

QUELLE HISTOIRE D'AVENIR POUR LE QUÉBEC ?

Jocelyn Létourneau*

Il est une question difficile qui traverse à l'heure actuelle la société québécoise et que l'on pourrait formuler comme suit : quelle vision offrir de ce qui a fait cette société dans le temps ? À cette première question, principale, on pourrait en ajouter une deuxième, corollaire : quelle histoire du Québec enseigner aux jeunes Québécois d'aujourd'hui ?

Au moment où le Québec, à l'instar de bien des sociétés dans le monde, est marqué par la croissance de sa population immigrante, par la montée des identités particulières et par le changement générationnel, il n'est pas simple de fonder les raisons communes d'une collectivité devenant éparpillée dans ses espaces d'expérience et ses horizons d'attente. Or, aux yeux de bien des intervenants, l'histoire, soit le récit du passé, apparaît comme l'un des moyens de fabriquer du lien social et de créer des références partagées entre les membres d'une nation en voie de diversification. Passer à l'avenir par le biais de l'histoire, sinon par sa médiation, telle est l'une des possibilités envisagées par les pouvoirs publics, ainsi que par de nombreux corps intermédiaires et groupes de pression, pour rencontrer le défi de la pluralité et celui du dispersement en ce début de troisième millénaire.

Évidemment, on ne sera pas surpris d'un tel recours à l'histoire, celle-ci étant depuis longtemps considérée comme un agent de consonance dans un univers de dissonance...

Mais voilà : quelle histoire proposer, au public en général et aux jeunes en particulier, de ce qu'a été l'expérience québécoise d'hier à aujourd'hui ? Pour l'instant, aucun consensus ne se dégage sur la forme (trame) et le contenu (faits structurants) de ce que pourrait être une histoire d'avenir du Québec. Si on s'entend sur l'idée de ne pas instrumentaliser le passé au bénéfice d'un présent à détendre ou d'un futur à orienter, on admet aussi que la matière du passé, complexe à souhait, peut donner lieu à plusieurs histoires possibles et acceptables de ce qui fut. Dans ce contexte, quel récit offrir de l'ayant-été québécois qui permette à la société d'évoluer sur un mode heureux dans la trajectoire de son historicité réputée et de sa postérité à construire ?

L'objet du présent article consiste à faire état du débat qui a cours au Québec depuis quelques années, dans la société et le milieu scolaire, sur le fond et la forme du grand récit collectif. Avant d'entrer dans le vif du sujet, on rappellera en quoi consistait ce récit avant qu'il ne soit radicalement remis en cause vers la fin des années 1960. Par la suite, on insistera sur les amendements apportés au récit d'histoire du Québec dans les années 2000, en n'ignorant pas les enjeux qui ont sous-tendu ses transformations. Dans une dernière section, plus réflexive celle-là, on montrera à quel point la question d'une histoire d'avenir, tout en étant délicate à poser, mérite d'être abordée de front dans la perspective d'établir un arrimage aussi fructueux que possible entre la méthode et la mémoire dans une société en transition.

* Texte paru dans *Histoire de l'éducation*, 126 (avril-juin 2010), p. 97-119.

RÉCITS DU SOI

• La situation vers le milieu des années 1960

On ne refera pas ici l'histoire des récits du Soi qui, depuis François-Xavier Garneau jusqu'à Lionel Groulx, deux monuments de la parole historique au Québec, ont offert à la communauté canadienne-française une représentation historique de sa substance collective et donné un fonds factuel à son identité. De très nombreuses études ont été consacrées au sujet¹.

On se contentera de dire qu'au milieu des années 1960, le récit qui prédomine – et qui est enseigné aux jeunes francophones de l'époque² – est essentiellement axé sur les hauts faits de la civilisation française en Amérique. Se déployant sur une trame presque exclusivement politique, la narration d'alors, centrée sur la Nouvelle-France comme âge d'or, présente l'histoire de la nation canadienne-française sur le mode d'une épopée où, pour le Nous en formation, la félicité trouvée n'a d'égal que l'adversité rencontrée.

Sous sa version conviviale, celle qui est professée aux élèves ou aux étudiants, le récit met l'accent sur le courage des pionniers – colons, militaires, voyageurs et découvreurs – débarqués sur un continent pratiquement inconnu où le péril, qu'il prenne la figure de l'Indien, du Protestant (habituellement anglophone) ou de la Nature agressive, est partout présent et oblige les fondateurs à se dépasser continuellement. Menés par des administrateurs dévoués et encadrés par des clercs empressés, les habitants, honnêtes et travailleurs, construisent la colonie à la sueur de leur front dans une modestie, une bravoure, une entraide et une persévérance qui fait d'eux de véritables apôtres de Dieu. De cette narration empreinte de moralisme³, il ressort que l'extension de l'Empire français en Amérique, auquel ont contribué de nombreux explorateurs et missionnaires dont l'œuvre héroïque est exemplaire, marque rien de moins que l'avancement de la civilisation (chrétienne) dans un univers de primitivisme et de sauvagerie.

Sous sa forme plus analytique, celle qui s'adresse au peuple en général et à ses élites, le récit du Soi qui s'impose jusqu'au milieu des années 1960 est structuré autour d'une intrigue qui possède quelques variantes, mais où l'on retrouve certaines constantes : le désir de conservation, qui témoigne de la volonté de la nation de se situer dans la suite de sa tradition ; le refus d'abdiquer, y compris devant les mirages du brillant⁴, qui rend compte de

¹ Serge Gagnon, *Le Québec et ses historiens, de 1840 à 1920 : la Nouvelle-France de Garneau à Groulx*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1978 ; Ronald Rudin, *Faire de l'histoire au Québec*, Sillery, Septentrion, 1998 ; *Parole d'historiens : anthologie des réflexions sur l'histoire au Québec*, choix de textes et présentation par Éric Bédard et Julien Goyette, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2006.

² Ce n'est qu'au début des années 1980, suivant une recommandation émise quinze ans plus tôt par la Commission Parent, que les jeunes Québécois sont régis par le même programme d'histoire. Auparavant, chacun des trois secteurs de l'enseignement – catholique francophone, catholique anglophone et protestant –, avait ses propres programmes dont les orientations et les objectifs différaient.

³ Dans le programme d'études en vigueur dans les écoles secondaires du Québec en 1961 figure encore (p. 201) l'objectif de «promouvoir le développement d'un véritable esprit social chrétien chez les jeunes».

⁴ On se rappelle le paragraphe célèbre de François-Xavier Garneau, qui fait office de conclusion testamentaire à son *Histoire du Canada depuis sa découverte jusqu'à nos jours*, Québec (1845-49, suppl. 1852) : «Que les Canadiens soient fidèles à eux-mêmes, qu'ils soient sages et persévérants, qu'il ne se laissent pas séduire par le brillant des nouveautés sociales ou politiques. Ils ne sont pas assez forts pour se donner carrière sur ce

l'obstination du groupe d'être ce que dois ; et la volonté de participer à la construction d'un nouveau pays, le Canada, sans pour autant perdre la foi catholique et la langue française, véritables patries du Nous, qui atteste du choix de la nation de s'ouvrir à l'autre sans se perdre dans l'ailleurs. Suivant les versions du récit, l'Église catholique apparaît comme un agent plus ou moins positif – jamais négatif – de développement collectif ; de leur côté, les Anglais constituent une présence plus ou moins (mal)commode, tout à la fois menaçante et bienfaisante ; enfin, et c'est ce qui est apparemment le plus dommage, la mère-patrie française abandonne plus ou moins son enfant canadien, le mettant ainsi dans une situation trouble.

