



Project  
**MUSE**<sup>®</sup>

*Today's Research. Tomorrow's Inspiration.*

---

**Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français: Coup de sonde, amorce d'analyse des résultats, questionnements**

Letourneau, Jocelyn, 1956-  
Moisan, Sabrina.

The Canadian Historical Review, Volume 85, Number 2, June  
2004, pp. 325-356 (Article)

Published by University of Toronto Press



For additional information about this article

<http://muse.jhu.edu/journals/can/summary/v085/85.2letourneau.html>

# CHR Forum



## Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français : coup de sonde, amorce d'analyse des résultats, questionnements

JOCELYN LÉTOURNEAU ET SABRINA MOISAN

À une époque où l'on affirme volontiers que les jeunes ne connaissent à peu près rien de l'histoire du Québec, il est de bon ton de vérifier jusqu'à quel point ce diagnostic est vrai. Encore faut-il procéder de manière adéquate et réaliste en enquêtant sur l'état de leur réflexion historique plutôt qu'en se contentant de simplement mesurer l'étendue de leurs savoirs factuels à l'aide de sondages.

C'est pourquoi, au lieu d'éprouver les intéressés par l'entremise d'une série de questions circonstanciées, nous avons invité quelques centaines de jeunes du secondaire, du collégial et de l'université à s'élancer intellectuellement, par l'entremise d'une courte dissertation ou d'une prestation écrite apparentée de leur choix, sur l'énoncé suivant : « Présentez ou racontez comme vous la percevez, la savez ou vous vous en souvenez, l'histoire du Québec depuis le début ».

Le résultat de l'enquête, circonscrite à la région de la capitale québécoise, est fascinant par ce qu'il révèle de la vision de l'histoire du Québec assumée et restituée par les jeunes Québécois d'héritage canadien-français – puisque c'est de ce groupe dont nous parlerons dans cet article. Loin d'être pauvre et incohérente, cette vision est en effet ficelée et structurée. Elle témoigne de l'assimilation ample d'un récit de l'aventure québécoise – celui du « peuple abandonné, reclus, se redressant mais toujours hésitant à s'accomplir » – dont on se demande comment il a pu imprégner l'esprit des jeunes et, surtout, pourquoi il s'y maintient de manière apparemment indéfectible alors même que ses assises, tant scientifiques que politiques, sont ébranlées par les avancées de la recherche historique et par la situation globale du Québec contemporain.

Certes, on peut penser que l'école y est pour quelque chose. C'est en effet en ce lieu que, souvent, se forment ou se consolident certaines

représentations particulières de l'aventure québécoise. Il faudra donc voir comment et jusqu'à quel point le milieu scolaire, du secondaire à l'université, est propice à l'assimilation du « récit mélancolique de l'histoire québécoise », car c'est ainsi que nous qualifierons la narration étudiante dans ce texte.

Mais l'école n'explique pas tout. Il faudra chercher plus loin, et notamment du côté de la mémoire historique à laquelle se raccrochent sciemment ou spontanément les Québécois d'héritage canadien-français lorsqu'ils se rapportent à leur passé ou se le racontent. Nous soumettons en effet que le récit de l'aventure québécoise proposé par nos répondants est largement charpenté par les topiques et les thématiques de la mémoire historique collective de ce groupement par référence, laquelle est nourrie par une intertextualité au sein de laquelle le propos savant n'est pas primordial bien que, par certaines de ses productions singulières, il alimente aussi cette mémoire. Entre l'histoire et la mémoire québécoise d'héritage canadien-français, il y aurait donc une sorte d'enchevêtrement narratif qui constituerait le fondement d'une conscience historique collective forte, conscience elle-même génératrice de puissants effets d'attraction et de conformation identitaire à l'égard desquels les jeunes, parmi d'autres catégories, seraient pratiquement sans moyen critique.

Cette hypothèse, dont nous aurons à établir la vraisemblance, paraît tout à la fois excitante et déprimante du point de vue de l'éducation historique des jeunes. Si elle nous permet de comprendre pourquoi nos répondants ont proposé un récit en particulier de l'aventure historique québécoise plutôt que n'importe quel autre récit, elle nous oblige à prendre acte aussi, dans toute sa mesure, de l'importance « conditionnante », voire déterminante, de l'environnement sociétal large dans la formation d'une mémoire et d'une conscience historiques collectives chez les jeunes<sup>1</sup>. Or, les conséquences d'une telle prise en compte ne sont pas insignifiantes. Elles nous mettent devant un ordre interrogatif implacable au titre duquel figurent les deux questions suivantes :

- 1 Aux fins de ce travail, la mémoire historique renvoie aux contenus qui meublent le propos – textuel dans ce cas-ci – d'un répondant à qui il est demandé de rendre compte du passé de la collectivité qu'il habite. Par conscience historique, nous entendons l'opération réflexive qui, consciemment ou pas, prédispose ou oriente le répondant dans l'organisation, la structuration et l'enfilement de ces contenus mémoriels suivant une trame historique cohérente et globale. À l'échelle collective, la conscience historique réfère au rapport qu'un groupement entretient avec le passé, rapport médiatisé par une conscience de sa condition dans le temps et liant, dans une représentation globale articulée, le passé comme espace d'expérience, le présent comme moment (re)définiteur d'une téléologie et l'avenir comme horizon d'attente.

1. est-il envisageable, au pays du Québec, de s'exiler d'une histoire « pensable » de l'aventure québécoise et de remodeler la conscience historique collective, celle des jeunes en particulier, autour d'une vision rénovée de l'expérience historique québécoise?
2. dans quelle mesure l'enseignement de l'histoire peut-il contribuer à modifier, si tant est qu'on les considère inadéquates du point de vue historique, les matrices historiques et mémorielles au creux desquelles s'élève la vision du passé préconisée par les jeunes Québécois d'héritage canadien-français?

On comprendra que ces questions, appliquées ici au cas du Québec, sont au fond universelles dans leur pertinence.

Pour avancer dans l'exploration de notre objet, nous procéderons en trois temps. Nous exposerons d'abord les tenants de notre démarche de recherche et livrerons les résultats empiriques de nos enquêtes. Par la suite, nous effectuerons une analyse un peu plus poussée de nos données compilées en nous interrogeant sur les contextes intra et extra académiques de formation et d'élévation du récit des jeunes. Dans une troisième section plus exploratoire, nous nous pencherons enfin sur les implications de nos découvertes relativement à l'enseignement de l'histoire dans la société québécoise contemporaine. À cet égard, nous insisterons notamment sur les potentialités de l'acte pédagogique comme moyen d'ouvrir de nouveaux horizons historiques et mémoriels aux jeunes Québécois.

#### QUE SAVENT LES JEUNES QUÉBÉCOIS À PROPOS DU PASSÉ DU QUÉBEC?

##### *Préambule méthodologique*

Il est un diagnostic assez répandu voulant que les jeunes ne connaissent pas grand chose au passé de la collectivité à laquelle ils appartiennent. On ne compte plus les études qui, cherchant à démontrer la faillite de l'enseignement de l'histoire dans nos sociétés, font ressortir le manque flagrant de culture historique des jeunes qui apparaissent dès lors comme de véritables amnésiques ambulants<sup>2</sup>.

- 2 Il serait trop long de dresser la liste des auteurs ou des rapports exprimant cette doléance. Pour le Canada anglais, signalons l'ouvrage de Jack Granatstein, *Who Killed Canadian History?*, Toronto, Harper-Collins, 1998, ainsi que les nombreuses enquêtes effectuées par le Dominion Institute of Canada (<[www.thememoryproject.com/dominion\\_index.cfm](http://www.thememoryproject.com/dominion_index.cfm)>). Dans le cas du Québec, mentionnons : Société Radio-Canada, *Trou de mémoire*, Montréal, SRC, 1995, coll. « Radio-Documents », n° 16;

Nous considérons que ce genre d'études, dont la particularité est de reposer sur des sondages effectués auprès de bassins plus ou moins larges de population, ne permettent pas de prendre le pouls réel de la mémoire historique de ceux qu'elles visent. Pour cerner cette mémoire historique, nous avons décidé de procéder autrement<sup>3</sup>. Au lieu d'interroger nos sujets (voir tableau 1) par le biais d'un questionnaire fermé les emprisonnant dans ses logiques cognitives, nous avons laissé nos répondants s'élancer librement sur une question invitante susceptible de déclencher chez eux une espèce de restitution historique ample dont on peut penser qu'elle incarnait, au moment de l'enquête, leur vision assimilée de l'aventure historique du Québec<sup>4</sup>.

Bernard Dionne, « Pour mettre fin à l'amnésie historique au collégial », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 5, n° 2 (1996-1997), p. 31-37; Micheline Lachance, « L'école : zéro en histoire », *L'Actualité*, 1<sup>er</sup> mars 1996, p. 33-38.

- 3 À noter que notre recherche se distingue tout autant de ces grandes enquêtes, menées à partir de questionnaires fermés plus ou moins longs, et visant à saisir le rapport des jeunes à l'histoire. Sans dénigrer ces gigantesques entreprises de recherche, au contraire, il est important d'en reconnaître les insuffisances, notamment au chapitre de leur capacité limitée à pénétrer au cœur de la complexité de la mémoire historique des répondants. Voir par exemple : Magne Angvik et Bodo von Borries, dir., *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Hambourg, Körber-Stiftung, 1997, 2 vol.; Jean-Pierre Charland, *Le rapport à l'histoire et à la citoyenneté des élèves des régions métropolitaines de Montréal et Toronto*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2003; Nicole Tutiaux-Guillon et Marie-Josée Mousseau, *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1998.
- 4 À l'instar de n'importe quelle question posée à un locuteur pour le faire parler ou réagir, la nôtre contenait son « biais » particulier. Nous avons tenté de réduire ce biais en posant une question aussi générale et neutre que possible, question à l'égard de laquelle – et cela était précisé aux répondants – nous n'attendions aucune « réponse » particulière. Il ne nous viendrait pas à l'esprit de prétendre que les jeunes ne savent rien d'autre, à propos du passé du Québec, que ce qu'ils ont inscrit sur leurs « feuilles-réponse ». Si la question avait porté spécifiquement sur une période, un événement ou un personnage de l'histoire du Québec, on peut penser que certains détails n'apparaissant pas dans leur récit actuel seraient ressortis. De même, il y a lieu de croire que si les étudiants avaient bénéficié de plus de temps pour réaliser l'exercice, ils auraient ajouté des éléments à leur récit – encore que plusieurs d'entre eux ont remis leur feuille-réponse avant la fin du temps qui leur était alloué pour ce faire. L'intérêt de notre enquête tient au fait que l'éventail des options narratives et factuelles pouvant être exploitées par les répondants dans un laps de temps donné était très large, ce qui, théoriquement, ouvrait la porte à des possibilités historiques considérables. Le défi de notre étude devient dès lors de comprendre pourquoi des choix en particulier – plutôt que n'importe quels autres choix – ont été effectués.

