

# ***CAHIER DE RECHERCHE***

## **Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire : l'école québécoise au service du multiculturalisme canadien ?**

Par Charles-Philippe Courtois,  
docteur en histoire et chercheur associé à  
l'Institut de recherche sur le Québec

**Mars 2009**



*Institut de recherche  
sur le Québec*

# RÉSUMÉ

**L**E RAPPORT LACOURSIÈRE, AVAIT EN 1996, prescrit une augmentation du nombre de cours d'histoire obligatoires à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, lesquels sont passés de deux à quatre. Le nouveau cours d'histoire nationale du Québec, préparé en 2006, devait répondre à l'obligation de traiter cette matière en deux ans au lieu d'une seule. Seulement, ce programme devait à présent s'inscrire dans le renouveau pédagogique. Une fuite dans *Le Devoir* en avril 2006 révéla la nature « post-nationaliste » de ce programme désormais rebaptisé « *Histoire et éducation à la citoyenneté* » – beau paradoxe que celui d'éduquer à la citoyenneté et à la démocratie en faisant abstraction du peuple au cœur de cette histoire et de ce régime. Le tollé fut tel que le ministère de l'Éducation s'engagea à apporter des modifications au contenu du programme, réintégrant notamment de grands événements liés à la question nationale, modifiant quelques titres de modules. Le nouveau programme, avec ces ajustements, est enfin paru en 2007. Mais au-delà de quelques modifications apportées en réaction au scandale suscité, comment jauger ce nouveau programme, celui par lequel les enfants québécois apprendront leurs rudiments d'histoire du Québec et du Canada ? Les modifications apportées l'ont-il dégagé de son orientation post-nationaliste, voire multiculturaliste à la canadienne ? À la lumière d'une étude exhaustive du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* et du *Programme de formation de l'école québécoise* dans lequel il s'inscrit en fonction de la logique des compétences, il est patent que ce programme transmet encore une vision intégralement dénationalisée, et ce, à un degré qui en étonnera plusieurs. De fait, la mention, sans plus, de quelques dates, et la modification des titres de certains modules n'ont en rien rectifié l'économie générale du programme. Ce programme occulte entièrement le sujet national, autant dans les moments d'affirmation que dans les moments difficiles. Ainsi, le rapport Durham est « oublié » comme tout un pan de la Révolution tranquille, soit l'affirmation nationale de cette époque. Ce constat est renforcé par la comparaison avec l'ancien programme. La vision amnésique de notre histoire proposée dans le nouveau programme est modelée de façon extrêmement compatible, en pratique, avec une identification au multiculturalisme canadien plutôt qu'au creuset québécois. Le Québec n'est plus une nation membre de la confédération canadienne mais un agrégat d'identités éclatées rassemblées dans une fédération canadienne et une province caractérisée par la dualité linguistique. À bien des égards malhonnête, ce nouveau programme mérite d'être vigoureusement dénoncé pour ce qu'il occulte : tout référent national. Cette ablation de la mémoire québécoise apparaît dépourvue de légitimité démocratique.

## NOTICE BIOGRAPHIQUE

**C**HARLES-PHILIPPE COURTOIS A OBTENU SON DOCTORAT en histoire de l'Université du Québec à Montréal et de l'Institut d'Études Politiques de Paris. Il est actuellement stagiaire postdoctoral pour la Chaire de recherche du Canada en rhétorique, à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il est l'auteur de plusieurs articles parus, notamment, dans le *Bulletin d'histoire politique*, dans *L'Annuaire du Québec 2008* et dans *L'Action nationale*. Il est chercheur associé à l'Institut de recherche sur le Québec depuis janvier 2008.

# TABLE DES MATIÈRES

Résumé .....	1
Notice biographique .....	1
Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire : l'école québécoise au service du multiculturalisme canadien ? .....	3
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>3</b>
<b>I. UN NOUVEAU PROGRAMME POUR « L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE DU XXI<sup>E</sup> SIÈCLE »</b> .....	<b>5</b>
Un axe cardinal : le multiculturalisme .....	7
Anti-humanisme radical .....	9
L'abolition de l'échec .....	12
Compétences et catéchèse pluraliste .....	14
La « démocratie » : à l'école ou à l'échelle planétaire, jamais à l'échelle nationale .....	15
<b>II. HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ</b> .....	<b>17</b>
La conception de l'histoire et de son enseignement, selon le nouveau programme .....	19
Contenu historique du nouveau programme d'histoire : analyse des modules .....	21
Premiers occupants et Nouvelle-France .....	23
Le changement d'empire, 1760-1791 : la Conquête comme premier jalon du pluralisme contemporain .....	26
Revendications et luttes dans la colonie britannique, 1791-1840 .....	28
La formation de la fédération canadienne .....	30
La modernisation de la société québécoise .....	32
Les enjeux de la société québécoise depuis 1980 .....	34
Comparaison avec l'ancien cours d'histoire du Québec au secondaire .....	35
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>38</b>
<b>BIOGRAPHIE SÉLECTIVE</b> .....	<b>42</b>
<b>POLÉMIQUE ENTRE APÔTRES ET CRITIQUES DU NOUVEAU PROGRAMME...</b>	<b>43</b>
Le Comité scientifique de l'Institut de recherche sur le Québec s'assure de la rigueur de la démarche et des méthodes utilisées dans le cadre des projets de recherche qu'il finance. Cependant, l'Institut décline toute responsabilité quant aux propos tenus et opinions exprimées par les auteurs.	