Dans l'ensemble, le récit du Soï qui prédomine de Garneau à Groulx propose une représentation historique du Nous dont les trois composantes principales sont celles du messianisme, de l'agriculturisme et de l'exaltation du passé⁵. Or, au milieu des années 1960, ce récit paraît épuisé du triple point de vue de sa problématique (une société qui se satisfait de sa condition), de sa méthode (un prêche théologico-patriotique) et des horizons qu'il propose à ses destinataires (la perception de leur avenir à travers le prisme du passé).

- Modification de la vision collective

Le début des années 1960 coïncide avec un moment de réformes abondantes au Québec. On a qualifié cette période de Révolution tranquille. Le système scolaire connaît alors une refonte importante, dans ses structures comme dans ses programmes⁶. L'enseignement de l'histoire n'est pas épargné. Il en est de même du récit du Soï, qui se laïcise et dont la problématique, précédemment centrée sur la vision d'un nationalisme d'accommodement, voire de repli, évolue vers celle d'un nationalisme d'affirmation. Alimenté par les travaux d'historiens professionnels, le nouveau récit est également arrimé aux enjeux d'un présent à construire plutôt que riveté aux mirages d'un passé à porter aux nues. En conséquence de quoi l'on s'intéresse davantage à l'histoire contemporaine du Québec qu'à l'histoire ancienne de la Nouvelle-France.

Chez les historiens, le changement de régime historial s'amorce vers la fin des années 1950. Deux «écoles» s'affrontent au chapitre de la représentation du passé⁷.

point. C'est aux grands peuples à faire l'épreuve des nouvelles théories. Ils peuvent dans leurs orbites assez spacieuses se donner des libertés. Pour nous, une partie de notre force vient de nos traditions ; ne nous en éloignons, ne les changeons que graduellement.» On se souvient aussi du fameux passage attribuable à Lionel Groulx : «Nous savons que des races existent qui se passent plus facilement que d'autres d'or et d'argent, et qu'un clocher d'église ou de monastère, quoi qu'en disent les apparences, monte plus haut dans le ciel qu'une cheminée d'usine.» Lionel Groulx, *Chez nos ancêtres*, Montréal, Action française, 1920, p. 14.

⁵ Michel Brunet, «Trois dominantes de la pensée canadienne-française : l'agriculturisme, l'anti-étatisme et le messianisme», *Écrits du Canada français*, III, 1957, p. 33-117.

⁶ Jean-Pierre Charland, *Histoire de l'éducation au Québec : de l'ombre du clocher à l'économie du savoir*, Saint-Laurent, Édition du Renouveau pédagogique, 2005 ; Clermont Gauthier, Claude Belzile et Maurice Tardif, *Évolution des programmes d'enseignement [au Québec] de 1861 à nos jours*, Cahiers du LABRAPS, série «études et documents», vol. 13, Québec, Université Laval.

⁷ À ce sujet, voir Jean Lamarre, *Le devenir de la nation québécoise selon Maurice Séguin*, Guy Frégault et Michel Brunet (1944-1969), Sillery, Septentrion, 1993.

La première, qualifiée d'«école de Québec» parce qu'elle est animée par un groupe d'historiens rattachés à l'Institut d'histoire de l'Université Laval, insiste sur le fait que la société canadienne, au milieu du 18^e siècle, reste ouverte au devenir et perméable aux mutations plutôt que stable ou confirmée dans son identité. Dans ce contexte, la conquête de 1759, malgré sa violence relative, apparaît comme un moment de passage majeur et tumultueux, mais non pas ravageur et ruineux, pour une société qui s'enracine à coup sûr dans un héritage français, mais qui s'est déjà passablement distanciée de sa mère-patrie. La période qui suit n'est pas une époque de survivance benoîte pour les Canadiens, mais de transformation de la société canadienne, qui comporte une part britannique significative, dans la veine des grands processus structurants de la modernité occidentale et de la continentalité nord-américaine. La fondation du Canada, qui survient en 1867, apparaît dans cette perspective comme une opération tout à la fois offensive et défensive, menée par différents pouvoirs en présence, pour tirer profit des forces macroscopiques en vigueur sur le continent, mais sans être emportés par elles. Cent ans plus tard, la Révolution tranquille marque, pour les francophones du Québec notamment, un moment capital de remise en cause des modalités de leur insertion dans la grande dynamique développementale nord-américaine.

La deuxième «école», dite «de Montréal» parce qu'elle est associée à trois historiens de l'Université de Montréal, développe une perspective fort différente, presque contraire. Pour Michel Brunet, Guy Frégault et Maurice Séguin, la Conquête de 1759 brise une société qui est déjà sur son erre d'aller. Elle inaugure une longue période de marginalisation scandée par une série d'événements (dé)structurants et traumatisants : les rébellions cassées de 1837-38, l'infâme Rapport Durham et l'Acte d'Union (forcée) de 1840, la création illégitime du Canada en 1867, etc. Pour le trio montréalais, l'histoire du Québec, depuis 1759, est celle d'une société qui est empêchée d'être selon le parcours qui aurait dû être le sien. Point de départ d'une grande débâcle collective, la Conquête, dont les effets de désarticulation n'ont jamais été contrecarrés, ne peut être rachetée que par un événement comparable par ses effets de restructuration : l'indépendance du Québec, qui permettra à la nation estropiée de renouer avec son historicité perdue tout en la sortant de son inféodation structurelle à des pouvoirs extérieurs⁸.

Sans forcer la note, on peut dire que, du début des années 1960 jusqu'à la fin des années 1970, le débat sur la nature de l'expérience historique québécoise est, dans la société, transporté par les positions de ces deux «écoles». Parce que sa problématique rencontre l'humeur du moment tout en la nourrissant, c'est toutefois l'«école de Montréal» qui remporte la mise publique et se fait la plus influente dans la Cité.

Du côté de l'enseignement de l'histoire, le changement de régime est amorcé par la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, mise sur pied en 1961 et dont le rapport, monumental et fondateur du «Québec moderne», paraît en 1964. Grâce à ce rapport, les portes sont ouvertes pour la restructuration des programmes en fonction de visions laïcisées du monde et de pédagogies proactives⁹. En histoire, on amène ainsi les élèves à travailler avec les documents et selon la méthode historique. Les

⁸ Sur l'importance de la Conquête comme acte «défondeur» de la destinée québécoise, voir *La Conquête : une anthologie*, choix de textes et introduction de Charles-Philippe Courtois, Montréal, Typo, 2009.

⁹ Gauthier *et al.*, *op. cit.*

contenus à transmettre sont pour leur part revus à la lumière d'une conception actualisée de l'histoire, soit comme une science conjecturale permettant d'interpréter prudemment et objectivement les phénomènes sociaux en prenant appui sur des sources historiques. Enfin, les enseignants, qui deviennent des professionnels en la matière, ont pour fonction d'éveiller les jeunes au langage et au sens historiques.

Évidemment, entre les prescriptions du programme et les réalités vécues en classe, il y a de nombreux hiatus et décalages. D'une part, les anciennes pratiques pédagogiques fondées sur l'exposé magistral persistent largement. D'autre part, l'acquisition de connaissances par les élèves repose sur la mémorisation des faits bien plus que sur les activités novatrices d'apprentissage. Enfin, à l'encontre de l'esprit et de la lettre du programme, qui privilégient l'histoire-problème, le passé est toujours présenté sur le mode du récit. Or, quel est ce récit ? Disons que ses thèmes n'ont plus rien à voir avec l'ancien programme nationalo-religieux, ce qui rend la narration moins orientée. Sa trame est également plus nuancée, l'insistance étant mise sur l'évolution de la société québécoise plutôt que sur la survivance d'une nation catholique et française en Amérique. À l'époque, la tendance est évidente, on sent un mouvement pour la neutralisation relative du récit d'histoire, ce qui n'implique pas sa décoloration complète non plus que son adultération¹⁰. En classe, les enseignants ont d'ailleurs le loisir, parce que le programme-cadre est peu directif, d'arrimer leur récit aux sujets politiques connus et convenus de l'histoire nationale du Québec.