TABLEAU I  
Situation scolaire des répondants

|    |                      |    |     |
|----|----------------------|----|-----|
| 1. | Total des répondants |    | 403 |
| 2. | À l'université       |    | 237 |
| 3. | Au cégep             |    | 62  |
|    | cégep francophone    | 24 |     |
|    | cégep anglophone     | 38 |     |
| 4. | Au secondaire        |    | 104 |
|    | secondaire IV        | 53 |     |
|    | privé                | 18 |     |
|    | public               | 35 |     |
|    | secondaire V         | 51 |     |
|    | privé                | 18 |     |
|    | public               | 33 |     |

Si cette façon de faire nous paraît plus probante que le sondage, elle n'est pas sans comporter ses propres limites. Ainsi, dans la mesure où l'immense majorité des personnes ayant accepté de faire état de *leur* histoire du Québec étaient d'héritage historial et mémoriel canadien-français, nous ne pouvons prétendre exprimer ici l'état de la mémoire historique de tous les jeunes du Québec qui, comme on le sait, portent en eux des héritages historiques et mémoriels différents. C'est la raison pour laquelle nous avons spécifié, par le titre même de notre article, que nos analyses ne valaient que pour les jeunes appartenant à ce groupement par référence.

De même, en ayant concentré notre étude sur l'agglomération urbaine de Québec, il ne nous est pas possible d'inférer que nos résultats sont généralisables à l'ensemble de la province. Comme on le sait, de puissants phénomènes de recomposition identitaire marquent actuellement le Québec. Il est évident que la région montréalaise, caractérisée par une interculturalité intense, évolue selon des dynamismes qui lui sont propres et qui la différencient de plus en plus des autres régions du Québec sur le plan identitaire. Nous considérons toutefois qu'au chapitre de la mémoire historique affirmée du Québec par les jeunes Québécois, le facteur de résidence (Montréal par rapport au reste de la province) n'a pas encore détrôné le facteur ethnique (appartenance objective ou subjective d'un individu à un groupement par référence). Pour cette raison, nous posons le fait que d'avoir été socialisé dans l'espace référentiel, identificatoire et communicationnel propre au groupement québécois d'héritage canadien-français conditionne largement une

mémoire du passé québécois, peu importe le lieu de résidence du locuteur dans la province. Évidemment, il y aurait lieu de procéder à une enquête sur tout le territoire québécois pour vérifier cette assertion<sup>5</sup>.

Avant de révéler l'essentiel des résultats de nos enquêtes – qui ont été réalisées entre 1998 et 2001 avec un moment fort à l'automne 2001 –, il importe de faire part au lecteur de quelques informations supplémentaires relativement à la méthodologie suivie. Ainsi, c'est dans le contexte de la classe et en présence du titulaire du cours que les enquêtes ont été effectuées, mais dans un climat serein, l'intention de la recherche étant explicitement révélée aux sujets en même temps que leur était mentionné le fait qu'il n'y avait pas de « bonne » ou de « mauvaise » réponse. L'exercice se faisant sur un mode anonyme, les répondants pouvaient éviter de ressentir le stress habituellement associé aux contrôles qu'ils subissent dans le cadre de leurs études. Environ quarante-cinq minutes étaient accordées aux sujets pour réaliser l'« épreuve ». Pour nous permettre de mieux cerner le contenu et l'orientation des « réponses » selon l'âge, le sexe et l'origine ethnique des répondants, un certain nombre de données d'ordre biographique étaient demandées aux participants<sup>6</sup>. Ceux-ci devaient enfin répondre à une question complémentaire : « Pourquoi avez-vous présenté ou raconté l'histoire du Québec comme vous l'avez fait et non d'une autre façon ? ». Cette question visait essentiellement à nous donner les moyens de valider une hypothèse implicite à notre recherche, à savoir que la classe n'est qu'un lieu parmi d'autres de formation à l'histoire et que les jeunes s'abreuvent à plusieurs sources d'information pour construire leur représentation générale de l'aventure historique québécoise, laquelle est d'ailleurs en partie formée avant leur arrivée en secondaire IV. Cette hypothèse ayant été confirmée, nous discuterons de ses implications pour l'enseignement de l'histoire dans la troisième partie de l'article.

Il est évident que toutes les règles de déontologie ont été suivies dans le cours de notre recherche. Les citations apparaissant dans l'article et provenant des feuilles-réponse ont été codifiées de manière à ce qu'au-

5 C'est ce que nous avons commencé à faire dans le cadre d'une recherche ayant pour titre : « Raconte-moi l'histoire du Québec ». Bien que nous soyons encore à l'étape de la cueillette des données, l'analyse préliminaire des feuilles-réponse amassées confirme nos hypothèses sur le prégnance d'une mémoire historique déterminée par la culture de socialisation plutôt que par le lieu d'habitation.

6 Dans cet article, nous exploitons très peu le contenu des feuilles-réponse selon ces variables. Sauf exception, nous n'avons pas tenu compte du critère du sexe. Puisque pratiquement tous les répondants sont d'héritage canadien-français, il va de soi que la possibilité d'analyser les feuilles-réponse selon le critère de l'origine ethnique différenciée des participants n'a pas été retenue.

cun répondant ne puisse être identifié. Précisons que l'âge moyen des sujets au secondaire s'élevait à seize ou dix-sept ans selon qu'ils étaient en secondaire IV ou V. Au cégep, cet âge moyen passait à dix-huit ou dix-neuf ans. À l'université, la majorité des étudiants étaient dans la vingtaine. Nous insistons sur le critère d'âge parce qu'il ne peut être ignoré dans l'évaluation de la densité et de la complexité narrative et argumentative des « réponses » des uns ou des autres selon qu'ils soient élèves, cégépiens ou étudiants. Mentionnons que, dans le cas de l'université, les enquêtes ont été effectuées au début du trimestre d'automne, dans le cadre d'un cours d'histoire de premier cycle où étaient présents quelques 300 étudiants dont une bonne partie n'étaient pas inscrits au programme d'histoire. Au cégep, les enquêtes ont été menées en octobre auprès d'étudiants fréquentant des cours d'histoire. Au secondaire, c'est en octobre également qu'a pris place l'enquête et ce, auprès d'élèves inscrits dans des cours d'histoire. Il est important de considérer le moment de l'enquête comme l'une des variables dépendantes de notre recherche. Si l'effet de cette variable est à peu près nulle dans l'orientation narrative ou argumentative qu'ont prise les « réponses » des élèves de secondaire V, des cégépiens et des universitaires, il n'en est pas de même dans le cas des élèves de secondaire IV qui ont été abordés alors qu'ils découvraient l'histoire de la Nouvelle-France.

Dernier point avant d'en venir aux résultats de l'enquête : bien que le corpus contienne un nombre relativement peu élevé de copies (403), il nous paraît crédible pour fonder des observations et des analyses objectivées dans la mesure où certaines tendances lourdes y sont présentes, celles-ci s'exprimant d'ailleurs sous la forme d'effets de saturation notables dans les copies, y compris dans celles des élèves et des cégépiens, catégories pour lesquelles nous avons recueilli un nombre plus modeste de feuilles-réponse (respectivement 104 et 62). C'est notre prétention de croire que l'extension de notre enquête auprès d'un nombre grossi de jeunes Québécois d'héritage canadien-français n'aurait pas modifié significativement l'état de nos découvertes.

### *Résultats des enquêtes*

Quelle vision d'ensemble les jeunes Québécois d'héritage canadien-français offrent-ils de l'aventure historique québécoise?

Nos enquêtes montrent que cette vision est de facture assez classique (une narration linéaire), tourne autour d'épisodes circonscrits (le tableau événementiel convenu), met en scène des personnages bien connus (la galerie des figures et anti-figures nationales) et s'articule dans des nœuds d'intrigue essentiellement politiques qui recourent d'ailleurs de



près ceux du grand récit nationaliste québécois (le destin manqué d'un peuple victime des Autres et de ses propres hésitations).

Si plusieurs observateurs seront déçus par cette narration-vision fort traditionnelle de l'aventure québécoise portée par les jeunes, les spécialistes n'éprouveront aucune surprise devant sa configuration. Nous considérons pour notre part que la tâche de l'analyste n'est pas, si tant est que la situation lui déplaît, de la déplorer avec plus ou moins d'emphase, mais de comprendre les ressorts de cette narration particulière de l'histoire du Québec soutenue par les jeunes. À ce sujet, voyons d'abord comment se structure leur récit.

*Les éléments centraux du récit*

Plus souvent qu'autrement, l'histoire du Québec commence pour les jeunes avec l'apparition des explorateurs et des découvreurs (tableau 2). Ce sont ces hommes venus d'Europe qui marquent de leur empreinte le devenir d'un espace. Pour la majorité des jeunes, le débarquement de Jacques Cartier sur la péninsule gaspésienne en 1534 reste associé au moment fondateur de l'histoire québécoise. Ils sont moitié moins nombreux à considérer l'arrivée originelle des Autochtones, qui remonte pourtant à des lustres, comme ayant été au commencement des choses. Quelle que soit la place qu'y occupent les Autochtones, l'histoire du Québec reste pour les jeunes une affaire non autochtone.

