, Woburn Press, 2001, p.74 et p. 135. Ce type d'enseignement religieux n'est ni propre au catholicisme, ni au Québec. Le fait chrétien participant à la rhétorique scolaire impérialiste est un phénomène transnational.
[174] FEC, *Géographie-atlas du cours supérieur*, 1920, p.8 et p.20.

> La religion entre comme un élément de force ou de faiblesse dans la situation des États. Toutes choses égales par ailleurs, les peuples sont d'autant plus forts qu'ils possèdent une plus grande somme de vérité. C'est la raison principale de la supériorité de l'Europe sur les autres nations, parce que l'Europe est chrétienne. C'est là ce qui assurerait la supériorité aux nations catholiques si elles n'abandonnaient pas trop souvent les principes de leur religion pour les faux principes de la Révolution, qui les minent sourdement et les affaiblissent[175].

Cette réflexion montre également que les principes associés à la révolution sont liés à la menace du déclin civilisationnel, cette fois dans un cadre ethnologique. Ce type d'enseignement contribue lui aussi à détourner les futures élites des idées jugées pernicieuses par l'Église : le premier rang occupé par l'Occident est conditionnel à la fidélité à la doctrine catholique.

Cette hiérarchie des civilisations et des religions est brillamment mise en image dans le manuel de géographie d'Hodgins, publié en 1861 (figure 7.2.). L'illustration structure symboliquement quatre cultes, les trois monothéismes méditerranéens et la catégorie générique « paganisme », soulignant la nette infériorité des « autres » religions. Le chrétien, seul au sommet, est représenté aux côtés de la Bible, quasi alter ego du musulman, ce dernier étant par contre orientalisé dans son costume et son environnement et lisant le Coran[176]. Le judaïsme, « vraie foi » originelle, d'où sa position inférieure, est figurée par l'Arche d'Alliance et la ménorah. La dimension textuelle est illustrée par les Tables de la Loi. Enfin, le païen voue un culte à l'arbre, ignorant la Révélation. La présence d'écritures dans les trois monothéismes est censée évoquer la supériorité de ces cultes : il s'agit après tout de la parole de Dieu, quoique « tronquée » dans le judaïsme et « altérée » dans l'Islam.

---

[175] ACND, Fonds Bureau des études, 200.105.1, « Exposition de Chicago », Marie-Louise Sénécal, « Géographie historique. L'Europe actuelle », 1892.

[176] Catherine Larochelle explique que les manuels scolaires procèdent à un dédoublement de l'Orient : celui du « Nous », l'Orient chrétien, et celui des Autres, notamment musulmans, contribuant à l'identité catholique et occidentale des catholiques. *Les représentations de l'Orient méditerranéen dans les manuels de lecture québécois, 1875-1945*, mémoire de maîtrise, histoire, UQAM, 2013, p.83. La représentation évoquée s'inscrit parfaitement dans ce cadre interprétatif.

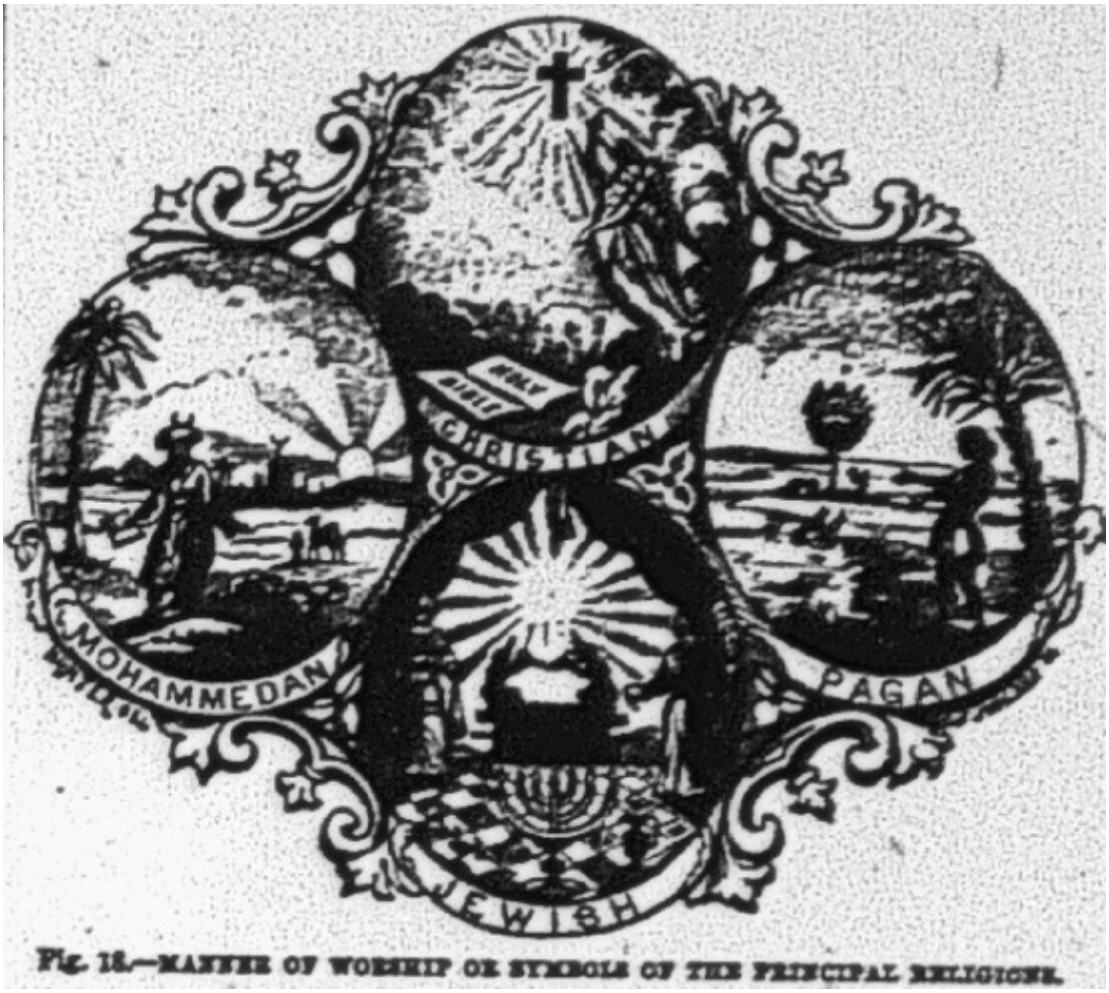


Figure 7.2.
Hiérarchisation symbolique des cultes

Source: J. George Hodgins, *General Geography for the Use of Schools*, Montréal, Lovell; Toronto, Miller, 1861, p.11. BAnQ, Collection nationale.

Au-delà de la disposition spatiale des religions, un symbole important donne une cohérence à l'ensemble : le soleil[177]. Dans le christianisme, c'est un astre au zénith, irradiant la Terre et marquée de la Croix, symbolisant la Vérité. Le soleil éclaire

[177] Mircea Eliade a bien montré le rôle essentiel des symboles dans la vie religieuse comme liant affectif et comment ils transcendent les différentes religions comme autant de « provinces » du religieux. Mircea Eliade, *Images et symboles*. *Essais sur le symbolisme magico-religieux*, Paris, Gallimard, 2016 [1952], p.225-230.

également le juif, mais sans la croix, et de façon nettement moins puissante et étendue. Le musulman profite d'un soleil bas qui projette de faibles rayons, car ce fidèle est fort éloigné de la Vérité. Enfin, le païen ne voit pas le soleil, vivant ainsi dans l'erreur[178]. Toute une symbolique religieuse, présentée à travers un prisme chrétien, est employée à l'école pour amener les élèves à situer leur foi et leur place dans le monde au sommet des peuples, confiants dans la Vérité révélée par Dieu, l'Église et l'école.

C'est dans les explications sur les cultes américains que le prisme interprétatif chrétien est le plus efficace. Les élèves apprennent ainsi que les Autochtones croient en un Dieu suprême et à une idée certaine des récompenses et de l'immortalité de l'âme[179]. Ces explications ont l'heur d'appuyer la thèse de la dégénération de la religion primitive : voilà des ersatz de la « vraie foi » primordiale[180]. En outre, elles justifient le missionnariat, et plus largement le colonialisme auprès de ces peuples. Ce procédé rhétorique est d'ailleurs utilisé pour les religions africaines, même si l'idolâtrie qui est pratiquée est considérée comme « la plus dégradante »[181], bouclant la hiérarchie des races et des cultes. Ainsi, l'enseignement religieux des matières profanes illustre le rôle civilisationnel des missions *ad extra* de l'Église, bien que le missionnariat lui-même ne soit pas directement louangé[182].

---

[178] J. George Hodgins, *General Geography*, 1861, p. 11.
[179] François-Xavier Garneau, *Histoire du Canada*, 1858, p.19 ; Aphraates, fec, *Cours abrégé d'histoire*, 1873, p.14 ; CS Viator, *Histoire du Canada. Cours intermédiaire*, 1915, p.22.
[180] À ce titre, cette pédagogie est employée chez d'autres peuples, comme les Celtes et les Aztèques, ces derniers étant particulièrement critiqués pour les sacrifices humains commis. W.M. Taylor, *History of England*, 1866, p.8-10 ; Paul Gagnol, *Les temps modernes*, 1917, p.38.
[181] Jean [John] Holmes, *Géographie moderne*, 1854, p.307 ; Adelbertus, fec, *Géographie illustrée. Cours moyen*, 1894, p.41.
[182] Les élèves sont sensibilisés aux missions dans un cadre extrascolaire, comme l'a bien montré Catherine Larochelle, *L'apprentissage des Autres*…, *op. cit.,* voir le chapitre 5. L'absence quasi complète de références au missionnariat dans les manuels scolaires témoigne des priorités de l'Église canadienne, surtout préoccupée par la diffusion et le maintien d'une ecclésiologie ultramontaine et de normes de pratiques et de morales auprès des fidèles.

7.3.2. Conquérir le conquérant ?

Dans le rapport entretenu avec les religions autres, les ouvrages scolaires adoptent une perspective chrétienne plutôt que catholique. Pourtant, le catholicisme, le protestantisme et l'orthodoxie sont nettement distingués et les deux derniers sont présentés, à quelques nuances près, comme des hérésies. Cette rhétorique montre aux élèves que seul le catholicisme peut être qualifié de « vraie foi ».

Les orthodoxes, appelés dans les manuels « grecs schismatiques » sont peu abordés à l'école québécoise. Si le terme réfère à la séparation religieuse survenue à l'époque byzantine, le qualificatif « schismatiques » en dit long sur la conception de cette confession. En effet, la responsabilité du divorce est entièrement attribuée à la « déraison » des « Grecs », qui ont volontairement abandonné l'Église de Rome et à l'orgueil du patriarche de Constantinople Photios[183]. Toutefois, les élèves n'en apprennent guère plus à ce sujet : les orthodoxes sont présentés comme un vaste troupeau de brebis égarées qui ne doit pas préoccuper les catholiques outre mesure. Par ailleurs, la place de l'Occident oriental post-Antiquité, d'Athènes à Saint-Pétersbourg, occupe la part congrue dans les manuels d'histoire, justifiant un relatif silence sur cette confession[184]. Nous proposons l'hypothèse que la faible place accordée à l'histoire de l'Europe orientale s'explique en partie par des facteurs socioreligieux. Elle aurait, sauf exception, peu à voir avec le catholicisme ni avec la Réforme protestante.

C'est surtout le protestantisme qui intéresse les auteurs de manuels : vu son importance historique et contemporaine pour l'Occident chrétien, les futures élites

[183] Claude-Joseph Drioux, *Histoire ecclésiastique*, 1869, p.127 ; Aphraates, fec, *Cours abrégé d'histoire*, 1873, p.181 ; Paul Gagnol, Les temps modernes, 1917, p.282.
[184] Par exemple, Gagnol ne consacre qu'un seul des 45 chapitres à la Russie, tandis qu'un autre porte sur le partage de la Pologne catholique. Paul Gagnol, *Les temps modernes*, p.291 et p.331.

doivent impérativement le connaître. Dans l'enseignement religieux formel, les éléments d'une critique doctrinale sont enseignés aux élèves. L'analyse des manuels des matières profanes permet, quant à elle, de dégager deux écoles de pensée quant à la présentation de ce thème. La première, que nous qualifions de bonne ententiste, cherche à favoriser l'harmonie sociale entre catholiques et protestants. Cela est surtout le fait d'ouvrages canadiens et états-uniens, où les fidèles doivent effectivement cohabiter[185]. Une seconde école, confrontationiste, plus présente dans les manuels d'histoire publiés en France, condamne sans équivoque le protestantisme. Ce ton s'explique principalement par le contexte français, où les catholiques luttent contre les idées issues de la Révolution, incarnée dans la III[e] République, associée notamment au protestantisme[186]. Ce faisant, l'emploi de manuels étrangers contribue à l'importation de problèmes qui ne concernent pas directement le Canada.

La stratégie bonne ententiste consiste à minimiser la portée des différences avec le catholicisme, « in minor points of doctrine and modes of worship », soutient la géographie de Mitchell[187]. Même si le nationalisme canadien-français proposé dans les ouvrages scolaires est fortement lié au catholicisme, l'Autre est bien le non-chrétien. Le protestantisme n'est pas réprouvé ; c'est le catholicisme qui est glorifié. Par exemple, l'étude du régime britannique illustre la résistance dirigée par le clergé catholique afin de protéger la nationalité canadienne-française. C'est ainsi que

[185] Eugene Provenzo explique que les manuels catholiques, y compris le catéchisme, tendent aux États-Unis à rejeter les critiques du protestantisme dans le but de valoriser le vivre-ensemble et l'intégration à la culture dominante protestante. Eugene F. Provenzo, « Catholic Textbooks and Cultural Legitimacy », Eugene F. Provenzo *et al.*, *The Textbook as Discourse: Sociocultural Dimensions of American Schoolbooks*, New York, Routledge, 2011, p.52-53. À notre avis, cette analyse vaut partiellement pour les catholiques canadiens-français : il y a certainement une identité catholique, mais sans volonté de se fondre à la majorité anglo-protestante.

[186] Jacques Gadille, « Grands courants doctrinaux et de spiritualité dans le monde catholique », Jacques Gadille et Jean-Marie Mayeur, dir., *op. cit.*, p.113 et p.121.

[187] Samuel A. Mitchell, *Modern Geography*, 1867, p. 47. Il s'agit d'un manuel états-unien non dénominationnel.

M^gr Plessis est érigé en véritable héros national[188], y compris dans les compositions étudiantes[189]. Cela permet de nuancer le combat des hommes politiques affiliés au parti Canadien ou Patriote et de condamner autrement la révolution comme moyen d'action politique[190], et ce, même si les patriotes occupent une place importante dans le narratif historique, surtout au XX^e siècle[191].

Cependant, dans les manuels rédigés en français, l'idéal de la cohabitation harmonieuse des chrétiens ne doit pas faire oublier la supériorité du catholicisme. La géographie en magnifie la place dans le monde en le présentant comme la religion la plus pratiquée dans de nombreux territoires, moyennant la classification statistique des protestants par dénomination : anglicans, presbytériens, méthodistes, etc.[192]. Ce faisant, l'argument démographique instille une mentalité propice au combat religieux sous un prisme triomphaliste : la force du nombre est, en apparence, du côté des catholiques et la conversion de l'Amérique protestante est proche. Cette rhétorique optimiste tranche avec le combat nationaliste qui s'anime à la fin du XIX^e siècle contre les lois jugées anti-catholiques[193] : la conversion des protestants s'avère être une utopie présentée dans la culture scolaire. Ce n'est qu'à la toute fin de la période étudiée que le discours change pour inciter les catholiques à défendre leurs droits[194], suivant en cela le tournant nationaliste de l'école.

