

Transmettre la culture comme mémoire et identité : au cœur du débat sur l'éducation historique des jeunes québécois

Passing on culture as memory and identity. In the heart of the debate on history taught to the youngsters from Quebec

Transmitir la cultura como memoria e identidad. En el corazón del debate sobre la educación histórica de los jóvenes Quebecueses

Kultur als Gedächtnis und Identität übermitteln: im Herzen der Debatte über die geschichtliche Erziehung der Jugendlichen in Quebec

Jocelyn Létourneau



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1069>

DOI : 10.4000/rfp.1069

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2008

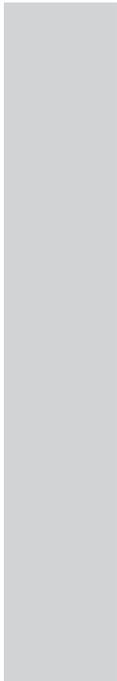
Pagination : 43-54

ISBN : 978-2-7342-1143-3

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Jocelyn Létourneau, « Transmettre la culture comme mémoire et identité : au cœur du débat sur l'éducation historique des jeunes québécois », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 165 | octobre-décembre 2008, mis en ligne le 01 octobre 2012, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1069> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.1069>



Transmettre la culture comme mémoire et identité : au cœur du débat sur l'éducation historique des jeunes québécois

Jocelyn Létourneau

Les dernières années ont été marquées au Québec par un âpre débat sur l'orientation à donner à l'éducation historique des jeunes. On a beaucoup décrié la volonté du ministère de l'Éducation de transformer le cours d'histoire nationale en un cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Il faut comprendre pourquoi : changer d'histoire, c'est en effet interroger, voire rouvrir, la mémoire et l'identité. On est ici au cœur du politique. L'article vise à faire état des enjeux sociétaux traversant la réforme actuelle du curriculum d'histoire au Québec.

Descripteurs (TEE) : curriculum d'histoire, réforme, enjeux sociaux, mémoire collective, identité collective, Québec.

Dans un livre qui a fait jaser au moment de sa parution, Marc Ferro disait de l'histoire qu'elle était sous surveillance (1). On ne saurait autrement considérer l'entreprise critique qui, depuis avril 2006, s'est déchaînée en opposition à la volonté du ministère de l'Éducation du Québec de transformer le cours d'histoire nationale, offert jusqu'à tout récemment aux étudiants du secondaire, en un cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Le terme « déchaîné » n'est pas ici exagéré. Il traduit exactement l'ampleur de la réaction suscitée par la décision ministérielle d'amener les jeunes Québécois à étendre et complexifier leur compréhension de l'expérience historique québécoise, dans la perspective de construire le Québec de demain. Aux yeux de plusieurs intervenants, dont beaucoup se voulaient

discoureurs profanes, la réforme envisagée du cours d'histoire nationale, présentée sous des atours progressistes, visait en effet un but fort différent, répréhensible en tout : défaire le corpus existant des références historiques servant de support à la conscience historique des (jeunes) Québécois. D'où la nécessité, ressentie par ces critiques de l'initiative de l'État, de s'insurger contre le nouveau programme d'histoire, cheval de Troie du possible, sinon probable, démantèlement d'une identité collective, ce qu'on a aussi appelé la « dénationalisation tranquille de l'identitaire québécois » (2).

L'objet de cet article n'est pas tant de revenir sur la polémique entourant la mise en place du nouveau programme d'histoire, que de faire état du contexte

général dans lequel s'est inscrit le débat en question, qui persiste : celui d'un conflit socio-discursif ouvert entre les tenants de deux grands courants politico-idéologiques, les « conservatistes » d'un côté et les « réformistes » de l'autre (3), dans le but de fixer le sens de l'histoire à raconter de l'aventure québécoise dans le temps, d'une part, et les approches pédagogique-didactiques propres à l'enseignement de l'histoire et ses méthodes, de l'autre.

À l'heure actuelle, la société québécoise est traversée par un ample questionnement sur les conditions de son devenir comme nation francophone en Amérique. Cette interrogation collective, à laquelle la commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles a récemment donné écho (4), touche également à la mise en récit de l'expérience historique québécoise, de même qu'aux objectifs (politiques) à poursuivre par et dans l'éducation historique des jeunes. On comprend aisément le rapport qui existe – et que l'on établit explicitement – entre le passé et l'avenir dans l'opération courante de refondation symbolique de la « nation québécoise ».

Pour un grand nombre d'intervenants, il ne peut en effet y avoir de consolidation de cette nation, et donc de suite à donner à l'expérience française en Amérique, que dans la mesure où l'histoire collective est présentée de manière à ce que tous les Québécois, nonobstant leur culture d'origine, puissent trouver dans le passé raconté du Québec un sillon d'ascendance, un terreau de reconnaissance et un lieu de référence. Dans le cadre de cette position politico-épistémologique, l'histoire est plus ou moins mise au service d'un présent à construire et d'un avenir à ouvrir : en pratique, la pertinence du récit, soit son rapport politique aux conditions du vivre ensemble aujourd'hui, doit précéder sa rigueur, c'est-à-dire son rapport à la contrainte des faits du passé. Pour d'autres intervenants, au contraire, modifier le récit accrédité de l'expérience historique québécoise, qui insiste sur les vicissitudes d'une nation en quête de *soi* mais toujours empêchée par *l'autre* de se réaliser comme il se doit, ce qui la maintient dans un état de résistance, sinon de survivance, revient à fragiliser la collectivité qui, ne se reconnaissant plus dans ses figures historiques familières et sa chronologie particulière, se met dès lors en situation d'errance identitaire. Dans le contexte de cette position politico-épistémologique, l'histoire ne peut être modifiée qu'au risque de dénaturer une identité existante, ce qui signifie d'ouvrir la voie à l'éventuelle disparition du Québécois comme *sujet* de l'histoire.

Pour le moment, personne ne sait qui des conservatistes ou des réformistes s'arrogera une position dominante dans la réécriture de l'histoire québécoise et dans la définition du programme d'histoire enseigné aux jeunes Québécois – encore que, sur ce dernier plan, les réformistes aient marqué des points depuis quelque temps. La publication du rapport de la commission Bouchard-Taylor, notamment, leur a donné un nouvel élan (5). Soucieuse de développer par l'école un sentiment d'appartenance à la société québécoise, cette commission a plaidé en effet, au printemps 2008, pour que l'enseignement de l'histoire, vecteur d'initiation et d'intégration à la société s'il en est, soit arrimé à la transmission de « valeurs communes historisées » (6). Nous discuterons plus loin des implications de cette position du point de vue de l'histoire à raconter et des contenus d'histoire à enseigner. Chose certaine, la proposition de la commission, au même titre d'ailleurs que le document dans son ensemble, n'ont pas fait l'unanimité. Aussi, le débat sur le rapport entre histoire, mémoire et identité dans le Québec à construire a-t-il repris de plus belle, prétextant de tout événement pour s'enflammer (7).

C'est le récit de ce débat qui dure, et l'analyse de ses conséquences au chapitre éducatif, que nous entendons présenter dans les pages qui suivent.

L'HISTOIRE D'UNE RÉFORME

Les antécédents

Jusqu'à tout récemment, l'éducation historique des jeunes à l'école se faisait surtout par l'entremise d'un cours d'histoire nationale dont les fondements, au chapitre des contenus et des apprentissages, dataient de 1982 (8). Obligatoire dans la formation des élèves et nécessaire pour l'obtention du diplôme d'études secondaires, ce cours, dispensé en 4^e secondaire (l'équivalent de la 3^e en France), avait évidemment subi, avec le temps, des modifications et des ajustements. Dans sa trame principale, peu de changements l'avaient toutefois marqué. Le corps de connaissances et de compétences autour duquel il était structuré, sans être déphasé, méritait un rajeunissement.