On a dit plus haut que la vision qu'avaient les jeunes du passé du Québec prenait appui sur des épisodes précis. Le tableau 3 fait état des principaux événements qui ont été mentionnés par les répondants dans le fil de leur narration ou autrement dans leurs propos écrits. Sans surprise peut-être, l'épisode de la Conquête apparaît comme l'ÉVÈNEMENT

TABLEAU 2  
Point de départ du récit

|   | Sec. IV | Sec. V  | Cégep   | Université |
|---|---------|---------|---------|------------|
| Jacques Cartier, 1534                       | 24,52 % | 45,10 % | 43,55 % | 33,76 %    |
| Explorations                                | 7,55 %  | 7,84 %  | 3,23 %  | 12,66 %    |
| Découverte de l'Amérique, 1492              | 26,42 % | 11,76 % | 6,45 %  | 6,33 %     |
| Samuel de Champlain,<br>fondation de Québec | 15,09 % | 15,69 % | 11,29 % | 7,59 %     |
| Arrivée des Autochtones                     | 15,09 % | 7,84 %  | 17,74 % | 19,41 %    |
| Conquête, 1759                              | 1,89 %  | 1,96 %  | 1,61 %  | 3,38 %     |
| Colonisation                                | 0,00 %  | 5,88 %  | 11,29 % | 11,39 %    |
| Nouvelle-France                             | 9,43 %  | 1,96 %  | 4,84 %  | 2,95 %     |

TABLEAU 3  
Événements les plus cités

|                                     | Sec. IV | Sec. V  | Cégep   | Université |
|-------------------------------------|---------|---------|---------|------------|
| Arrivée des filles du roi           | 11,32 % | 9,80 %  | 14,52 % | 16,00 %    |
| Conquête, 1759                      | 75,47 % | 72,55 % | 72,58 % | 84,39 %    |
| Acte de Québec, 1774                | 1,89 %  | 0,00 %  | 4,84 %  | 25,74 %    |
| Acte constitutionnel, 1791          | 3,77 %  | 11,76 % | 3,23 %  | 24,89 %    |
| Rébellions des Patriotes, 1837-1838 | 9,43 %  | 37,25 % | 29,03 % | 42,19 %    |
| Acte d'union, 1840                  | 0,00 %  | 25,49 % | 30,65 % | 30,38 %    |
| Confédération, 1867                 | 15,09 % | 19,60 % | 35,48 % | 34,60 %    |
| Première Guerre mondiale            | 11,32 % | 29,41 % | 27,42 % | 29,11 %    |
| Deuxième Guerre mondiale            | 11,32 % | 19,60 % | 30,65 % | 30,38 %    |
| Expo 1967                           | 1,89 %  | 11,76 % | 16,13 % | 4,22 %     |
| Crise d'octobre, 1970               | 0,00 %  | 7,84 %  | 50,00 % | 26,16 %    |
| Jeux olympiques, 1976               | 1,89 %  | 13,73 % | 8,06 %  | 2,53 %     |
| Référendums, 1980, 1995             | 9,43 %  | 15,69 % | 51,61 % | 51,48 %    |

par excellence de leur vision de l'aventure québécoise. Suivent dans l'ordre, avec quelques inversions de hiérarchie selon que l'on a affaire aux élèves, aux cégépiens ou aux étudiants : les Rébellions de 1837-1838, la Deuxième Guerre mondiale, la Confédération du Canada, l'Acte d'union, la Première Guerre mondiale, etc. (Fait à signaler, les événements d'octobre 1970 et les référendums de 1980 et 1995 sont évoqués par plus de la moitié des cégépiens dans les deux cas et par plus du quart et plus de la moitié des universitaires dans le cas de la crise d'octobre et dans celui des deux référendums.)

Le tableau 4 est également intéressant du point de vue de la vision du passé du Québec privilégiée par les jeunes. Plusieurs constats ressortent de sa lecture :

- Jacques Cartier, dont le nombre de mention peut être attribué au fait que son nom est associé au début de l'histoire du Québec, apparaît en tête de liste. Il est clairement considéré comme un personnage important, tout au moins sur le plan de la cohérence générale du ou d'un récit crédible de l'aventure québécoise.
- Samuel de Champlain, nommé par au moins le quart des répondants, ne voit pas son importance diminuer avec le temps. La mention fréquente de ce personnage s'explique, en partie du moins peut-on penser, par le fait qu'il est le fondateur de la ville de Québec et que nos enquêtes ont été effectuées dans cette agglomération urbaine.

TABLEAU 4  
Personnages historiques les plus cités

|                          | Sec. IV | Sec. V  | Cégep   | Université |
|--------------------------|---------|---------|---------|------------|
| Jacques Cartier          | 49,06 % | 45,10 % | 53,23 % | 57,81 %    |
| Samuel de Champlain      | 32,08 % | 25,49 % | 45,16 % | 37,55 %    |
| Jean Talon               | 25,52 % | 0,00 %  | 3,23 %  | 1,69 %     |
| James Wolfe              | 13,21 % | 0,00 %  | 20,97 % | 19,83 %    |
| Louis-Joseph de Montcalm | 13,21 % | 1,96 %  | 16,13 % | 16,88 %    |
| lord Durham              | 0,00 %  | 5,88 %  | 6,45 %  | 16,88 %    |
| Louis-Joseph Papineau    | 0,00 %  | 3,92 %  | 4,84 %  | 11,81 %    |
| Jean Lesage              | 0,00 %  | 3,92 %  | 6,46 %  | 14,35 %    |
| Maurice Duplessis        | 7,54 %  | 21,57 % | 30,65 % | 43,88 %    |
| René Lévesque            | 5,66 %  | 9,80 %  | 24,19 % | 36,71 %    |
| Pierre Elliott Trudeau   | 7,54 %  | 1,96 %  | 14,52 % | 3,38 %     |
| Jean Chrétien            | 0,00 %  | 1,96 %  | 0,00 %  | 2,11 %     |
| Jacques Parizeau         | 0,00 %  | 1,96 %  | 6,45 %  | 9,28 %     |
| Lucien Bouchard          | 3,77 %  | 7,84 %  | 8,06 %  | 12,24 %    |

- L'intendant Talon, présent dans l'esprit et le récit du quart des élèves de secondaire IV, soit au moment même où ils découvrent le personnage, n'a plus l'ombre de son importance relative une année plus tard.
- On remarque que Wolfe et Montcalm – deux personnages qui n'existent pas l'un sans l'autre – bénéficient d'une importance à peu près équivalente dans le récit de toutes les catégories de répondants.
- Pareille équivalence se vérifie aussi dans le cas de Papineau et de Durham. Si le nom de Papineau est évoqué un peu moins souvent que celui de son *alter ego*, la mention de l'un et l'autre personnages suit une même tendance lourde. Ici encore, c'est l'idée d'une mise en opposition binaire de deux figures historiques réunies tête-bêche qui perce au travers des données colligées. Cela dit, et contrairement à Wolfe et à Montcalm qui sont vus par les jeunes comme deux protagonistes également respectables, Papineau et Durham forment un couple absolument antinomique, le premier étant à la liberté ce que l'autre est à l'oppression.
- Les deux personnages centraux autour desquels s'élève l'histoire du Québec des cinquante dernières années sont, et ce par une marge importante, Maurice Duplessis et René Lévesque. Il est curieux de constater à quel point Jean Lesage, figure habituellement couplée à celle de Duplessis, est marginalisé dans l'histoire des jeunes. Cela pourrait s'expliquer par le fait que c'est René Lévesque plus que Jean

Lesage qui est considéré comme le géniteur et l'accoucheur de la « grande transformation québécoise » (la Révolution tranquille), et ce, envers et contre « le Québec du temps d'avant » (la Grande noirceur) incarné par la figure de Maurice Duplessis.

- La proportion assez peu élevée de répondants ayant fait mention dans leur récit du nom de Pierre Elliott Trudeau, et ce bien qu'une partie des enquêtes ait été effectuée peu après le décès de l'ancien premier ministre du Canada, étonne. Une hypothèse s'impose : dans l'esprit des jeunes Québécois, Trudeau n'est pas un personnage central de l'histoire du Québec ou une figure assimilable à celle-ci – mais peut-être un protagoniste associable à l'histoire du Canada, il faudrait voir. Il y a lieu de croire que cette proposition s'applique également au cas de Jean Chrétien, à moins que ce dernier, encore actif comme politicien au moment de l'enquête, soit considéré comme n'appartenant pas encore au temps de l'histoire!
- Cette dernière hypothèse pourrait se révéler tout aussi probante dans le cas de Jacques Parizeau et de Lucien Bouchard, personnages qui récoltent un nombre assez faible de mention de la part des jeunes.

Le cinquième tableau met en évidence ce que révélaient implicitement les tableaux précédents, à savoir que les Autochtones, les femmes et les immigrants forment trois catégories d'acteurs à qui les jeunes ne confient pas les premiers rôles dans le récit qu'ils font de l'aventure québécoise. La mention des immigrants, en particulier, est pratiquement inexistante. Si les Autochtones apparaissent plus souvent dans le décor planté par la narration des jeunes, on en parle dans la mesure seulement où ils sont aspirés dans la dynamique euro-canadienne (tableau 6). La place des femmes dans l'aventure historique québécoise, en apparence mieux reconnue, est le plus souvent exposée à travers l'épisode anecdotique des filles du roi. Ainsi, près de 86 % des répondants de secondaire IV ayant mentionné les femmes dans leur récit (et la très grande majorité de ces répondants étaient en fait des adolescentes!), ont fait allusion à l'arrivée des filles du roi en Nouvelle-France (tableau 7). L'octroi du droit de vote aux femmes en 1940 et l'arrivée des femmes sur le marché du travail au moment de la Première et de la Deuxième Guerres mondiales constituent les deux autres événements servant à la gent féminine de porte d'entrée dans l'histoire du Québec des jeunes.

#### *La trame narrative du récit*

Nous nous entendons sur le fait que le récit que font les jeunes du passé du Québec est plus complexe et nuancé que ce que permet d'en révéler

TABLEAU 5  
Autochtones, femmes et immigrants dans les récits

|                         | Sec. IV | Sec. V  | Cégep   | Université |
|-------------------------|---------|---------|---------|------------|
| Mention des Autochtones | 49,06 % | 17,65 % | 33,33 % | 60,76 %    |
| Mention des femmes      | 13,21 % | 25,49 % | 33,33 % | 27,85 %    |
| Mention des immigrants  | 5,88 %  | 0,00 %  | 0,00 %  | 2,95 %     |

TABLEAU 6  
Les Autochtones dans le théâtre de l'histoire des jeunes

|   | Sec. IV | Sec. V | Cégep  | Université |
|---|---------|--------|--------|------------|
| Échanges commerciaux avec les Européens   | 22,64 % | 3,92 % | 9,52 % | 15,19 %    |
| Conflits avec les Européens               | 5,66 %  | 7,84 % | 4,76 % | 11,39 %    |
| Vol de leurs terres par les Européens     | 0,00 %  | 0,00 % | 4,76 % | 8,86 %     |
| Acculturation par les Européens           | 1,88 %  | 0,00 % | 0,00 % | 13,92 %    |
| Échanges culturels, partage de techniques | 1,88 %  | 0,00 % | 0,00 % | 7,17 %     |
| Choc microbien                            | 0,00 %  | 3,92 % | 0,00 % | 3,38 %     |
| Exploitation par les Européens            | 1,88 %  | 7,84 % | 4,76 % | 3,80 %     |

TABLEAU 7  
Les femmes dans le théâtre de l'histoire des jeunes

|  | Sec. IV | Sec. V  | Cégep   | Université |
|--|---------|---------|---------|------------|
| Droit de vote des femmes en 1940                         | 0,00 %  | 33,33 % | 27,42 % | 5,06 %     |
| Filles du roi en Nouvelle-France                         | 85,71 % | 41,67 % | 20,97 % | 15,61 %    |
| Entrée sur le marché du travail (deux guerres mondiales) | 14,23 % | 33,33 % | 9,68 %  | 5,91 %     |

une analyse seulement quantitative. C'est la dynamique narrative propre au récit des jeunes que nous comptons maintenant exposer. C'est en la révélant que nous pourrions en effet prétendre entrer au cœur de leur vision et de leur mémoire historique de l'aventure québécoise – et par là accéder à leur conscience historique.