---

[188] François-Xavier Garneau, *Histoire du Canada*, p.162 ; Charles-Honoré Laverdière, *Histoire du Canada*, p.196 ;
[189] APSS, I2 6.3.3-58, Fonds Collège de Montréal, Félix Desrosiers « Discours français. M^gr Plessis à Sir George Prevost », 1906.
[190] Charles-Honoré Laverdière, *Histoire du Canada*, 1869, p.196 ; Aphraates, fec, *Cours abrégé d'histoire*, 1873, p.129-140.
[191] Louis-Symphorien, fec, *Histoire du Canada. Cours supérieur*, 1916 p.367.
[192] André-Napoléon Montpetit et Léopold Devisme, *Géographie moderne*, 1870, p.52.
[193] Par exemple, les quelques articles de Thomas Chapais sur l'éducation portent surtout sur la question des écoles manitobaines. *Mélanges de polémique et d'études religieuses, politiques et littéraires*, Québec, L'Événement, 1905, p.182 et p.351.
[194] Roberto Perin a bien montré comment l'Église catholique a été lente à faire front commun. *Rome et le Canada. La bureaucratie vaticane et la question nationale, 1870-1903*, Montréal, Boréal, 1993, 343 p.

Le discours bon ententiste informe aussi les ouvrages utilisés par les anglo-catholiques, des livres généralement protestants qui sont habituellement peu ou pas critiques du catholicisme[195], ce qui facilite leur adoption. En littérature, la foi des écrivains n'est pas un sujet de commentaires sur les œuvres. Toutefois, le catholicisme lui-même est parfois condamné, tout comme certaines sectes protestantes dites dissidentes[196]. C'est donc dire que les jeunes anglophones consultent des ouvrages protestants qui sont critiques de leur foi. Il existe tout de même quelques ouvrages typiquement anglo-catholiques, dans lesquels les exactions britanniques menées contre les catholiques sont relevées. Par exemple, l'auteur catholique Wyatt-Davies dénie le caractère glorieux de la Glorieuse Révolution, qui a renversé le monarque britannique catholique Jacques II, mais souligne l'importance de la révolution quant à l'accroissement des pouvoirs parlementaires[197]. En somme, l'enseignement catholique, malgré les fortes convictions inculquées dans la supériorité du culte romain, offre des nuances dans l'explication du protestantisme qui sont inexistantes pour les autres religions. En ce sens, l'école québécoise, tant pour les francophones que pour les anglophones, participe à l'harmonie entre les catholiques et les protestants, plus particulièrement par la formation offerte aux futures élites, tout en promouvant la primauté de la confession romaine.

L'enseignement religieux formel pose les fondements d'une identité catholique qui offre les clés d'une distinction marquée d'avec les anglo-protestants. Dans les cours de religion, le protestantisme est ouvertement critiqué et présenté comme une hérésie[198]. C'est dans ces disciplines de niveau secondaire qu'une preuve de l'invalidité des préceptes fondant le protestantisme est la plus approfondie. Un élève du collège de

---

[195] J. George Hodgins, *General Geography*, 1861.
[196] William Smith, *A History of English Literature*, 1864, p. 92 et p. 174; W. M. Taylor, *History of England*, 1866, p. 249.
[197] E. Wyatt-Davies, *History of England*, 1903, p.324. Soulignons au passage que les manuels anglophones n'ont pas le même rapport à la Révolution que les ouvrages écrits en français. Cette question mériterait plus d'attention.
[198] Claude-Joseph Drioux, *Histoire ecclésiastique*, 1869, p.208.

Montréal adopte une position explicitement militante : « Je prends la résolution de toujours combattre de toutes mes forces l'indifférence protestante », concluant une longue série de travaux sur la démonstration des failles du protestantisme[199]. Les futures élites apprennent à comprendre l'unicité de la religion catholique et à intellectualiser leur rapport à la foi, tout en se préparant à affronter l'hérésie. Dans cet enseignement, le protestantisme est une erreur que les bons croyants devraient combattre. Ainsi, la portée du discours bon ententiste des matières profanes est nettement diminuée. Par exemple, malgré son statut de métropole impériale, l'Angleterre est présentée comme « centre et foyer de toutes les erreurs »[200]. Les impératifs de la cohabitation interreligieuse chrétienne ne doivent pas faire oublier aux élèves que la « vraie foi » est catholique, romaine et apostolique.

L'histoire profane appuie cette éducation, car la genèse et le déploiement du protestantisme occupent une place importante dans les récits enseignés. Par exemple, les persécutions anti-catholiques sont qualifiées de « disgrâces » pour l'Angleterre[201]. Par effet de contraste avec le catholicisme, qui est un, les diverses sectes protestantes sont régulièrement décrites et dénigrées[202], démontrant l'erreur protestante. Comme pour l'orthodoxie, le choix des mots pour nommer le protestantisme infère une conception lourde de sens : « so-called » est l'épithète de mise pour parler de cette confession, dans les manuels et dans les travaux scolaires[203]. Toute une interprétation historique est convoquée pour délégitimer la Réforme. L'histoire ecclésiastique des Sœurs de Notre-Dame estime qu'une « Genuine Reformation » catholique a eu lieu au

---

[199] APSS, Fonds Collège de Montréal, I2 6.2.2.-4, JMA Dessaults, « Sur l'indifférence ou tolérance religieuse », 1885.
[200] ASSA, Fonds Couvent de Lachine, LQ11, 243, 2 « Cahiers d'honneur », Angéline Normandin, « Histoire ecclésiastique. Cause du schisme d'Angleterre », 1882.
[201] Aphraates, fec, *Cours abrégé d'histoire*, 1873, p.226.
[202] Paul Gagnol, *Les temps modernes*, 1917, p.240.
[203] Martin J. Kerney et John O. Murray, *Compendium of Modern and Ancient History*, 1884, p.271 ; ASSA, Fonds Bureau des études, B86/285, 43, 1/5 « Exposition universelle de Paris. Cahiers d'honneur », Helen Roland, 1899. En français, l'expression « religion prétendument réformée » est employée. Paul Gagnol, *Les temps modernes*, 1917, p.XII.

XV^e siècle, tandis que le protestantisme a hérité de certaines tares d'un christianisme désuet[204].

De plus, le protestantisme est présenté comme une religion imposée au peuple[205], déconstruisant l'aspect libéral associé au culte. Paul Gagnol est le plus éloquent à cet égard : « Ç'a été une sinistre plaisanterie de dire que le protestantisme est venu apporter au monde la liberté de conscience. Partout, au contraire, les prétendus libérateurs furent des intolérants ; mais nulle part ailleurs ils ne le furent de façon plus révoltante qu'en Angleterre »[206]. L'histoire des États-Unis est souvent utilisée pour en faire la démonstration : les protestants, particulièrement les puritains, ont systématiquement persécuté les catholiques et les plus petites sectes pacifiques, comme les quakers[207]. L'*History of United States* publiée chez Sadlier a même pour ambition de réhabiliter un apport catholique trop occulté aux États-Unis, en insistant sur les persécutions subies tout en louangeant la liberté religieuse du Maryland, une colonie initialement catholique[208].

Les critiques sont aussi dirigées *ad hominem*, renforçant le dégoût du protestantisme. Martin Luther est l'un des personnages historiques les plus dénigrés de toute la culture scolaire. Il est dépeint en ambitieux orgueilleux et en être perverti[209]. Le combat entre la protestante Elizabeth et la catholique Marie Tudor est expliqué sous un angle catholique. Alors que la première est démonisée, la seconde est louangée et

---

[204] Sisters of Notre-Dame, *Church History*, 1911, p.117-120.
[205] Martin J. Kerney et John O. Murray, *Compendium of Modern and Ancient History*, 1884, p. 532; Paul Gagnol, *Les temps modernes*, 1917, p.104.
[206] Paul Gagnol, *Les temps modernes*, 1917, p.263.
[207] Aphraates, fec, *Cours abrégé d'histoire*, 1873, p.311-313 ; Martin J. Kerney et John O. Murray, *Compendium of Modern and Ancient History*, 1884, p.433-435; Sylva Clapin, *Histoire des États-Unis*, 1900, p.17-18.
[208] Teacher of history, *History of United States*, 1910, p.iii, p.27-28 et p.49.
[209] Martin J. Kerney et John O. Murray, *Compendium of Modern and Ancient History*, 1884, p. 531; Catholic teacher, *English History*, 1886, p. 57; Paul Gagnol, *Les temps modernes*, 1917, p.95-96.

présentée comme une victime[210]. Les persécutions protestantes sont décrites en détail et fortement condamnées[211]. Les exactions catholiques ne sont pas masquées, mais de longues explications les justifient, disculpant ainsi les fidèles de l'Église de Rome[212].

En définitive, les futures élites développent la compréhension d'une hiérarchie religieuse : d'un côté, il y a les fidèles suivant le pape et de l'autre les hérétiques et les païens. Certes, des nuances sont apportées, car la cohabitation avec les protestants est nécessaire au Québec. De plus, des élites instruites doivent impérativement connaître les autres cultes, afin de participer au mouvement impérial. Surtout, ces savoirs contribuent à stimuler la croyance catholique : elle est magnifiée là où les fidèles d'autres confessions errent.

* * *

À propos des élèves fréquentant le secondaire québécois catholique des années 1930, Brigitte Caulier a écrit avec raison : « Il reste à en faire des catholiques forts et combatifs capables d'affirmer leur appartenance religieuse dans un contexte nord-américain minoritaire et dans une société traversée par la modernité »[213]. Nous avons pu voir que cette formation est l'un des fondements de l'éducation catholique de la période 1870-1920. Les cours de sciences, de littérature, de géographie et d'histoire mobilisent une foule de savoirs disciplinaires qui sont interprétés au prisme de la religion catholique. Cette instruction doit protéger les futures élites de l'irréligion tout

[210] Constantius, fec, *Higher Reader*, 1887, p. 287.
[211] Paul Gagnol, *Les temps modernes*, 1917, p.96-98.
[212] *Ibid.*, p.141.
[213] Brigitte Caulier, « Enseigner la religion dans le système scolaire confessionnel au Québec, XIX^e^-XX^e^ siècles », Raymond Brodeur et Brigitte Caulier, dir., *Enseigner le catéchisme. Autorités et institutions, XVI^e^-XX^e^ siècles*, Québec, PUL ; Paris, Cerf, 1997, p.280.

en leur donnant accès aux savoirs modernes, même les plus dangereux pour la foi et la morale. Malgré certaines contradictions relevées, qui témoignent de la prépondérance du savoir catholique dans la culture scolaire, cet enseignement possède un atout majeur qui surpasse ses faiblesses : il instille la foi dans la supériorité de la doctrine catholique, un élément indispensable aux catholiques d'élite afin qu'ils puissent exercer leur leadership socioculturel avec conviction et une certaine élévation intellectuelle.

En ce sens, l'enseignement des savoirs modernes contribue à la formation d'élites catholiques en forgeant une identité religieuse à la fois transnationale et nationale. Il magnifie le catholicisme en insistant sur son caractère vrai et il dévalorise les autres conceptions du monde : la culture sera catholique ou ne sera pas. À l'école, ce n'est pas seulement la langue qui est gardienne de la foi : tous les savoirs doivent protéger et vitaliser la religion catholique au Québec. De plus, ce sont les détenteurs de la culture légitime, les élèves qui ont fréquenté le secondaire, qui sont préparés à être les hérauts de la « vraie foi ». Combattre pour l'Église ne signifie pas exclusivement prendre les armes ou même la plume : comprendre et adhérer à l'explication catholique du monde est déjà une victoire. En somme, l'Église a su maintenir, peu ou prou, les élites dans son giron en démontrant la pertinence de son message dans un monde moderne.

CONCLUSION

Dans son *Droit public de l'Église* publié en 1909, Mgr Louis-Adolphe Pâquet discute de la nécessité d'une instruction catholique :

> Le jeune chrétien qui, pendant des années, s'est nourri de la substance même de la foi, qui en a, par ses prières, par ses études, par tous ses actes, aspiré et absorbé les purs et les spirituels éléments, garde en effet dans les plus intimes replis de son âme, même si son esprit se fausse, même si son cœur s'égare, un reste de bonté surnaturelle et de grandeur morale qui sera son saint[1].

Cette réflexion, qui est, sur le fond, une réplique presque parfaite de celle de l'abbé Joseph-Sabin Raymond, publiée trente-cinq ans plus tôt en 1874[2], témoigne d'une certaine unicité de la conception de l'éducation catholique à travers le temps, du moins au sein de l'Église. Nous avons vu dans cette étude que l'abbé Raymond, tout comme Mgr Pâquet, ne formule pas des vœux pieux. Du milieu des années 1870 au seuil des années 1910, il ne fait aucun doute, du point de vue du supérieur de collège à celui du théologien, que l'éducation doit être catholique ; elle l'est effectivement. Les « études » des « jeunes chrétiens » au secondaire catholique québécois leur ont permis de s'approprier « les purs et spirituels éléments » que nous avons identifiés comme étant la spiritualité, la morale et les savoirs modernes catholicisés.

---

[1] Louis-Adolphe Pâquet, *Droit public de l'Église. L'Église et l'éducation à la lumière de l'histoire et des principes chrétiens*, Québec, L'Événement, 1909, p.163.
[2] *Supra*, p.2.

Cette thèse a voulu mieux comprendre la prégnance du catholicisme à l'école et plus largement dans la société en explorant un territoire encore peu défriché : l'enseignement profane au secondaire. Notre objectif était double : cerner l'immixtion du religieux – le catholicisme – dans les cours de français, d'anglais, de mathématiques, de sciences, d'histoire et géographie, entre autres, et découvrir le rôle de cette culture scolaire catholique dans la formation des élites québécoises. Pour ce faire, nous avons pris comme objet d'étude le secondaire en tant qu'ordre d'enseignement privilégié des élites.

Nous avons mis au jour le secondaire québécois, qui est composé de six cursus masculins et féminins. Cette diversité correspond à une conception stratifiée des élites pensée par les administrateurs scolaires et les intellectuels : des chefs dans toutes les catégories sociales sont nécessaires à la bonne marche de la société québécoise et une formation conséquente et adaptée doit leur être offerte. Par-delà les différences réelles entre les programmes, de nombreuses similitudes entre les divers programmes et une pédagogie partagée témoignent de l'unicité du secondaire. En ce sens, le réseau scolaire québécois du tournant du XX^{e} siècle s'inscrit dans une mouvance éducative occidentale.

Dans cet ordre d'enseignement, les élèves approfondissent leur culture, que ce soit des connaissances générales, des savoir-faire ou des savoir-être. Ils développent alors un rapport plus informé à leur religion. Ce bagage intellectuel offre un socle culturel commun à des élites stratifiées qui en dépit de différences socio-économiques non négligeables et de cursus variés partagent une même compréhension de la foi et du monde. En fait, le catholicisme est au cœur de cette cohésion culturelle élitaire et plus largement avec l'ensemble du peuple, qui possède lui aussi de nombreuses clés du savoir catholique. Cette unité est même déterminante pour les élites : une culture commune catholique peut être un outil pour se poser en modèle, ce que permet un rapport distinctif au religieux fondé sur des savoirs approfondis.

C'est au secondaire que ce rapport est développé. Le catholicisme est central aux savoirs enseignés à l'école, faisant partie intégrante de la culture scolaire. Les privilégiés qui fréquentent le secondaire catholique sont immergés dans un bain culturel catholique, car c'est tout l'environnement scolaire qui les évangélise. Tout est convoqué à cette fin : la pédagogie, l'aménagement du temps et de l'espace, les apprentissages concourent à instiller les « purs et spirituels éléments » du catholicisme. De plus, chaque discipline scolaire offre des exemples, des exercices et des explications sur des notions catholiques. Bon nombre de savoirs scolaires sont tirés des croyances et des doctrines catholiques, d'autres en sont des représentations.