Durant les années 1970 et même après, un manuel de base s'impose dans les écoles, voire plus largement. Rédigé sous la direction de Denis Vaugeois et Jacques Lacoursière, il a pour titre *Canada-Québec : synthèse historique*¹¹. Par rapport aux manuels précédents, l'ouvrage marque des avancées remarquables sur tous les plans. En mettant de l'avant un récit d'histoire centré sur le Québec et les Franco-Québécois, le livre épouse toutefois la vision, montante à l'époque, qui fait d'une population et de son territoire, soit une Nation territorialisée, les acteurs centraux de l'histoire qui les concerne. Reproduisant en ses pages de nombreux documents historiques et intégrant à sa trame des éléments d'histoire économique et sociale, la narration du livre, malgré le modernisme qui la caractérise, demeure axée sur l'évolution politique d'une nation en quête d'elle-même et empêchée d'y parvenir par des forces extérieures. Bien que le manuel de Vaugeois et Lacoursière n'ait rien de l'homélie patriotique et respecte en tous points l'esprit du nouveau programme, il rétablit, sur des bases plus objectives et mieux argumentées, les quatre pans coutumiers et assimilés de la matrice à penser l'expérience historique québécoise : la quête de soi, le parcours brisé, la faute à l'autre et la survivance (ou l'inaccomplissement historique)¹².

Au début des années 1980, le ministère de l'Éducation procède à la refonte du programme existant. À la suite de pressions exercées par les enseignants, toujours préoccupés

¹⁰ Cette «neutralisation relative» s'explique de deux manières : d'abord parce que l'État, responsable en dernière instance du programme d'histoire, ne peut entériner un récit qui cultive les tensions sociales entre ses citoyens ; ensuite parce que, à l'époque, le ministère poursuit l'objectif d'imposer un programme unique d'histoire à tous les jeunes Québécois, nonobstant leur langue ou religion.

¹¹ Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique, 1970. Version légèrement modifiée de *Histoire 1534-1968*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique, 1968. À noter que l'édition de 1970 connaît des mises à jour successives en 1976, 1977 et 1978, ce qui témoigne de l'étendue de son usage en classe.

¹² Jocelyn Létourneau, «Mythistoires de *loser* : introduction au roman historial des Québécois d'héritage canadiens-français», *Histoire sociale/Social History*, vol. 39, n° 77 (mai 2006), p. 157-180.

par la question des habiletés à transmettre aux élèves, l'accent est mis sur l'acquisition de compétences par les jeunes. Par rapport au programme précédent, le programme de 1982 est beaucoup plus directif. Sur le plan des finalités pédagogiques à rencontrer, il traduit l'influence accrue des enseignants et des pédagogues dans la définition des objectifs et l'orientation des contenus¹³. Sur le plan des connaissances à communiquer, le nouveau programme, vivifié par la recherche historique très axée à l'époque sur les déterminations économiques et sociales, cherche à complexifier, dans la perspective de ces déterminations, la compréhension de la condition québécoise dans le temps. Divisée en trois périodes chronologiques et en sept sous-thèmes, la trame du récit reconduit toutefois à peu près les choix du programme de 1970¹⁴.

Malgré les inévitables critiques qui lui sont adressées, le programme de 1982 se révèle fonctionnel et assez équilibré du point de vue de ses objectifs de contenu et de formation. Aboutissement d'une démarche amorcée vingt ans plus tôt, il marque un plateau dans la mise au point d'une méthode d'éducation des jeunes à l'histoire et par l'histoire. À ce chapitre, il atteste d'avancées importantes et convaincantes. Certains pensent toutefois qu'il y a place à l'amélioration...

VERS UN AUTRE RÉCIT COLLECTIF

• Phase initiale

Au milieu des années 1990, un constat s'impose chez plusieurs penseurs : le récit du Soi, celui qui est proposé aux Québécois et celui qui est transmis aux jeunes à l'école, doit être actualisé. Les raisons au changement désiré sont d'ordres scientifique tout autant que politique. D'une part, les progrès de la recherche en histoire du Québec font qu'il est possible de raffiner les visions existantes du parcours historique de cette société. D'autre part, compte tenu de ce qu'est devenu le Québec – une collectivité plurielle invitée à assumer sa diversité constitutive – il paraît nécessaire de mettre en relief le rôle des non francophones dans la construction de la société et ce, d'hier à aujourd'hui. Enfin – *addendum* des pédagogues – les améliorations en didactique de l'histoire incitent à rehausser les objectifs d'acquisition de compétences dans l'opération générale de transmission des savoirs, y compris du savoir historique.

Dans le monde savant et l'agora en général, la remise en cause du récit national existant est initiée par Gérard Bouchard, l'un des plus éminents historiens de sa génération et assurément le plus connu du grand public. Souverainiste avoué et tirant peut-être une leçon de l'échec du référendum de 1995¹⁵, Bouchard suggère, dans le cadre d'une série de textes

¹³ Julien Prud'homme, «Réformer l'enseignement et réformer les maîtres». La transformation des programmes d'histoire nationale et ses acteurs au Québec, 1963-2006», *Bulletin d'histoire politique*, 15, 2 (hiver 2007), p. 185-216.

¹⁴ Le Régime français, le Régime anglais et la Période contemporaine forment les trios périodes chronologiques. Les sept thématiques organisant le récit sont les suivantes : l'Empire français d'Amérique ; la société canadienne sous le Régime français ; la Conquête et les débuts du Régime britannique ; les débuts du parlementarisme ; le Québec et la Confédération ; le développement industriel ; le Québec contemporain.

¹⁵ Invitant les Québécois à se prononcer sur un projet de souveraineté-partenariat avec le Canada, le référendum du 30 octobre 1995 fut appuyé par 60% des francophones, mais rejeté en masse par les anglophones, les

percutants¹⁶, de remodeler le grand récit collectif en insistant sur certaines valeurs propres à l'expérience nationale québécoise. Il propose également de refonder la vision historique du Québec en l'arc-boutant sur le concept central de nation québécoise, qu'il cherche à redéfinir dans une perspective civique. Enfin, Bouchard entend rompre avec le paradigme de l'exceptionnalisme canadien-français, qu'il perçoit comme rémanent dans l'historiographie contemporaine, pour souligner plutôt les traits universalistes et normatifs de l'expérience historique québécoise, de même que son américanité, qu'il faudrait selon lui rehausser aux dépens de son européanité, surpondérée dans l'équation du Québec¹⁷.

Or, loin de faire l'unanimité, le projet historial de Bouchard est fortement critiqué, par les nationalistes¹⁸ autant que par ceux qui, pour rendre compte de l'expérience québécoise, optent pour une problématique non national(ist)e¹⁹. L'influence de l'historien demeure néanmoins majeure en ce que l'esprit de son initiative – réviser le grand récit collectif et ouvrir le cercle de la nation – de même que certains de ses concepts structurants – nation québécoise, collectivité neuve, etc. – sont assimilés dans le débat public²⁰.

Dans le monde de l'éducation, le coup d'envoi de la réforme de l'enseignement de l'histoire est donné par le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, présidé par l'historien public Jacques Lacoursière. Institué en 1995, le comité Lacoursière remet son rapport en mai 1996²¹. Parmi ses recommandations, il y a celle de remanier le programme d'histoire en vigueur pour l'ouvrir à l'étude des sociétés occidentales. Il y a également l'idée d'assurer aux populations autochtones, de même qu'aux communautés culturelles et aux anglophones, une place équitable au regard du rôle qu'ils ont joué dans l'histoire du Québec. Il y a, troisièmement, la suggestion d'introduire, dans l'examen obligatoire d'histoire nationale, des questions invitant les étudiants à exprimer leur pensée par écrit, façon de mesurer chez eux l'acquisition de compétences réflexives et interprétatives. Il y a enfin

allophones et les autochtones. Au total, 50,58% des Québécois soutinrent le projet contre 49,42% qui s'y opposèrent. De l'échec de la consultation populaire, on a conclu, entre autres choses, qu'il était primordial d'intégrer davantage les non francophones à l'imaginaire national du Québec.