Si l'on voulait reconstituer le récit archétypal de l'histoire du Québec tel qu'il est formulé par une très grande majorité de jeunes, ce récit se

déroulerait selon une trame – et serait articulé dans des nœuds d'intrigue – propres à une histoire structurée en trois temps : « l'âge d'or ou de l'innocence » (t<sup>1</sup>); le « renversement de situation » (t<sup>2</sup>); « la renaissance ou la restauration » (t<sup>3</sup>). Cette histoire déboucherait par ailleurs sur une espèce de déplorable inaccomplissement collectif conceptualisé par les répondants comme un « temps d'hésitation pour les Québécois » (t<sup>4</sup>). Le récit des jeunes se déroulerait ainsi :

1. (t<sup>1</sup>) – *L'âge d'or*. Au départ se trouve une population vivant de manière assez rudimentaire mais en paix, qui se construit un monde en français, qui subit les nuisances du régime colonial et du système mercantile sans toutefois avoir à se rebeller contre la mère-patrie, qui commerce avec les Autochtones, qui prend conscience du potentiel économique considérable du coin d'Amérique qu'elle habite, qui connaît peu de conflits internes, qui reste sous la coupe des intérêts de la métropole mais qui n'a pas à se battre pour protéger ses droits et sauvegarder sa langue.
2. (t<sup>2</sup>) – *Le retournement de destin*. Puis survient le Grand basculement dont l'épisode inaugural est la Conquête de la Nouvelle-France par les Britanniques en 1759. Commence alors une histoire scandée par l'interminable lutte des francophones pour leur émancipation et liberté contre les tentatives continues d'assimilation, belliqueuses ou sournoises, que leur infligent les anglophones. C'est dans le cadre de cette dynamique conflictuelle (quête d'affirmation d'un côté et volonté d'embrigadement *soft* ou *hard* de l'autre) que s'inscrivent tous les événements marquants de l'histoire québécoise entre l'Acte de Québec et la Révolution tranquille.
3. (t<sup>3</sup>) – *Le recommencement*. Les années 1960 coïncident en effet avec une période de Grand réveil collectif où les Québécois, animés par un élan nouveau, s'engagent résolument dans la modernité, prennent une distance salutaire par rapport à leurs figures identitaires et leurs modes d'être antérieurs, s'ouvrent au monde, se libèrent du joug des Anglais dont le gouvernement fédéral était devenu l'instrument privilégié d'intervention depuis la guerre et entreprennent de se réapproprier leur destin collectif. Dans cette mouvance, Jean Lesage, mais surtout René Lévesque, apparaissent comme des acteurs clés.
4. (t<sup>4</sup>) – *L'hésitation*. Pour différentes raisons, notamment parce que les Québécois sont divisés sur leur avenir et qu'il y a des forces, en particulier le gouvernement fédéral, qui contrarient l'avènement contenu en germe dans la Révolution tranquille (la libération des Québécois et la souveraineté du Québec), l'élan du Québec est comme brisé à l'occasion des référendums de 1980 et de 1995.

S'ouvre alors une période d'incertitude, de recherche d'une voie de passage vers l'avenir, voire de tentative de redéfinition identitaire qui reste néanmoins ambiguë. C'est sur cette finale marquée tout à la fois par la nostalgie (« ce qui nous est malheureusement arrivé et ce que l'on aurait pu être si ... ») et par l'espoir mélancolique (« ce que l'on pourrait encore devenir si ... ») que se clôt la narration des jeunes.

On admettra que les récits d'élèves ou d'étudiants ne s'inscrivent pas tous parfaitement dans cette trame archétypale. On s'accordera aussi pour dire que les élèves du secondaire insistent sur la période de la Nouvelle-France tout en ignorant largement celle de la Révolution tranquille; que plusieurs récits intègrent à leur composition des éléments narratifs ou argumentatifs paradoxaux, voire contradictoires; que la densité des récits des étudiants fréquentant l'université est plus grande que celle des textes des élèves et des cégépiens; etc. Toutes ces données, qui pourraient soulever un doute quant à la validité de nos observations générales, ne sauraient pourtant contredire notre diagnostic principal, à savoir que l'histoire par le biais de laquelle les jeunes Québécois d'héritage canadien-français font état de l'aventure québécoise est fondée sur a) la pérennité d'un conflit révélé ou larvé entre les francophones et les anglophones, b) le désir d'affirmation nationale des Québécois et c) les difficultés et contrariétés rencontrées dans ce processus d'émancipation collective.

Les énoncés suivants, qui constituent autant de façons choisies par les répondants pour condenser en une formule ou un mot clé le parcours historique du Québec<sup>7</sup>, témoignent éloquentement du *fonds commun* qui semble imprégner et définir la mémoire historique des jeunes Québécois d'héritage canadien-français relativement à l'aventure québécoise :

- « La guerre entre les Anglais et les Français » (4<sup>e</sup> sec., feuille n° 51)
- « Se faire battre par les Anglais » (4<sup>e</sup> sec., feuille n° 38)
- « Le parcours historique du Québec et des Québécois a toujours été déchiré entre l'influence française et l'influence anglaise » (4<sup>e</sup> sec., feuille n° 18)
- « Se battre pour garder sa culture est une habitude de vie bien à nous » (5<sup>e</sup> sec., feuille n° 27)
- « Depuis sa conquête, le Québec a toujours voulu être indépendant d'une certaine manière, que ce soit avec les Patriotes, lors de la

7 En finale du questionnaire, nous demandions aux répondants de « résumer, en une phrase ou un mot clé, ce qui, à leur avis, exprimait le mieux le parcours historique jusqu'ici suivi par le Québec et les Québécois ».

- Rébellion ou de nos jours avec plusieurs souverainistes » (5<sup>e</sup> sec., feuille n° 4)
- « Se protéger contre l'assimilation progressive causée par l'influence de la culture anglaise qui entoure le Québec de toutes parts » (5<sup>e</sup> sec., feuille n° 3)
  - « Une lutte constante afin de conserver notre histoire et notre culture » (cégep francophone, feuille n° 11)
  - « Assimilation anglaise, puis lutte pour préserver notre culture » (cégep francophone, feuille n° 5)
  - « On s'est fait abandonner par les Français, les Anglais nous ont méprisé et nous sommes maintenant une nation distincte dans un Canada fort » (cégep francophone, feuille n° 20)
  - « La France a pas fait grand chose à part nous exploiter et les Anglais ont toujours fait la même chose! Le Québec a toujours été le jouet des autres » (cégep anglophone, feuille n° 25)
  - « Un parcours d'aliénation où notre identité a toujours été bafouée et malmenée » (univ., feuille n° 200)
  - « Nous nous battons continuellement pour conserver notre langue française. Les Anglais voudront toujours avoir le dessus sur nous » (univ., feuille n° 106)
  - « Le peuple des Québécois est né avec la Conquête de 1763 [sic] et a, jusqu'ici, résisté aux attaques soutenues des Anglais qui tentent depuis près de deux siècles et demi de leur enlever leur bien le plus cher : la langue française, trésor ... » (univ., feuille n° 86)

#### ANALYSE EXPLORATOIRE DES RÉSULTATS COMPILÉS

Que peut-on affirmer ou inférer à partir des données colligées? Les résultats de nos enquêtes démontrent une réalité incontestable : il est faux de dire que les jeunes ne savent rien de l'histoire de leur collectivité. On peut bien juger leur connaissance simpliste, inexacte, voire inventée dans certains cas, leur vision de l'aventure québécoise n'en demeure pas moins puissante et structurée.

Il est clair par ailleurs que cette vision ne s'est pas formée exclusivement dans l'enceinte de la classe. À la question : « Pourquoi avez-vous présenté ou raconté l'histoire du Québec comme vous l'avez fait et non d'une autre façon? », les répondants ont avoué en masse leur dépendance à l'égard de plusieurs sources d'information historique au titre desquelles figurent la famille, les musées, les sorties éducatives, les télé-séries, les films, les lectures personnelles, etc. En fait, il appert que les jeunes entretiennent avec le passé un rapport qui ne se limite pas à celui qui leur est imposé ou proposé en classe, mais qui est bien davantage



global et qui traverse une bonne partie de leur vie en famille et en société depuis qu'ils sont tout petits<sup>8</sup>.

Il semble également, si l'on analyse spécifiquement les feuilles-réponse des élèves de secondaire IV, que ceux-ci possèdent, bien que de manière embryonnaire, une certaine vision générale de l'aventure québécoise avant même leur arrivée à cette étape de leur cheminement scolaire. D'après les données colligées au tableau 3, cette vision serait arrimée aux épisodes de la Conquête, des Rébellions, de la Confédération, des Première et Deuxième Guerres mondiales et des Référendums. Avec raison, on dira qu'une telle vision est rudimentaire et chétive. Nous soumettons qu'elle constitue le socle fondamental sur lequel s'élèvera le récit de l'aventure québécoise chez une majorité de jeunes.

Évidemment, dire que la vision des jeunes sur le passé québécois n'est pas nulle, qu'elle est même structurée logiquement et qu'elle résulte d'une combinaison d'éléments puisés à plusieurs sources d'information, est une affirmation qui ne nous mène pas très loin. Il faut encore comprendre pourquoi les intéressés ont usé *spécifiquement* d'un récit mélancolique pour exposer leurs vues sur l'aventure québécoise. Un tel récit, en effet, ne va pas de soi dans le contexte historiographique et politique actuel du Québec. Où donc en saisir les fondements?

C'est ici que l'enquête s'avère plus difficile et en partie exploratoire. La première hypothèse qui vient à l'esprit est de scruter les programmes de formation à l'histoire du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) ainsi que les manuels agréés par ce ministère et utilisés en classe. Se pourrait-il en effet que le récit des jeunes ne fasse que reprendre ou retraduire, sur un mode décharné, les orientations et les contenus implicites ou explicites de ces programmes et manuels?

#### *Les programmes et les manuels du MEQ*

Il est difficile d'émettre un jugement tranché sur les programmes de formation à l'histoire du MEQ au secondaire et au collégial ou sur les manuels d'histoire acceptés par ce ministère et utilisés en classe au secondaire.

Un rapide coup d'œil au programme d'histoire en vigueur en secondaire IV<sup>9</sup>, d'une part, et au programme de sciences humaines en usage

8 Peu surprenant, ce constat recoupe des observations effectuées par d'autres chercheurs. Voir Roy Rosenzweig et David Thelen, *The Presence of the Past : Popular Uses of History in American Life*, New-York, Columbia University Press, 1998.