# LE NOUVEAU COURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC AU SECONDAIRE : L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE AU SERVICE DU MULTICULTURALISME CANADIEN ?

*Une nation est une âme, un principe spirituel. Deux choses constituent cette âme [...] L'une est la possession en commun d'un riche legs de souvenirs ; l'autre est le consentement actuel, le désir de vivre ensemble, la volonté de continuer à faire valoir l'héritage que l'on a reçu indivis.*

Ernest Renan<sup>1</sup>

## INTRODUCTION

En 2006, un nouveau jalon dans l'implantation de la réforme scolaire a été posé avec la préparation du nouveau programme d'histoire du Québec au secondaire. Ce nouveau programme, dévoilé par une fuite dans *Le Devoir*, a suscité un tollé, à cause de son caractère « post-nationaliste »<sup>2</sup>. De fait, sous des prétextes en apparence nobles, comme celui d'intégrer des enfants de l'immigration, ou encore, de libérer l'école de l'inculcation idéologique pernicieuse que serait le patriotisme, on avait décidé

De fait, sous des prétextes en apparence nobles, comme celui d'intégrer des enfants de l'immigration, ou encore, de libérer l'école de l'inculcation idéologique pernicieuse que serait le patriotisme, on avait décidé d'éliminer toute référence au récit national québécois du cursus.

d'éliminer toute référence au récit national québécois du cursus. La clameur fut telle que le ministre de l'Éducation de l'époque, Jean-Marc Fournier, avait dû promettre

d'apporter des rectifications. Un communiqué de presse du 15 juin 2006 annonçait cette volonté « d'adopter une démarche plus transparente » dans ce dossier et d'engager des consultations sur certains segments du programme, qui ont donc été modifiés pour l'édition 2007. Certains titres de modules, qui avaient particulièrement attiré les sarcasmes et les critiques, ont bel et bien été remplacés. Ainsi, l'époque de la Conquête n'est plus traitée dans un module intitulé « L'accession à la démocratie sous le régime britannique », mais plutôt, « Le changement d'empire », appellation plus neutre, suivi toutefois du module « Revendications et luttes dans la colonie britannique »<sup>3</sup>. Le chapitre sur la Nouvelle-France ne s'intitule plus « L'émergence d'une société canadienne en Nouvelle-France » mais « L'émergence d'une société en Nouvelle-France », appellation très neutre, encore une fois.

Mais, sur le fond, qu'en est-il du contenu de ce programme 2007 et de son orientation ? Ont-ils été modifiés de façon significative suite au tollé général suscité par la découverte de ce programme dénationalisé, « post-nationaliste », ou empreint de multiculturalisme canadien, selon le qualificatif que l'on préférera y apposer ? La

<sup>1</sup> Renan, *Qu'est-ce qu'une nation ?*, Paris, Mille et une nuits, 1997, p. 31.

<sup>2</sup> Cf. « Débat sur le programme d'enseignement de l'histoire du Québec », *Bulletin d'histoire politique*, vol. XV no 2, hiver 2007 et en particulier Julie Guyot, « Le récit d'une opposition », p. 11-17 ; Éric Bédard, « Passé dénationalisé, avenir incertain », *L'Annuaire du Québec 2007*, Fides, p. 115-123. Voir aussi notre intervention : « Histoire d'une confusion », *L'Action nationale*, vol. CXVI no 6, juin 2006, p. 16-28. Consulter également la défense du programme par Christian Laville et Michèle Dagenais, « Le naufrage du programme d'histoire " nationale ". Retour sur une occasion manquée accompagné de considérations sur l'éducation historique », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 60, no 1, printemps 2007, p. 517-550 – pour le débat qui s'ensuivit, voir la bibliographie.