La clé de l'assimilation des apprentissages est le manuel scolaire. Alors que cette source est utilisée dans de nombreuses études, peu d'entre elles ont réfléchi aux modes de transmission des savoirs contenus dans les ouvrages scolaires. Pourtant, cette analyse est essentielle pour deux raisons. D'abord, elle révèle le rôle du manuel dans l'instruction et l'éducation. Ensuite, elle permet de fonder sur de nouvelles bases, plus solides, l'usage du manuel comme source historique. Nous avons pu voir que le manuel est l'outil par excellence proposé aux élèves, en particulier ceux du secondaire, pour qu'ils puissent s'approprier les savoirs qui y étaient véhiculés, notamment la culture catholique. En effet, nous avons montré que les manuels sont lus par les élèves, justifiant leur emploi afin de situer l'expérience scolaire des élèves. Avec l'analyse des travaux scolaires, nous avons proposé un panorama de l'expérience scolaire des élèves : ils doivent lire et assimiler une foule de notions, dont des savoirs catholiques, dans un milieu appelant constamment la sanctification. C'est en partie ainsi que le catholicisme s'immisce dans l'enseignement. Par ailleurs, les travaux scolaires montrent bien que les jeunes acquièrent les savoirs catholiques inculqués à l'école.

La notion d'expérience scolaire est centrale dans la compréhension du rôle de l'école comme gardienne – et passeuse – de culture. En effet, les notions repérées par

les historiens dans les manuels scolaires ne passent pas instantanément dans le bagage intellectuel des élèves : ils n'approfondissent pas leur rapport au catholicisme simplement parce que des références religieuses se trouvent dans leur matériel scolaire. L'analyse d'une pédagogie et des manuels dans leur matérialité montre que les connaissances inculquées sont lentement assimilées, au rythme des exposés magistraux, des interrogations, des leçons et des devoirs. En étudiant l'appropriation des savoirs par les élèves, nous avons pu mieux cerner comment les jeunes catholiques sont éduqués au tournant du XX^{e} siècle.

Notre analyse nous a amené à réfléchir au religieux. Trois notions fondamentales ont été identifiées : un rapport au Tout Autre, un rapport au monde et une explication du monde. Celles-ci recouvrent trois nœuds de la culture scolaire catholique : la spiritualité, la morale et l'interprétation des savoirs modernes. L'école secondaire se donne les moyens de former des élites ferventes qui développent un rapport informé à la foi, aux pratiques et à l'Église. Les matières profanes suscitent une adhésion volontaire, librement consentie et éclairée au catholicisme. Plus encore, les futures élites sont conviées à l'adoption d'un idéal compatible avec l'état laïque auquel bon nombre de garçons et de filles se destinent. De plus, les représentations des croyances et du culte se confondent avec celles d'un éthos catholique basé sur les lois divines, fondant un rapport au monde terrestre qui doit assurer le salut. Plus immédiatement, l'école secondaire est le lieu d'encadrement de l'adolescence et la morale est un instrument de choix pour garantir le bon ordre de l'école et des apprentissages. Aux notions spirituelles et morales s'enchevêtre une explication catholique du monde qui doit valider aux yeux des élèves et des élites les enseignements de l'Église sur une foule de savoirs profanes modernes. Il s'agit de les détourner du Mal en portant à leur connaissance sa nature perverse et de graver dans leur esprit les outils intellectuels pour défendre la Vérité.

En somme, les matières profanes constituent un pilier de l'enseignement religieux. Elles agissent solidairement avec les cours de religion à l'évangélisation des élèves de multiples façons. Alors que le premier explique les fondements du catholicisme, les secondes illustrent les arts de faire et d'être qui caractérisent le fidèle exemplaire. L'imitation des modèles, historiques ou fictifs, est au cœur de ce dispositif. Plus encore, les disciplines profanes offrent des connaissances qui bonifient la compréhension du catholicisme, renforçant le rapport à la « vraie foi ». De même, le rapport informé à la foi attendu des élèves est permis par un modeste espace de réflexivité. Ils peuvent méditer leur propre relation au religieux et se situer par rapport à l'idéal qui leur est proposé. Certes, une pression scolaire les pousse dans le sens d'une élévation spirituelle et morale, mais les matières profanes encouragent l'appropriation de cet idéal. L'immixtion du catholicisme dans la culture scolaire n'est pas qu'un simple reflet de la société : elle doit en assurer la cohésion.

La culture scolaire est éminemment catholique et, pour reprendre le mot de M^{gr} Pâquet, elle fait son « saint », ou sa « sainte », car l'enseignement catholique ne diverge pas selon le sexe : garçons et filles apprennent les mêmes notions. Ces membres des élites formées au secondaire sont-ils de meilleurs catholiques ? Rien n'est moins sûr : plusieurs individus issus du peuple et qui n'ont pas passé par cet ordre d'enseignement sont certainement des parangons de piété et de probité. Pensons à l'humble frère André qui a été canonisé en 2010. La distinction fondamentale réside ailleurs. C'est un rapport différent – sans être contradictoire – au catholicisme qui est proposé, fondé sur une intelligence plus grande du rapport à Dieu, à ses lois et à la doctrine de l'Église pour demeurer attaché rationnellement à la foi. Ce rapport privilégié à la culture catholique, qui se superpose à une religiosité dite populaire, est censé forger des élites qui peuvent et doivent donner l'exemple de l'idéal imposé par l'Église, un idéal dont elles ont absorbé « les purs et spirituels éléments » durant leur scolarité. Ce faisant, l'école secondaire est un diffuseur religieux crucial et nous pouvons donc mieux comprendre pourquoi l'Église y a tant tenu aux XIX^{e} et XX^{e} siècles.

* * *

Dans cette étude, nous avons voulu réfléchir aux effets de l'éducation catholique sur la société québécoise et au rôle des élites dans la pérennisation du fait catholique. Entre 1870 et 1920, l'école forme des élites catholiques. Certes, il y a parmi les notables des anticléricaux notoires, voire des antireligieux, sinon des critiques virulents de l'Église. Pensons à Télesphore-Damien Bouchard, Olivar Asselin ou Godefroy Langlois. À la lumière de notre analyse, ces individus n'ont manifestement pas emprunté la voie que leur éducation a pavée. Néanmoins, leur maturation en serre chaude catholique leur a transmis une culture que ces « réfractaires » partagent avec les plus fidèles. Nous ne spéculerons pas sur le rôle joué par l'école dans la répulsion individuelle suscitée par un pan ou l'entièreté du catholicisme de cette époque. Soulignons tout de même que M^{gr} Pâquet conserve un certain optimisme quant à ces brebis égarées : l'école inculque une culture catholique suffisamment vigoureuse pour qu'elles puissent être sauvées, espérait-il. Par ailleurs, la critique du catholicisme n'implique pas son rejet complet, ne serait-ce que ses aspects moraux ou son importance dans le champ scolaire.

L'existence de ce courant marginal, ou tenu en marge, ne fait que mieux mettre en valeur la place que prennent le catholicisme et l'Église dans la société québécoise d'alors. Selon nous, l'école secondaire est un rouage essentiel du fait catholique au Québec. En formant des dirigeants, des modèles, des gens d'influence, elle insuffle une orientation catholique à toute une société. Ces élites manifestent une grande foi, convaincues dans les vérités assimilées à l'école et répétées toute leur vie à l'église. Pensons à Jules-Paul Tardivel, Alphonse Desjardins ou Marie Lacoste-Gérin-Lajoie.

La culture scolaire catholique inculquée au secondaire assoit l'autorité de l'Église d'une autre façon. Elle participe à la production et la reproduction sociale des élites en transmettant des savoirs qui légitiment leur pouvoir, leur autorité et leur influence. En ce sens, le catholicisme est un outil au service des élites : il nourrit et justifie leur distinction sociale, fondée sur la maîtrise d'une culture catholique informée et rationnelle. Les élèves du secondaire ont pu développer, à partir d'un substrat commun à tous les croyants, un rapport à la religion qui leur est propre. Dès lors, une critique trop forte et trop ouverte de l'Église et de ses enseignements conduirait à une délégitimation de leur propre culture. Spécifions que le catholicisme du tournant du XX^{e} siècle ne privilégie pas une grande autonomie religieuse des laïques en ce qui concerne la religion. C'est d'ailleurs dans le cadre des associations d'action catholique qui naissent dans les années 1930 qu'une relative contestation interne d'une certaine culture catholique émerge[3]. Certes, la première action catholique, qui naît au début du XX^{e} siècle, ouvre une fenêtre d'intervention laïque, quoique teintée par le nationalisme. Toutefois, pour les jeunes de cette époque, l'encadrement scolaire est encore très serré et le contexte idéologique, du moins à l'école, demeure résolument conservateur. En effet, la culture scolaire catholique est résolument conservatrice. Plus encore, elle affiche un retard non négligeable sur la doctrine même de l'Église au début du XX^{e} siècle. C'est donc dire que l'espace de réflexion offert aux élèves du secondaire reste limité.

Ce conservatisme agit aussi sur le plan culturel. Dans l'ensemble, c'est une même culture catholique qui est inculquée durant la période 1870-1920. C'est donc un rapport similaire au catholicisme qui est instillé de génération en génération, donnant l'image d'un îlot de stabilité dans un monde libéral, industriel et capitaliste en mutation rapide. Réfléchissant à l'apport du religieux à la société canadienne-française Frank W.

[3] Louise Bienvenue, *Quand la jeunesse entre en scène. L'Action catholique avant la Révolution tranquille*, Montréal, Boréal, 2003, 291 p. ; Michael Gauvreau, *Les origines catholiques de la Révolution tranquille*, Montréal, Fides, 2007, 455 p.

Remiggi et Louis Rousseau ont constaté le rôle important du catholicisme dans l'évolution de la société canadienne-française :

> L'architecture de cette société permettra à la population de faire face aux changements majeurs de l'industrialisation du début du XX^e^ siècle et de l'urbanisation devenue prépondérante en 1930 avec une assurance et une confiance en la valeur de sa différence face à son environnement nord-américain[4].

Notre étude a bien montré que l'école secondaire catholique est un élément clé de cette « architecture » sociale. Même si la religion catholique évolue tangiblement à cette époque, le bagage culturel acquis à l'école reste suffisamment congruent pour permettre de s'ajuster aux nouvelles sensibilités religieuses. L'attachement à un ordre social fondé sur l'obéissance à l'autorité, et notamment à l'Église, est encore en vogue au début du XX^e^ siècle, du moins dans les cercles conservateurs. Dans la mesure où l'école secondaire a pu démontrer la pertinence sociale de l'Église, les élites ont tout intérêt à demeurer attentives à son enseignement.

Cela est d'autant plus vrai que la culture scolaire catholique, et plus largement le catholicisme, s'inscrit dans une idée nationale du collectif. Le détachement de l'Église et de la foi devient alors d'autant plus pernicieux qu'il peut signifier, dans l'esprit de gens formés à se concevoir comme guides du peuple catholique, un rejet de l'identité canadienne-française. Cet enjeu semble d'ailleurs inexistant dans les manuels pour les anglo-catholiques : la culture scolaire, au Québec, ne suscite pas une telle association entre la foi et une identité nationale distincte, fût-elle irlandaise.

Ce double rapport religieux et identitaire au catholicisme a contribué à faire des élites des défenseurs de l'Église et de ses enseignements, sinon de reconnaître sa pertinence sociale : tous les fidèles ne sont pas des « militants » catholiques. À l'école

---

[4] Frank W. Remiggi et Louis Rousseau, *Atlas historique des pratiques religieuses. Le Sud-Ouest du Québec au XIX^e^ siècle*, Ottawa, PUO, 1998, p.7.

secondaire, les futures élites apprennent que ce que fait et dit l'Église est fondé sur la Vérité révélée. Surtout, une démonstration historique, littéraire, scientifique, ethnologique, morale et doctrinale de cette Vérité est proposée, instituant la culture qui est la leur. Ce que l'Église attend de croyants modèles est en quelque sorte les pratiques, les valeurs, les comportements et la compréhension du monde inculqués au secondaire. En ce sens, la convergence de vues entre l'Église et les élites n'est pas qu'une alliance politico-idéologique[5] : l'institution ecclésiale a pu, par l'entremise de l'école, préparer les individus qui tendent vers l'idéal catholique. C'est là un des fondements de la trajectoire particulière qu'a pris le fait religieux dans le Québec du tournant du XX^{e} siècle. En effet, les Églises perdent de leur superbe et de leur pouvoir précisément là où les élites les ont abandonnées, notamment en Grande-Bretagne et en France, et ce, bien qu'une frange conservatrice des couches supérieures soit demeurée attachée à leur foi. Une comparaison des élites croyantes de différents espaces permettrait certainement de mieux situer la place qu'a occupée le catholicisme au Québec. En maintenant vivace le lien entre les élites et le catholicisme, l'école secondaire a puissamment contribué à la pérennité de cette religion et à l'autorité de l'Église dans le Québec des années 1870-1920, voire au-delà.

[5] Nadia Fahmy-Eid, *Le clergé et le pouvoir politique au Québec. Une analyse de l'idéologie ultramontaine au milieu du XIX^{e} siècle*, Montréal, Hurtubise, 1978, 318 p.

ANNEXE A

LISTE DES 170 MANUELS SCOLAIRES DU CORPUS, CLASSÉS PAR DISCIPLINE

Anglais

ANDREW, John, *The Dramatic Reader*, Montréal, Dawson Brothers, 1869, 400 p.

APHRAATES, fec, *Cours théorique et pratique de langue anglaise*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, 1893, 322 p.

BARRÉ, François-Théophile, csc, *English Accentuation*, Montréal, Beauchemin, 1909, 78 p.

BROWN, Goold, et John W. DAVID, *Institutes of English Grammar*, New York, William Wood et Co., 1907, 344 p.

BROWN, Goold, et Henry KALHILL, *First Lines of English Grammar*, New York, William Wood et Co., 1890, 156 p.

BULLIONS, Peter, *School Grammar*, Montréal, Dawson Brothers, 1884, 180 p.

CATHOLIC TEACHER, *Dominion Third Reader*, Montréal et Toronto, Sadlier, 1886, 288 p.

CONSTANTIUS, fec, *Intermediate Reader*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, 1887, 302 p.

CONSTANTIUS, fec, *Higher Reader*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, 1887, 302 p.

CONSTANTIUS, fec, *Elementary Reader*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, 1916, 302 p.

COPPENS, Charles, sj, *The Art of Oratorical Composition*, New York, Schartz, Kirwin et Fauss, 1885, 307p.

EICHOFF, Frédéric-Gustave, *Morceaux choisis en prose et en vers des classiques anglais*, Paris, Hachette, 1876, 223 p.

GILLEPSIE, Angela, csc, *Metropolitan Fourth Reader*, Montréal, Sadlier, 1881, 336 p.

HART, John S., *Manual of Composition and Rhetoric*, Philadelphie, Eldredge and Brothers, 1881, 395 p.

HENRI, fic, *La classe en anglais, d'après la méthode directe*, La Prairie, Procure des Frères de l'instruction chrétienne, 1921, 484 p.

HEYDRICK, Benjamin Alexander, *How to Study Literature*, New York, Hinds and Noble, 1902, 118 p.

IRVING, Washington, *The Sketch Book*, Paris, J. de Gigord, 1920, 408 p.

MAXWELL, William H., et J.J. MAGUIRE, *Elementary Grammar for the Use in Third and Fourth Year*, New York, American Book Company; Montréal, Granger Frères, 1901, 208 p.

McNICHOLS, John Patrick, sj, *Fundamental English*, New York, Schartz, Kirwin and Fauss, 1908, 272

MEIKLEJOHN, John Miller Dow, *A Short Grammar of the English Tongue*, Toronto, Gage, 1891, 176 p.

PERRIN, John, *Fables amusantes*, New York et Montréal, D. et J. Sadlier, 1856, 178 p.

SADLER, Percy, *Grammaire pratique de la langue anglaise*, Paris, J.H. Truchy, 1886, 420 p.