9 Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, *Programme d'études, histoire du Québec et du Canada, 4e secondaire, formation générale et professionnelle*, Québec, 1982.

au collégial<sup>10</sup>, d'autre part, laisse entrevoir une série d'objectifs, d'orientations, de cheminements et de contenus qui sont tout à fait acceptables au regard des avancées de la recherche historique contemporaine, des méthodes et pratiques de l'histoire comme discipline scientifique, de la maturité intellectuelle des jeunes en ces phases de leur vie et des finalités d'une histoire centrée sur l'aventure québécoise dans ses multiples contextes de déploiement et de référence. Si l'on peut estimer, à l'instar des membres du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire<sup>11</sup>, qu'il faille réviser ces programmes (et celui de secondaire IV en particulier) pour tenir compte davantage du rôle des populations autochtones et des communautés culturelles dans l'aventure historique du Québec, il serait exagéré de faire *tabula rasa* de ce qui existe pour répondre à certaines critiques voulant que ces programmes soient nappés de sauce nationaliste<sup>12</sup>. En fait, les programmes en place sont valables et tout porte à croire que s'ils étaient suivis rigoureusement, ils favoriseraient l'acquisition d'une vision nuancée de l'aventure québécoise.

Cela dit, gardons à l'esprit, si l'on veut absolument maintenir une position hypercritique à l'égard de l'entreprise éducative du MEQ, que le programme de secondaire IV compte, parmi ses objectifs terminaux, celui d'« expliquer la Conquête, ses causes et ses effets immédiats », celui de « décrire les événements de 1837-1838 et les débuts de l'union des deux Canadas », celui d'« analyser l'opposition qui existe entre le traditionalisme et les transformations de la société québécoise à l'époque duplessiste » et celui de « caractériser la Révolution tranquille et ses suites ». On peut en effet penser, puisque la structure du récit étudiant s'arc-boute avec plus ou moins d'intensité sur certains éléments forts de ce programme, que celui-ci a pu influencer sur celui-là. Dans ce cas, il ne serait pas outrancier de postuler l'existence d'une relation d'interférence entre les objectifs d'apprentissage des programmes du MEQ et l'« histoire du Québec des jeunes ». Cela dit – et nous insistons sur ce point – ni le programme d'histoire en secondaire IV ni celui de sciences humaines au collégial ne nourrissent explicitement ou immédiatement la vision qu'ont les jeunes du passé québécois et le récit par lequel ils le synthétisent.

Le jugement que l'on peut porter sur les manuels est similaire à celui que l'on vient de rendre à l'endroit des programmes. On aurait tort

10 Ministère de l'Éducation, Enseignement supérieur, *Sciences humaines : programme d'études préuniversitaires*, 300-A0, Québec, 1982.

11 Jacques Lacoursière et al., *Se souvenir et devenir. Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, Québec, ministère de l'Éducation, 1996.

12 Monique Nemni, « Quand le Canada se perd à l'école québécoise », *Cité Libre*, nouv. série, vol. 26, n° 3, (juin-juillet 1998), p. 63-74.

d'affirmer que les manuels agréés par le MEQ, tout au moins dans le cas du programme de secondaire IV, présentent une histoire de l'aventure historique québécoise qui soit orientée vers une vision sectaire ou monovalente des choses. Une étude du contenu des manuels scolaires disponibles sur le marché québécois au milieu des années 1990 montre en effet que si la problématique nationale est au cœur de l'histoire racontée aux jeunes Québécois, la trame de cette histoire n'est pas étroitement nationaliste<sup>13</sup>. Dans le récit de ces manuels, les francophones ne sont présentés ni comme les malheureuses victimes des Anglais ni comme les dindons de la farce canadienne. Ils ne sont pas davantage dépeints comme des porteurs de croix. Leur patriotisme n'est pas non plus exclusivement dirigé vers le Québec, mais vers le Canada aussi – jusqu'à récemment tout au moins. En fait, selon les auteurs de ces manuels, l'aventure québécoise doit être vue et appréciée sous l'angle des différents niveaux d'ambivalence politique et identitaire qui n'ont jamais cessé de la traverser. Sur le plan socio-économique, la condition du Québec, et celle des francophones en particulier, ne peuvent être davantage réduites à un seul état d'être matériel, celui du pire ou celui du moindre. En fait, le Québec a toujours été au centre de courants migratoires, de flux sociaux et de circuits économiques nord-américains et internationaux. C'est ainsi que son devenir a été intimement lié à ceux des systèmes atlantique et continental.

Il découle de ce rappel un constat majeur : entre l'histoire du Québec des jeunes et le récit des manuels il existe des différences significatives. Alors que le propos des jeunes est globalement pessimiste et mélancolique, voire angoissé et dépité, le contenu des manuels est dans son ensemble optimiste et débouche sur l'espoir. De même, la narration trouvée dans les manuels est plurivoque et ambivalente alors que le récit des jeunes est unilatéral et monovalent. Il est donc exagéré de prétendre que le contenu des manuels conditionne la vision explorée qu'ont les jeunes de l'aventure québécoise ou qu'il nourrit directement leur désappointement apparent devant cette aventure. Pourtant – et c'est pourquoi nous ajoutons un bémol à nos dires – force est d'admettre que le contenu des manuels peut accueillir cette vision et alimenter ce sentiment dans la mesure où il est possible de trouver en ces ouvrages de la matière pour construire une histoire victimaire des Québécois, soit à peu près celle qui habite l'esprit des jeunes Québécois d'héritage canadien-français lorsqu'ils racontent le passé de leur collectivité.

13 J. Létourneau, « Nous-Autres les Québécois. La voix des manuels d'histoire », *International Textbook Research*, vol. 18, n° 3 (1996), p. 269-287.

La question qui vient alors à l'esprit est la suivante : comment se fait-il que, devant l'abondance relative des visions et récits du passé québécois que peuvent soutenir les programmes du MEQ et les manuels d'histoire disponibles sur le marché, ce soit finalement celui du « peuple abandonné, reclus, se redressant mais toujours hésitant à s'accomplir » qui s'impose dans l'esprit des jeunes?

Pour répondre à cette question, il est nécessaire d'emprunter une piste délicate de recherche qui nous mène au cœur du « système de la classe » et de la dynamique pédagogique qui s'instaure entre les enseignants et les étudiants.

### *Au cœur de la classe*

S'il est vrai de dire que la classe n'est qu'un lieu parmi d'autres d'acquisition de connaissances historiques, elle reste un foyer intense et organisé d'apprentissage, ce que dénote d'ailleurs la masse de connaissances acquises sur la Nouvelle-France par les élèves de secondaire IV ou sur le Québec en général par ceux de secondaire V. Or, au centre du processus global d'apprentissage scolaire, il y a l'enseignant. Dans la classe, celui-ci peut se présenter *a priori* ou s'instaurer progressivement comme la référence cardinale en matière d'informations crédibles<sup>14</sup>. Certaines recherches ont d'ailleurs montré que les élèves (et que les étudiants à l'université) avaient naturellement tendance à considérer les enseignants et les professeurs comme des personnes responsables sur le plan intellectuel et prodiguant un enseignement honnête<sup>15</sup>.

Compte tenu de son statut et de sa fonction dans le processus général d'apprentissage, l'enseignant peut, par sa seule influence, déterminer la vision que se font les élèves d'une aventure historique, par exemple celle du Québec. L'enseignant est en effet le seul maître à bord de sa classe. C'est son exposé qui, souvent, a préséance sur la matière du manuel<sup>16</sup>.

14 Jean-François Cardin, « Le programme d'histoire et les manuels : réplique à MM. Jedwab et Anderson », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 5, n° 2 (hiver 1997), p. 115-119; Christophe Caritey, « L'apport du manuel d'histoire et ses limites dans la formation de la mémoire historique : Application à l'étude de la Nouvelle-France de 1608 à 1623 dans le cadre du Québec de 1923 à 1989 », thèse de doctorat, Québec, Université Laval, 1992.

15 Roy Rosenzweig, « How Americans Use and Think About the Past. Implications from a National Survey for the Teaching and Learning of History », dans Peter N. Stearns, Peter Seixas et Sam Weineburg, dir., *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, New-York/Londres, New York University Press, 2000, p. 262-283.

16 Selon plusieurs spécialistes, il semblerait que les manuels ne soient pas utilisés systématiquement ni largement par les enseignants en classe, ceux-ci préférant s'en

C'est l'enseignant qui médiatise les objectifs et le contenu du programme. C'est encore lui qui oriente et prépare ses ouailles selon ce qu'il juge essentiel de connaître pour l'examen, pour répondre aux objectifs qu'il s'est fixé ou pour rencontrer certaines exigences de formation propres à l'établissement dans lequel il œuvre. Au-delà de toute autre source – à l'exception peut-être d'une source familiale jugée exceptionnellement crédible – l'enseignant est ou devient la référence incontournable de l'élève. Or c'est là, semble-t-il, que le bât blesse.

Usant de formules polies, certaines études ont fait ressortir à quel point l'enseignement de l'histoire au secondaire – milieu où se forment et où se consolident certaines visions, interprétations ou narrations *basiques* de l'histoire, y compris de l'histoire du Canada-Québec – était déficient par suite des compétences limitées du personnel au chapitre des connaissances factuelles et des débats historiographiques<sup>17</sup>. Pour plusieurs observateurs, le problème était si grave et large qu'il exigeait un redressement rapide de la situation<sup>18</sup>. Ce qui était en cause ici ne tenait pas tant à la capacité d'un enseignant de « gérer » une classe, de stimuler l'intérêt de ses étudiants ou d'accomplir un acte pédagogique convenable que d'offrir aux jeunes une vision des choses nuancée et informée par une connaissance adéquate et à jour de la matière enseignée.

C'est ainsi qu'un grand nombre d'enseignants, animés par la meilleure volonté du monde et fort bons pédagogues par ailleurs, pouvaient être amenés à diffuser à leurs étudiants des visions et interprétations vieillies ou même obsolètes du passé. Bien que s'appuyant sur un stock de faits bruts incontestables consignés notamment dans les manuels, ces visions et interprétations agrégeaient la matière du passé selon des problématiques d'ensemble appartenant à une autre époque de la recherche ou à un paradigme ne tenant pas toujours la route sur le plan scientifique<sup>19</sup>.

remettre aux cahiers d'exercice. Voir Robert Martineau, « Les cahiers d'exercice... un cheval de Troie dans la classe d'histoire? », *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, vol. 23, n° 6 (1985), p. 20-25.

17 Lacoursière, *Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, chap. IV.

18 Sur cette question, voir Robert Martineau, *L'histoire à l'école, matière à penser*, Montréal/Paris, L'Harmattan, 1999.