¹⁶ Gérard Bouchard, «L'avenir de la nation comme paradigme de la société québécoise», dans Khadiyatoullah Fall *et al.*, *Les convergences culturelles dans les sociétés pluriethniques*, Sillery, PUQ/CÉLAT, 1996, p. 159-168 ; *id.*, «Ouvrir le cercle de la nation : activer la cohérence sociale», *L'Action nationale*, 87, 4 (avril 1997), p. 107-137 ; *id.*, *La Nation québécoise au futur et au passé*, Montréal, VLB, 1999 ; «La réécriture de l'histoire nationale au Québec : quelle histoire, quelle nation ?», dans Robert Comeau et Bernard Dionne, dir., *À propos de l'histoire nationale*, Sillery, Septentrion, 1999 ; *id.*, «Jeter les souches au feu de la Saint-Jean-Baptiste», *Le Devoir*, 24 mars 1999.

¹⁷ On se souvient de la formule proposée par l'historien Yvan Lamonde pour réécrire l'équation historique du Québec : $Q = -(F) + (GB) + (USA^2) - (R)$. La formule se lit comme suit : dans la québécité, moins de francité, plus de britannicité, beaucoup plus d'américanité et moins de romanité.

¹⁸ Jacques Beauchemin, *L'histoire en trop. La mauvaise conscience des souverainistes québécois*, Montréal, VLB, 2002 ; Joseph Yvon Thériault, *Critique de l'américanité : mémoire et démocratie au Québec*, Montréal, Québec-Amérique, 2002 ; Mathieu Bock-Côté, *La dénationalisation tranquille*, Montréal, Boréal, 2007.

¹⁹ Jocelyn Létourneau, *Passer à l'avenir : histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui*, Montréal, Boréal, 2000, chap. 3.

²⁰ Le long entretien, publié sous la forme d'un ouvrage, entre Bouchard et Michel Lacombe, journaliste vedette à Radio-Canada, a donné beaucoup d'écho public aux thèses de l'historien. Voir Gérard Bouchard, avec Michel Lacombe, *Dialogue sur les pays neufs*, Montréal, Boréal, 1999.

²¹ *Se souvenir et devenir. Rapport du Groupe sur l'enseignement de l'histoire*, Québec, 1996.

le rappel – fort – que l’histoire, comme moyen de formation sociale et civique, doit être liée à la compréhension du présent.

Si la publication du rapport Lacoursière entraîne moult réactions positives, elle suscite aussi une opposition bruyante, dirigée contre l’objectif réputé du comité de proposer une histoire du Québec qui ne soit pas suffisamment conflictuelle et qui n’insiste pas assez sur le caractère dramatique de l’expérience québécoise, laquelle, répète-t-on, est avant tout l’histoire d’une nation opprimée et dominée²². D’autres critiques vont plus loin. Elles reprochent au comité, qui prône 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. Or, pour les opposants au rapport, pareille démarche est politiquement suicidaire, car nier que le Québec, par sa majorité francophone, forme une nation à part entière, c’est non seulement refuser une réalité objective, c’est également diluer l’identité québécoise dans la mosaïque canadienne, c’est récuser à un peuple le droit d’exister pour lui-même et de se désigner par son nom propre, par son nom historique²³.

Malgré la dureté des critiques, les recommandations du Comité Lacoursière sont reprises dans deux autres documents qui ouvrent la porte à une réforme importante des programmes scolaires, y compris le programme d’histoire, et ce, dans le cadre d’un projet global d’éducation des jeunes²⁴. Désormais, l’enseignement de l’histoire se fera dans le contexte d’une société ouverte à l’idée de conjuguer autrement son identité, cette fois sur la base d’un rapport différent à l’altérité (un Nous pluriel et civique plutôt que singulier et ethnique) et d’une nouvelle appréciation de son historicité (un parcours de réalisations, au premier chef la construction d’une société démocratique, plutôt qu’une suite infinie d’humiliations).

- La réforme effective

Entre la publication du Rapport Lacoursière et la mise en œuvre effective de la réforme du programme d’histoire, une dizaine d’années s’écoulent durant lesquelles la société québécoise évolue rapidement. Au cours de cette période, le Québec est mis en face de sa pluralité. La question des rapports entre l’identité et l’altérité, bref de l’aménagement de la diversité, est ouvertement posée et devient centrale dans la discussion publique. L’enjeu du pluralisme n’est évidemment pas perçu de la même façon par tout le monde. Pour les uns, marqués du réflexe de la garnison peut-être, le défi de l’altérité ne peut entraîner qu’une réaction : consolider les fondations de la demeure et protéger la référence nationale. Pour les autres, confiants en l’avenir sans doute, le Québec peut rencontrer les défis de la

²² Pour une présentation exhaustive des critiques lancées contre le rapport, voir Robert Martineau, «Les enjeux politiques du Rapport Lacoursière», *Bulletin d’histoire politique*, 14, 2 (2006), p. 125-147.

²³ Josée Legault, «Histoire d’exister», *Le Devoir*, 17 juillet 1996 ; Béatrice Richard, «Se souvenir et devenir, ou oublier et disparaître ?», *Le Devoir*, 14 août 1996.

²⁴ *Rénover notre système d’éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la commission sur les états généraux sur l’éducation*, Québec, 1996 [en ligne] www.mels.gouv.qc.ca/etat-gen/rapfinal/mat.html ; *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, 1997 [en ligne] www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/curricu/ecole.html.

contemporanéité à partir d'une position d'hospitalité identitaire et de renouvellement de sa référence collective.

Cette différence de points de vue se répercute jusque dans le monde de l'histoire. À la question : quel récit du passé pour le Québec d'aujourd'hui ?, certains – appelons-les «conservatistes» – ont une réponse assurée, passionnée et coutumière : l'histoire du Québec ne peut être que celle d'une nation en lutte pour sa survie, sa reconnaissance et son affirmation. Ce récit est indiscutable sur le plan du fond. Il est également indispensable de le transmettre sous cette version, car il porte en lui l'héritage d'un peuple, dit une culture et soutient une identité fragile qui ont besoin d'être nourris pour ne pas dépérir. D'autres intervenants – nommons-les «réformistes» – plaident au contraire pour une révision de ce récit qui, selon eux, laisse à désirer sur le plan de la nuance et qui, sur le plan de la pertinence, reconnaît mal l'hétérogénéité constitutive de la société québécoise tout en étant de valeur incertaine pour fonder dans le passé des raisons communes au présent.

Chez les historiens patentés, le débat entre conservatistes et réformistes demeure circonscrit à quelques protagonistes²⁵. Les échanges, qui expriment de profondes divergences de vues entre les interlocuteurs, ont de l'écho, mais sans provoquer de branle-bas de combat. Dans la Cité, les choses se passent différemment. Les désaccords, qui prennent la forme d'une polémique ouverte et envenimée entre deux groupes inégaux en nombre et en battage, se déchaînent au moment où il devient évident que le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)²⁶, devant l'alternative d'opter pour l'histoire convenue ou pour une histoire renouvelée de l'expérience québécoise, choisit la deuxième avenue aux dépens de la première. Il vaut la peine de faire état de ce choix avant d'en venir à la polémique elle-même.