C'est en tout cas le constat auquel parvenait le groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, organisme instauré dans le sillage des États généraux sur l'éducation, une entreprise colossale de réflexion

et de consultation sur l'efficacité du système éducatif (9), et dont l'un des objectifs prioritaires visait à rénover le curriculum scolaire (au primaire et au secondaire) pour l'actualiser du triple point de vue des connaissances existantes, des tendances les plus porteuses en matière de pédagogie innovante et des besoins exigés par la société pour se développer et progresser (10).

Institué en octobre 1995, le comité Lacoursière – ainsi baptisé du nom de son président charismatique, Jacques Lacoursière – remettait son rapport en mai 1996 (11). Parmi ses recommandations, le comité suggérait d'une part de remanier le programme d'histoire en vigueur pour l'ouvrir à l'étude des sociétés non occidentales, et d'autre part d'assurer aux populations autochtones, de même qu'aux communautés culturelles, une place équitable au regard du rôle qu'elles avaient joué dans l'histoire du Québec, du Canada et de l'Amérique du Nord. Le comité recommandait également d'augmenter le nombre d'heures consacrées à l'enseignement de l'histoire nationale, pour le porter à 100 heures par année et ce, durant deux années consécutives (3^e et 4^e secondaires). Enfin, le comité exhortait le ministère de l'Éducation à introduire, dans l'examen obligatoire d'histoire du Québec et du Canada, des questions invitant les étudiants à exprimer leur pensée par écrit, façon de mesurer chez eux l'acquisition des compétences réflexives et interprétatives déjà visées dans l'ancien programme de 1982, mais peu contrôlées jusque-là.

Disons-le sans réserve, la publication du rapport Lacoursière entraîna moult réactions positives. Mais elle suscita aussi beaucoup d'opposition, dirigée principalement contre l'objectif réputé du comité de proposer une histoire du Québec qui ne soit pas centrée sur la relation tumultueuse, faite d'interminables différends et conflits, entre les francophones et les anglophones. Aux yeux de plusieurs critiques, l'expérience historique québécoise pouvait en effet, sur la base des recommandations du comité, être désormais racontée en dehors de la trame narrative du peuple victime, ce qui était inopportun, voire dangereux. Mais certaines critiques allaient plus loin. Elles reprochaient au comité, qui prônait l'idée du pluralisme culturel *de* et *dans* la société québécoise d'hier à aujourd'hui, de rabaisser les francophones du Québec au rang de second violon dans leur propre histoire et société, ce qui était inadmissible et politiquement suicidaire, car nier que le Québec, par sa majorité francophone, formait une nation à part entière, c'était non seulement refuser une réalité objective, mais c'était également diluer l'identité québécoise dans la mosaïque

canadienne, c'était ignorer le tourment historique d'un peuple – « majorité traitée comme une fraction marginale » –, c'était encore, ignominie *ultissima*, récuser le droit d'un peuple à exister pour lui-même et à se désigner par son nom propre, par son nom historique ! (12) Difficile d'être plus cinglant...

Malgré la dureté des critiques, plusieurs recommandations du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire trouvèrent leur chemin jusqu'à l'implantation (13), emportées par l'humeur d'une époque ouverte à l'idée de conjuguer autrement l'identité québécoise, cette fois sur le mode de son rapport à l'altérité et sur la base d'une nouvelle appréciation de son historicité (14).

La situation actuelle

Le remplacement du programme *Histoire du Québec et du Canada* par le programme *Histoire et éducation à la citoyenneté*, et sa mise en vigueur à l'automne 2007, s'inscrivent dans la suite de la publication du Rapport Lacoursière, du Rapport Inchauspé et de l'énoncé de politique éducative, *L'école, tout un programme* (15). Dans l'un et l'autre document, on pressait en effet l'État de faire de l'école un moyen de cohésion sociale en l'investissant d'une mission de socialisation dans un monde pluraliste. On recommandait également de mettre l'accent, dans les formations dispensées aux jeunes, sur des exercices d'apprentissage proactif capables d'amener les élèves à développer leur vision du monde, leur identité personnelle et leur pouvoir d'action, notamment par la découverte et l'acquisition de la méthode historique et ses principes de base (démarche réflexive ; souci interprétatif ; critique des sources ; résolution de problèmes ; etc.). Enfin, on soulignait la nécessité d'élargir le contenu du cours sur l'histoire du Québec pour tenir compte de la réalité diversifiée de la société québécoise.

En un sens, le nouveau programme d'histoire était l'expression et le produit de son temps. La fin des années quatre-vingt-dix a coïncidé en effet avec l'apparition ferme et franche, dans l'espace public québécois, de nouveaux concepts structurants – culture publique commune, citoyenneté inclusive, intégration sociale, interculturalisme, nation québécoise, altérité, etc. – qui ont imbibé les discours, les projets, les attentes et les initiatives de bien des acteurs individuels et institutionnels. Selon plusieurs intervenants, Gérard Bouchard par exemple, historien prolifique et chef de file intellectuel, il était urgent de revisiter l'expérience historique québécoise dans la perspective de ces concepts qui, tout à la fois,

inaugureraient un nouvel espace de questionnement scientifique pour comprendre le Québec et ouvriraient l'horizon politique de cette nation pour lui permettre de s'émanciper complètement.

Il faut bien mesurer l'importance qu'a eue Gérard Bouchard, parmi d'autres figures publiques influentes, dans le développement et la légitimation d'une réinterprétation possible, voire nécessaire, du passé québécois à la lumière d'une conception civique de la nation québécoise, et pour créer les conditions de la cohésion au présent de cette société. Dans plusieurs textes programmatiques (16), G. Bouchard a en effet posé les éléments d'une nouvelle problématique de la condition québécoise dans le temps, problématique arrimée aux idées de collectivité neuve, de modernité, de normalité historique, de francophonie nord-américaine, de société d'émergence, de nation québécoise pluraliste et inclusive, et ainsi de suite (17). Or, cette problématique – qui réinscrit l'expérience historique québécoise dans le cadre des processus structurants de la modernité occidentale et qui insiste sur le fait que cette société, marquée par l'américanité et ouverte sur le monde, a toujours été civique plutôt qu'ethnique dans son organisation et plurielle dans sa composition – a clairement inspiré l'esprit, sinon la lettre, du programme.

Certes, ce n'est pas Gérard Bouchard qui a conçu le nouveau programme d'histoire, mais une équipe de spécialistes rompus à ce genre d'exercice. L'historien a tout de même été celui qui a offert, à une société en attente de nouvelles représentations collectives, une vision différente de sa condition dans le temps, en lui présentant cette image de *soi* comme étant novatrice sur le plan interprétatif et libératrice sur le plan politique. À l'évidence, des pans de cette vision historique, séduisante à plus d'un titre et adaptée à son époque, ont trouvé écho chez les concepteurs du programme, qui avaient également à répondre aux demandes de l'État de faire du cours d'histoire le moyen par lequel on préparerait les élèves à assumer leur charge civique attendue, soit de « participer de façon responsable à la délibération, aux choix de société et au vivre ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe » (18). D'où le lien puissant, existant dans le nouveau programme d'histoire, entre l'acquisition de connaissances historiques et l'exercice de sa citoyenneté, qui n'est rien d'autre que l'ambition d'amener les élèves à s'interroger sur les réalités de leur époque à la lumière des faits du passé, façon de les sensibiliser à l'idée du changement dans le temps et à leur rôle actif d'agent du changement dans leur propre société.