19 Nous sommes conscients du fait que ces assertions mériteraient de plus amples vérifications empiriques. Il est aisé de comprendre que la chose n'est pas facile, vu que l'enquête exigerait de notre part une présence en classe sur une assez longue durée. Pour contourner le problème, nous tentons, dans le cadre d'une recherche en cours portant sur la mémoire historique des étudiants inscrits à des programmes de formation en enseignement de l'histoire, de voir dans quelle mesure les apprentis enseignants sont plus ou moins dépositaires d'une vision convenue de l'aventure québécoise.

En pratique, la problématique ou le paradigme de référence de l'enseignant pouvait ainsi surdéterminer le fil de l'histoire présentée ou racontée aux jeunes. Cette superposition de l'histoire de l'enseignant à l'histoire tout court était d'autant plus possible que, faute d'un bagage factuel suffisant ou actualisé, d'une compétence interprétative ou d'un courage intellectuel pour soutenir une version non convenue ou non attendue de l'aventure québécoise, l'enseignant avait tendance à user d'une trame narrative socialement reconnue et légitimée, donc sécuritaire et rassurante, pour déployer son savoir et intégrer à sa vision des choses les informations glanées ailleurs.

Bien que pareille pratique soit déplorable, on aurait tort de la condamner *ex cathedra*. Il faut voir plutôt dans cette façon de faire la réaction logique de celui qui, ne détenant pas toutes les compétences voulues au chapitre des connaissances et œuvrant dans un système où la pression vient d'en haut (l'administration) tout autant que d'en bas (les élèves), cherche à compenser ses lacunes, à prévenir d'éventuelles faillites d'apprentissage et à sécuriser tout le monde, y compris le système qui exècre les écarts et les échecs.

Or, dans le contexte de cette opération de compensation, user d'un registre et d'un régime historial convenu (par exemple le récit de la « tragédie québécoise ») est probablement le mécanisme de défense le plus immédiat et efficace qui s'offre au maître. Le fait qu'une trame narrative s'impose dans l'agora par sa puissance structurante et sa cohérence d'ensemble est en effet, pour bon nombre d'enseignants, un gage de crédibilité, tout au moins l'expression d'une assurance élémentaire en matière de véridicité historique. Pareille situation offre aussi un point d'appui pour transmettre un contenu à l'égard duquel les élèves seront possiblement plus réceptifs. Il est connu qu'un message, fut-il savant, passe mieux s'il renforce ou confirme une vision déjà acquise ou envisagée des choses<sup>20</sup>. Or, il est tout à fait raisonnable de penser que les conventions énonciatives formées par les couples Français/Anglais, Canada/Québec et nationalisme/fédéralisme, bien que plus ou moins bien maîtrisées par les élèves arrivant en secondaire IV, constituent des bases crédibles et sécuritaires sur lesquelles élever une histoire cohérente et cohésive, vraisemblable et attachante, prévue et désirée, de l'aventure québécoise. Ces conventions énonciatives, à l'origine d'une possible communauté de sentiments entre l'enseignant et les élèves, ont en effet

20 Rainer Riemenschneider, « La confrontation internationale des manuels. Contribution au problème des rapports entre manuels et mémoire collective », dans Henri Moniot, dir., *Enseigner l'histoire : des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, 1984, p. 127-140.

un très large rayonnement au Québec. Elles sont les tutrices d'une vision accréditée par le sens commun de l'histoire du Québec. Elles constituent d'importants paramètres de la *doxa* publique. Elles ne cessent d'être mises en scène, sous la forme de personnages antagoniques ou de tableaux tranchés plus ou moins fictifs ou réalistes, à la télévision et au cinéma. Elles forment même l'armature narrative et interprétative de synthèses d'histoire du Québec parmi les plus populaires. Les reprendre comme fondements articulant la trame sur laquelle dérouler l'aventure québécoise est dès lors, pour plusieurs enseignants, une façon de garder leur jeune public en haleine et en territoire connu<sup>21</sup>. Il faut être en effet passablement bien armé, c'est-à-dire compétent sur le plan factuel ou interprétatif et résolu sur le plan intellectuel, pour aller à l'encontre d'un régime historial établi ou pour simplement le critiquer. Prendre la voie de l'iconoclasme – si tant est qu'un enseignant soit mal à l'aise avec le régime historial existant, ce qui, après tout, n'est peut-être pas le cas pour la majorité des intervenants en histoire à l'école, il faudrait voir – serait par ailleurs fort risqué et ce, pour trois raisons principales :

1. l'enseignant en question pourrait hypothéquer les chances de ses élèves de passer avec succès l'examen normatif du ministère;
2. faute d'une vision aussi forte que celle qu'il contredirait plus ou moins, l'enseignant pourrait par ailleurs laisser ses ouailles en déficit de sens, comme pendant dans une sorte de désordre interprétatif, les jeunes arrivant mal à mélanger dans un cocktail agréable au goût et pompant leur désir d'en découvrir davantage, les ingrédients qu'il leur aurait offerts;
3. en se faisant iconoclaste, l'enseignant pourrait enfin amener ses élèves – qui le suivraient en partie dans ses explorations historiques parce qu'ils auraient confiance en sa personne intellectuelle – du côté du souvenir hypotrophié, de l'« impensable » histoire du Québec et des terrains vagues de l'aventure collective, tous lieux qu'il faut pénétrer avec une extrême prudence au risque de s'y perdre.

On comprend dans les circonstances que tout pousse l'enseignant d'histoire à s'en remettre au régime historial socialement accrédité de l'aventure québécoise, au secondaire comme au collégial. À l'université, la contrainte du régime historial ne joue pas. Il est même plutôt admis que l'enseignement universitaire, nourri par la recherche fondamentale

21 Pour un exemple de pratiques pédagogiques visant « à tenir les élèves en haleine » relativement au passé récent du Québec, voir Marie-Andrée Chouinard, « Les 30 ans de la Crise d'octobre : une histoire méconnue. Les élèves dépriment quand on leur raconte le dénouement », *Le Devoir*, 7 octobre 2000, p. A5.

des professeurs, favorise la critique des interprétations existantes. Si cette dynamique est une tendance assurément présente au sein de l'institution, il semble qu'elle ne soit pas généralisée au premier cycle, en tout cas dans les grands cours d'introduction<sup>22</sup>. Par ailleurs, les étudiants qui fréquentent l'université n'y arrivent pas dépourvus de connaissances historiques et d'interprétations du passé. Au contraire, aux visions originelles et basiques que les jeunes possédaient avant même de suivre leur premier cours d'histoire du Canada-Québec en secondaire IV, se sont ajoutées celles qu'ils ont acquises ou développées à partir de là. Nos enquêtes donnent à penser que la vision de l'histoire du Québec possédée et assimilée par les élèves entrant à l'université s'inscrit bien dans le régime historial convenu de l'aventure québécoise. Comment les choses évoluent-elles durant les trois années de leur cours universitaire? Pour le savoir, il faudrait comparer des feuilles-réponse obtenues à l'entrée et à la sortie de leurs études de premier cycle. On peut toutefois penser que pour déconstruire une vision basique de l'histoire du Québec ou pour ébranler les piliers d'un régime historial assimilé par des personnes, il faille une série de cours qui se renforcent les uns les autres dans leurs contenus interprétatifs. Or, pareille situation est rarissime à l'université et ce, pour deux raisons. D'abord, les professeurs ont une mainmise complète sur le contenu de leurs cours avec pour conséquence que leurs enseignements sont largement autonomes. Par ailleurs, il n'y à l'heure actuelle aucun groupe de chercheurs qui fasse école historique alternative au Québec (ou qui soit nommément désigné comme tel) : la possibilité pour un étudiant de s'ouvrir à un registre historial alternatif est dès lors fort réduite en pratique. La situation est peut-être plus difficile encore pour les étudiants qui sont inscrits dans les programmes de formation des maîtres. À dessein, ces programmes souscrivent à des objectifs d'initiation ou de familiarisation à un domaine d'enseignement bien plus que de spécialisation. Ils n'offrent pratiquement pas de possibilité aux étudiants d'approfondir un champ d'étude. Il en découle que sur le plan de l'assimilation des contenus et des interprétations, les aspirants-enseignants sont dans une position de fragilité plutôt que de force, ce qu'ils déplorent eux-mêmes<sup>23</sup>.

22 Ruth Sandwell, « Historical Consciousness and the University Survey Course in Canadian History », communication présentée au colloque d'inauguration du Centre for the Study of Historical Consciousness, UBC, novembre 2002.

23 Voir Laurent Moreau *et al.*, [étudiants au baccalauréat en enseignement de l'histoire, Université Laval], « L'enseignement de l'histoire au secondaire : former un corps professoral compétent pour nourrir la pensée critique du futur citoyen », mémoire déposé devant le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, Québec, décembre 1995.



Compte tenu de ce que l'on vient de dire, il y aurait donc une possibilité de médiation fondamentale de la part de l'enseignant dans la formation d'une mémoire historique spécifique chez les étudiants. Voici une première réponse que nous pouvons apporter à la question posée plus haut. Mais là ne peut s'arrêter notre quête pour saisir les conditions de formation et d'assimilation du récit étudiant. Il faut s'ouvrir à une autre réalité conditionnante, celle des cadres sociaux de la mémoire des jeunes.

*La mémoire historique collective*

Pour comprendre les raisons à l'origine du récit particulier que font les jeunes de l'aventure québécoise, on aurait tort d'insister exclusivement sur le « système de la classe », sur ses contraintes et ses restrictions, et sur les compétences limitées du personnel enseignant. En fait, la question est beaucoup plus complexe. Elle renvoie à la présence forte, au sein de l'espace public québécois, d'une mémoire historique qui inspire le rapport de toute une *communauté de références*, celle des Québécois d'héritage canadien-français, à son passé. Cette mémoire est moins rancunière que structurante d'une espèce de conscience historique mélancolique et nostalgique au cœur de laquelle se trouve la vision d'un peuple abandonné, reclus, abusé par l'Autre et toujours hésitant à se prendre en main.

Il n'est pas question de décrire ici les contenus formant le fonds de cette mémoire historique. Nous nous contenterons de dire que le récit de « nos » jeunes reprend, dans sa substance et dans son orientation générale, un grand nombre d'éléments ou de références propres à cette mémoire historique collective. Cet appariement est patent dans la trame narrative générale de leur récit de l'aventure québécoise. Il se vérifie tout autant dans le choix des personnages et des événements mobilisés pour construire leur récit. À ce propos, nous avons précédemment trouvé, chez d'autres locuteurs appartenant subjectivement à ce groupement par référence et s'exprimant dans des contextes énonciatifs différents, les éléments cardinaux de ce récit général de l'aventure québécoise<sup>24</sup>.

Il existerait donc une parenté énonciative et une proximité interprétative, relativement à la mise en histoire du passé québécois, chez tous ceux qui appartiennent au groupement québécois d'héritage canadien-français, qui se réclament de son répertoire de références ou qui le connaissent.