S'appuyant sur plusieurs rapports publics et inscrivant sa démarche dans une tendance largement observable en Occident²⁷, le MEQ décide donc, en 2004, de remplacer le programme existant d'histoire nationale par un programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. L'implantation du nouveau programme est prévue pour la rentrée de 2006. Jusqu'au printemps 2006, la démarche d'élaboration du programme, qui est le fait de professionnels de l'éducation, ne suscite pas de réaction particulière²⁸. En avril de cette année-là, un article publié à la une du journal *Le Devoir* fait toutefois état de la volonté du ministère d'enseigner aux jeunes une histoire du Québec apparemment «moins politique, non nationale et plus plurielle»²⁹. Il s'ensuit un ensemble de prises de position aussi dures que tranchées, de la part d'un grand nombre d'intervenants souvent mal informés ou remontés, contre le nouveau programme. Sans ménagement dans leurs attaques, les détract-

²⁵ Outre Bouchard, Beauchemin, Thériault et Létourneau, dont les travaux sont cités aux notes 16, 18 et 19, on compte aussi Yvan Lamonde (*Allégeances et dépendances. L'histoire d'une ambivalence identitaire*, Québec, Nota Bene, 2001) et Frédéric Boily («Les enseignements de la “Querelle des historiens” ou sortir de l'histoire nationale au Québec», *Bulletin d'histoire politique*, 13, 2, 2005, p. 214-228).

²⁶ L'appellation véritable de l'entité est celle de ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Par commodité, nous nous en tiendrons toutefois à l'acronyme MEQ (ministère de l'Éducation).

²⁷ Michèle Dagenais et Christian Laville, «Le naufrage du programme d'histoire. Retour sur une occasion manquée, accompagné de considérations sur l'éducation historique», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 60, 4 (été 2007), p. 517-550.

²⁸ Julien Prud'homme, *loc. cit.*

²⁹ Antoine Robitaille, «Cours d'histoire épuré au secondaire», *Le Devoir*, 27 avril 2006, p. A1.

teurs prennent pour acquis que le ministère entend faire du cours d'histoire un véhicule de promotion, dans les murs de la Cité québécoise, du multiculturalisme et du postnationalisme «à la *canadian*»³⁰, ce qui est un outrage à la science, à la nation québécoise et au sens commun. Qu'en est-il en réalité ?

À vrai dire, on a tort de voir dans le nouveau programme une rupture radicale avec le précédent³¹. Par la réforme, le ministère n'entend pas tout révolutionner, mais actualiser et adapter l'ancien programme au paradigme pédagogique en vogue, à certaines tendances historiographiques fortes et à des visées globales de cohésion sociale. Suivant les objectifs du nouveau programme, le passé doit en effet servir à la compréhension du présent, à la formation de citoyens bien informés et à l'émancipation intellectuelle des jeunes³². Ces objectifs, qui n'ont rien de subversif par rapport aux finalités habituellement assignées à l'école, à la classe d'histoire et à l'éducation en général, se reflètent dans les trois compétences à transmettre aux élèves : a) les amener à intégrer les réalités sociales actuelles dans une perspective historique ; b) leur permettre d'interpréter ces réalités à l'aide de la méthode historique ; c) leur donner les moyens de construire, puis de consolider, leur conscience citoyenne à l'aide de l'histoire.

Au chapitre des contenus historiques, le nouveau programme³³, offert sur deux années plutôt que sur une seule, vise à offrir aux élèves une vue d'ensemble de l'histoire de la société québécoise. En 3^e secondaire, l'histoire du Québec est abordée de façon chronologique. En 4^e secondaire, la même matière est reprise sous un angle thématique, ce qui n'est pas sans provoquer quelques redondances, à raison dénoncées.

En pratique, le nouveau programme se veut une bénédiction pour les enseignants et pour ceux qui estiment que la connaissance de l'histoire doit être au cœur de la formation des élèves au secondaire. Dans toutes les provinces canadiennes, c'est au Québec en effet que le programme d'histoire est le plus consistant et le plus étoffé³⁴. Ainsi, pas moins de 200 heures sont consacrées à l'enseignement de l'histoire du Québec, deux fois plus que par rapport à la situation prévalant sous l'ancien programme. L'acquisition de la méthode historique par les élèves, qui n'a jamais cessé d'être un but recherché et hautement valorisé

³⁰ Cette perspective trouvera son aboutissement dans l'«étude» publiée par Charles-Philippe Courtois sous le titre «Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire : l'école québécoise au service du multiculturalisme canadien ?», Institut de recherche sur le Québec [*think tank* privé, nationaliste et conservateur], mars 2009, p. 1. Disponible en ligne : [<http://irq.qc.ca/journal/2009/5/1/le-nouveau-cours-dhistoire-du-quebec-au-secondaire-lecole-qu.html>].

³¹ Jean-François Cardin, «L'œuvre de destruction de l'identité nationale se poursuit» : quelques commentaires d'un didacticien dans la foulée des réactions au projet de programme d'histoire nationale au secondaire», *Bulletin d'histoire politique*, 15, 2 (hiver 2007), p. 72ss ; Marc-André Éthier, «Apprendre à exercer sa citoyenneté à l'égard de l'histoire», *Bulletin d'histoire politique*, 15, 2 (2007), p. 53-58.

³² La présentation qui suit s'inspire 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.

³³ Nous nous en tenons ici à la description du programme en vigueur au deuxième cycle du secondaire, soit en 3^e et 4^e secondaire, années qui correspondent, dans le programme français, à la 3^e du secondaire et à la seconde de lycée.

³⁴ L'Institut du Dominion, *Le bulletin en histoire du Canada : analyse des programmes de niveau secondaire au Canada*, juin 2009 [en ligne] <http://bulletin.dominion.ca/pdf/bulletin-complet-fr.pdf/>.

par les enseignants, est par ailleurs inscrite au centre des apprentissages³⁵. Enfin, le parcours de la société québécoise est, dans un souci comparatif, mis en rapport avec celui d'autres sociétés dans le monde, ce qui permet de désenclaver et de «normaliser» la trajectoire du Québec, orientation souhaitée par plusieurs intervenants depuis un bon moment³⁶.

En dépit de ces avancées, le cours donne lieu à un barrage de critiques, d'objections et de réprobations. Pourquoi ? Il ne faut pas chercher bien loin. La réponse est fournie par la Coalition pour la promotion de l'histoire, un regroupement d'associations, d'organismes et de particuliers, y compris des chercheurs et des enseignants en histoire, pour qui le nouveau programme «compromet la qualité de la formation dispensée aux jeunes Québécois»³⁷. Que cache cet euphémisme ? Selon la Coalition, dont l'orientation nationaliste est explicite, le nouveau programme marginalise la question nationale au profit d'une approche sociale de l'histoire. Il traite comme secondaires des événements majeurs de l'histoire politique et nationale québécoise. Mis au service du présent et d'une éducation civique épurée de toute identité nationale, le programme dépolitise et dénationalise le passé québécois. Il faillit à la tâche d'enseigner aux jeunes Québécois l'importance de dates charnières comme 1760 (la Conquête), 1840 (l'Acte d'union) ou 1867 (la Confédération). Selon la Coalition, qui rejoint en cette matière bien d'autres intervenants dans le débat³⁸, la réforme de l'enseignement de l'histoire marque la fin d'une certaine idée du «Nous» québécois³⁹. Une conclusion s'impose : le programme doit être révisé afin que la question nationale et la dimension politique de l'expérience québécoise soient rendues beaucoup plus visibles dans son contenu. La référence au Québec, notamment, doit apparaître dans le titre du programme.