Au cœur du nouveau programme

Par rapport au programme précédent, le programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* a entraîné des changements importants dans les contenus de formation, les approches pédagogiques et l'évaluation des apprentissages. Jugeons de la chose à partir d'une présentation des caractéristiques principales de l'initiative ministérielle (19) :

– Le nouveau programme s'échelonne ainsi sur deux cycles, de la première à la quatrième année du secondaire. Abordant l'histoire occidentale dans un premier temps (1^{er} et 2^e secondaires), puis l'histoire du Québec (3^e et 4^e secondaires), il dépasse l'histoire événementielle et chronologique. Il pousse les élèves à réfléchir à leur propre société, de même qu'aux sociétés d'autres époques et d'autres lieux. Enfin, il favorise chez eux l'acquisition d'habiletés et de savoirs en histoire ;

– Les objectifs de formation du programme : a) amener les élèves à comprendre le présent à la lumière du passé et b) les préparer à participer de façon éclairée à la vie sociale, s'appliquent au premier cycle autant qu'au second. De ces deux objectifs découle une double finalité assignée à l'étude de l'histoire : le passé doit servir, dans un premier temps, à la compréhension du présent et, dans un second temps, à la formation de citoyens bien informés. Dans le contexte où ces cours d'histoire constituent, pour la majorité des élèves qui ne poursuivront pas d'études en sciences humaines, leur dernier contact avec la discipline historique, les objectifs visés entendent former les citoyens de demain tout en les équipant des compétences nécessaires à la compréhension de l'histoire ;

– Les objectifs de formation se reflètent par ailleurs dans les trois compétences du programme, qui sont semblables au premier et au second cycles : intégrer les réalités sociales dans une perspective historique (compétence 1) ; interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique (compétence 2) ; construire (1^{er} cycle), puis consolider (2^e cycle) sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire (compétence 3). Au second cycle, les trois compétences se complexifient toutefois : les élèves sont encouragés à poursuivre leur réflexion en cherchant à comprendre l'histoire de l'intérieur, en évaluant les causes multiples des événements et en considérant les changements sur une longue période ;

– Au chapitre des contenus de formation, le premier cycle en histoire se distingue du second cycle. Le

cours d'histoire au premier cycle (1^{er} et 2^e secondaires) couvre principalement l'histoire du monde occidental, en mettant l'accent sur les épisodes majeurs de changement dont les effets se font encore sentir aujourd'hui (20). Le programme de second cycle aborde également une série de réalités sociales, cette fois dans le but de donner une vue d'ensemble de l'histoire de la société québécoise. La première année de ce cycle (3^e secondaire) aborde l'histoire du Québec de façon chronologique, alors que la deuxième année (4^e secondaire) favorise l'approche thématique à travers le temps.

La première année du second cycle couvre ainsi les périodes/événements suivants : les premiers occupants ; l'émergence d'une société en Nouvelle-France ; le changement d'empire ; les revendications et les luttes dans la colonie britannique ; la formation de la fédération canadienne ; la modernisation de la société québécoise ; les enjeux de la société québécoise depuis 1980 (21). La deuxième année propose l'exploration de quatre thèmes principaux : population et peuplement ; économie et développement ; culture et mouvements de pensée ; pouvoir et pouvoirs. C'est à partir de ces quatre réalités sociales, qui peuvent être étudiées dans n'importe quel ordre, qu'on aborde la dernière réalité, soit un enjeu de société du temps présent. Cette dernière réalité amène les élèves à faire le point sur les connaissances et les compétences acquises au cours des deux cycles du programme en histoire.

Afin d'examiner et de comprendre les réalités sociales identifiées, un angle d'étude est par ailleurs proposé pour chaque thème, une liste de concepts reliés au thème est établie et l'objet d'interrogation (compétence 1), l'objet d'interprétation (compétence 2) et l'objet de conscientisation (compétence 3), qui est un objet de citoyenneté, sont présentés. À ceci s'ajoute une liste de connaissances historiques liées à l'objet d'interprétation et une suggestion quant au regard à porter sur d'autres sociétés. En 4^e secondaire, la liste des connaissances historiques est cependant beaucoup plus élaborée qu'elle ne l'était une année plus tôt.

Que retenir de cette description sommaire du nouveau programme d'histoire ? Dans l'esprit de ses concepteurs, le programme vise l'acquisition de compétences et de connaissances permettant la compréhension de la société présente. De même, le regard porté sur les sociétés d'ailleurs encourage les élèves à comparer leur société à d'autres sociétés et à les mettre en perspective. Pour les guider dans leur analyse des réalités sociales du passé et du pré-

sent, un certain nombre d'outils tels que des « repères culturels » et des « repères chronologiques » sont mis à la disposition des élèves. De plus, tout au long du programme, ils doivent sélectionner et interpréter une variété de documents historiques. Conjugée à l'application de compétences transversales telles que l'utilisation de technologies de l'information et de la communication, le recours à des méthodes de travail efficaces, la maîtrise de la langue et ainsi de suite, l'utilisation de la méthode historique a pour but de permettre aux élèves d'approfondir leur réflexion et leur connaissance du passé, de même que celle du présent dans sa relation au passé. De cette manière, les élèves sont en mesure d'interroger et d'interpréter les réalités sociales passées et présentes. Ils peuvent également agir en tant que citoyens éclairés dans la société où ils évoluent.

LA RÉFORME CONTESTÉE

Le contexte initial de la controverse

Le moins que l'on puisse dire, c'est que le nouveau programme, qui s'apparente pourtant à bien d'autres programmes d'histoire institués en Occident depuis des lustres (22), n'a pas fait l'unanimité. Pour le moment, il est difficile de savoir comment ce programme a été reçu par les principaux intéressés, soit les enseignants et les élèves. S'il est vrai d'affirmer que la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ), l'un des deux regroupements reconnus d'enseignants d'histoire au secondaire, a pris formellement position contre le programme en le dénonçant durement (23), il faut ajouter que le réquisitoire de la SPHQ a généré des malaises au sein même de l'organisme et n'a pas fait consensus chez les enseignants (24).

C'est à la suite d'un article accusateur et incendiaire, paru à la une du journal *Le Devoir*, que la polémique sur le nouveau programme d'histoire a débuté (25). En quelques jours seulement, la question de ce programme et de ses vices est devenue le sujet numéro un de discussion de toute la société. Le débat sur le programme a généré dans Internet, à la radio ou à la télé et dans les journaux, sous la rubrique « opinion du lecteur » surtout, une frénésie d'interventions, la majorité étant sans intérêt ou déplacées puisque construites sur le mode de « on ne l'a pas lu [le document présentant le programme], mais on sait quoi dire ». Force est d'admettre en effet

qu'une grande partie des débatteurs, parmi eux des éditorialistes et des chroniqueurs n'ayant à l'évidence aucune maîtrise du dossier ni compétence par rapport aux défis de l'éducation historique, est intervenue en caricaturant les faits, en multipliant les procès d'intention et en percevant de la manipulation grossière un peu partout (26). Pourtant, leur opinion a considérablement nourri la controverse (27) ; elle a aussi orienté les discussions.

Que reprochait-on exactement au programme, confondu par bien des discoureurs avec le contenu d'un cours, voire d'un enseignement ou d'un manuel ? (28) Essentiellement trois choses :

- le programme présente une vision de l'histoire du Québec qui est « moins politique », « non nationale » et « plus plurielle » ;
- l'accent de l'enseignement est mis sur l'acquisition de compétences intellectuelles (méthode historique) plutôt que sur l'assimilation de connaissances factuelles (récit de l'histoire) ;
- l'apprentissage de l'histoire est instrumentalisé aux fins d'un objectif jugé supérieur qui échappe au passé, soit la cohésion au présent de la société (pluraliste) québécoise à bâtir. Autrement dit, et en termes clairs (29) :
- l'histoire du Québec n'est plus présentée selon le canon d'une nation (francophone) en lutte pour sa reconnaissance politique et résistant à sa domination extérieure ; il y a là danger d'une crise de la transmission d'un patrimoine culturel et historique ;
- on apprend aux élèves que l'histoire est une mise en représentation du passé, qu'il y a plusieurs récits possibles du passé et que l'on peut construire le passé selon une méthode qui laisse place à la relativité des interprétations et à la remise en question des récits acquis ; il y a là danger d'un dérapage dans la formation des jeunes, qui pour la très grande majorité sont ignorants de l'histoire (du Québec) et ne peuvent donc jouer avec la forme du passé avant d'en maîtriser le fond ;
- le passé n'est plus abordé ni étudié en soi et pour soi, mais en lien avec le présent et dans la perspective de bâtir l'avenir d'une société civique ; il y a là le double danger, d'une part, de soumettre le passé aux desseins d'une rectitude sociale de bon aloi conjuguée au présent et, d'autre part, d'aseptiser l'histoire en escamotant, étouffant ou cachant tout ce qui en elle est jugé trop politique et qui risquerait d'hypothéquer l'avenir de la cohésion recherchée de la société.