24 J. Létourneau et Jacinthe Ruel, « Nous-Autres les Québécois. Topiques du discours franco-québécois sur *Soi* et sur l'*Autre* dans les mémoires déposés devant la Commission sur l'avenir politique et constitutionnel du Québec », dans Khadiyatoullah Fall et al., dir., *Mots, représentations. Enjeux dans les contacts interethniques et interculturels*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1994, p. 283-307.

La question qui se pose alors est la suivante : comment un jeune arrive-t-il à connaître, à se familiariser, à assimiler et à maîtriser une histoire particulière du passé québécois, laquelle constitue l'un des vecteurs et moteurs de la mémoire collective, voire de la conscience historique, des Québécois d'héritage canadien-français?

Dans l'état actuel des travaux, il est difficile de répondre à cette question. On peut toutefois penser que le processus d'acquisition de cette histoire, qui se révèle plus ou moins lent ou intense selon chaque individu et ce, dépendamment des conditions et des contextes sociaux d'apprentissage et d'éducation dans lesquels il évolue, se fait de la manière suivante<sup>25</sup> :

1. Progressivement au cours de son enfance, le jeune est initié par son entourage et capte par lui-même, y compris à l'école primaire, un ensemble d'informations à caractère historique relativement au Québec, au Canada et au monde. Ces informations sont de différentes natures et se révèlent plus ou moins fiables et véridiques. Elles nourrissent chez le petit une espèce de vision balbutiante, à structure métaphorique (p. ex. : le « Québec victime » et le « Canada gagnant »), de ce qui l'entoure et le dépasse. Ces informations discontinues et morcelées, qui s'imposent en son esprit dans la mesure où elles sont plus ou moins fortes et où il les entend ou les rencontre souvent, forment graduellement, en s'amalgamant les unes aux autres autour d'un noyau énonciatif et narratif originel, des espèces de matrices basiques accueillant et absorbant les informations supplémentaires qui lui sont transmises ou qu'il recueille lui-même. Apparaissent bientôt les contours d'un « espace de l'acceptable et du pensable » (ce qui est logique par rapport à une première structure cohérente d'entendement et ce qui est donc intégrable à cette vision) et un « espace de l'incongru et de l'impensable » (ce qui est incohérent par rapport à cette structure initiale d'entendement et ce qui, donc, est non intégrable à cette vision).

S'agissant du récit de l'aventure québécoise, l'enfant est, compte tenu des discours historiques et politiques dominants au Québec, rapidement soumis à l'emprise énonciative de termes forts et conve-

25 À noter que notre intention n'est pas d'établir ici une théorie générale de la formation de la conscience historique chez les jeunes. Il s'agit plutôt d'énoncer une hypothèse de travail dont certains aspects apparaissent dans J. Létourneau, « Die Selbst-Erzählung. Geschichtsbewußtsein und narrative Identität beim Kleinkind : Argumentationsversuche und Deutungshypothesen », dans Jörn Rüsen, dir., *Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde*, Cologne, Böhlau, 2001, p. 177-238.

- nus comme ceux de Canada et de Québec, de Français et d'Anglais, de souveraineté et de fédéralisme, etc. Ces termes, le plus souvent réunis dans le cadre d'une structure d'énonciation plus ou moins oppositionnelle que l'enfant comprend mal ou ne domine pas mais dont il devine ou saisit l'importance, sont les noyaux narratifs durs autour desquels orbitent les nouvelles connaissances que l'enfant ne manque pas d'acquérir avec le temps. Certes, l'enfant qui vieillit approfondit sa vision des choses à mesure que de nouvelles connaissances s'ajoutent à celles qu'il détient. Mais les noyaux énonciatifs et narratifs originels, la matrice basique et la structure générale d'entendement qu'il possède ne sont pas remis en question à moins qu'une intervention massive, de la part de sa famille ou d'un enseignant, ne soit dirigée vers lui ou que sa vision du monde, déjà forte bien que simpliste, ne soit remplacée par une autre vision tout aussi forte et peut-être tout aussi simplifiée, probablement à structure métaphorique elle aussi. Faute d'une telle intervention extérieure ou à défaut d'une vision alternative forte, toute nouvelle connaissance, même incompatible avec la vision précédente, est inexorablement happée par la matrice basique initiale et ce, à la manière du trou noir qui, compte tenu de sa densité et de sa force de gravité, absorbe littéralement tout ce qui passe près de lui. C'est ainsi que les matrices basiques de l'enfant s'élargissent par nuances successives bien plus qu'elles se modifient dans leurs fondements et structures.
2. De manière générale, il en va ainsi jusqu'à ce que le jeune suive un premier cours d'histoire du monde (secondaire II), puis du Canada-Québec (secondaire IV). Ses connaissances historiques et ses récits historiques sont alors pour la première fois confrontés à une information normative et systématiquement organisée. En principe, cette confrontation pourrait ébranler les représentations de l'élève puisque, sauf exception, celui-ci se présente en classe dans une situation de vulnérabilité intellectuelle à l'égard d'un savoir bien plus massif et assuré que le sien. En pratique, cet ébranlement ne se produit pas ou très rarement. Pourquoi? Disons que les représentations des jeunes sont fortes dans leur simplicité métaphorique. Les noyaux narratifs et les matrices basiques qu'ils possèdent, et qui agissent comme des décodeurs et des encodeurs à l'égard de toutes nouvelles connaissances auxquelles ils sont confrontés, les soustraient objectivement, au départ tout au moins, d'un savoir « étranger ». Le cas échéant, catalysée par ces noyaux et matrices, une connaissance nouvelle sera tout simplement rejetée, absorbée par la vision initiale ou détournée vers elle pour la fortifier. Autrement dit, ne passeront ou ne seront récupérées que les informations « reconnaissables » par les structures

- originelles et métaphoriques d'entendement de l'élève, y compris les conventions d'énonciation auxquelles il aura consciemment ou non adhéré. Les trois couples de termes identifiés plus haut, que possède et maîtrise à peu près l'élève qui arrive en secondaire IV, agiront, dans cette dynamique d'interaction entre les « anciennes » et les « nouvelles » connaissances, comme autant de mécanismes de décodage et d'encodage des connaissances nouvellement acquises par le jeune. C'est ainsi que toute la matière historique transmise aura tendance à transiter par ces couples énonciatifs qui octroieront au passé une clarté de sens que le passé ne possède pas intrinsèquement, mais dont l'élève a besoin et qu'il recherche activement pour comprendre de manière cohérente l'évolution des choses, si ce n'est pour s'inscrire lui-même comme sujet historique par rapport à une antériorité (d'où viens-je), une contemporanéité (où suis-je?) et une postérité (où vais-je?). Cet arrimage particulier de la connaissance ultérieure à la vision basique est d'autant plus vraisemblable que la matière du passé québécois offre la possibilité de nourrir un récit historique tournant autour des couples énonciatifs que possèdent ou maîtrisent approximativement les élèves. Que ce récit ne soit pas le plus heureux pour rendre compte de l'aventure québécoise dans sa complexité est ici secondaire. L'élève qui, dans la matière du passé, trouve à conforter une vision coïncidant avec la sienne, vision qui, de surcroît, lui offre une structure cohérente d'entendement de l'histoire du monde ou de sa collectivité d'appartenance, boucle en effet le cercle vertueux de l'apprentissage. Il valide le passé dans son récit qui est à son tour validé par ce passé. Que peut-il demander de plus? Si l'on ajoute, aux effets créés par cette dynamique d'interférence mutuelle entre un passé et son récit, les renforcements possibles opérés, en faveur d'un récit socialement accrédité de l'aventure québécoise, par le programme d'histoire, les manuels, les enseignants et le système de la classe, il apparaît que les chances sont grandes pour que l'élève de secondaire IV assimile, à ce stade de sa vie, une narration du passé québécois qui restera pour longtemps centrale dans sa conscience historique et qui habitera structurellement son identité collective – ce qui ne veut pas dire qu'elle conditionnera son comportement politique.
3. Entre le secondaire et le collège, il apparaît d'ailleurs qu'il y a évolution minimale du récit précédemment acquis et que cette évolution s'effectue dans le sens d'un élargissement et d'une complexification partielle de la structure et du contenu de ce récit. Il semble en fait que les noyaux originels et que les matrices basiques autour desquels était déjà structurée la vision des jeunes ne fassent que s'ouvrir pour ac-

cueillir de nouvelles connaissances qui, en s'amalgamant aux précédentes, renforcent *ipso facto* le récit dans son régime de vérité plutôt qu'elles le modifient. À ce stade d'assimilation d'une histoire de l'aventure québécoise, il semble difficile de réorienter un récit bien assis et structuré du passé qui s'enracine dans une sélection de faits bruts, qui se nourrit d'un grand nombre de discours sociaux et qui s'insère dans une intertextualité narrative au sein de laquelle s'incrustent également des textes d'historiens.

4. Le cas échéant, mais on conviendra que la côte est difficile à remonter, c'est à l'université que les noyaux narratifs originels, conventions énonciatives, métaphores, matrices basiques et structures de décodage et d'encodage possédés par le jeune seront éventuellement remis en cause par voie de fissuration progressive et de dissolution d'une vision primaire des choses, et qu'une nouvelle *possibilité historique* pourra naître. Différentes conditions seront toutefois nécessaires pour que survienne un tel passage ou basculement narratif fondateur d'une conscience historique. D'abord, l'étudiant devra être disposé à se détacher d'un récit initial pour accueillir la nouvelle matière qui lui est transmise ou qu'il découvre. Ensuite, cet étudiant devra accéder à la possibilité objective de suivre plusieurs cours qui, tout en abordant des thèmes historiques et historiographiques différents, se renforceront dans la présentation d'une autre vision de l'aventure québécoise. Enfin, l'étudiant devra faire preuve d'une capacité vive de réflexion et d'imagination pour structurer un récit du passé québécois qui franchisse ou déplace les frontières convenues entre ce qui, dans l'histoire du Québec, est de l'ordre du « pensable » et ce qui est de l'ordre de l'« impensable ». En pratique, il est évident que ces conditions sont difficiles à réunir en même temps. C'est dire à quel point les chances de dépassement ou de transformation structurale d'un récit d'histoire sont minces. Faut-il perdre espoir pour autant?

#### CHANGER LA DONNE?

L'argumentation développée dans cet article nous rend pessimiste, à court terme tout au moins, en ce qui touche à la possibilité de modifier un récit d'histoire qui s'impose par accoutumance, par prégnance et par renforcement intertextuel dans l'espace scolaire et sociétal québécois.