Que le programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* ne soit pas sans lacune ou déficience, personne ne le contestera⁴⁰. Il est toutefois important de ne pas se méprendre sur les causes de la rébellion orchestrée contre l'initiative du ministère. L'enjeu de la contestation était rien de moins (et reste toujours) celui de l'orientation du grand récit collectif,

³⁵ Cette finalité avait été invoquée comme éminemment souhaitable par plusieurs intervenants ayant présenté un mémoire devant le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire.

³⁶ On pourrait voir ici un compromis intéressant entre une histoire nationale classique et l'adhésion au paradigme dominant de notre époque, qui est celui de l'histoire mondiale.

³⁷ Voir le site de l'organisme à l'adresse www.coalitionhistoire.org/ (onglet «plateforme»).

³⁸ Collectif pour une éducation de qualité (CÉQ), «Transmettre adéquatement un patrimoine culturel et historique», mémoire présenté dans le cadre des audiences de la Commission Bouchard-Taylor, Montréal, 19 octobre 2007 ; *Contre la réforme pédagogique*, sous la dir. de Robert Comeau et Josiane Lavallée, Montréal, VLB, 2008 ; Éric Bédard, «Passé dénationalisé, avenir incertain», dans *L'Annuaire du Québec 2007*, sous la dir. de Michel Venne, Montréal, Fides, 2006, p. 115-123. Voir aussi, dans le numéro du *Bulletin d'histoire politique* (15, 2, hiver 2007), entièrement consacré au «Débat sur le programme d'enseignement de l'histoire du Québec», le texte de Michel Seymour et l'article de Félix Bouvier. Voir enfin, dans *L'Histoire à l'épreuve de la diversité culturelle*, sous la dir. de François Charbonneau et Martin Nadeau, Bruxelles, Peter Lang, 2008, les textes de Nadeau, Charbonneau, Sarra-Bournet, Courtois et Seymour.

³⁹ Sophie Doucet, «Je me souviens... de quoi ?», *L'Actualité*, 2 août 2007 [en ligne] www.lactualite.com/20070802_160152_3919/.

⁴⁰ Pour un diagnostic froid et avisé, voir Marie McAndrew, «Éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté : regard critique sur la réforme», dans *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?*, sous la dir. de Fernand Ouellet, Québec, PUL, 2004, p. 27-71 ; Marie McAndrew, *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*, Montréal, PUM, 2010, p. 113-124.

que les conservatistes jugent trop réflexif et insuffisamment axé sur la trame nationale⁴¹.

Dans la foulée des critiques, le ministère, on le sait, est revenu sur certaines dispositions du programme. À la suite d'une décision du ministre, très affecté par le tollé⁴², le programme renouvelé a subi des amendements⁴³. Ainsi, la trame du récit a été ramenée dans l'optique du récit standard⁴⁴. Pour contrer la critique voulant que les «conflits fondateurs» et les «faits structurants» de l'histoire du Québec soient enfouis sous le tapis d'un «récit aseptisé du passé», on a par ailleurs ajouté une liste assez longue d'événements clés et de moments charnières à mentionner et à expliquer aux élèves, événements et moments bien sûr présentés et interprétés dans les manuels utilisés en classe⁴⁵. Enfin, en intégrant ces événements à une flèche du temps, on a implicitement donné un sens à l'expérience québécoise, celui de la construction historique d'une société nationale⁴⁶. C'est ainsi que la différence de contenu entre le nouveau et l'ancien programme s'est amenuisée davantage.

Certes, il est fort possible qu'en conformité avec le nouveau programme, les enseignants, depuis deux ans, complexifient le récit de l'expérience historique québécoise⁴⁷ et signalent aux élèves, sans pour autant sombrer dans un relativisme radical, que tout événement historique, y compris les épisodes structurants de l'histoire du Québec, puisse être envisagé selon différentes perspectives⁴⁸. Bien que le pluralisme interprétatif ne soit pas une pédagogie particulièrement appréciée des conservatistes, qui y voient un moyen de déstabiliser l'esprit fragile de jeunes novices qui n'ont apparemment pas la maturité intel-

⁴¹ À ce sujet, voir Jocelyn Létourneau, «Transmettre la culture comme mémoire et identité : au cœur du débat sur l'éducation historique des jeunes Québécois», *Revue française de pédagogie*, n° 165 (octobre-novembre-décembre 2008), p 43-54.

⁴² Marie Allard, «Le programme d'histoire "moins politique" suscite un tollé», *La Presse*, 28 avril 2006 ; Michel Corbeil, «La bataille des plaines d'Abraham demeurera dans les livres d'histoire», *Le Soleil*, 28 avril 2006 ; Presse canadienne, «Fournier dit non à l'histoire "rose bonbon"», *Le Journal de Québec*, 28 avril 2006.

⁴³ Tommy Chouinard, «Québec corrige son programme d'histoire», *La Presse*, 16 juin 2006.

⁴⁴ La version contestée du programme était structurée 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 d'aujourd'hui. À la suite des critiques, la version du programme revient à une trame plus classique : 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.

⁴⁵ Voir par exemple Sylvain Fortin *et al.*, *Fresques. Histoire et éducation à la citoyenneté*, 2^e cycle du secondaire, 1^{ère} année, manuel de l'élève, Montréal, Graficor, 2007, 2 vol ; André Thibault et Jean-Pierre Charland, *Repères. Histoire et éducation à la citoyenneté*, 2^e cycle du secondaire, 1^{ère} année, manuel de l'élève, Montréal, Erpi, 2007, 2 vol ; Raymond Bédard et Jean-François Godin, *Québec, une histoire à construire... Histoire et éducation à la citoyenneté*, 2^e cycle du secondaire, 1^{ère} année, manuel de l'élève, Laval, Ed. Grand Duc, 2007, 2 vol.

⁴⁶ Antoine Robitaille, «L'histoire retrouvera toute ses dates», *Le Devoir*, 16 juin 2006.

⁴⁷ Précisons que dans le nouveau programme, comme du reste dans le précédent, le «récit» est en principe moins linéaire, descriptif et affirmatif qu'analytique, réflexif et interrogatif. Quel équilibre, en classe, l'enseignant trouve-t-il entre récit informatif et démarche réflexive ? Puisque la narration demeure structurante de l'acte de communication, on peut penser que la représentation du passé sur le mode d'une histoire racontée est loin d'avoir été rangée aux oubliettes de l'acte pédagogique !

⁴⁸ À noter que cet objectif figurait déjà implicitement dans le programme de 1982.

lectuelle pour s'ouvrir à autre chose qu'au récit unique, linéaire et achevé⁴⁹, on aurait tort de condamner cette pratique sous prétexte qu'elle contribue mal à la formation de petits nationaux. L'enseignement de l'histoire, après tout, n'a pas à servir de cause. Il est même bon que cet enseignement soit arrimé à des objectifs d'acquisition de compétences, y compris le développement d'habiletés cognitives, de savoir-faire intellectuels et de réflexes interrogatifs chez les jeunes. Aiguiser l'esprit critique des élèves n'est d'ailleurs pas une finalité pédagogique qui entrave la transmission de connaissances positives. Si, pour s'en tenir à cet exemple, il est incontestable que les Britanniques ont vaincu les Français sur les Plaines d'Abraham en 1759 (un fait que l'on ne peut passer sous silence), la question des conséquences de cette victoire, encore débattues au présent⁵⁰, reste ouverte. La Conquête marque-t-elle le début d'une tragédie nationale ou initie-t-elle la refondation d'une destinée collective ? Voilà une bonne question d'histoire à soumettre aux jeunes, qui sont moins des cruches à remplir que des esprits à stimuler, même à 15 ou 16 ans. Or, pour les conservateurs, pareille question est dangereuse. Pour les réformistes, elle est nécessaire. Ici s'opposent, sur le mode d'un débat académique qui pour plusieurs n'est rien d'autre qu'un combat politique, la méthode et la mémoire. Comment les conjuguer dans une histoire d'avenir ?