Reprenons chacun de ces « dangers » en explicitant l'argumentaire qui les soutient.

Une crise de la transmission

Pour les critiques du nouveau programme, il existe un rapport organique entre l'identité et l'histoire ; altérer l'histoire ou la réviser, c'est modifier ou changer l'identité. Or, pour une petite nation fragile et vulnérable comme le Québec, en état de tension continue avec elle-même et avec l'*autre*, contester ou même seulement revenir sur les réponses qui ont été apportées à ses interrogations fondamentales (d'où venons-nous ? Qui sommes-nous ? Où allons-nous ?), et rouvrir en conséquence la question de l'identité collective, est une entreprise éminemment périlleuse. En proposant une autre histoire de l'expérience québécoise dans le temps, « histoire qui fait l'impasse sur la trame politico-nationale familière à la plupart des Québécois (30) », c'est pourtant ce retour risqué sur l'identité collective que le ministère rend possible. D'où le danger, car cesser de raconter l'histoire du peuple québécois à travers les faits structurants et le récit douloureux de sa condition, « clef essentielle de son identité », ce n'est rien de moins que menacer la transmission de la culture québécoise à la génération montante. De fait, comment reproduire une culture si, plutôt que de la reconduire dans les grands salons de son histoire, là où son *nous* national s'est formé, on la perd dans les labyrinthes de son passé, là où les identités particulières se déclament et se déchaînent (31), ou dans les vastes champs de la modernité, là où seules les généralités abstraites et autres processus désincarnés règnent en maître contre les communautés enracinées, historicisées et politisées ? (32)

Un dérapage de la formation

Selon ses critiques, le nouveau programme d'histoire est également fautif au chapitre des objectifs visés par la formation des jeunes. Trouvant leur inspiration dans le courant socio-constructiviste, les concepteurs du programme ont en effet, au nom d'un progressisme pédagogique aveugle, mis la charrette avant les bœufs, en voulant faire des élèves des constructeurs compétents de savoirs, plutôt que des apprentis apprenants de connaissances. Or, modifier ainsi le statut de l'élève pour l'amener à découvrir et utiliser ses capacités d'interprète constitue un risque majeur : c'est en effet lui laisser croire qu'il peut réfléchir sur l'histoire et en débattre à partir d'un point de vue, alors qu'il n'a ni le bagage factuel ni l'intelligence conceptuelle pour élaborer un tel point de vue et le faire valoir.

Compte tenu de leur âge et de leur inexpérience intellectuelle, il ne saurait être question de poursuivre, auprès des élèves du secondaire, d'autre objectif pédagogique que de leur inculquer des faits – et encore des faits – pour les remplir de cette matière première qu'ils doivent connaître avant de commencer à penser le passé ou de jouer avec. C'est cette perspective qu'apportait au débat le journaliste Christian Rioux en appuyant son point de vue sur les opinions d'éminents historiens français, parmi lesquels Alain Corbin et Pierre Nora (33).

Selon Rioux, passionnément interpellé par le nouveau programme et très critique à l'endroit de ses orientations (34), l'apprentissage de l'histoire devrait être en effet centré sur l'approche chronologique des faits, moyen éprouvé de lutter contre l'amnésie qui marque la jeunesse contemporaine et que la nouvelle pédagogie refuse de soumettre à un « effort de mémoire », sous prétexte que « l'enseignement de l'histoire à l'école n'a pas à faire mémoriser une version simplifiée de savoirs savants construits par des historiens, ni de faire assimiler des connaissances factuelles de type encyclopédique ». Pour Rioux, la substitution, par les experts en éducation et « autres passeurs de notions (35) », de problématiques abstraites et d'approches thématiques aux dates et lieux concrets de la vie (nationale), a pour séquelle de consolider l'amnésie chronologique des jeunes, qui ne savent plus hiérarchiser les connaissances autour d'une « grammaire temporelle » – ce qu'est au fond la chronologie –, laquelle est elle-même porteuse d'un sens de l'histoire qui fait défaut aux élèves d'aujourd'hui. Or, demande implicitement Rioux, à quoi sert-il d'apprendre l'histoire si ce n'est pour acquérir ce sens global et général du monde – et des sociétés concrètes – que la nouvelle pédagogie, dont la valeur reste à prouver, s'emploie précisément à contester ou défaire, au nom des théories à la mode du socioconstructivisme, du pluralisme interprétatif et du néo-cognitivisme ?

Une dénaturation de l'histoire

Selon les mêmes critiques, la troisième lacune du programme, qui représente également un danger, touche au présentisme dont il est porteur. Compte tenu de ses objectifs d'éducation à la citoyenneté, le programme est en effet instrumentalisé pour les besoins actuels de la société de reconstruire son espace civique en déclinant l'histoire de cette construction au futur antérieur de son avènement – sorte de récit de

la nation délibérative et consensuelle au futur et au passé (36). Or, outre que le passé, dans cette opération de déclinaison historique, est vidé de tout ce qu'il porte en lui et contient de litiges qui durent ou ne passent pas – cohésion sociale actuelle oblige ! –, il faut comprendre que l'éthique du citoyen moderne impose une lecture très particulière, épurée et partielle, à ce qui fut. C'est ainsi que, dans le nouveau programme orienté par ce qui serait le diktat de la citoyenneté, l'histoire du Québec est dépolitisée, dénationalisée et désobjectivée. Il ne s'agit plus d'étudier le parcours d'un *peuple* historiquement nommable, colonisé et minorisé, ayant développé un rapport particulier à la modernité et qui reste fragile comme communauté politique, mais de prendre conscience, tout simplement, et de manière platement fonctionnaliste, des racines historiques des enjeux qui animent la *société* québécoise actuelle, société par ailleurs envisagée sous les traits de (ses) figures universelles et normatives, plutôt qu'à travers son historicité spécifique et singulière. Il va sans dire que le contrecoup d'un tel récit du passé est majeur du point de vue de la sensibilisation des jeunes Québécois à leur identité, en ce qu'il perturbe ou atrophie la relation qui les lie à leur culture et à leur mémoire. Jacques Rouillard exprimait, en des termes on ne peut plus francs, la crainte de pareille rupture identitaire et mémorielle entre les générations :

« Les orientations du nouveau programme, écrit le professeur d'histoire de l'université de Montréal, mouleront la mémoire des générations futures de Québécois et Québécoises. Or, c'est à travers la perception du passé qu'un peuple donne un sens à son évolution, un ingrédient important qui contribue à façonner les choix de société. » (37)

Et le *Collectif pour une éducation de qualité* d'ajouter :

« De la même manière qu'un enseignement déficient du français fragilise la vitalité de notre langue commune et nuit à l'intégration des enfants issus de l'immigration, de même un enseignement de l'histoire lacunaire et idéologisé prive ces derniers, comme l'ensemble des jeunes Québécois, des clés de lecture nécessaires à la compréhension de nos débats contemporains qui ont tous des racines dans l'histoire de notre communauté. Toujours plus exposé à la diversité des croyances et des appartenances culturelles en son sein, le Québec aura du mal à trouver quelque langage fédérateur, quelque repère commun, s'il néglige les bases mêmes de ce langage, au risque de condamner une partie de ses jeunes générations à la mal instruction (38). »

La controverse à l'heure actuelle

Il est curieux que le CEQ, regroupement de conservateurs fort présents et audibles dans le débat sur l'enseignement de l'histoire (39), insiste tant sur la nécessité de trouver des repères historiques communs à la société québécoise pour fédérer sa diversité constitutive, démographique surtout, autour d'un récit partagé de ce que fut son expérience dans le temps. Car c'est cette même astreinte de proposer un récit du passé qui soit pertinent pour la diversité québécoise et adapté à son époque, qui motive les « réformistes » à produire une histoire différente du Québec.