SMITH, William, *A History of English Literature*, Londres, John Murray, 1864, 500 p.

TOBIAS-JOSEPHUS, fec, *Lessons in English: Intermediate Course*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, 1925, 488 p.

Français

AUBERT, A., *Grammaire française. Cours supérieur et exercices*, Québec, Action sociale, 1912, 347 p.

AUGÉ, Claude, et Adélard DESROSIERS, *Deuxième livre de grammaire*, Montréal, Beauchemin, 1910, 192 p.

BELJAME, Auguste, *Grammar of the French Language*, Édimbourg, James Gordon; Londres, Hamilton, Adams and co., 1863, 136 p.

BLANCHARD, Étienne, pss, *En garde ! Anglicismes et termes anglais*, Montréal, s.n., 1913, 127 p.

BONNEAU, B., *Abrégé de la grammaire selon l'Académie*, Québec, Département de l'Instruction publique, 1879, 108 p.

BRELET, Henri, *Grammaire française*, Paris, Masson et Cie, 1908, 544 p.

CAHOUR, Arsène, sj, *Chefs d'œuvre d'éloquence française*, Paris, Charles Dourriol et Cie, 1873, 484 p.

DION, Albert, *Théorie et pratique de l'art d'écrire*, Québec, L'Événement, 1911, 284 p.

DOUMIC, René, *Histoire de la littérature française*, Paris, Paul Delaplane, 1908, 626 p.

EGGER, Maximilien (Max), *Histoire de la littérature grecque*, Paris, Paul Melottée, s.d., 464 p.

EUGENE-FASCNACHT, G., *Progressive French Course: Third Year*, Londres et New York, Macmillan and Co., 1886, 232 p.

FPB, fec, *Grammaire française*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, 1896, 287 p.

GERMAIN, A., *La lettre ou leçon de style épistolaire*, Québec, E. Germain, 1909, 154 p.

JEANROY, Alfred, et Aimé PUECH, *Histoire de la littérature latine*, Paris, Delaplane, 1891, 393 p.

LACASSE, Napoléon, *Les éléments de la grammaire française de Lhomond*, Québec, C. Darveau, 1873, 68 p.

LAROUSSE, Pierre, *Grammaire supérieure, 3e année*, Paris, Larousse, s.d., 552 p.

LONGHAYE, Georges, *Théorie des Belles-Lettres*, Paris, Retaux, 1900, 612 p.

LOUIS-ARSÈNE, fic, BARNABÉ-JOSEPH, fic, et HENRI, fic, *Langue française. Cours moyen et supérieur*, La Prairie, Imprimerie du Sacré-Cœur, 1917, 2 volumes.

MAGNAN, Joseph-Roch, *Cours français de lectures graduées. Degré moyen*, Montréal, Beauchemin, 1902, 396 p.

MAGNAN, Joseph-Roch, *Cours français de lectures graduées. Cours supérieur*, Montréal, Beauchemin, 1912, 470 p.

MESTRE, sj, *Principes de littérature*, Lyon, Delhomme ; Paris, Briguet, 1891, 456 p.

MESTRE, sj, *Principes de littérature*, Paris, Gabriel Beauchesne, 1916, 456 p.

PEEMANS, Jules, csv, *Manuel d'histoire littéraire*, Joliette, Clercs de Saint-Viateur, 1917, 293 p.

POITEVIN, M.P., *Cours théorique et pratique de langue française*, Paris, Firmin-Didot, 1860, 440 p.

ROBERT, E., csv, *Nouvelle grammaire complète*, Montréal, Clercs de Saint-Viateur, 1878, 229 p.

ROY, Camille, *Tableau de l'histoire de la littérature*, Québec, L'Action sociale, 1907, 81 p.

ROY, Camille, *Nouveaux essais sur la littérature*, Québec, L'Action sociale, 1914, 391 p.

ROY, Camille, *French-Canadian Literature*, Toronto, Glasgow, Brook et Co., 1916, 64 p.

SAINTE-SOLANGE, cnd, *Cours de langue française rédigé d'après la méthode analytique. Cours supérieur*, Montréal, Congrégation de Notre-Dame, 1913, 415 p.

SAINTE-SOLANGE, cnd, *Cours de littérature, 7^{e}-8^{e} années*, Montréal, Congrégation de Notre-Dame, 1915, 250 p.

SCHNEIDER, Charles-Henri, *French Conversation Grammar*, Édimbourg, Oliver and Boyd, 1866, 352 p.

SŒURS DE SAINTE-ANNE, *Précis de l'histoire de la littérature française*, Montréal, Cadieux et Derome, 1900, 193 p.

THÉODULE, fsc, *Livre de lecture courante*, Montréal, H.F. Lauzon, 1910, 366 p.

Géographie

New Canadian Geography, Toronto, W.J. Gage, 1899, 231 p.

ADELBERTUS, fec, *The New Illustrated Geography*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, Chapleau et fils, 1875, 54 p.

ADELBERTUS, fec, *Géographie illustrée. Cours moyen*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, 1894, 101 p.

CALKIN, John Burgess, *New Introductory Geography: With Outlines of Physiography*, Halifax, Thomas Nelson and Sons; Londres, A. et W. Mackinley, 1898, 106 p.

FRÈRES DES ÉCOLES CHRÉTIENNES, *Géographie-atlas du cours supérieur*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, 1920, 224 p.

GARNEAU, Adolphe, *Précis de géographie*, Québec, s.n., 1912, 736 p.

HODGINS, J. George, *General Geography for the Use of Schools with Numerous Maps, Illustrations, and Brief Tabular View*, Montréal et Toronto, Lovell, 1861, 112 p.

HOLMES, Jean, *Éléments de géographie moderne*, Québec, J. et O. Crémazie, 1854, 390 p[1].

MITCHELL, Samuel Augustus, *A System of Modern Geography*, Philadelphie, E.H. Butler and Co., 1867, 334 p.

MONTPETIT, André-Napoléon, et Léopold DEVISME, *Abrégé de géographie moderne*, Québec, Léger Brousseau, 1870, 397 p.

POLYCARPE-ÉPHREM, fec, *Illustrated Geography: Intermediate Course*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, 1911, 94 p.

SAINT-FABIEN, cnd, *Géographie à l'usage des élèves*, Montréal, Beauchemin, 1891, 328 p.

SAINT-FABIEN, cnd, *Géographie-Atlas. Cours moyen et supérieur*, Montréal, Beauchemin, 1905, 148 p.

[1] L'abbé Jean Holmes est aussi connu sous le prénom de John.

Histoire

ADELBERTUS, fec, *Compendium of General History*, Québec, C. Darveau, 1875, 327 p.

APHRAATES, fec., *Cours abrégé d'histoire contenant l'histoire sainte, l'histoire du Canada et des autres provinces de l'Amérique britannique du Nord, l'histoire ancienne, l'histoire du Moyen Âge et l'histoire moderne*, Québec, Elzéar Vincent, 1873, 714 p.

BETTEN, Francis Sales, sj, *The Ancient World: From the Earliest Times to 800 A.D.*, Boston, Allyn and Bacon, 1916, 684 p.

BOURGEOIS, Philéas-Frédéric, csc, *L'histoire du Canada en 200 leçons*, Montréal, Beauchemin, 1903, 440 p.

CATHOLIC TEACHER, *Outlines of English History*, Montréal et Toronto, Sadlier, 1886, 123 p.

CLAPIN, Sylva, *Histoire des États-Unis d'Amérique*, Montréal, Beauchemin, 1900, 218 p.

CS VIATOR, *Histoire du Canada. Cours intermédiaire*, Montréal, Clercs de Saint-Viateur, 1915, 259 p.

CS Viator, *History of Canada*, Montréal, Clercs de Saint-Viateur, 1918, 255 p.

DRIOUX, Claude-Joseph, *Cours abrégé d'histoire du Moyen Âge*, Paris, Eugène Bélin, 1850, 296 p.

DRIOUX, Claude-Joseph, *Abrégé de l'histoire de France*, Québec, A. Côté, 1877, 308 p.

GAGNOL, Paul, *Les temps modernes, 1453 à 1789*, Paris, J. de Gigord, 1917, 354 p.

GARNEAU, François-Xavier, *Abrégé de l'histoire du Canada. De sa découverte jusqu'en 1840*, Montréal, Beauchemin et Payette, 1858, 197 p.

GAZEAU, François, sj, *Histoire ancienne*, Paris, Édouard Boltenveck, 1883, 252 p.

KERNEY, Martin Joseph, et John O'Kane MURRAY, *Compendium of Modern and Ancient History*, Baltimore et New York, John Murphy et co., 1884, 599 p.

LAVERDIÈRE, Charles-Honoré, *Histoire du Canada*, Québec, Augustin Côté, 1869, 230 p.

LEBLOND DE BRUMATH, Adrien, *Précis d'histoire du Canada*, Montréal, Cadieux et Derome, 1895, 112 p.

LORIQUET, Jean-Nicolas, sj, et Gessnet-Albéric LEHOUT-COURVAL, *Histoire ancienne à l'usage de la jeunesse*, Paris, Poussielgue, 1877, 252 p.

LOUIS-SYMPHORIEN, fec, *Histoire du Canada. Cours moyen*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, 1916, 332 p.

LOUIS-SYMPHORIEN, fec, *Histoire du Canada. Cours supérieur*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, 1916, 634 p.

MALET, Albert, *Nouvelle histoire universelle*, Tome 1, Paris, Hachette, 1924, 443 p.

MILES, Henry Hooper, *The Child's History of Canada*, Montréal, William Dawson, 1870, 141 p.

SAINTE-LÉONIDE, cnd, *Abrégé de l'histoire du Canada*, Montréal, Institut des sourds-muets, 1911, 142 p.

SAINTE-SOLANGE, cnd, *Cours d'histoire ancienne, 8e année*, Montréal, Congrégation de Notre-Dame, 1918, 128 p.

TAYLOR, W.M., *History of England*, Montréal, John Lovell, 1866, 512 p.

TEACHER OF HISTORY, *Elementary History of the United States*, New York, Sadlier, 1910, 152 p.

WYATT-DAVIES, *A History of England for Catholic Schools*, Londres, Longmans, Green et Co., 1903, 539p.

Mathématiques

ANATOLIUS-LOUIS, fic, *Éléments d'algèbre*, La Prairie, Frères de l'instruction chrétienne, 1918, 579 p.

APHRAATES, fec, *Traité d'arithmétique commerciale, de mensuration et de comptabilité*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, 1870, 432 p.

APHRAATES, fec, *Introduction to the Treatise on Commercial Arithmetic*, Montréal, J. Chapeleau et fils, 1871, 264 p.

APHRAATES, fec, *Arithmétique. Cours élémentaire*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, 1905, 130 p.

APHRAATES, fec, *Arithmétique. Cours moyen*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, 1916, 201 p.

BAILLAIRGÉ, Charles, *Nouveau traité de géométrie et trigonométrie*, Québec, C. Darveau, 1866, 386 p.

BRIDGE, Bewick, et Thomas ATKINSON, *Elementary Treatise of Algebra*, Montréal, D. et J. Sadlier, 1904, 150 p.

BRIOT, Charles, et Charles VACQUANT, *Éléments de géométrie*, Paris, Hachette, 1883, 2 volumes[2].

BROOKS, Edward, *The Normal Union Arithmetic*, Philadelphie, Christopher Sower Co., 1889, 429p.

DAVIES, Charles, *New Elementary Algebra*, New York, Barnes et Burr, 1865, 299p.

EYSSÉRIC, Antoine-Dominique, et PASCAL, *Éléments d'algèbre théorique et pratique*, Montréal, J.B. Rolland, 1879, 294 p.

EYSSÉRIC, Antoine-Dominique, et PASCAL, *Éléments de géométrie*, Paris, Charles Delagrave, 1915, 648 p.

HENRI, fic, *Arithmétique théorique et pratique*, Montréal, Procure des Frères de l'instruction chrétienne ; La Prairie, Imprimerie du Sacré-Cœur, 1915, 414 p.

PIERRE-ROLLAND, fec, *Arithmétique. Cours supérieur*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, 1916, 463 p.

PIERRE-ROLLAND, fec, *Arithmetic. Superior Course*, Montréal, Frères des écoles chrétiennes, 1918, 301 p.

PINAULT, *Éléments de mathématiques*, Paris, Gaume, 1846, 416 p.

[2] Le volume 2 consulté a été publié en 1862.

ROBERT, E., csv, *L'arithmétique des écoles. Cours intermédiaire*, Montréal, Clercs de Saint-Viateur, 1917, 440 p.

ROBERT, E., csv, *L'arithmétique des écoles. Cours supérieur*, Montréal, Clercs de Saint-Viateur, 1927, 500 p.

SANGSTER, John Herbert, *Elementary Arithmetic in Decimal Currency*, Montréal, Lovell, 1874, 224 p.

SANGSTER, John Herbert, *National Arithmetic in Theory and Practice*, Montréal John Lovell and Sons, 1885, 412 p.

SMITH, James Hamblin, *Elementary Algebra*, Toronto, W.J. Gage et co., 1881, 398 p.

TODHUNTER, Isaac, et LONEY, *The Elements of Euclid*, Londres et New York, Macmillan et co., 1903, 332 p.

WENTWORTH, George Albert, *Plane and Spherical Trigonometry*, Boston, Ginn et Co., 1891, 249 p.

WENTWORTH, George Albert, *School Algebra*, Boston, Ginn et Co., 1897, 362 p.

WENTWORTH, George Albert, *Elements of Analytic Geometry*, Boston, Ginn et Co., 1899, 273 p.

Religion et philosophie

Le petit catéchisme de Québec, Trois-Rivières, Olivier Trudel, 1852, 123 p.

Le catéchisme des provinces ecclésiastiques de Québec, Montréal et Ottawa, Québec, A. Côté, 1888, 76 p.

The Catechism of the Ecclesiastical Provinces of Quebec, Montréal et Ottawa, Québec, F.A. Côté, 1888, 76 p.

CONGRÉGATION DE NOTRE-DAME, *Histoire de l'Église*, Montréal, Congrégation de Notre-Dame, 1905, 212 p.

DE CONCILIO, Januarius, *The Elements of Intellectual Philosophy*, New York et Montréal, Sadlier, 1878, 290 p.

DEVIVIER, Walter, sj, *Cours d'apologétique chrétienne*, Paris, Casterman, 1914, 528 p.

DOUBLET, Victor, *Logic for Young Ladies*, New York, P. O'Seah, 1868, 148 p.

DRIOUX, Claude-Joseph, *Précis élémentaire d'histoire ecclésiastique*, Montréal, J.B. Rolland, 1869, 280 p.

ROBERT, Arthur, *Histoire de la philosophie*, Québec, Laflamme et Proulx, 1912, 417 p.

ROBERT, Arthur, *Leçons de logique*, Québec, L'Action sociale, 1940, 168 p.

ROBERT, E., csv, et LHOMOND, *La doctrine chrétienne de Lhomond*, Montréal, Clercs de Saint-Viateur, 1882, 377 p.

SAINTE-LÉONIDE, cnd, *Abrégé de l'histoire sainte*, Montréal, Beauchemin, 1909, 105 p.

SCHOUPPE, F-X, sj, *Cours abrégé de religion*, Bruxelles, Albert Dewit, 1910, 504 p.

SISTERS OF NOTRE-DAME OF NAMUR, *Compendium of Church History*, New York, Schartz, Kirwin and Fauss, 1911, 241 p.

Sciences

ADAM, F.-E., *Leçons de chimie*, Paris, Charles Delagrave, 1913, 676 p.

BRUNET, Ovide, *Éléments de botanique et de physiologie*, Québec, P.G. Delisle, 1870, 155 p.

CLOUTIER, Jean-Baptiste, *Recueil de leçons de choses*, Québec, C. Darveau, 1885, 358 p.

DANA, James D., *New Textbook in Geology*, New York, American Book Company, 1883, 412 p.