MÉTHODE, MÉMOIRE ET AVENIR

Au Québec comme ailleurs, il est particulièrement difficile de discuter d'histoire sans embraser l'espace public de querelles plus ou moins vives. À l'heure actuelle, la société québécoise semble buter sur la question de produire un récit d'histoire qui, sans céder sur la rigueur des faits (méthode), mais en affrontant ouvertement le défi de la pertinence des interprétations (mémoire), permette de lier le passé à l'avenir. Plusieurs voix se font entendre.

Pour les uns, pareille question n'a pas de sens. Leur position est connue : l'historien n'a pas à réfléchir sur le passé, mais à le décrire comme il est, de la façon la plus objective possible. Poser la question de la pertinence du récit d'histoire, c'est accepter que l'historien puisse avoir une fonction de passeur, ce qui est contraire à l'éthique scientifique. C'est reconnaître aussi à l'histoire une finalité politique, en l'occurrence celle de créer du lien social et du vivre-ensemble, ce qui, de nouveau, s'oppose à l'esprit de la science et à la méthode historique qui doit s'y conformer.

Si, en apparence, une telle posture paraît louable, il faut comprendre qu'elle ignore le défi fondamental des humanités, qui consiste en une entreprise de description érudite de l'expérience humaine et de réflexion systématique de l'homme sur sa condition passée et présente⁵¹. Il faut comprendre également que la complexité du passé ouvre objectivement la porte à la possibilité de plusieurs histoires de ce qui fut, au point où l'on pourrait dire que

⁴⁹ Christian Rioux, «Une génération d'amnésiques», *Le Devoir*, 25 mai 2006 ; *id.*, «La fin de l'histoire», *Le Devoir*, 30 juin 2006 ; André Pratte, «Histoire d'une histoire», *La Presse*, 2 mai 2006.

⁵⁰ À l'été 2009 a eu lieu, au Québec, un débat pour le moins émotif sur la mémoire de 1759, dont on a voulu commémorer – mais dans quel sens et avec quelles intentions ? – les 250 ans. À ce sujet, voir Jocelyn Létourneau, «Que faire de 1759 ?», dans J. Létourneau, *Le Québec entre son passé et ses passages*, Montréal, Fides, 2010.

⁵¹ Paul Ricœur, *Histoire et vérité*, Paris, Seuil, 2001 (1955).

l'objectivité de l'histoire réside dans l'intersubjectivité historique. Si bien que d'établir une opposition entre l'objectivité du passé et la subjectivité de l'historien est un postulat factice. On pourrait aller plus loin en affirmant que la complexité du passé crée la liberté de l'interprétant et lui ouvre un espace réflexif où exercer sa raison sensible. Dit autrement, la responsabilité de l'historien, comme narrateur, se pose dès le moment où il se confronte aux faits du passé. Sous l'égide de quelles principes l'historien peut-il endosser cette responsabilité incontournable ? Sous celui de la rigueur bien sûr : le récit du passé doit être extraordinairement attentif aux faits d'hier. Mais l'historien doit également assumer cette responsabilité dans l'optique de la pertinence de son récit, c'est-à-dire dans la perspective d'une conscience de l'avenir. La narration de ce qui fut ne peut disculper l'interprétant du souci de la suite du monde. Une conclusion ressort : incorporer la variable de l'avenir dans l'équation du passé est une dimension incontournable de l'acte historique⁵².

Cela dit, parler d'histoire d'avenir n'est pas, au Québec, une question rejetée par tous. En critiquant l'initiative ministérielle, beaucoup de ceux qui se sont opposés à la réforme du programme d'histoire avaient cette question en tête. Pour eux, en effet, il ne saurait être d'histoire du Québec, aujourd'hui ou demain, que celle qui fait état des grands moments tragiques ou triomphants par lesquels le peuple québécois s'est défini. Or, cette histoire, qui constitue une espèce de grammaire identitaire, doit avoir un objet clair et bien identifié : la formation de la nation québécoise dans le temps⁵³. Cette histoire, il faut assurément la connaître, voire l'aimer. Mais il faut également la transmettre aux nouvelles générations ainsi qu'aux immigrants pour qu'ils comprennent de l'intérieur la société qui les accueille et s'intègrent à sa problématique, laquelle n'est rien d'autre que le projet national québécois, soit la quête de liberté et d'autonomie des Québécois, essentiellement des francophones, dans le temps. En un sens, pour les critiques du nouveau programme d'histoire, la meilleure histoire d'avenir du Québec, qui est en même temps la seule histoire possible, est celle du passé malheureux des francophones et des moments glorieux de leur affirmation nationale.

Or, pour plusieurs, y compris des nationalistes, cette histoire, tout en étant acceptable sous certaines de ses facettes, se révèle inappropriée dans les circonstances actuelles du Québec. La raison est bien simple : le récit nationaliste traditionnel n'insiste pas assez sur le caractère pluraliste et universaliste de la condition québécoise dans le temps. C'est pour remédier à cette lacune que Gérard Bouchard, dans ses propres travaux et dans l'importante commission qu'il a coprésidée avec le philosophe Charles Taylor⁵⁴, a proposé de modifier le récit nationaliste existant dans le sens d'un récit plus inclusif et normatif de l'expérience historique québécoise. À sa grande surprise, cette initiative lui a été fermement reprochée, y compris par des membres de sa «famille politique»⁵⁵, sous prétexte que son récit pluraliste

⁵² *The Ethics of History*, sous la dir. de David Carr, Thomas R. Flynn et Rudolf A. Makkreel, Evanston (IL), Northwestern University Press, 2004.

⁵³ À ce sujet, voir Éric Bédard, «De l'importance de l'histoire et de l'éducation nationales», [en ligne] http://pq.org/actualite/videos/colloque_gouvernement_souverainiste_et_developpement_culturel_de_l_importance_de_l

⁵⁴ Gérard Bouchard et Charles Taylor, *Fonder l'avenir : le temps de la conciliation. Rapport de la commission de consultation sur les pratiques d'accommodements reliées aux différences culturelles*, Québec, mai 2008, [en ligne] www.accommodements.qc.ca/documentation/rapports/rapport-final0integral-fr.pdf/.

⁵⁵ Gérard Bouchard, «Le débat prend une tournure inquiétante», *Le Devoir*, 10 juin 2008.

et universaliste allait «défrancophoniser» le passé national et dénationaliser l'histoire du Québec⁵⁶. Bien sûr, pareil objectif n'a jamais été celui de Bouchard qui, plutôt que d'en finir avec la problématique nationale, a toujours voulu élargir le cercle de la nation en le redessinant autour d'un centre névralgique : la quête de liberté et d'indépendance du peuple québécois, peuple envisagé dans toute son extension, certes, mais ayant en son cœur les francophones. De même, Bouchard a toujours cherché, dans son récit, à poser la trajectoire historique du Québec par rapport à une normalité qui aurait dû être la sienne si elle n'avait été troublée par des facteurs exogènes. Enfin, désireux de créer les conditions historiques propres à favoriser l'avènement d'un vivre-ensemble au sein de la société québécoise, Bouchard a soutenu qu'il fallait, pour parvenir à cette situation désirable, construire le nouveau grand récit collectif sur certaines valeurs cardinales de l'expérience québécoise, en particulier la solidarité, le désir d'égalité, la volonté d'association, le souci de justice et de reconnaissance, etc. Évidemment, on a dit de l'entreprise historique de Bouchard qu'elle était empreinte de présentisme et de politisme, ce qui est vrai, tout en étant peut-être une contrainte inévitable à quelque histoire d'avenir du Québec.