<sup>3</sup> Le communiqué de presse du 15 juin 2006 évoquait « L'expérience du parlementarisme dans la colonie britannique ». <http://www.mels.gouv.qc.ca/cpress/cprss2006/c060615.asp>

présente étude se propose d'analyser le nouveau programme tel que publié en 2007 avec l'intégration des rectifications en question. Ce nouveau programme d'histoire du Québec au secondaire, en 2006, oblitérait toute

Mais, sur le fond, qu'en est-il du contenu de ce programme 2007 et de son orientation ? Ont-ils été modifiés de façon significative suite au tollé général suscité par la découverte de ce programme dénationalisé, « post-nationaliste », ou empreint de multiculturalisme canadien, selon le qualificatif que l'on préférera y apposer ?

référence nationale québécoise, ouvrant grand la place, *de facto*, à un multiculturalisme très canadien. Et maintenant, les changements apportés au programme en 2007

sont-ils réels ou ne sont-ils que cosmétiques ? Comment caractériser ce programme, ses visées, son contenu, dans sa version 2007 ? C'est à ces deux questions que nous tâcherons de répondre en présentant d'abord

la philosophie globale du programme dont il est une section et ensuite spécifiquement *Histoire et éducation à la citoyenneté* dans le détail – car, oui, c'est le nom qui a remplacé celui d'*Histoire nationale du Québec et du Canada* qui avait cours

naguère. En terminant, nous ferons une brève comparaison avec l'ancien programme de manière à mieux caractériser le nouveau.

# I. UN NOUVEAU PROGRAMME POUR « L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE DU XXI<sup>E</sup> SIÈCLE »

Il est judicieux d'analyser ce nouveau programme d'histoire dans son contexte, celui du renouveau pédagogique. Ce renouveau est la logique même qui régit le nouveau programme d'histoire, inséré dans ce que le Ministère appelle « l'univers social ». Mentionnons au passage que les maîtres formés actuellement dans les facultés de pédagogie ne le sont plus dans un bac en enseignement de l'histoire mais dans un bac en « enseignement de l'univers social », ce qui implique que leur qualification en histoire sera réduite d'autant. *Histoire et éducation à la citoyenneté* se présente donc comme une section du chapitre 7 « Univers social » dans le *Programme de formation de l'école québécoise* dont la rédaction n'est pas entièrement achevée. Le premier chapitre de ce *Programme de formation* présente les grandes orientations de l'univers social. Examinons donc d'abord comment se présente le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* dans ce chapitre introductif, tout en rappelant que le renouveau pédagogique est obligatoire et que, dans les documents de présentation, les rôles de tous sont clairement indiqués pour son implantation : direction, personnel enseignant, personnel de soutien.

Dès l'introduction, « l'univers social », en tant que nouveau programme, est situé historiquement dans le sillage du rapport Parent et des réformes des années 1980 et 1990, allant dans le sens de la démocratisation de l'école, de même que dans un contexte de mondialisation, de changement, et d'immigration – pas un mot sur l'effet de la loi 101 sur l'école de ce côté ni même de la laïcisation de 1997. Ensuite, sur

le plan des fondements théoriques, le programme d'« univers social » est inscrit dans le sillage d'études et de rapports publiés par l'UNESCO, l'OCDE et « plus près de nous », le CSE. Plus loin, ses fondements théoriques sont clairement énoncés : cognitivisme, constructivisme et socioconstructivisme<sup>4</sup>.

Le titre de l'introduction « La transformation de l'école, un choix de société », paraît ironique quand on songe au scandale suscité par le nouveau programme d'histoire dénationalisé, élaboré en catimini. Ce programme d'univers social se drape de nombreuses vertus soi-disant démocratiques, liées au vivre-ensemble et à la citoyenneté. Or, la transformation de l'école impliquée par cette réforme pédagogique apparaît comme tout sauf démocratique<sup>5</sup>. Il appert, en réalité, qu'il s'agit bien davantage d'une technocratie qui se croit détentrice de la vertu et des lumières, et en droit d'exercer une forme de despotisme éclairé. Rappelons que le renouveau pédagogique est obligatoire et, dans les documents ministériels, comme déjà mentionné, les rôles de tous sont clairement indiqués pour son implantation : direction, personnel enseignant, personnel de soutien. Il faut exécuter un renouveau pédagogique qui n'a pas véritablement été présenté à la nation pour son approbation. En effet, les vertus cardinales du vivre-ensemble, comme de la démocratisation, servent ici à justifier bien des choses comme nous le verrons – mais sans qu'il n'y ait, en corollaire, de véritable débat démocratique sur ces choix.