DAWSON, John William, *Handbook of Geology: With Examples from Canadian Species, Recent and Fossil*, Montréal, Dawson Brothers, 1870, 264 p.

DAWSON, John William, *Handbook of Geology*, Montréal, Dawson Brothers, 1889, 250 p.

GUIBERT, J., pss, *Anatomie et physiologie végétale*, Paris, Victor Retaux, 1896, 304 p.

GUIBERT, J., pss, *Géologie et minéralogie*, Paris, Victor Retaux, 1896, 176 p.

HUARD, Victor-Alphonse, et Henri SIMARD, *Manuel de sciences usuelles*, Québec, Imprimerie Ed. Marcotte, 1907, 388 p.

HUARD, Victor-Alphonse, et A.M., *Abrégé de minéralogie*, Québec, L'Événement, 1912, 49 p.

LAFLAMME, Joseph-Clovis-Kemner, *Éléments de minéralogie et de géologie*, Québec, P.G. Delisle, 1881, 288 p.

LANGLEBERT, Jonathan, *Histoire naturelle*, Paris, Delalain Frères, 1881, 601 p.

LARGETEAU, P., *Abrégé des sciences physiques et naturelles*, Bordeaux, G. Muller ; Paris, A. Collin, 1889, 259 p.

LOCKYER, J. Norman, *Elementary Lessons in Astronomy*, Londres, Macmillan and Co., 1889, 363p.

MILNE-EDWARDS, Alphonse, *Précis d'histoire naturelle*, Paris, G. Masson, 1886, 269 p.

MILNE-EDWARDS, Henri, *Outlines of Anatomy and Physiology*, Boston, Charles. C. Little et James Brown, 1841, 312 p.

PANNETON, Éphrem-François, *Leçons d'hygiène pratique à l'usage des familles et des écoles*, Montréal, Beauchemin, 1906, 140 p.

PECK, William Guy, *Introductory Course of Natural Philosophy*, New York, A.S. Barnes and Bun, 1861, 480 p.

PETITS FRÈRES DE MARIE, *Premières notions de sciences physiques et naturelles*, Lyon, Emmanuel Vitte, 1909, 269 p.

TROOST, Louis, et Édouard PÉCHARD, *Précis de chimie*, Paris, Masson et Cie, 1927, 412 p.

WOOD, De Volson, *The Principles of Elementary Mechanics*, New York, John Wiley and Sons, 1891, 351p.

YOUMANS, Edward L., *A Class-Book of Chemistry*, New York, D. Appleton and Company, 1871, 462 p.

ZELLER, M., *Précis élémentaire d'histoire naturelle*, Paris, Eugène Bélin, 1881, 342 p.

Autres

The New Standard Practical and Progressive Commercial Book-Keeping, Buffalo, J.C. Bryant, 1898, 148 p.

BARNARD, Édouard-André, *Une leçon d'agriculture. Conseils agricoles*, Montréal, Compagnie lithographique Burland-Desbarats, 1875, 123 p.

BEATTY, Samuel G., *The Canadian Accountant*, Belleville, Ontario Business College, 1894, 369 p.

DAWSON, John William, *First Lessons in Scientific Agriculture*, Montréal, John Lovell, 1864, 208p.

DUNN, Oscar, *Manuel de dessin industriel. D'après la méthode de Walter Smith*, Montréal, Duvernay et frère et Dansereau, 1877, 2 volumes[3].

GÉRIN-LAJOIE, Marie, *Traité de droit usuel*, Montréal, Beauchemin, 1902, 211 p.

NEAL, E. Virgil, et John H. MOORE, *Modern Illustrative Banking*, New York, American Book Company, 1904, 90 p.

PERREAULT, Denis-Romulus, *Cours élémentaire de sténographie*, Montréal, s.n., 1912, 37 p.

ROULEAU, Thomas-Grégoire, *Manuel des bienséances*, Québec, s.n., 1899, 92 p.

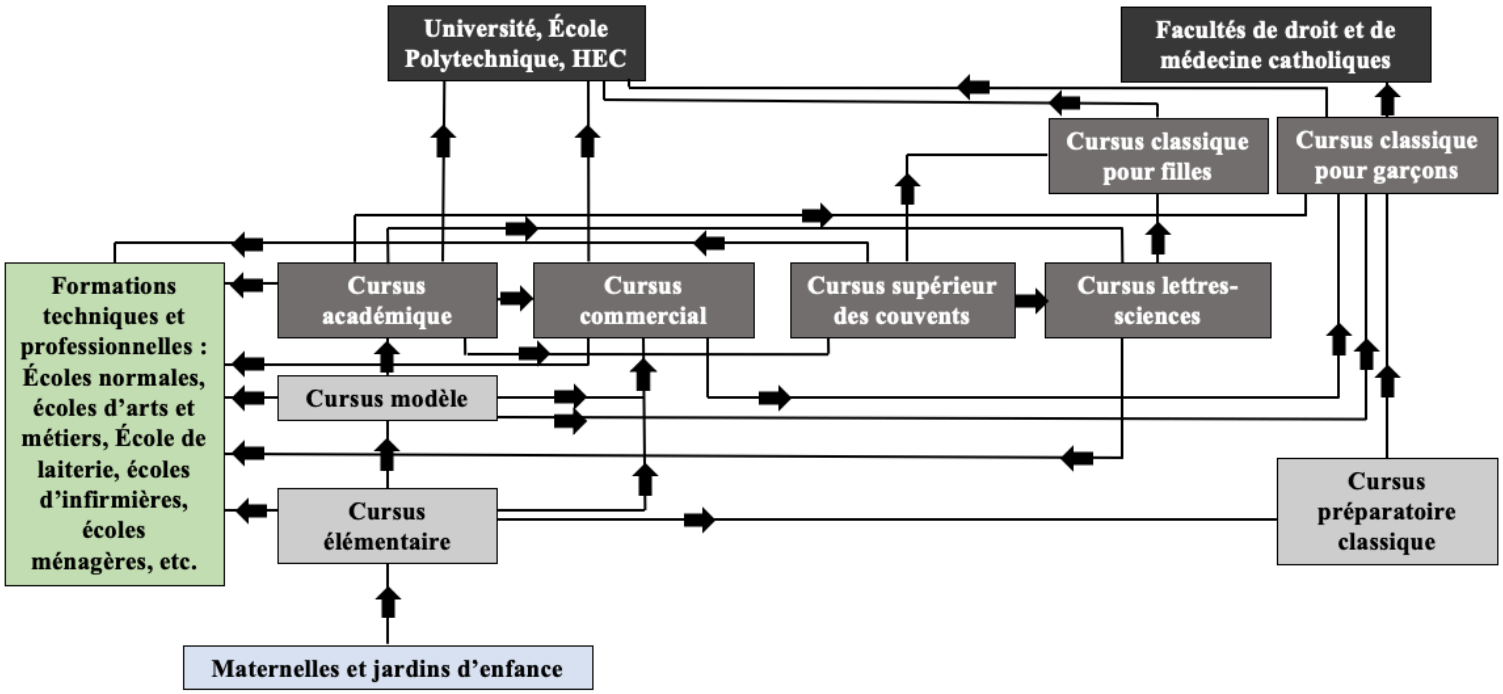
ROUSSEAU, Edmond, *Petit manuel du cultivateur*, Québec, C. Darveau, 1890, 64 p.

TEMPLÉ, E-M, *Méthode nationale de dessin, 2e cours*, Montréal, E. Boudet, 1891, 103 p.

[3] Le volume 2 a été publié en 1878.

ANNEXE B

RÉSEAU SCOLAIRE QUÉBÉCOIS, VERS 1920



ANNEXE C

NOMENCLATURE DU SECONDAIRE QUÉBÉCOIS

Cursus/ Diplôme/ Organisme responsable	Degrés	Matières	Années (approximativement)
Classique, pour garçons Baccalauréat *ès* lettres (si réussite de l'examen de lettres) Baccalauréat *ès* sciences (si réussite examen de sciences) Baccalauréat *ès* arts (si réussite des deux examens). Faculté des Arts[1] (programmes et examens, lorsque collèges affiliés).	8 : Éléments latins, syntaxe, méthode, versification, belles-lettres, rhétorique, philosophie I, philosophie II. Pour les quatre dernières années, les termes de *freshmen*, *sophomore*, *junior, senior*, sont parfois utilisés dans les institutions anglophones.	Grammaire (latin, grec, français, anglais) Littérature (latin, grec, français ou anglais). Philosophie. Mathématiques, chimie, physique, histoire, géographie. Apologétique, explication religieuse.	Fin XVIII^{e}-début XIX^{e} siècle (pour un cours relativement complet)-1970.
Commercial, pour garçons. Diplôme de l'établissement.	Variable : 3 à 5. (8^{e}, 9^{e,} 10^{e} OU 1re 2^{e}, 3^{e}, 4^{e}, 5^{e}).	Mathématiques, anglais, comptabilité, sciences, géographie.	Vers 1840-1968. Naissance sous la forme de collèges industriels. Perdure sous d'autres

[1] Le processus d'affiliation des collèges s'effectue graduellement tout au long du XIX^{e} siècle. Les collèges dirigés par les Jésuites ne sont pas soumis à l'affiliation.

Aucune institution d'encadrement.		Français, histoire, notions de philosophie. Enseignement religieux.	formes, ainsi que formation technique (secrétariat). Devient une option du cours complémentaire en 1923, puis du primaire supérieur.
Académique, pour garçons et filles. Diplôme à la discrétion des commissions scolaires. Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, pour les écoles publiques.	2 : 7e année, 8e année (1888).	Français, anglais, mathématiques, histoire, géographie, sciences, notions de philosophie. Dessin, agriculture, hygiène, comptabilité. Histoire de l'Église.	1842-1923. Rebaptisé cours complémentaire en 1923. Fusionné avec le primaire supérieur (1929) en 1956 pour former le secondaire public.
Classique, pour filles. Baccalauréat *ès* arts. Faculté des Arts.	4 (durant la période à l'étude). Pas de nom de degrés (durant la période à l'étude).	Littérature (française, anglaise, latine). Mathématiques, sciences, histoire, géographie, philosophie, sciences domestiques, notions de philosophie. Apologétique.	1908-1970.

Supérieur des couvents, pour filles. Diplôme de l'établissement. Aucune institution d'encadrement.	2 : 9e année, 10e année OU cours sous-gradué, cours gradué.	Français, anglais, mathématiques, histoire, géographie, sciences, notions de philosophie, sciences domestiques. Dessin, agriculture, hygiène. Apologétique.	Au moins 1880-1929. Des 9e-10e années apparaissent dans les dernières années du XIXe siècle. L'avènement du primaire supérieur en 1929 le remplace.
Lettres-sciences, pour filles. Immatriculation ou *High School Leaving Certificate.* Faculté des Arts.	4 : 1re année, 2e année, 3e année, 4e année.	Littérature et grammaire (française, anglaise, latine). Mathématiques, Sciences, Histoire, Géographie, philosophie, sciences domestiques. Apologétique.	1916-1960. Prend partiellement le relais du cours supérieur des couvents dans la préparation au cours classique féminin.

BIBLIOGRAPHIE

1. Sources

1.1. Sources en archives

Archives de la Commission scolaire de Montréal (ACSDM)
(Documents hors fonds)

Archives de la Congrégation de Notre-Dame (ACND)
Fonds Bureau des études (200.105. et 200.110.)
Fonds Mont-Sainte-Marie (312.560.)
Fonds Pensionnat Saint-Jean (309.420.)
Fonds Pensionnat Saint-Roch (315.850.)
Fonds Bureau des études (660.)

Archives de la Congrégation de Sainte-Croix (ACSC),
Fonds Collège Saint-Laurent (PD1)

Archives des Frères des Écoles chrétiennes (AFECCF),
Fonds Mont-Saint-Louis (N50010)

Archives des Prêtres de Saint-Sulpice (APSS) [Univers culturel Saint-Sulpice]
Fonds Collège de Montréal (I2)
Fonds Séminaire de philosophie (I9)

Archives des Jésuites du Canada français (AJC-GLC),
Fonds Collège Sainte-Marie (C-0001)

Archives de la Congrégation des Sœurs de Sainte-Anne (ASSA),
Fonds Couvent de Lachine (LQ 11)
Fonds Bureau des études (B86)

Archives de l'Université Concordia (AUC)
Fonds Jesuits (PO16)
Loyola College Review (Box 19, Folder 17)

Archives de l'Université Laval
Fonds Faculté des arts (U549)

1.2. Sources publiées

Journal de l'Instruction publique (1857-1879)

L'Enseignement primaire (1881-1920)

L'Enseignement secondaire au Canada (1915-1920)

La Bonne Parole (1913-1920)

Rapports du surintendant de l'instruction publique, 1842 à 1919-1920

ACJC, *Étude critique de notre système scolaire*, Montréal, Polytechnique. ACJC, 1913, 188 p.

ALLARD, Michel, et Bernard LEFEBVRE, dir., *Les programmes d'études catholiques francophones du Québec. Des origines à aujourd'hui* [*PECFQ*], Montréal, Éditions Logiques, 1998, 707 p.

BARRY, Robertine, *Chroniques du lundi*, Montréal, s.n., 1900, 325 p.

BETHLÉEM, Louis, *Romans à lire et romans à proscrire…*, Cambrai, Masson, 1905, 326 p.

BOUCHETTE, Errol, *Emparons-nous de l'industrie*, Ottawa, L'Imprimerie générale, 1901, 41 p.

BOUCHETTE, Errol, *L'indépendance économique du Canada français*, Arthabaskaville, Compagnie d'imprimerie, 1906, 334 p.

BUIES, Arthur, *Lettres sur le Canada*, Montréal, Comeau et Nadeau ; Marseille, Agone, 2002, 81 p.

CHAPAIS, Thomas, *Mélanges de polémique et d'études religieuses, politiques et littéraires*, Québec, L'Événement, 1905, 373 p.

CHAUVEAU, Pierre-Joseph-Olivier, *L'instruction publique au Canada. Précis historique et statistique*, Québec, Augustin Côté, 1876, 380 p.

DAVID, Laurent-Olivier, *Le clergé canadien. Sa mission, son œuvre*, Montréal, s.n., 1896, 123 p.

DE CAZES, Paul, *Manuel de l'instituteur catholique de la province de Québec*, Québec, Darveau, 1900, 97 p.

DESSAULLES, Louis-Antoine, *Écrits*, Montréal, PUM, 1994, 382 p.

DE NEVERS, Edmond, *L'avenir du peuple canadien-français*, Paris, H. Jouve, 1896, 487 p.

FADETTE [Henriette Dessaulles], *Lettres de Fadette*, Montréal, Le Devoir, 1923, 3 volumes.

FRÉCHETTE, Louis, *Lettres à l'abbé Baillargé. À propos d'éducation*, Saint-Laurent, Bibliothèque québécoise, 2003, 266 p.

GÉRIN-LAJOIE, Marie, *Le retour de la mère au foyer*, Montréal, L'École sociale populaire, 1932, 30 p.

LANGEVIN, Jean, *Cours de pédagogie ou principes d'éducation*, Québec, C. Darveau, 1865, 409 p.

LANGEVIN, Jean, *Réponses aux programmes de pédagogie et d'agriculture*, Rimouski, s.n., 1869, 44 p.

LANGLOIS, Godefroy, *L'uniformité des livres scolaires*, Québec, s.n., 1908, 16 p.

LÉON XIII, *Rerum Novarum*, 1891. <http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/fr/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html> (page consulté le 15 septembre 2019).

MINVILLE, Esdras, *Instruction ou éducation ? À propos de réforme de l'enseignement*, Montréal, L'École sociale populaire, 1931, 64 p.

PÂQUET, Louis-Adolphe, *Droit public de l'Église. L'Église et l'éducation à la lumière de l'histoire et des principes chrétiens*, Québec, L'Événement, 1909, 347 p.