Mais l'est-elle effectivement ? En d'autres termes, est-il possible de faire une histoire du Québec qui permette aux Québécois de passer à l'avenir sans que la pertinence du récit (le souci du politique) ne soit priorisée sur les vérités de faits (le souci de méthode) ?

Il semble que, dans le cas du Québec, on puisse répondre par l'affirmative à cette question pour quatre raisons d'ordre politique :

- la première tient à ce que le passé de la société québécoise n'a pas été marqué d'événements à ce point désastreux qu'il n'ait été d'avenir possible ou pensable en son sein, à quelque moment de son histoire. On peut donc faire état des conflits qui ont hier traversé le Québec sans risquer de ramener les contemporains au cœur de batailles inachevées.
- la deuxième raison découle du fait que, par sa situation sociopolitique présente, le Québec n'est au bord ni du désordre social ni de la tragédie politique. On n'a donc pas à instrumentaliser l'histoire au bénéfice de la création d'une situation sociopolitique heureuse, car celle qui prévaut maintenant au Québec n'est ni hasardeuse ni dangereuse.
- la troisième raison s'enracine dans le fait que la très grande majorité des Québécois, tout en étant sensibles à leur histoire (à défaut de la connaître autant que certains le voudraient !), n'y ont pas élu domicile, n'envisagent pas l'avenir à travers son prisme et ont pris de la distance par rapport aux appels réputés des anciens. On peut donc raconter le passé tel qu'il s'est déroulé, y compris dans ses épreuves les plus pénibles, sans susciter de colère au présent.
- la quatrième et dernière raison tient à ce que la culture politique des Québécois, pacifique et tranquille, accommodante et conciliante, souple et indulgente, est allergique au désir de vengeance. On peut donc exposer le passé tel qu'il fut, sans compromettre la cohésion sociale aujourd'hui.

N'était-ce de ce contexte politique, il serait hardi de rendre compte du passé québécois sans préoccupation civique. On ne le répétera jamais assez, le contexte politique d'une société conditionne en bonne partie la liberté de l'historien et les possibilités qui lui sont

⁵⁶ Le plus mordant critique fut certainement Mathieu Bock-Côté, *op. cit.* On lira aussi le point de vue de Jacques Beauchemin, «Accueillir sans renoncer à soi-même», *Le Devoir*, 22 janvier 2010.

offertes de construire un récit d'histoire qui soit affranchi de tout souci extrascientifique. Dans le cas du Québec, il n'y a pas de limite narrative à la forme que peut prendre l'histoire de ce qui fut, sauf celle de rechercher une adéquation idéale entre le récit construit et le passé vécu. À l'encontre de ce que, par exemple, un Bouchard et un Taylor ont implicitement soutenu dans leur rapport, il n'existe aucune obligation de bâtir l'histoire du Québec en priorisant les finalités politiques sur les vérités de faits.

Dans un contexte interprétatif aussi dégagé de contrainte politique, quel récit mettre en avant ?

Il n'est évidemment pas possible, dans le cadre de cet article, de présenter un tel récit en long et en large. On se contentera de dire qu'il est, dans l'expérience historique québécoise, certaines constantes qui pourraient être au cœur d'une histoire d'avenir pour le Québec, histoire fondée sur le roc du passé plutôt que sur l'argile de la bienveillance historique ou le tuf de l'amnésie euphorisante.

La première de ces constantes est celle de la non-violence. Évidemment, on ne parle pas ici d'absence de conflits. Le passé du Québec est plein de discordes, de chicanes, de rivalités et de batailles : les camoufler reviendrait à travestir ce qui fut. On ne dit pas non plus qu'il n'y a jamais eu d'actes de violence dans l'histoire québécoise : plusieurs exemples font état du contraire. Sauf exception, les déchaînements ont cependant consisté en des furies circonscrites ou des démesures ponctuelles plutôt qu'en des mouvements organisés ou des effervescences chroniques⁵⁷. De manière générale, les antagonismes naissant dans la société québécoise ont été réglés dans le cadre de processus politiques dont les conséquences, plus ou moins satisfaisantes ou décevantes pour les uns ou pour les autres, ne faisaient pas toujours des mêmes groupes les « gagnants » ou les « perdants » non plus que, des vainqueurs, des champions entièrement satisfaits et, des vaincus, des défaits complètement abattus.

La deuxième constante à méditer de l'expérience historique québécoise touche à la primauté du politique comme lieu de condensation des rapports contradictoires entre les différents intérêts formant la société. Par politique, on n'entend pas ici, simplement, ce qui s'oppose à l'idée de violence : il ne s'agirait alors que de l'option du moindre mal. On envisage plutôt le terme dans un sens positif et assumé, comme synonyme de mesure, de modération, de réserve, de générosité, d'humanité ou de compréhension. De nouveau, malgré les conflits qui l'ont marqué et sans nier la part de cynisme, voire d'arbitraire politique, qui a ponctué son parcours dans le temps, il est possible de voir l'histoire du Québec comme celle d'une société où la temporisation et la circonspection (propriétés du

⁵⁷ L'exception qui résiste à ce tableau est celle des rébellions de 1837-38, mouvement nombrable et à la teneur politique évidente. Survenus après bien des années de patience, de tergiversations et de louvoisements, les soulèvements ont toutefois ressorti de l'opération inorganisée, presque improvisée, bien davantage que de l'entreprise calculée. De même, l'élan rebelle fut minoritaire et relativement peu appuyé par la population. Dans les rébellions, il faut discerner une frustration et un désespoir bien plus qu'une volonté de reconquête ou un désir de refondation. Peu de temps après les troubles et ce, grâce à la disponibilité confondante de beaucoup d'anciens patriotes, le politique, avec sa noblesse et ses ruses, ses bonheurs et ses déboires, avait d'ailleurs repris le dessus sur la polémologie comme modalité d'aménagement des différends. Nous en sommes toujours là.

politique) l'ont généralement emporté sur l'excitation ou la précipitation (caractéristiques du démagogique).

Il est une troisième constante à l'expérience historique québécoise qui porte à réfléchir pour l'avenir : c'est celle de la recherche d'arrangements politiques ou institutionnels complexes (ou inusités) entre les tendances opposées au sein de la société, et ce, au détriment des options unilatérales, des solutions univoques et des paradis artificiels. Le Québec est en effet une société où le radicalisme et l'idéalisme, tout en s'étant manifestés dans la Cité à plusieurs occasions et y logeant encore, n'ont jamais assujéti à leur brillant la masse des gens. Pour des raisons qui appartiennent à l'histoire, la population a toujours accordé ses ardeurs et réservé ses faveurs à l'empirisme opérationnel, au pragmatisme libéral, au progressisme conservateur et au réformisme tranquille. C'est dans l'optique de ces quatre grandes matrices politico-sociales que les Québécois ont également, avec le temps, construit leur système de valeurs. Le Québec est une société souple et flexible, qui se reproduit à l'intérieur d'un cadre général où le démesuré, y compris l'interdiction et l'obligation, sont désavoués et où le tempéré, y compris la concession et la permission, sont appréciés. Telle est la culture politique nationale. On sera ou non consterné par cet humanisme, il impose sa présence forte à toute tentative de saisir et de comprendre la condition québécoise dans le temps.

Faire l'histoire et raviver la mémoire de cet humanisme sans édulcorer inutilement le parcours d'une société, sans taire ses dissonances et ses divergences, sans omettre ses vertiges et ses appréhensions, sans voiler ses conflits et ses clashes, telle est peut-être le projet interprétatif qui, à défaut d'offrir au Québec le plus grand capital de (ré)conciliation à court terme, pourrait lui permettre de s'élever dans la tradition de ce qu'il a été sans infléchir ses dispositions pour la rénovation de ce qu'il est en vue de construire ce qu'il sera.