Dans ce contexte, la publication du rapport de la commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, aussi appelée *commission Bouchard-Taylor*, constitue un événement marquant de la lutte idéologique que se livrent les deux parties. On ne saurait en effet minimiser l'importance de la commission, qui a mobilisé l'attention publique pendant toute la durée de son mandat et qui a généré une circulation discursive considérable sur ses tenants et aboutissants. Si, au moment de sa parution, le rapport Bouchard-Taylor a été plutôt mal reçu par la classe politique, qui envisage souvent les choses à court terme, on peut penser que le contenu du document, dense et nuancé, influencera néanmoins la réflexion à venir sur bien des questions délicates, y compris celle de l'histoire à produire et à enseigner aux jeunes Québécois.

À ce sujet, il est dans le rapport des passages absolument capitaux, qui confirment en partie les positions des réformistes et inquiètent en conséquence les conservateurs. Deux principes majeurs sous-tendent en effet les positions de la commission relativement à la construction de l'avenir de la société québécoise dans la conciliation (40) :

- pour bâtir le Québec de demain, il est essentiel que tous les habitants du Québec, y compris les néo-québécois, se reconnaissent dans l'idée de nation (québécoise) conçue comme un projet civique et historique, et y trouvent des (ou leurs) valeurs communes ;
- l'école constitue l'un des moyens et des lieux par lesquels il sera possible de développer chez tous les Québécois un sentiment d'appartenance à la société québécoise, facteur de cohésion sociale.

C'est sur la base de ces deux préceptes qu'est construite la logique argumentative de la commission concernant le rapport à établir avec le passé. Cette logique est structurée autour de quelques idées force, parmi lesquelles les suivantes (41) :

– *Le passé n'est pas un livre fermé, définitivement écrit : il peut être réinterprété*

Une nation est un projet historique où chacun essaie de vivre selon certaines valeurs qui changent dans le cours de l'histoire. Il n'existe pas de déterminisme historique : chaque génération redéfinit, s'approprie la tradition à sa façon et la projette vers l'avant. À tout moment, on peut percevoir plusieurs trames dans le passé. Celui-ci n'est jamais linéaire, ce qui rend complexe la question de la fidélité à l'histoire. En fait, l'avenir du passé demeure une question ouverte et le débat démocratique est ici le seul arbitre. Selon cette ligne de pensée, on peut revoir le passé sous un angle qui le mène jusqu'au présent. Cette façon de faire est acceptable dans la mesure où le passé est un terreau infiniment complexe. Il peut donner lieu à plusieurs interprétations qui ne sont pas incompatibles avec les sens qu'il porte et qu'il s'agit de (re)découvrir ou de faire advenir, dans la perspective de ce qui est utile à la société au présent (42).

– *L'expérience collective québécoise est habitée de valeurs fortes qu'il faut identifier*

Une expérience collective se définit d'abord par les valeurs qu'elle laisse s'épanouir en son sein, valeurs qui, à la longue, deviennent référentielles et constituent le fonds de sa culture, de son vivre ensemble. Parmi les valeurs centrales de l'expérience québécoise et particulièrement affirmées au présent, il y a le pluralisme, l'égalité, la solidarité, la laïcité, la non-discrimination, la non-violence, l'éducation, l'idée associative, et bien d'autres. Certes, il s'agit là de valeurs universelles, et l'on pourrait se demander comment elles peuvent nourrir une identité singulière, comment elles peuvent en venir à revêtir un sens particulier dans une collectivité donnée. La réponse tient dans ce que l'on appellera l'historisation. Il s'agit d'un processus par lequel une valeur universelle acquiert une signification ou une connotation particulière pour une société donnée, du fait qu'elle est associée à un passé, à une expérience collective marquante : luttes, traumatismes, blessures, réussites, actes fondateurs, etc. Ces expériences intensément vécues inscrivent dans la mémoire et dans l'imaginaire collectif une trace profonde. Forgées dans une histoire, des valeurs universelles se trouvent ainsi appropriées. Elles deviennent alors des valeurs fondatrices. Il y aurait d'ailleurs une démarche à mettre en œuvre pour reconnaître et conjuguer les valeurs portées par les traditions ethnoculturelles présentes sur le territoire québécois.

– Raconter l'expérience québécoise par le canal des valeurs historisées

La construction d'une mémoire et d'une histoire nationale, qui tienne compte de la diversité ethno-culturelle croissante et qui rende le passé canadien-français significatif et accessible aux citoyens de toute origine, sans le vider de ce qui en fait la substance, est l'une des voies royales pour consolider l'identité collective en formation au Québec. À cet égard, les membres des minorités ethniques pourraient devenir de précieux interlocuteurs dans la recherche de nouvelles questions à poser au passé québécois. Ils pourraient aussi enrichir substantiellement la mémoire et l'histoire québécoises en y adjoignant leurs propres récits. Enfin, la construction et la diffusion de la mémoire et de l'histoire pourraient contribuer puissamment à faire connaître et promouvoir les valeurs communes propres à la société/nation québécoise, en tant que produit d'historisations menant à autant d'appropriations contemporaines.

À première vue, on comprend que les « conservatistes » aient eu du mal à digérer la perspective de la commission, qui suggère littéralement de réécrire l'histoire du Québec en construisant le nouveau récit autour de thématiques actuelles (la valeur et l'idéal de l'égalité, par exemple, ou celle de la diversité (43)), « historisées » dans l'expérience québécoise. De même, l'idée avancée dans le rapport, qui veut que l'on puisse faire, avec le passé, autre chose que ce que le passé a apparemment fait du *nous*, paraît inquiétante à plusieurs conservatistes, qui voient dans cette opération historiographique la possibilité d'une nouvelle « conquête », plus sournoise que la première parce que menée au nom du bonheur collectif, celle de l'absorption d'un peuple à l'intérieur d'un grand *nous* abstrait, évitant le peuple de sa substance historique et réinterprétant le sens de sa destinée selon les besoins au présent d'une nation civile à bâtir.

En vérité, la commission, bien qu'audacieuse dans certaines de ses propositions pour une nouvelle historiographie, n'a jamais cherché à rompre radicalement avec la trame centrale du grand récit collectif des Québécois, qui dans sa version coutumière est un récit de lutte et de résistance, de subordination et de survie, d'échecs et de succès chèrement acquis. Pour la commission, il semblerait en effet que ce soit précisément dans le récit des communes oppressions, vécues par la majorité d'origine canadienne-française tout autant que par un grand nombre de ceux qui, à titre individuel ou comme membres de minorités ethniques, se sont établis au Québec à travers le temps, que l'on trouve la possibilité d'une

nouvelle histoire de la nation québécoise, histoire dès lors centrée sur le souvenir douloureux des souffrances partagées de ses habitants, de même que sur les valeurs suscitées chez eux par l'expérience de cette condition difficile. Citons la commission :

« La pluralité culturelle condamne-t-elle le projet d'une mémoire [et d'une histoire] inclusive ? Certains pensent que oui, sous prétexte que ce genre de mémoire [et d'histoire] composite et édulcorée sacrifierait l'essentiel du passé canadien-français. Notre point de vue est le suivant. La pluralité des mémoires est une solution de dernier recours. Il faut tenter d'abord la voie de la mémoire de la pluralité, mais à la condition d'en faire autre chose qu'un compendium hétéroclite de dates et de lieux ou un récit vidé de sa substance. D'un côté, on doit viser à rendre significatif et accessible à tous les Québécois le sens qui se dégage du passé canadien-français (notamment les longues luttes de décolonisation et de survie d'une minorité culturelle). Le moyen d'y arriver est de faire ressortir de cette singularité historique ce qu'elle a d'universel. Loin d'être compromis, les messages ou les valeurs dont le passé est porteur seraient ainsi assurés d'accéder à un grand rayonnement, bien supérieur à ce que notre historiographie traditionnelle a su faire. Et il semblerait plutôt aisé d'y greffer les récits des minorités ethniques, souvent porteurs des mêmes valeurs. Du reste, plusieurs de ces parcours se sont déjà croisés dans le passé québécois (pensons, notamment, aux immigrants irlandais et italiens). Il s'agirait de retrouver et de redessiner ces traces. » (44)

Construire l'histoire du Québec autour des traces de contrainte, de dépendance, de servitude, d'asservissement, d'assujettissement et de vexation subies par la majorité de ceux qui ont fait hier le Québec, et transmettre ce récit d'oppression *soft* ou *hard* aux jeunes Québécois pour que, grâce à lui, ils façonnent leur sentiment d'appartenance à la nation québécoise, nation résistante à l'*autre* depuis toujours et confiante en *elle-même* maintenant et à jamais (45), telle est la démarche qui permettrait de créer, chez ceux qui font aujourd'hui le Québec, des ponts favorisant la rencontre de multiples identités composant la communauté politique québécoise.