PARENT, Étienne, *Discours.* Édition critique par Claude Couture et Yvan Lamonde, Montréal, PUM, 2000, 463 p.

PIE X, *Il fermo proposito*, 1905. < https://w2.vatican.va/content/pius-x/fr/encyclicals/documents/hf_p-x_enc_11061905_il-fermo-proposito.html> (page consultée le 15 septembre 2019).

ROSS, François-Xavier, *Manuel de pédagogie théorique et pratique*, Québec, Charrier et Dugal, 1919, 419 p.

RAYMOND, Joseph-Sabin, *Nécessité de la religion dans l'éducation*, Saint-Hyacinthe, Le Collégien, 1874, 56 p.

ROUTHIER, Adolphe-Basile, *Conférences et discours. Deuxième série*, Montréal, Beauchemin, 1904, 426 p.

SAINTE-OLIVINE, cnd, *Souvenir des fêtes jubilaires de Villa-Maria, 1854-1904*, Montréal, s.n., 1904, 168 p.

TARDIVEL Jules-Paul, et Charles-Joseph MAGNAN, *Polémique à propos d'enseignement entre M. J-P Tardivel et M. C-J Magnan*, Québec, L-J Demers et frères, 1894, 110 p.

1.3. Autres documents

École d'enseignement supérieur pour les jeunes filles, Montréal, CND, 1908, 68 p.

Les références complètes des 170 manuels de notre corpus figurent à l'annexe A.

1.4. Manuels scolaires hors corpus

MAGNAN, Joseph-Roch, *Cours français de lectures graduées. Degré inférieur*, Montréal, Beauchemin, 1902, 216 p.

SAINTE-SOLANGE, cnd, *Cours de langue française, cours élémentaire*, Montréal, CND, 1911, 232 p.

2. Études

2.1. Ouvrages généraux

LAMONDE, Yvan, Patricia L. FLEMING et Fiona A. BLACK, dir., *Histoire du livre et de l'imprimé au Canada*, Montréal, PUM, 2005, 690 p.

LINTEAU, Paul-André, René DUROCHER et Jean-Claude ROBERT, *Histoire du Québec contemporain.* Tome 1. *De la Confédération à la Crise (1867-1929)*, Montréal, Boréal, 1989, 758 p.

LAMONDE, Yvan, *Histoire sociale des idées, 1896-1929*, Montréal, Fides, 2004, 323 p.

2.2. Articles d'encyclopédie

BAUDRILLARD, Jean, « Modernité », *Encyclopædia Universalis*. <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/modernite/>. Page consultée le 1er octobre 2020.

PINTO, Louis, « Doxa, sociologie », *Encyclopædia Universalis*. <http://www.universalis-edu.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca/encyclopedie/doxa-sociologie/>. Page consultée le 15 janvier 2020.

2.3. Histoire du manuel scolaire

ALTBACH, Philip G. *et al.*, dir., *Textbooks in American Society. Politics, Policy and Pedagogy*, Albany, SUNY Press, 1991, 261 p.

AMALVI, Christian, *De l'art et la manière d'accommoder les héros de l'histoire de France. De Vercingétorix à la Révolution*, Paris, Albin Michel, 1988, 473 p.

APPLE, Michael W., et Linda K. CHRISTIAN-SMITH, *The Politics of Textbooks*, New York, Routledge, 1991, 290 p.

APPLE, Michael W., « Regulating the Text: The Socio-Historical Roots of State Control », Philip G. Altbach *et al.*, dir., *Textbooks in American Society. Politics, Policy and Pedagogy*, Albany, SUNY Press, 1991, p.7-26.

AUBIN, Paul, *L'État québécois et les manuels scolaires au XIXe siècle*, Sherbrooke, GRELQ, 1995, 119 p.

AUBIN, Paul, *Le manuel scolaire dans l'historiographie québécoise*, Sherbrooke, GRELQ, 1997, 151 p.

AUBIN, Paul, et Michel SIMARD, *Les manuels scolaires dans la correspondance du Département de l'Instruction publique, 1842-1899. Inventaire*, Sherbrooke, GRELQ, 1997, 342 p.

AUBIN, Paul, « La pénétration des manuels scolaires de France au Québec. Un cas-type. Les Frères des écoles chrétiennes, XIXe-XXe siècles », *Histoire de l'éducation*, no 85, 2000, p.3-24.

AUBIN, Paul, *Les communautés religieuses et l'édition du manuel scolaire au Québec. 1765-1964*, Sherbrooke, Groupe de recherche sur l'édition littéraire au Québec, 2001, 131 p.

AUBIN, Paul, et Michel SIMARD, *Les manuels scolaires dans la correspondance du Département de l'Instruction publique, 1900-1920. Inventaire*, Sherbrooke, GRELQ, 2005, 69 p.

AUBIN, Paul, « Le manuel scolaire. Une censure en douce. Le modèle québécois », Pascal Durant *et al.*, dir, *La censure de l'imprimé. Belgique, France, Québec et Suisse romande*, Sherbrooke, Nota Bene, 2006, p.361-377.

AUBIN, Paul, dir., *300 ans de manuels scolaires au Québec*, Québec, PUL, 2006, 177 p.

BROSSEAU, Marc, *Les manuels de géographie québécois. Images de la discipline, du pays et du monde, 1800-1960*, Québec, PUL, 2011, 170 p.

CARITEY, Christophe, *L'apport du manuel d'histoire et ses limites dans la formation de la mémoire historique. Application à l'étude de la Nouvelle-France de 1608 à 1663 dans le cadre du Québec de 1923 à 1989*, thèse de doctorat, histoire, Université Laval, juin 1992, 367 p.

CAULIER, Brigitte, et Raymond Brodeur, « Des catéchismes à l'enseignement religieux. Le cadre des représentations religieuses », *Études d'histoire religieuse*, nº 67, 2001, p.143-154.

CELLARD, Karine, *Leçons de littérature. Un siècle de manuels scolaires au Québec*, Montréal, PUM, 2011, 387 p.

GALLICHAN, Gilles, « Les premiers sentiers du savoir. Aux origines de la bibliothèque du Collège de Sainte-Anne-de-la-Pocatière, 1827-1900 », *Documentation et bibliothèques*, vol. 58, nº 2, avril-juin 2012, p.51-96.

CHOPPIN, Alain, « L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale », *Histoire de l'éducation*, nº 9, 1980, p.1-25.

CHOPPIN, Alain, « Les manuels scolaires », Thérèse Charmasson, dir., *Histoire de l'enseignement, XIX^e^-XX^e^ siècles. Guide du chercheur*, Paris, Institut national de la recherche pédagogique, 2006, p.575-592.

CHOPPIN, Alain, « Le manuel scolaire. Une fausse évidence historique », *Histoire de l'éducation*, nº 117, 2008, p.7-56.

DENEUCHE, Véronique, *L'enseignement des faits religieux dans les manuels d'histoire*, Paris, L'Harmattan, 2012, 263 p.

GAGNON, Serge, *De l'oralité à l'écriture. Le manuel de français à l'école primaire, 1830-1900*, Sainte-Foy, PUL, 1999, 236 p.

GALUPEAU, Yves, « L'Église et la Nation dans la France contemporaine. Le témoignage des manuels confessionnels, 1870-1940 », Gérard Cholvy et Nadine-Josette Chaline, dir., *L'enseignement catholique en France aux XIX^e^ et XX^e^ siècles*, Paris, Cerf, 1995, p.73-104.

GLEYSE, Jacques, *Le verbe et la chair. Un siècle de bréviaires de la République. Une archéologie du corps dans les manuels scolaires français de morale et d'hygiène, 1880-1974*, Paris, L'Harmattan, 2010, 268 p.

ISSIT, John, « Reflections on the Study of Textbooks », *History of Education*, vol. 33, n^o^ 6, 2004, p.683-696.

JOHNSEN, Egil Børre, *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*, Oslo, Scandinavian University Press, New York, Oxford University Press, 1993, 455 p.

LAFORCE, Guillaume, *La production du manuel scolaire congréganiste au Québec. Le cas de l'atelier d'imprimerie des Frères des écoles chrétiennes, 1891-1918*, mémoire de maîtrise, histoire, Université Laval, 2010, 146 p.

LAROCHELLE, Catherine, *Les représentations de l'Orient méditerranéen dans les manuels de lecture québécois, 1875-1945*, mémoire de maîtrise, histoire, UQAM, 2013, 159 p.

LAROCHELLE, Catherine, *L'apprentissage des Autres. La construction rhétorique et les usages pédagogiques de l'altérité à l'école québécoise, 1830-1915*, thèse de doctorat, histoire, Université de Montréal, 2018, 387 p.

LEBRUN, Monique, « Un florilège moralisateur et nationaliste. Le canon des études littéraires selon les manuels des communautés religieuses québécoises, 1900-1950 », *Études d'histoire religieuse*, vol. 71, 2005, p.33-50.

LEBRUN, Monique, dir., *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, PUQ, 2007, 131 p. et CD-ROM.

LUCAS, Nicole, *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902-1992*, Rennes, PUR, 2001, 319 p.

NEPVEU, Danielle, *Les représentations religieuses au Québec dans les manuels scolaires de niveau élémentaire, 1950-1960*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1982, 83 p.

RAYMOND-DUFOUR, Maxime, *Le Canada français face à sa destinée. La survivance confrontée au discours nationaliste des manuels scolaires, 1870-1880*, mémoire de maîtrise, histoire, Université de Montréal, 2008, 115 p.

STRAY, Christopher, «'*Quia Nomina Leo*'. Vers une sociologie historique du manuel », *Histoire de l'éducation*, mai 1993, nº 58, p.71-102.

VAN WIELE, Jan, « The Necessity for a Contextual Approach in the Methodology of Religious School Textbook Analysis. A Case Study on the Basis of the Theme Islam », *Pædagogica Historica*, vol. 37, nº 2, 2001, p.369–390.

VAN WIELE, Jan, « Le paradigme interreligieux dans les manuels d'apologétique utilisés dans l'enseignement religieux catholique et francophone au Québec, 1900-1950. Continuité et discontinuités par rapport à Vatican II », *Laval théologique et philosophique*, vol. 59, nº 2, 2003, p.345-367.

2.4. Histoire de l'imprimé

CAVALLO, Guglielmo, et Roger CHARTIER, dir., *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Seuil, 2001, 587 p.

CHARTIER, Anne-Marie, et Jean HÉBRARD, *Discours sur la lecture, 1880-1980*, Paris, BPI, Centre Georges-Pompidou, 1989, 525 p.

CHARTIER, Roger, *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1987 (1982), 370 p.

CHARTIER, Roger, dir., *Pratiques de la lecture*, Paris, Payot, 2003, 324 p.

CHELEBOURG, Christian, et Francis MARCOIN, *La littérature de jeunesse*, Paris, Armand Colin, 2007, 126 p.

DE CERTEAU, Michel, *L'invention du quotidien*. Tome 1. *Arts de faire*, Paris, 1990, 350 p.

ISER, Wolfgang, *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*, Londres, Routledge ; et Henley, Kagan Paul, 1978, 239 p.

JAUSS, Hans Robert, *Toward an Aesthetic of Reception*, Minneapolis, University of Minneapolis Press, 1982, 231 p.

JONES, Richard, *L'idéologie de* L'Action catholique, Québec, PUL, 1974, 359 p.

LAMONDE, Yvan, et Sophie MONTREUIL, « Pour une histoire des pratiques de lecture. Éléments de méthode et pacte fondateur », Yvan Lamonde et Sophie Montreuil, dir., *Lire au Québec au XIX^e siècle*, Montréal, Fides, 2003, p.7-16.

LAUFER, Roger, « L'espace visuel du livre ancien », Henri-Jean Martin, Roger Chartier et Jean-Pierre Vivet, dir., *Histoire de l'édition française*. Tome 2. *Le Livre triomphant, 1660-1830*, Paris, Promodis, 1984, p.128-139.

LE MEN, Ségolène, « La vignette et la lettre », Roger Chartier et Henri-Jean Martin, dir., *Histoire de l'édition française*. Tome 3. *Le temps des éditeurs, du romantisme à la Belle Époque*, Paris, Fayard, 1990 [1985], p.356-368.

LYONS, Martyn, « Les nouveaux lecteurs au XIX^e siècle. Femmes, enfants, ouvriers », Guglielmo Cavallo et Roger Chartier, dir, *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Seuil, 2001, p.393-430.

MARQUIS, Dominique, *Un quotidien pour l'Église.* L'Action catholique*, 1910-1940*, Montréal, Leméac, 2004, 220 p.

MARQUIS, Dominique, « Quand la presse prend la parole » Élisabeth Pillet et Marie-Ève Thérenty, dir., *Presse, chanson et culture orale au XIX^e siècle. La parole vive au défi de l'ère médiatique*, Paris, Nouveau monde Éditions, 2012, p.239-255.

MOLLIER, Jean-Yves, *Louis Hachette, 1800-1864. Le fondateur d'un empire*, Paris, Fayard, 1999, 554 p.

MOLLIER, Jean-Yves, *La lecture et ses publics à l'époque contemporaine. Essais d'histoire culturelle*, Paris, PUF, 2001, 186 p.

MOLLIER, Jean-Yves, *La mise au pas des écrivains. L'impossible mission de l'abbé Bethléem au XX^e siècle*, Paris Fayard, 2014, 510 p.

2.5. Histoire de l'éducation au Québec

AUDET, Louis-Philippe, *Histoire du Conseil de l'instruction publique de la province de Québec, 1856-1964*, Montréal, Leméac, 1964, 346 p.

AUDET, Louis-Philippe, *Histoire de l'enseignement au Québec*, Montréal, Holt, Rinehart et Winston, 1971, 2 volumes.

BÉRUBÉ, Justin, *Le monde raconté aux petits Canadiens français dans trois revues jeunesses, 1921-1947*, mémoire de maîtrise, histoire, UQAM, 2009, 141 p.

BIENVENUE, Louise, Ollivier HUBERT et Christine HUDON, *Le collège classique pour garçon. Études historiques sur une institution québécoise disparue*, Montréal, Fides, 2013, 416 p.

BOUVIER, Félix, *Histoire du Séminaire de Mont-Laurier. Formation d'une élite et d'une classe moyenne*, Montréal, Fides, 2005, 267 p.

BRISEBOIS, Maryline, « L'enseignement ménager au Québec. Entre "mystique" féminine et professionnalisation, 1930-1960 », *Recherches féministes,* vol. 30, nº 2, 2017, p.17-37.

BRODEUR, Raymond, « De la confession de foi au système d'éducation. Le catéchisme de première communion», *Pædagogica Historica*, vol. 35, nº 1, 1999, p.217-229.

CAULIER, Brigitte, « Enseigner la religion dans le système scolaire confessionnel au Québec, XIX^{e}-XX^{e} siècles », Raymond Brodeur et Brigitte Caulier, dir., *Enseigner le catéchisme. Autorités et institutions, XVI^{e}-XX^{e} siècle*, Québec, PUL ; Paris, Cerf, 1997, p.265-284.

CAULIER, Brigitte, « Developing Christians, Catholics and Citizens: Québec Churches and School Religion from the Turn of the Twentieth Century to 1960 », Michael Gauvreau et Ollivier Hubert, dir. *The Churches and Social Order in Nineteenth- and* Twentieth-Century Canada, Montréal et Kingston, MQUP, 2006, p.175-194.

CINQ-MARS, Jean, *Histoire du collège Sainte-Marie de Montréal, 1848-1969*, Montréal, Hurtubise, 1998, p.244-245 et p.252-253.

CHARLAND, Jean-Pierre, *L'entreprise éducative au Québec, 1840-1900*, Québec, PUL, 2000, 452 p.

CROTEAU, Georges, *Les frères éducateurs, 1920-1965. Promotion des études supérieures, modernisation de l'enseignement public*, LaSalle, Hurtubise HMH, 1996, 193 p.