#### *L'ampleur du défi*

Au chapitre des apprentissages, l'éducation à l'histoire semble en effet engendrer des avancements minimes. Ainsi, à l'encontre de toute attente

légitime, le récit construit par les étudiants de l'aventure québécoise ne connaît pas de mutation qualitative entre le moment où ils suivent leur premier cours d'histoire du Canada-Québec en secondaire IV et celui où ils fréquentent l'université. Si ce récit s'allonge et se densifie, il ne se complexifie pas vraiment ni ne s'exile de certaines matrices basiques et noyaux énonciatifs et narratifs originels. En fait, les étudiants d'université présentent un récit qui, dans ses logiques et ses orientations narratives, dans les temporalités qu'il met en place et dans la structure événementielle autour de laquelle il se développe, s'apparente à celui des élèves de secondaires IV et V. La conclusion qu'un tel constat appelle est évidente : dans la situation actuelle, le fait pour un jeune de suivre plusieurs cours d'histoire du Canada-Québec ne modifie pas sa vision structurale de l'aventure québécoise. C'est dire à quel point ce récit est imposant.

Il l'est d'autant plus que le système de la classe, articulé de manière primordiale autour de la personne de l'enseignant, renforce probablement plus qu'il n'altère la structure et l'orientation cardinales de ce récit. C'est comme si le système de la classe contribuait à l'intégration d'une histoire informe mais en devenir, celle de la « misère à être du Québec et des Québécois », et lui offrait du même coup l'élan et les moyens d'advenir. Quelle est la raison à cela? Difficile d'isoler un facteur. Les orientations des programmes et les contenus des manuels d'histoire, bien qu'assez ouverts et plurivoques on l'a vu, peuvent donner prise à la mise en forme et à la diffusion d'un tel récit. L'enseignant peut aussi y adhérer sur une base rationnelle parce qu'il estime que la structure fondamentale de ce récit est celle qui rend compte le mieux de l'aventure québécoise. De même, l'enseignant peut considérer comme très efficace le fait de privilégier la trame narrative de ce récit parce que les élèves, faute de la connaître ou de la maîtriser, possèdent néanmoins, par suite de leur socialisation au sein d'une culture donnée, les matrices d'accueil de ce récit, ce qui facilite la transmission des connaissances et l'apprentissage général en fonction d'un niveau de succès anticipé à l'examen du MEQ.

Finalement, on peut penser qu'il ne sera pas facile de remodeler le récit que font les jeunes du passé québécois parce que la *doxa* collective, dans ses nombreux lieux d'énonciation, accrédite la vision de ce récit bien plus qu'elle l'ébranle. On pourrait multiplier les exemples de déclaration de politiques, d'émissions de télévision, de caricatures, de réflexions spontanées, etc., qui vont dans le sens de la vision du récit étudiant, lequel, au fond, participe à sa manière d'une espèce de fonds mémoriel et historial commun dont les Québécois d'héritage canadien-français se servent pour définir non seulement leur rapport au passé, mais aussi leur condition identitaire actuelle. Autrement dit, entre le

récit étudiant et le récit que tient généralement sur son passé le groupement québécois d'héritage canadien-français, il pourrait bien n'y avoir qu'une différence de niveau d'élaboration et non pas de fondement. Pourrait-on, pour exprimer la chose, parler d'une *épistémè collective*, c'est-à-dire d'un cadre auto-interprétatif et extra-interprétatif en-deça duquel et au-delà duquel il y aurait comme de l'impensable, c'est-à-dire de l'invraisemblable, alors même que de se situer *dans* l'épistémè placerait l'intéressé au cœur du pensable et donc du crédible et de l'acceptable en matière d'histoire du passé du Québec? Bien qu'audacieuse, cette hypothèse mérite d'être explorée.

Quoi qu'il en soit, le morceau à changer est gros. Y a-t-il possibilité d'ouvrir les jeunes Québécois à un nouveau régime historial et mémoriel?

*Un espoir ... à moyen terme*

On pourrait penser que cette possibilité existe, mais à différentes conditions qui ne seront pas faciles à rassembler. Élaborons un scénario à cet effet.

En premier lieu, il faudrait cesser de considérer que les jeunes arrivent à l'école, et notamment en secondaire IV, sans une vision du monde et de l'histoire de leur collectivité. Cette vision, bien que restrictive et intuitive, n'en demeure pas moins structurée dans un patron cohérent. Elle est le socle sur lequel s'arriment les connaissances ultérieures qu'engrangent les jeunes.

C'est en tenant compte de l'existence de cette vision historique rudimentaire que l'intervention pédagogique pourrait être envisagée. Si l'on considère que la vision préscolaire des jeunes n'est pas simplement décharnée mais qu'elle est insatisfaisante dans son fondement, la première action à prendre serait peut-être de déconstruire les bases et les logiques constitutives de cette vision initiale. Au lieu de passer directement à la matière historique pour la transmettre, l'enseignant pourrait ainsi, dans le cas des rapports entre les Amérindiens et les Européens par exemple, partir des bribes de connaissances et des représentations basiques des élèves pour les remettre en cause, les complexifier, les défaire ou les nuancer. Il pourrait par ailleurs offrir à ces élèves les moyens de construire collectivement une autre vision de ces rapports, vision évidemment plus élaborée qui permettrait aux jeunes d'apercevoir de nouveau le passé comme un présent, c'est-à-dire de l'envisager selon le point de vue de ceux qui ont vécu l'histoire sous l'angle de ses contraintes et de ses possibilités, de ses contingences et de ses espérances tout à la fois. De cette manière, le jeune pourrait non seulement développer un certain sens de l'empathie historique, mais il pourrait aussi

acquérir le sens de l'histoire, c'est-à-dire assimiler cette idée selon laquelle l'évolution des choses n'est mue par aucun principe téléologique, n'obéit pas à une dynamique strictement binaire d'opposition entre de « bons » et de « méchants » acteurs, se déroule de manière assez paradoxale et est marquée par une dialectique de la stabilité et du changement, de la continuité et de la rupture, du passage donc, qui n'est ni simple ni mécanique. Une telle démarche pourrait être reprise pour l'ensemble des événements majeurs autour desquels le programme actuel du MEQ fait tourner l'histoire de l'aventure québécoise.

Dans sa classe, l'enseignant pourrait amener les jeunes – en usant pour ce faire des manuels et d'une pédagogie où l'objection intelligente jouerait un rôle central de stimulation intellectuelle – à découvrir l'aventure humaine, y compris l'aventure canadienne et québécoise, comme quelque chose de plurivoque et d'irréductible au simple. Cela dit, il ne s'agirait pas pour autant de laisser les jeunes dans les ruines d'une histoire complètement déstructurée de l'aventure québécoise. On sait à quel point il peut être dangereux de « babéliser » le passé. Le défi consisterait plutôt à user d'un stock de métaphores accueillant la complexité et la fréquente polysémie des situations historiques concrètes. La métaphore de la dissonance est intéressante à cet égard. Effectivement (sup)portée par l'aventure canadienne et québécoise, cette métaphore permet de rendre compte des tensions, frictions, litiges et rapports de force qui ne cessent d'animer le devenir des ensembles sans que, pour autant, il y ait disparition de tout sens ou de toute possibilité de saisissement et de compréhension de l'évolution des choses. Mais cette évolution, précisément, n'a pas de dessein constitutif. Elle ne participe pas d'un processus dirigé par en haut de construction nationale focalisée – ce qui est la trame historique la plus commune qui est offerte aux jeunes Québécois (et aux jeunes du monde entier) pour saisir l'aventure historique de leur collectivité<sup>26</sup>. La métaphore de la dissonance, pour nous en tenir à celle-là, libère le passé des représentations outrecuidantes par le biais desquelles les hommes cherchent à la conformer *a posteriori*. Évidemment, il ne nous est pas possible d'aller ici très loin dans la formulation de métaphores libératrices d'horizons historiques pour les jeunes<sup>27</sup>. Nous croyons toutefois, en accord avec ce que nous avons dit

26 On se rappelle l'étude classique menée par Marc Ferro, *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*, nouv. ed. rev. et aug., Paris, Payot, 1992.

27 J. Létourneau, « Pour une nouvelle métaphore de l'expérience historique canadienne », *Thèmes canadiens / Canadian Issues* (octobre 2001), p. 8-11; du même auteur, *A History for the Future. Rewriting Memory and Identity in Quebec Today*, Montréal/Kingston, McGill-Queen's University Press, 2004.



plus haut, que c'est par l'usage de nouvelles métaphores structurantes de connaissances, et non par le simple ajout empirique de matière factuelle, que les jeunes pourront, le cas échéant, changer de paradigme historique et ainsi modifier leur récit de l'aventure québécoise.

Comment rendre possible un tel changement de paradigme historique dans le contexte concret du Québec? Nous revenons pratiquement à la case départ de notre texte. Pour sortir du cercle vicieux dans lequel se reproduit l'histoire du Québec des jeunes, il faudrait provoquer une fissure au cœur même des noyaux narratifs et des matrices basiques qui, chez les élèves puis chez les étudiants, rendent possible la maturation d'un récit particulier de l'aventure québécoise. Pareille fissure pourrait être créée, au bout d'un certain temps bien sûr, par la publication d'un ouvrage original – ou par la tenue d'une exposition – entraînant dans son sillage un grand débat de société ou la remise en cause de certaines certitudes acquises ou représentations archétypales à propos du passé du Québec. Une telle fissure pourrait aussi découler du travail pédagogique effectué en classe par les enseignants. On a vu à quel point le cours d'histoire du Canada-Québec offert en secondaire IV était déterminant dans l'acquisition ou la consolidation d'un récit particulier de l'aventure québécoise. *A contrario*, ce cours pourrait être déstabilisant et revivifiant comme lieu de réorientation historique et mémorielle. Pour ce faire, il faudrait toutefois que les enseignants qui y interviennent aient été sensibilisés, et soient effectivement sensibles, à une autre histoire possible de l'aventure québécoise, et ce de manière à la présenter aux jeunes. Une telle situation n'est pas impensable à moyen terme, soit à l'horizon d'une dizaine d'années. Pour y arriver, c'est cependant aujourd'hui qu'il faudrait agir en investissant lourdement dans la formation des maîtres, ce que le Comité Lacoursière<sup>28</sup> recommandait d'ailleurs. Enfin, la fissuration du récit étudiant, qui s'intègre bien aux cadres sociaux de la mémoire historique collective des Québécois d'héritage canadien-français, pourrait se faire à la suite d'un travail de mémoire effectué par la génération montante, laquelle, à l'évidence, vit une condition identitaire qui s'alimente mal aux récits fanés des prédécesseurs.

Il ressort de tout ceci un constat majeur : c'est dans la mesure où la société québécoise dans son ensemble reviendra sur son expérience passée pour la revoir à l'aune d'une nouvelle histoire que les jeunes pourront passer à un autre régime historique et mémoriel et que, sur cette base, ils se feront fiduciaires d'un avenir dégagé de certains empêtements narratifs désuets.