CONCLUSION

Il n'est pas facile de pronostiquer l'avenir de l'histoire au Québec. Les prochaines années seront assurément marquées par la continuation de la querelle

qui oppose les conservatistes et les réformistes au sujet de l'histoire du Québec à raconter et enseigner. Au fond, cette polémique est indicative d'un débat de société plus large qui touche au renouvellement des fondements symboliques de la société/nation québécoise. Ce renouvellement trouve en partie ses conditions, sinon son obligation, dans le fait que le Québec, se transformant sur le plan démographique (assez forte immigration étrangère) et sociologique (installation d'une nouvelle génération au cœur de la Cité), arrive mal à se reconnaître dans les récits fondateurs de son identité collective jusqu'à maintenant. D'une part, les néo-Québécois connaissent mal l'histoire du Québec et cette ignorance relative, qui n'est pas pire que celle des Québécois de plus longue ascendance, ne semble pas les inquiéter. C'est en effet au présent que les nouveaux Québécois veulent construire le Québec de demain, et il appert que les « anciennes histoires » qui ont fait cette société/nation les laissent plutôt froids. D'autre part, la génération montante, celle qui s'arroge tranquillement une place centrale dans la société, au chapitre de l'énonciation collective en particulier, semble désireuse d'établir, avec le passé québécois, une relation dégagée des quatre mythistoires qui ont jusqu'ici fondé l'identitaire et l'imaginaire québécois : la quête inaccomplie de soi, le destin dévié, la faute à l'autre, la nation inachevée et par conséquent survivante.

À l'heure actuelle, le Québec vit, au chapitre de ses représentations symboliques, une période de transition et de passage, c'est-à-dire de tension et d'équivoque, entre ses anciens mythes fondateurs, qui ne sont pas disparus et restent structurants de la mémoire et de l'identité collectives, et les nouveaux mythes, qui n'ont ni complètement surgi ni surtout encore trouvé leur légitimité dans l'espace public. Depuis quelques années, c'est à cet effort d'invention de nouveaux mythes fondateurs de la nation québécoise que se livre Gérard Bouchard dans son entreprise intellectuelle (46). Certes, il n'est pas le seul à

faire œuvre en ce sens et sa démarche est contestée. Mais elle témoigne de ce que lui et d'autres perçoivent comme étant décisif dans le programme d'avenir du Québec : changer de régime historial pour paver la voie qui mène à l'avènement d'un nouveau régime d'intégration sociale, pierre angulaire du Québec de demain.

Au fond, le débat relatif au nouveau programme d'histoire touche en priorité à la question de la reproduction d'une société/nation dans ses figures historiques et mémorielles connues ou modifiées, et à la (re) conduction des héritiers – les élèves et les jeunes en général – dans l'espace identitaire tracé par ces anciennes ou nouvelles figures. On voit tout de suite l'ampleur et l'importance des enjeux soulevés par une question – l'enseignement de l'histoire – qui n'est surtout pas de nature exclusivement académique ou didactique. À l'instar de beaucoup d'autres sociétés dans le monde, le Québec cherche à passer à l'avenir, en évitant de se faire *hara kiri* culturel et identitaire dans l'opération. Le problème est simple : il ne peut y avoir d'avenir pour la société québécoise que dans la mesure où elle actualise ses figures ancestrales. Mais voilà : comment régénérer une culture et une identité sans que, dans l'opération de transformation, les héritiers ne deviennent étrangers à cette culture et à cette identité ? C'est là qu'entre en jeu l'histoire comme lien ou raccord des uns et des autres, les « anciens » et les « nouveaux », avec le passé/présent.

Quelle histoire pour l'avenir du Québec – et pour qui, quelle visée et quel horizon de sens collectif à créer ? Telle est au fond la question qui sous-tend le débat sur la nature du passé à présenter, à enseigner et à transmettre aux jeunes Québécois.

Jocelyn Létourneau
Chaire de recherche du Canada
en histoire du Québec contemporain,
Département d'histoire,
Université de Laval

NOTES

- (1) Marc Ferro, *L'histoire sous surveillance*, Paris : Calmann-Lévy, 1985.
- (2) Mathieu Bock-Côté, *La dénationalisation tranquille*, Montréal : Boréal, 2007.
- (3) À noter que, dans notre esprit, les termes « conservatistes » et « réformistes » ne sont nullement péjoratifs. Ils désignent tout simplement, dans le cas des « conservatistes », ceux qui s'opposent au nouveau programme et voudraient revenir à un enseignement plus classique ou traditionnel de l'histoire du Québec comme nation. Les réformistes sont ceux qui appuient le nouveau programme et endossent l'idée d'actualiser les contenus

d'apprentissage et les approches pédagogiques propres à l'enseignement de l'histoire (nationale).

- (4) Voir le site de la commission à l'adresse : <<http://www.accommodements.qc.ca/>> (consulté le 5 février 2009).
- (5) Appellation commune, du nom de ses deux présidents, de la commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles.
- (6) *Fonder l'avenir : le temps de la conciliation*. Rapport de la commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, Gérard Bouchard, Charles