CURTIS, Bruce, *Ruling by Schooling: Conquest to Liberal Gouvernmentality. A Historical Sociology*, Toronto, University of Toronto Press, 2012, 563 p.

DESCHÊNES, Amélie, *Intimité et individualité au pensionnat. La pratique du journal intime de Léandre-Coyteux Prévost, 1869-1870*, mémoire de maîtrise, histoire, Université de Montréal, 2007, 133 p.

DUCHESNE, Raymond, et Paul CARLE, « L'ordre des choses. Cabinets et musées d'histoire naturelle au Québec », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 44, nº 1, été 1990, p.3-30.

DUFOUR, Andrée, *Tous à l'école. État, communautés rurales et scolarisation au Québec de 1826 à 1859*, LaSalle, Hurtubise HMH, 1996, 271 p.

DUFOUR, Andrée, *Histoire de l'éducation au Québec*, Montréal, Boréal, 1997, 124 p.

DUMONT, Micheline, *Les religieuses sont-elles féministes ?*, Montréal, Bellarmin, 1995, 204 p.

DUMONT, Micheline, et Nadia FAHMY-EID, dir., *Les couventines. L'éducation des filles au Québec dans les congrégations religieuses enseignantes, 1840-1960*, Montréal, Boréal, 1986, 315 p.

DUMONT, Micheline, et Lucie CHAMPAGNE, « Le financement des pensionnats de jeunes filles au Québec. Le modèle de la congrégation des Sœurs de Sainte-Anne, *Sessions d'études. SCHEC*, vol. 53, p.63-91.

GALARNEAU, Claude, *Les collèges classiques au Canada français, 1620-1970*, Montréal, Fides, 1978, 287 p.

GAGNON, Robert, « Capital culturel et identité sociale. Les fonctions sociales du discours sur l'encombrement des professions libérales au XIXe siècle », *Sociologie et sociétés*, vol. 21, nº 2, automne 1989, p.129-146.

GAGNON, Robert, « Les discours sur l'enseignement pratique au Canada français, 1850-1900 », Marcel Fournier, Yves Gingras et Othman Keel, dir., *Sciences et médecine au Québec. Perspectives sociohistoriques*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1987, p.19-39.

GAGNON, Robert, *Histoire de l'École Polytechnique, 1873-1990. La montée des ingénieurs francophones au Québec*, Montréal, Boréal, 1991, 526 p.

GAGNON, Robert, *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal*, Montréal, Boréal, 1996, 400 p.

GERVAIS, Jean-Francis, et Jean HÉNAIRE, « L'enseignement des sciences dans les collèges classiques, XIX^e^-XX^e^ siècle, *Recherches sociographiques*, vol. 15, n^o^ 1, 1974, p.119-126.

HAMEL, Thérèse, *Un siècle de formation des maîtres au Québec, 1836-1939*, LaSalle, Hurtubise HMH, 1995, 374 p.

HAMELIN, Jean, *Histoire de l'Université Laval. Les péripéties d'une idée*, Québec, PUL, 1995, 341 p.

HARVEY, Pierre, *Histoire de l'École des hautes études commerciales de Montréal*, Montréal, Québec-Amérique, 1994, 324 p.

HEAP, Ruby, *L'Église, l'État et l'enseignement public catholique au Québec, 1897-1920*, thèse de doctorat, histoire, Université de Montréal, 1987, 2 volumes.

HUDON, Christine, « L'éducation sentimentale et sexuelle dans les collèges pour garçons, du milieu du XIX^e^ siècle à la Révolution tranquille », Jean-Philippe Warren, dir., *Une histoire des sexualités au Québec au XX^e^ siècle*, Montréal, VLB Éditeur, 2012, p.32-53.

LAFRANCE, Mélanie, *De l'invisible atome à l'immensité du cosmos. Les sciences chez les Ursulines de Québec (1830-1910)*, mémoire de maîtrise, histoire, 2017, 121 p.

LAMONDE, Yvan, *La philosophie et son enseignement au Québec, 1665-1920*, LaSalle, Hurtubise HMH, 1980, 312 p.

LANOUETTE, Mélanie, *Faire vivre ou faire connaître. Le défi de l'enseignement religieux en contexte de renouveau pédagogique, 1936-1946*, Québec, PUL, 2002, 174 p.

LANOUETTE, Mélanie, *Penser l'éducation, dire sa culture. Les écoles catholiques anglaises au Québec, 1928-1964*, thèse de doctorat, histoire, Québec, Université Laval, 2004, 357 p.

LAVOIE, Paul, « Enseigner les mathématiques au Québec, 1800-2000. L'émergence d'une spécialité », *Bulletin de l'AMQ*, vol. 44, n^o^ 1, mars 2004, p.14-38.

LECOMPTE-DUCHARME, Sébastien, « Louis Veuillot au collège classique. Un enseignement littéraire et religieux, 1840-1970 », *Études d'histoire religieuse*, vol. 82, 2016, p.39-56.

LESSARD, Claude, *Le Séminaire de Nicolet, 1803-1969*, Trois-Rivières, Éditions du Bien-Public, 1980, 527 p.

LeVASSEUR, Louis, « L'enseignement dans les collèges classiques au XX^e^ siècle. Une vision du monde en difficile harmonie avec la modernisation de la société québécoise », *Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 14, n^o^ 1, 2002, p.36-67.

MACLEOD, Roderick, et Mary Anne POUTANEN, *A Meeting of the People: Schools Boards and Protestant Communities in Quebec, 1801–1898*, Montréal, MQUP, 2008, 507 p.

MAGNUSON, Roger P., *The Two Worlds of Quebec Education During the Traditional Era, 1760–1940*, London, The Althouse Press, 2005, 267 p.

MALOUIN, Marie-Paule, *Ma sœur, à quelle école allez-vous ? Deux écoles de filles à Montréal à la fin du XIX^e^ siècle*, Montréal, Fides, 1985, 171 p.

MURRAY, Jocelyne, *Apprendre à lire et à compter. École et société en Mauricie, 1850-1900*, Québec, Septentrion, 2003, 278 p.

MURRAY, Jocelyne, « Les rapports annuels du surintendant de l'Instruction publique. Leurre ou réalité ? », Brigitte Caulier et Thérèse Hamel, dir., *L'école en chiffre ? Réflexions sur les statistiques scolaires au Québec, XIX-XX^e^ siècles*, Québec, CIEQ, 2006, 57 p.

PARADIS, Charlène, *L'éducation morale et religieuse des adolescents à l'école publique québécoise, 1929-1958*, mémoire de maîtrise, histoire, Université Laval, 2007, 215 p.

PLOURDE, Julie, *Un genre en construction. Le théâtre à la Congrégation de Notre-Dame, 1850-1920*, mémoire de maîtrise, histoire, Université de Montréal, 2014, 123 p.

POMEYROLS, Catherine, *Les intellectuels québécois. Formation et engagement, 1919-1939*, Paris, L'Harmattan, 1996, 537 p.

RAYMOND-DUFOUR, Maxime, *L'Universel et le national. Une étude des consciences historiques au Canada français de la première moitié du XIX^e^ siècle*, thèse de doctorat, histoire, Université de Montréal, 2016, 398 p.

TURCOTTE, Paul-André, *L'Enseignement secondaire public des frères éducateurs, 1920-1970. Utopie et modernité*, Montréal, Bellarmin, 1988, 220 p.

TURCOTTE, Paul-André, « La socialisation scolaire du croire et sa gestion institutionnelle. Bible, catéchisme et histoire de l'Église à l'école publique québécoise, 1905-1970 », *Social Compass*, vol. 54, nº 1, 2007, p.49-62.

VERRETTE, Michel, « Les activités parascolaires au Collège Saint-Boniface d'après les annuaires, 1885-1968 », *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 23, nº 1-2, 2011, p.63-115.

2.6. Histoire de l'éducation hors Québec

ARMSTRONG, Christopher, « On the Making of Good Men: Character-Building in the New England Bonding Schools », Paul W. Kingston et Lionel S. Lewis, dir., *The High-Status Track: Studies of Elite Schools and Stratification*, Albany, SUNY Press, 1990, p.3-24.

CHERVEL, André, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, nº 38, 1988, p.59-119.

CHERVEL, André, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998, 238 p.

DELAMONT, Sara, « The Parochial Paradox: Anthropology of Education in the Anglophone World », Kathryn M. Anderson-Levitt, dir., *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*, New York, Bergahn Books, 2012, p.49-69.

DURKHEIM, Émile, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 2016 [1922], 130 p.

DURKHEIM, Émile, *L'éducation morale*, Paris, PUF, 2012 [1925], 254 p.

GIDNEY, Robert D., et Winnifred P.J. MILLAR, *Inventing Secondary Education: The Rise of the High School in Nineteenth-Century Ontario*, Montréal, MQUP, 1990, 411 p.

GEIGER, Roger L., « The Era of Multipurposes Colleges in American Higher Education, 1850–1890 », Roger Geiger, dir., *The American College in Nineteenth Century*, Nashville, Vanderbilt University Press, 2000, p.127-152.

HERBST, Jürgen, *The Once and Future School: Three Hundred and Fifty Years of American Secondary Education*, New York, Londres, Routledge, 1996, p.269.

HEAP, Ruby, et Alison PRENTICE, dir., *Gender and Education in Ontario*, Toronto, Canadian Scholar Press, 1991, 351 p.

HOUSTON, Susan E., et Alison PRENTICE, *Schooling and Scholars in Nineteenth-Century Ontario*, Toronto, Toronto University Press, 1988, 418p.

MAYEUR, Françoise, *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, Paris, Hachette, 1979, 205 p.

MAYEUR, Françoise, « Garçons et filles du XIX^e au XX^e siècle. Une éducation différente », *Enfance*, vol. 1, n^o 1-2, 1981, p.45-52.
MILO, Daniel, « Les classiques scolaires », Pierre Nora, dir., *Les lieux de mémoire.* Vol. 2. *La Nation*, Paris, Gallimard, 1984, p.517-562.

OZOUF, Mona, *L'École, l'Église et la République, 1871-1914*, Paris, Seuil, 1982, 260 p.

PETITAT, André, *Production de l'école. Production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*, Genève, Droz, 1982, 532 p.

PROST, Antoine, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, 524 p.

PROVENZO, Eugene F., *et al.*, dir. *The Textbook as Discourse: Sociocultural Dimensions of American Schoolbooks*, New York, Routledge, 2011, 345 p.

RINGER, Fritz K., *Education and Society in Modern Europe*, Bloomington, Indiana University Press, 1979, 370 p.

RINGER, Fritz K., « La segmentation des systèmes d'enseignement. Les réformes de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n^o 149, p.6-20.

ROGERS, Rebecca, *Les bourgeoises au pensionnat. L'éducation féminine au XIX^e siècle*, Rennes, PUR, 2007, 390 p.

SAVOIE, Philippe, *La construction de l'enseignement secondaire, 1802-1914. Aux origines d'un service public*, Lyon, ENS Éditions, 2013, 502 p.

TIMMONS, George, *Education, Industrialization and Selection*, Londres, Routledge, 1988, 242 p.

TROW, Martin, *Twentieth-Century Higher Education: Elite to Mass to Universal*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2010, 627 p.

WAQUET, Françoise, *Le latin ou l'empire d'un signe*, Paris, Albin Michel, 1998, 414 p.

2.7. Histoire et sociologie religieuse

AIRAU, Paul, *L'antisémitisme catholique aux XIX^e^ et XX^e^ siècles*, Paris, Berg, 2002, 167 p.

ARIÈS, Philippe, *Essais sur l'histoire de la mort en Occident du Moyen Âge à nos jours*, Paris, Seuil, 1975, 237 p.

BERNARD, Jean-Marc, « Deux phases de l'antialcoolisme au Canada français, 1840-1855 et 1905-1920. Essai d'interprétation sociologique », *Toxicomanies*, vol. 1, n^o^ 2, 1968, p.135-166.

BOURBEAU, Robert, et Jacques LÉGARÉ, *Évolution de la mortalité au Canada et au Québec, 1831-1931. Essai de mesure par génération*, Montréal, PUL, 1982, 140 p.

BRODEUR, Raymond, « De la confession de foi au système d'éducation. Le catéchisme de première communion », *Pædagogica Historica*, vol. 35, supplément 1, p.217-229.

BRUNET, Manon, Les réseaux gaumistes constitutifs du réseau littéraire québécois du XIX^e^ siècle », *Globe*, vol 7, n^o^ 1, 2004, p.147-180.

CAULIER, Brigitte, « Les confréries de dévotion traditionnelles et le réveil religieux à Montréal au XIX^e^ siècle », *Sessions d'études. SCHEC*, vol. 53, 1986, p.23-40.

CAULIER, Brigitte, « Bâtir l'Amérique des dévots. Les confréries de dévotions montréalaises depuis le Régime français », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 46, n^o^ 1, été 1992, p.45-66..

CHOLVY, Gérard, *Être chrétien en France au XIX^e^ siècle, 1790-1914*, Paris, Seuil, 1997, 178 p.

DAHAN, Michel, *Imported Devotions. Roman Catacomb Saints in Ultramontane Montreal*, mémoire de maîtrise, histoire, Université McGill, 2015, 113 p.

DANYLEWICZ, Marta, *Profession, religieuse. Un choix pour les Québécoises, 1840-1920*, Montréal, Boréal, 1988, 242 p.

DE LAGRAVE, François, « Le mandat tumultueux d'un visiteur provincial. Le frère Réticius, fec, 1880-1886 », Nive Voisine et Jean Hamelin, dir., *Les ultramontains canadiens-français. Études d'histoire religieuse présentées en hommage au professeur Philippe Sylvain*, Montréal, Boréal Express, 1985, p.241-253.

DURKHEIM, Émile, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, PUF, 2013 [1912], 647 p.

ELIADE, Mircea, *Images et symboles*. *Essais sur le symbolisme magico-religieux*, Paris, Gallimard, 2016 [1952], 252 p.

ELIADE, Mircea, *Le sacré et le profane*, Paris, Gallimard, 1980 [1957], 185 p.

FAHMY-EID, Nadia, *Le clergé et le pouvoir politique au Québec. Une analyse de l'idéologie ultramontaine au milieu du XIX^e siècle*, Montréal, Hurtubise, 1978, 318 p.

FECTEAU, Jean-Marie, *La liberté du pauvre. Crime et pauvreté au XIX^e siècle québécois*, Montréal, VLB Éditeur, 2004, 455 p.

FERRETTI, Lucia, *Entre voisins. La société paroissiale en milieu urbain. Saint-Pierre-Apôtre de Montréal, 1848-1930*, Montréal, Boréal, 1992, 264 p.

GADILLE, Jacques, « L'ultramontanisme français au XIX^e siècle », Nive Voisine et Jean Hamelin, dir., *Les ultramontains canadiens-français. Études d'histoire religieuse présentées en hommage au professeur Philippe Sylvain*, Montréal, Boréal Express, 1985, p.27-66.

GAGNON, Serge, *Mourir, hier et aujourd'hui. De la mort chrétienne dans la campagne québécoise au XIX^e siècle à la mort technicisée dans la société sans Dieu*, Québec, PUL, 1987, 192 p.

GAGNON, Serge, *Religion, moralité, modernité*, Québec, PUL, 1999, 191 p.

GAUVREAU, Michael, et Ollivier HUBERT, « Beyond Church History: Recent Developments in the History of Religion in Canada », Michael Gauvreau et Ollivier Hubert, dir., *The Churches and Social Order in Nineteenth — and* Twentieth-Century Canada, Montréal et Kingston, MQUP, 2006, p.3-45.

GAUVREAU, Michael, *Les origines catholiques de la Révolution tranquille*, Montréal, Fides, 2007, 455 p.

GAUVREAU, Michael, « Forging a New Space for Lay Male Piety: St. Vincent de Paul Societies in Urban Quebec and Ontario, 1846–1890 », *Histoire sociale/Social History*, vol. 42, nº 83, mai 2009, p.33-67.

HAMELIN, Jean, et Nicole GAGNON, *Histoire du catholicisme québécois.* Volume 3. Tome 1. *Le XXe siècle. 1898-1940*, Montréal, Boréal Express, 1984, 504 p.

HARDY, René, *Contrôle social et mutation de la culture religieuse au Québec, 1830-1930*, Montréal, Boréal, 1999, 284 p.

GADILLE, Jacques, et Jean-Marie MAYEUR, dir, *Histoire du christianisme des origines à nos jours*, tome XI, *Libéralisme, industrialisation, expansion européenne, 1830-1914*, Paris, Desclée, 1995, 1172 p.

GALLICHAN, Gilles, « Jeanne d'Arc au Nouveau Monde. Aperçus sur la légende johannique en Amérique française », *Les Cahiers des Dix*, nº 72, 2018, p.1-66.

HERVIEU-LÉGER, Danièle, *La religion pour mémoire*, Paris, Cerf, 1993, 273 p.

HILAIRE, Yves-Marie, « Évolution du culte marial au XIXe siècle », Bruno Béthouart et Alain Lottin, dir., *La dévotion mariale de l'an mil à nos jours*, Arras, Artois Presses Université, 2005, p.41-50.

HUBERT, Ollivier, « Ritualité ultramontaine et pouvoir pastoral dans le Québec de la seconde moitié du XIXe siècle », Jean-Marie Fecteau et Janice Harvey, dir., *La régulation sociale entre l'acteur et l'institution*, Québec, PUQ, 2005, p.435-447.

HUDON, Christine, « Des dames chrétiennes. La spiritualité des catholiques québécoises au XIXe siècle », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 49, nº 2, automne 1995, p.169-194.

HUDON, Christine, *Prêtres et fidèles dans le diocèse de Saint-Hyacinthe, 1820-1875*, Sillery, Septentrion, 1996, 464 p.

ISAMBERT, François-André, *Le sens du sacré. Fête et religion populaire*, Paris, Éditions de Minuit, 1982, 314 p.

KOLAKOWSKI, Leszek, *Religion: On God, the Devil, Sin and Other Worries of the So-Called Philosophy of Religion*, New York, Oxford University Press, 1982, 235 p.

LACROIX, Benoît, « L'enfance religieuse à la fin du XIXe siècle. Un cas privilégié, Lionel Groulx, 1878-1967 », *Sessions d'études. SCHEC*, vol. 53, 1986, p.93-107.

LACROIX, Benoît, *La religion de mon père*, Montréal, Bellarmin, 1986, 306 p.

LAGRÉE, Michel, « De Veuillot à Tardivel, ou les ambiguïtés de la haine de la modernité », *Études d'histoire religieuse*, vol. 67, 2001, p.251-259.

LAPERRIÈRE, Guy, *Les congrégations religieuses. De la France au Québec, 1880-1914.* Tome 3. *Vers des eaux plus calmes, 1905-1914*, Québec, PUL, 2005, 730 p.

LAPERRIÈRE, Guy, *Histoire des communautés religieuses au Québec*, Montréal, VLB Éditeur, 2013, 329 p.

LEMIEUX, Raymond, et Jean-Paul MONTMINY, *Le catholicisme québécois*, Sainte-Foy, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 2000, 140 p.

MANSEAU, Caroline, « Être digne de l'*Esto vir*. Une exploration de la socialisation religieuse chez les acéjistes, 1904-1931, *Études d'histoire religieuse*, vol. 73, 2007, p.6-7.

MARQUIS, Dominique, « 1910. Le Congrès eucharistique de Montréal », Denis Saint-Jacques et Marie-José des Rivières, dir. *De la Belle-Époque à la Crise. Chroniques de la vie culturelle à Montréal*, Montréal, Nota Bene, 2015, p.101-116.

MAUSS, Marcel, *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, Paris, PUF, 2012, 241 p.

MCLEOD, Hugh, *Class and Religion in the Late Victorian City*, Londres, Croom Helm, 1974, 360p.

PERIN, Roberto, *Rome et le Canada. La bureaucratie vaticane et la question nationale, 1870-1903*, Montréal, Boréal, 1993, 343 p.

PETIT, Vincent, *Église et Nation. La question liturgique en France au XIX^e^ siècle*, Rennes, PUR, 2010, 199 p.

REMIGGI, Frank W. et Louis ROUSSEAU, dir., *Atlas historique des pratiques religieuses. Le Sud-Ouest du Québec au XIX^e^ siècle*, Ottawa, PUO, 1998, 235 p.

ROBERT, Caroline, *« À qui la faute ? ». Le second mouvement de tempérance et l'État au Québec,* mémoire de maîtrise, histoire, UQAM, 2019, 139 p.

ROBINSON, Ira, *A History of Antisemitism in Canada*, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press, 2015, 287 p.

ROY, Jean, « L'invention du pèlerinage de la Tour des Martyrs de Saint-Célestin, 1898-1930 », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 43, nº 4, printemps 1990, p.487-507.

SAVARD, Pierre, « L'Italie dans la culture canadienne-française au XIXe siècle », Nive Voisine et Jean Hamelin, dir., *Les ultramontains canadiens-français*, Montréal, Boréal Express, 1985, p.255-266.

SINGLETON, Michael, « L'au-delà, l'en deçà et l'à côté du religieux », Alain Caillé, dir., *Qu'est-ce que le religieux ? Religion et politique*, Paris, La Découverte, 2012, p.177-192.

SYLVAIN, Philippe et Nive VOISINE, *Histoire du catholicisme québécois.* Vol. 2. Tome 2. *Réveil et consolidation.1840-1898*, Montréal, Boréal, 1991, 507 p.

VALLIÈRES, Catherine, « Apprendre à bien mourir. Les écoliers et la mort au Québec, 1853-1963 », *Études d'histoire religieuse*, vol. 65, 1999, p.29-51.

VALVERDE, Mariana, *The Age of Light, Soap and Water. Moral Reform in English Canada, 1885–1925*, Toronto, McClelland and Stewart, 1991, 203 p.

VOISINE, Nive, « L'ultramontanisme canadien-français au XIXe siècle », Nive Voisine et Jean Hamelin, dir, *Les ultramontains canadiens-français. Études d'histoire religieuse présentées en hommage au professeur Philippe Sylvain*, Montréal, Boréal Express, 1985, p.67-104

WEBER, Max, *L'éthique protestante et l'esprit du protestantisme*, Paris, Plon, 1967, 286 p.

WEBER, Max, *Sociologie de la religion. Économie et société*, Paris, Flammarion, 2013, 505 p.

WILLAIME, Jean-Paul, « Faits religieux », Régine Azria et Danièle Hervieu-Léger, dir., *Dictionnaire des faits religieux*, Paris, PUF, 2010, p.361-367.

WOODS, Thomas E. Jr., *The Church Confronts Modernity: Catholic Intellectuals and the Progressive Era*, New York, Columbia University Press, 2004, 228 p.

2.8. Histoire de la jeunesse

ARIÈS, Philippe, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1973, 316 p.

BIENVENUE, Louise, *Quand la jeunesse entre en scène. L'Action catholique avant la Révolution tranquille*, Montréal, Boréal, 2003, 291 p.

CRUBELLIER, Maurice, *L'enfance et la jeunesse dans la société française, 1800-1950*, Paris, Armand Colin, 1979, 389 p.

GALLAND, Olivier, *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin, 2011, 256 p.

GILLIS, John R., *Youth and History: Tradition and Change in European Age Relations, 1770-Present*, Orlando, Academic Press, 1981, 250 p.

HÉBERT, Karine, *Impatient d'être soi-même. Les étudiants montréalais, 1895-1960*, Québec, PUQ, 2008, 290 p.

MITTERAUER, Michael, *A History of Youth*, Oxford, Blackwell, 1992, 256 p.

THIERCÉ, Agnès, *Histoire de l'adolescence, 1850-1914*, Paris, Belin, 1999, 329 p.

2.9. Histoire et sociologie de l'élite

BENNETT, Tony *et al.*, *Culture, Class, Distinction*, Abingdon, Routledge, 2009, 311 p.

BOUNEAU, Christine, et Caroline LE MAO, dir., *Jeunesses et élites. Des rapports paradoxaux en Europe de l'Ancien Régime à nos jours*, Rennes, PUR, 2004, 377 p.

BOTTOMORE, Tom, *Elites and Society*, Londres, Routledge, 1993 [1964], 144 p.

BOURDIEU, Pierre, et Jean-Claude PASSERON, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1964, 189 p.

BOURDIEU, Pierre, et Jean-Claude PASSERON, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970, 279 p.

BOURDIEU, Pierre, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979, 670 p.

BUSINO, Giovanni, *Élite(s) et élitisme*, Paris, PUF, 1992, 127 p.

COENEN-HUNTER, Jacques, *Sociologie des élites*, Paris, Armand Colin, 2004, 172 p.

DESSUREAULT, Christian, et Christine HUDON, « Conflits sociaux et élites locales au Bas-Canada. Le clergé, les notables, la paysannerie et le contrôle de la fabrique », *The Canadian Historical Review*, vol. 80, nº 3, septembre 1999, p.413-439.

DESSUREAULT, Christian, « Parenté et stratification sociale dans une paroisse rurale de la vallée du Saint-Laurent au milieu du XIXe siècle », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 54, nº 3, hiver 2001, p.411-447.

ELIAS, Norbert, *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy, 1973 [1939], 510 p.

ELIAS, Norbert, *La dynamique de l'Occident*, Paris, Calmann-Lévy, 1975 [1939], 320 p.

KELLER, Suzanne, *Beyond the Ruling Class: Strategic Elites in the Modern Society*, New York, Random House, 1963, 354 p.

KINGSTON, Paul W., et Lionel S. LEWIS, dir., *The High-Status Track: Studies of Elites Schools and Stratification*, Albany, SUNY Press, 1990, 261 p.

KROP, Jérôme, *La méritocratie républicaine. Élitisme et scolarisation de masse sous la IIIe République*, Rennes, PUR, 2014, 174 p.

LAMBERT, Maude-Emmanuelle, « Un ménage petit-bourgeois du Québec de la Belle-Époque. Valeurs, pratiques culturelles et consommation d'une famille francophone », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 61, nº 1, été 2007, p.37-65.

LINTEAU, Paul-André, « Quelques réflexions autour de la bourgeoisie québécoise, 1850-1914 », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 30, nº 1, juin 1976, p.55-66.

MICHELS, Robert, *Les partis politiques. Essai sur les tendances oligarchiques des démocraties*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, 2009 [1911], 271 p.

MUCHEMBLED, Robert, *La société policée. Politique et politesse en France du XVIe siècle au XXe siècle*, Paris, Seuil, 1998, 365 p.

MOSCA, Gaetano, *The Ruling Class: Elementi di Scienza Politica*, New York, McGraw-Hill, 1939, 514 p.

PAQUET, Gilles, et Jean-Pierre WALLOT, « Groupes sociaux et pouvoir. Le cas canadien au tournant du XIXe siècle », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 27, nº 4, mars 1974, p.509-564.

PARETO, Vilfredo, *Œuvres complètes. Traité de sociologie générale*, Genève, Droz, 1968, 1868 p.

ROCHER, Guy, *Introduction à la sociologie générale.* Tome 3. *Changement social et action historique*, LaSalle, Hurtubise HMH, 1969, 562 p.

ROTHBLATT, Sheldon, *Education's Abiding Moral Dilemma: Merit and Worth in the Cross-Atlantic Democracies, 1800–2006*, Oxford, Symposium Books, 351 p.

ROY, Fernande, *Progrès, harmonie, liberté. Le libéralisme des milieux d'affaires francophones à Montréal au tournant du siècle*, Montréal, Boréal, 1988, 301 p.

ST-PIERRE, Lysandre, *La formation d'une culture élitaire dans une ville en essor. Joliette, 1860-1910*, Québec, Septentrion, 2018, 190 p.

2.10. Les savoirs profanes

ARNOULD, Jacques, *L'Église et l'histoire de la nature*, Paris, Cerf, 2000, 130 p.

BENTLEY, Michael, *Modernizing England's Past: English Historiography in the Age of Modernism, 1870–1970*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005, 245p.

BON, François, *La fabrique de l'homme*, Paris, Seuil, 2009, 334 p.

BROOKE, John H., *Science and religion. Some Historical Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991, 422 p.

CAMBRON, Micheline, « P.-J.-O. Chauveau, lecteur de Garneau », dans Gilles Gallichan, Kenneth Landry et Denis Saint-Jacques, dir., *François-Xavier Garneau, une figure nationale*, Québec, Nota Bene, 1998, p. 333-346.

CARLE, Paul, *Le cabinet de physique et l'enseignement des sciences au Canada français. Le cas du séminaire de Québec et de l'Université Laval*, thèse de doctorat, histoire, Université de Montréal, 1986, 395 p.

CHARTRAND, Luc, Raymond DUCHESNE et Yves GINGRAS, *Histoire des sciences au Québec, de la Nouvelle-France à nos jours*, Montréal, Boréal, 2008, 535 p.

DALRYMPLE, G. Brent, *The Age of the Earth*, Stanford, Stanford University Press, 1991, 474 p.

DAVID, Éric, *Le clergé canadien-français et la théorie de l'évolution, 1860-1950*, mémoire de maîtrise, histoire, UQAM, 2003, 99 p.

GAGNON, Serge, *Le Québec et ses historiens de 1840 à 1920. La Nouvelle-France de Garneau à Groulx*, Québec, Cahiers d'histoire de l'Université Laval, 1978, 474 p.

GINGRAS, Yves, *L'impossible dialogue. Sciences et religions*, Montréal, Boréal, 2016, 350 p.

GROULX, Patrice, « Genèse de l'*Histoire du Canada* », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 27, nº 1, automne 2018, p.14-37.

GOHAU, Gabriel, *Une histoire de la géologie*, Paris, La Découverte, 1997 [1987], 277 p.

JARRELL, Richard A., « L'ultramontanisme et la science au Canada français », Marcel Fournier Yves Gingras et Othman Keel, dir, *Sciences et médecine au Québec. Perspectives sociohistoriques*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1987, p.41-68.

MAYR, Ernest, *Histoire de la biologie. Diversité, évolution et hérédité*, Paris, Fayard, 1989 [1982], 894 p.

PETIT, Jacques-Guy, Darwinisme et catholicisme au Québec au début du XXe siècle. Autour du Dr Albert Laurendeau, *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 61, nº 2, automne 2007, p.201-233.

RICHARD, Nathalie, *L'invention de la préhistoire. Une anthologie*, Paris, Pocket, 1992, 352 p.

2.11. Histoire culturelle et autres

BURKE, Peter, *Eyewitnessing: The uses of Images as Historical Evidence*, Londres, Reaktion Books, 2001, 244p.

BOYER, Marc, *Histoire générale du tourisme du XVIe au XXIe siècle*, Paris, L'Harmattan, p.327p.

DUMONT, Fernand, *Le lieu de l'homme*, Montréal, Bibliothèque québécoise, 2005 [1968], 274 p.

GEERTZ, Clifford, *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*, New York, Basic Books, 1973, 470p.

NOURISSON, Didier, *Le buveur du XIXe siècle*, Paris, Albin-Michel, 1990, 376 p.

RUDIN, Ronald, « Marching and Memory in Early Twentieth-Century Quebec: La Fête-Dieu, la Saint-Jean-Baptiste, and le Monument Laval », *Journal of the Canadian Historical Association*, vol. 10, nº 1, 1999, p.209-235.

SCHMIDT, Leigh Eric, « The Commercialization of the Calendar: American Holidays and the Culture of Consumption, 1870–1930 », *Journal of American History*, vol. 78, nº 3, décembre 1991, p.897-916.

WARREN, Jean-Philippe, *Hourra pour Santa Claus ! La commercialisation de la saison des fêtes au Québec, 1885-1915*, Montréal, Boréal, 2006, 302 p.