- Taylor, Québec, mai 2008, p. 127. Document disponible en ligne à l'adresse suivante : <<http://www.accommodements.qc.ca/documentation/rapports/rapport-final-integral-fr.pdf>> (consulté le 5 février 2009).
- (7) En témoigne le litige entourant les fêtes du 400^e anniversaire de la ville de Québec. Voir à ce sujet, parmi la masse documentaire disponible, « Québec a 400 ans. Bataille pour un anniversaire : le choc des mémoires, la polémique historique ». *L'Express international*, n° 2971 (semaine du 12 au 18 juin 2008), p. 44-51.
 - (8) Ministère de l'Éducation du Québec, *Programmes d'études, Histoire du Québec et du Canada*, 4^e secondaire, formation générale et professionnelle, avril 1982. Pour une chronique informée des réformes de l'enseignement de l'histoire nationale du début des années soixante au milieu des années quatre-vingt-dix, voir Daniel Moreau, « Les réformes de l'enseignement de l'histoire nationale, du Rapport Parent au Rapport Lacoursière ». *Bulletin d'histoire politique*, 14, 3 (printemps 2006), p. 31-52.
 - (9) Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996, *Rénover notre système d'éducation : Dix chantiers prioritaires*. Rapport final de la Commission sur les États généraux sur l'éducation, Québec, 1996, disponible sur le site : <www.mels.gouv.qc.ca/etat-gen/rapfinal/tmat.htm> (consulté le 5 février 2009).
 - (10) Voir à ce sujet le document intitulé *Réaffirmer l'école, prendre le virage du succès*. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum, sous la présidence de Paul Inchauspé, Québec : ministère de l'Éducation, 1997, disponible sur le site : <www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/curricu/ecole.htm/> (consulté le 5 février 2009).
 - (11) *Se souvenir et devenir*. Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, Québec, mai 1996.
 - (12) Josée Legault, « Histoire d'exister », *Le Devoir*, 17 juillet 1996 ; Béatrice Richard, « Se souvenir et oublier, ou oublier et disparaître ? », *Le Devoir*, 25 août 1996 ; Louis Cornélius, « Comment peut-on être Québécois pure laine ? », *Le Devoir*, 7 et 8 septembre 1996 ; Jean-Marc Léger, « L'histoire nationale révisée à l'aune du multiculturalisme », *Bulletin d'histoire politique*, 5, 1 (automne 1996), p. 59-63 ; Marc-Aimé Guérin, *La faillite de l'enseignement de l'histoire (au Québec)*, Montréal : Guérin, 1996.
 - (13) Robert Martineau, « Le Rapport Lacoursière : une relecture dix ans après ». *Bulletin d'histoire politique*, 14, 3 (printemps 2006), p. 13-29.
 - (14) Parmi les ouvrages témoignant de cette volonté d'établir un nouveau rapport avec le passé, notons, Stéphane Kelly (dir.), *Les idées mènent le Québec : essais sur une sensibilité historique*. Québec : Presses de l'Université Laval, 2003.
 - (15) Québec, ministère de l'Éducation, 1997, disponible sur le site : <www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/pol_eco/inter.htm/> (consulté le 5 février 2009).
 - (16) Mentionnons entre autres les écrits suivants de Bouchard : « L'avenir de la nation comme paradigme de la société québécoise ». In Khadiyatoula Fall et al. (dir.), *Les convergences culturelles dans les sociétés pluriethniques*. Sillery : PUQ/CÉLAT, 1996, p. 159-168 ; « Ouvrir le cercle de la nation : activer la cohérence sociale », *L'Action nationale*, 87, 4 (avril 1997), p. 107-137 ; *La Nation québécoise au futur et au passé*, Montréal : VLB, 1999 ; avec Michel Lacombe, *Dialogue sur les pays neufs*, Montréal : Boréal, 1999 ; « La réécriture de l'histoire nationale au Québec : Quelle histoire, quelle nation ? ». In Robert Comeau et Bernard Dionne (dir.), *À propos de l'histoire nationale*, Sillery : Septentrion, 1999, p. 115-141 ; *L'histoire comparée des sociétés neuves : une autre perspective pour les études québécoises*, Grandes conférences Desjardins, Montréal : Université McGill, 1999.
 - (17) Jocelyn Létourneau, « Passer d'héritiers à fondateurs : le grand récit collectif des Québécois revu et corrigé par Gérard Bouchard ». In J. Létourneau, *Passer à l'avenir : Histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui*. Montréal : Boréal, 2000, chap. II.
 - (18) Cet objectif figure dans le premier paragraphe d'introduction du programme « Histoire et éducation à la citoyenneté ». À noter que la décision de l'État de « consolider l'exercice de la citoyenneté à l'aide de l'histoire » ne tient pas d'un arbitraire aveugle ni ne vient d'un diktat autoritaire, mais reflète un consensus certain dans les milieux de l'éducation, tout en s'inspirant des recommandations de plusieurs rapports, comme nous l'avons vu plus haut. Cf. à ce propos *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, ministère de l'Éducation, 2006, disponible sur le site : <[www.mels.gouv.qc.ca/sections/programme Formation/secondaire2/index/](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programme%20Formation/secondaire2/index/)> (consulté le 5 février 2009).
 - (19) Cette section de l'article reprend intégralement certains éléments du document intitulé « Analyse du nouveau programme d'histoire au secondaire », préparé par le comité d'analyse (histoire) et présenté au comité-conseil du programme d'études pré-universitaires, sciences humaines, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec [rapport inédit]. Nous avons fait le choix de reprendre ce texte du fait de sa clarté, de sa justesse, de son caractère systématique et de l'esprit de synthèse qui l'anime.
 - (20) Par exemple : la sédentarisation (concept abordé : société) ; l'essor urbain et commercial (concept : bourgeoisie) ; le renouvellement de la vision de l'homme (concept : humanisme) l'expansion européenne dans le monde (concept : économie-monde) ; l'industrialisation : une révolution économique et sociale (concept : classes sociales) ; etc.
 - (21) Dans sa version initiale, celle qui a précisément déclenché la réaction, le programme était plutôt structuré autour des périodes/événements suivants : les premiers occupants ; l'émergence de la société canadienne ; l'accession à la démocratie dans la colonie britannique ; la formation de la fédération canadienne ; la modernisation de la société québécoise ; le Québec, aujourd'hui. Voir *Histoire et éducation à la citoyenneté* (Programme de formation de l'école québécoise, secondaire, 2^e cycle, domaine de l'univers social), Québec, MELS [document de travail aux fins de validation], 26 mai 2005.
 - (22) Comme le rappelaient pertinemment Michèle Dagenais et Christian Laville dans leur article « Le naufrage du programme d'histoire nationale. Retour sur une occasion manquée, accompagnée de considérations sur l'éducation historique », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 60, 4 (été 2007), p. 517-550. Voir aussi Marc-André Éthier, « Apprendre à exercer sa citoyenneté à l'aide de l'histoire », *Bulletin d'histoire politique*, 15, 2 (hiver 2007), p. 53-58. Voir enfin Christian Laville, « Un cours d'histoire pour notre époque ». *Le Devoir*, 2 mai 2007.
 - (23) Félix Bouvier [secrétaire de la SPHQ] et Laurent Lamontagne [président], « Quand l'histoire se fait outil de propagande », *Le Devoir*, 28 avril 2006.
 - (24) À noter qu'un regroupement concurrent à la SPHQ, l'Association québécoise pour l'enseignement en univers social (AQEUS), qui regroupe passablement d'enseignants d'histoire, mais aussi de géographie et d'économie au secondaire, a vu le jour en avril 2007.
 - (25) Antoine Robitaille, « Cours d'histoire épuré au secondaire ». *Le Devoir*, 27 avril 2006. Précisons qu'une chronique du débat est proposée par Félix Bouvier dans l'un des rapports de recherche commandés par la Commission Bouchard-Taylor [Bilan du débat relatif au programme « Histoire et éducation à la citoyenneté du second cycle de l'ordre d'enseignement secondaire qui a eu cours au Québec en 2006-2007 »]. On s'étonne cependant qu'un tel document, déficient dans son fond et sa forme, ait été rendu public sous les auspices de la Commission [www.accommodements.qc.ca/documentation/rapports-experts.html/].
 - (26) Parmi la litanie d'articles publiés, voir : Franco Nuovo, « Drôle d'histoire ». *Le Journal de Montréal*, 28 avril 2006 ; Michel David, « La culture de l'oubli », *Le Devoir*, 29 avril 2006 ; Denise Bombardier, « Les belles histoires des pays d'en haut », *Le Devoir*, 29 avril 2006 ; André Pratte, « L'histoire sans dates », *La Presse*, 28 avril 2006 ; Josée Boileau, « Pas de chicane ! », *Le Devoir*, 28 avril 2006 ; Christian Rioux, « Suicide assisté », *Le Devoir*, 5 mai 2006 ; Lysianne Gagnon, « L'histoire pour les nuls », *La Presse*, 5 mai 2006.

- (27) Christian Laville et Michèle Dagenais, « Le programme d'histoire du 2^e cycle : examen d'une polémique mal fondée », *Traces*, vol. 45, 1 (janvier-février 2007), p. 29-32 ; Jean-Claude Richard, « La confusion des genres », *Traces*, 44, 3 (mai-juin 2006), p. 21-22 ; Jocelyn Létourneau, « Faut-il craindre une autre histoire du Québec ? », *Thèmes canadiens/Canadian Issues*, automne 2006, p. 87-90 ; Christian Laville, « La crise du programme d'histoire au Québec : quelles leçons en tirer », *Thèmes canadiens/Canadian Issues*, automne 2006, p. 80-85.
- (28) Comme le rappelait Jean-François Cardin dans « Les programmes d'histoire nationale : une mise au point », *Le Devoir*, 30 avril 2006.
- (29) Cette clarté devient limpide dans la somme des textes suivants : Michel Seymour, « L'impossible neutralité face à l'histoire. Remarques sur les documents de travail du MEQ "Histoire et éducation à la citoyenneté" (Secondaire III et secondaire IV) », *Bulletin d'histoire politique [BHP]*, 15, 2 (hiver 2007), p. 19-38 ; Jacques Rouillard, « Le nouveau programme d'histoire a largué le "nous" au profit du "je" », *BHP*, loc. cit., p. 85-88 ; Félix Bouvier, « Quand l'histoire nationale devient problématique au nom de l'éducation à la citoyenneté : phénomène à inverser », *BHP*, loc. cit., p. 89-106 ; Comité scientifique de la Chaire Hector-Fabre d'histoire du Québec [Jean-Marie Fecteau et al.], « Quelle histoire du Québec enseigner ? », *BHP*, 15, 1 (automne 2006), p. 183-190 ; « L'état des lieux en éducation au Québec », édition complète sur la réforme scolaire au Québec. *Argument*, 9, 1 (automne-hiver 2006-2007) ; Bruno Roy, « L'engagement de l'histoire », *Le Devoir*, 15 juin 2006 ; Mathieu Bock-Côté, « À propos de l'histoire antinationale », *L'Action nationale*, rubrique à chaud, 1^{er} mai 2006, disponible sur le site : <www.actionnationale.qc.ca/chaud/bock-denationalisation.htm> ; Lucie Piché et Marc Vallières [Institut d'histoire de l'Amérique française], *Avis sur le projet de réforme du programme Histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle du secondaire*, disponible sur le site : <<http://www.cam.org/ihaf/>> ; Denis Vaugeois, « Les mérites de l'histoire », *Le Devoir*, 4 mai 2006 ; Geneviève Nootens, « Tout dépend de la manière », *La Presse*, 6 mai 2006 ; Yvan Lamonde, « Un passé passoire », *Le Devoir*, 2 juin 2006 ; Denise Angers et al., « Le programme d'histoire au secondaire : une nouvelle version à recentrer », *Le Devoir*, 28 septembre 2006 ; Guy Laperrière et al., « Nouvelle mouture du programme d'histoire au secondaire : du programme à l'enseignant », *Le Devoir*, 25 août 2006. On pourrait en rajouter.
- (30) Collectif pour une éducation de qualité, *Transmettre adéquatement un patrimoine culturel et historique*, mémoire présenté dans le cadre des audiences de la commission Bouchard-Taylor, Montréal, 19 octobre 2007, p. 6, disponible sur le site : <www.accommodements.qc.ca/documentation/montreal.html>.
- (31) À ce sujet, voir les écrits de Jacques Beauchemin, notamment ses deux ouvrages : *L'Histoire en trop : la mauvaise conscience des souverainistes*, Montréal : VLB, 2002, et *La société des identités : éthique et politique dans le monde contemporain*, Montréal : Athéna, 2004.
- (32) Joseph Yvon Thériault, *Critique de l'américanité : mémoire et démocratie au Québec*, Montréal : Québec-Amérique, 2002.
- (33) Christian Rioux, « Une génération d'amnésiques », *Le Devoir*, 25 mai 2006.
- (34) Voir son article « La fin de l'histoire », *Le Devoir*, 30 juin 2006.
- (35) Cette formule est celle plutôt des membres du Collectif pour une éducation de qualité.
- (36) Pour emprunter au titre du livre déjà cité de Gérard Bouchard, souvent admonesté dans son rôle de bâtisseur de la nouvelle histoire du Québec. Voir à ce sujet l'ouvrage déjà cité de Mathieu Bock-Côté, *La dénationalisation tranquille*, op. cit.
- (37) Jacques Rouillard, loc. cit., p. 85.
- (38) Collectif pour une éducation de qualité, *Transmettre adéquatement un patrimoine culturel et historique*, op. cit., p. 11.
- (39) Au même titre que les membres de la Chaire Hector-Fabre d'histoire du Québec (UQAM), que la coalition « Sauvons notre histoire », que les membres du comité de rédaction du *Bulletin d'histoire politique*, etc.
- (40) On se souviendra du titre du rapport : *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation*.
- (41) Les énoncés qui suivent sont tirés en majeure partie du Rapport Bouchard-Taylor, chapitre VI (p. 125 et suivantes) et chapitre X (p. 208, 212 et 218 notamment). Si la construction textuelle est la nôtre, nous avons respecté scrupuleusement l'esprit de la position exprimée par la commission.
- (42) On sent dans cette argumentation, qui est aussi une position épistémologique sur la nature de l'entreprise historique, la présence forte de la pensée de Gérard Bouchard, lui qui écrivait, à propos du « modèle de la nation québécoise » qu'il a construit pour raccorder le présent du Québec à son passé : « [Ce modèle] est encore celui qui ouvre les perspectives les plus riches à notre société ; c'est aussi celui qui permet d'éviter ou de résoudre le plus de difficultés, tout en conciliant les impératifs du droit, de la sociologie et de l'histoire. [Ce modèle] affirme la possibilité, au Québec, d'une nation culturelle qui se superpose à la nation civique (ou au peuple). Il favorise à la fois le respect de la diversité, le maintien d'une cohésion collective, la lutte contre la discrimination. Il propose une configuration originale qui s'inspire des modèles classiques ou types idéaux les plus progressistes, tout en reflétant la situation ou les aspirations du Québec d'aujourd'hui. Enfin, il suggère essentiellement une redéfinition, un élargissement du nous collectif en l'associant non plus aux Canadiens français mais à l'ensemble de la francophonie québécoise. Gérard Bouchard, « Une francophonie nord-américaine », *La Presse*, 7 mai 1998.
- (43) Voir à ce sujet le texte du *Rapport*, op. cit., p. 126.
- (44) *Rapport Bouchard-Taylor*, p. 212. Pour une corroboration de notre lecture de la position de la commission, dont il est facile de découvrir dans ce propos particulier la signature de Gérard Bouchard, voir Antoine Robitaille, « Bouchard et Taylor obtiennent un sursis de deux mois », *Le Devoir*, 6 mars 2008. Dans l'article, on lit le passage suivant : « Pour [Bouchard], ce qu'il y a de plus rassembleur, c'est le souvenir de la commune oppression », raconte une source bien informée [de la commission]. Cette position, qui suggère que les immigrants et les Québécois de « souche » pourraient se « rencontrer » dans un « souvenir douloureux », en a fait sursauter plusieurs dans l'entourage de la commission. »
- (45) On sent ici un rapprochement avec la célèbre formule, devenue canonique depuis sa prononciation par Robert Bourassa, le 22 juin 1990 à l'Assemblée nationale du Québec, à la suite de l'échec des accords du Lac Meech : « Le Canada anglais doit comprendre de façon très claire que, quoi qu'on dise et quoi qu'on fasse, le Québec est, aujourd'hui et pour toujours, une société distincte, libre et capable d'assumer son destin et son développement ».
- (46) Le travail de « remythologisation » entrepris par Bouchard est mené sur deux fronts : a) la critique des anciens mythes ou de ceux qui, continuant d'inspirer l'imaginaire collectif, lui semblent dépassés ou inefficaces ; b) la proposition de nouveaux mythes. Voir ses derniers ouvrages : *Genèse des nations et cultures du nouveau monde : essai d'histoire comparée*, Montréal : Boréal, 2001 ; *Raison et contradiction : le mythe au secours de la pensée*, Québec : Nota Bene, 2003 ; *Les deux chanoines : contradiction et ambivalence dans la pensée de Lionel Groulx*, Montréal : Boréal, 2003 ; *La pensée impuissante : échecs et mythes nationaux canadiens-français (1850-1960)*. Montréal : Boréal, 2004 ; avec Bernard André (dir.), *Mythes et sociétés des Amériques*, Montréal : Québec-Amérique, 2007. Voir aussi l'entrevue accordée par Bouchard à Elias Levy, « La majorité minoritaire », *Voir* [Montréal], 29 mars 2007, très révélatrice de sa position sur la nécessité de nouveaux mythes refondateurs pour construire le Québec de demain.