<sup>4</sup> *Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle*, citation, p. 1, théories nommées, p. 17.

<sup>5</sup> Voir le dossier « Débat sur le programme d'enseignement de l'histoire du Québec », *Bulletin d'histoire politique*, vol. XV no 2, hiver 2007.

Par exemple, y aura-t-il place pour un quelconque débat sur le cours d'éthique et de culture religieuse qui est très représentatif de l'esprit de cette réforme ? A-t-il fait l'objet d'un choix de société quand le choix de société, officiellement, semblait plutôt être celui d'une laïcité qui accordait logiquement une place à deux options : une option neutre de morale ou une option de catéchèse catholique ou protestante lorsque le nombre le justifie – ou d'une autre confession dans certaines écoles subventionnées à 60 %, avec la possibilité d'aménager les horaires de façon à rendre cette plage horaire disponible pour des cours de religion en dehors de l'école ? Non, c'est une instance de plus où nous voyons des bien-pensants détourner des termes comme « nation civique », « démocratie » et « laïcité » pour les vider de leur substance et même désigner des conceptions contraires. *Le Devoir* a récemment dévoilé que le cours d'*Éthique et culture religieuse* ne fera pas mention de l'athéisme<sup>6</sup> : le mot lui-même est banni ! Pourtant, la rhétorique déployée pour le justifier se gargarise de la laïcité, spécialement de la laïcisation des écoles...

En ce qui concerne « l'univers social », en tout cas, le « choix de société » est une farce. Le programme d'univers social a été élaboré dans des cercles fermés – par près de 500 personnes soutient le Ministère<sup>7</sup>, mais l'AQPF a levé le voile sur ce que cela signifiait généralement<sup>8</sup> – et, puisqu'il est obligatoire bien sûr, il incombe en particulier aux directions d'établissements de restructurer l'école en conséquence, et ce, de fond en

comble (*Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle*, p. 23<sup>9</sup>).

L'enseignant y est défini non pas comme un maître mais un « expert en intervention pédagogique » (p. 23). Notons au passage comment le professeur d'histoire est défini. C'est « un guide et un médiateur » : « L'enseignant d'histoire et éducation à la citoyenneté est un professionnel, expert de la discipline et spécialiste de l'apprentissage. Il amène ses élèves à découvrir le plaisir d'apprendre et cherche à leur faire partager sa passion pour la discipline.

L'enseignant y est défini non pas comme un maître mais un « expert en intervention pédagogique ». Notons au passage comment le professeur d'histoire est défini. C'est « un guide et un médiateur ».

Il démontre concrètement sa propre motivation à apprendre et son intérêt pour les réalités sociales du présent et leur enracinement dans le passé. » (*Histoire et éducation à la citoyenneté*, p. 8)

L'élève est au cœur de l'école, explique-t-on dans le chapitre de présentation, et l'école s'oriente autour de trois objectifs majeurs de formation qui sont : « qualifier dans un monde en changement », « instruire dans un monde du savoir » et « socialiser dans un monde pluraliste » (*Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle*, p. 5). Ces « missions » devraient produire trois effets recherchés dans la formation de l'élève, soit les trois « visées » : « construction d'une vision du monde », « développement du pouvoir d'action » et « structuration de l'identité » (p. 7).

<sup>6</sup> Marie-Andrée Chouinard, « Cachez cet athée... », *Le Devoir*, 28 avril 2008.

<sup>7</sup> *Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle*, p. 2.

<sup>8</sup> « L'Association québécoise des professeurs de français se retire du processus de validation des programmes », *Le Devoir*, 7 avril 2008.

<sup>9</sup> Sauf indication contraire, toutes les références de pagination entre parenthèses, dans cette I<sup>re</sup> partie, se réfèrent au texte officiel : Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, deuxième cycle, chapitre 1<sup>er</sup>, *Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle*, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007.

# Un axe cardinal : le multiculturalisme

« **Socialiser dans un monde pluraliste** » : Avec cet objectif majeur, un sur trois au grand total, la mission de l'école est maintenant de bourrer la tête des élèves d'une certaine conception du pluralisme : « chacun doit apprendre à apprécier les différences personnelles et culturelles chez les autres et doit obtenir en retour le respect de sa réalité particulière. » Conception à inculquer avant qu'ils ne terminent le secondaire – surtout que certains d'entre eux échapperont désormais au système d'éducation : « Ceci est particulièrement important pour la majorité des jeunes du parcours de formation axée sur l'emploi puisque le système d'éducation n'aura plus d'autres occasions de les accompagner dans ces apprentissages avant qu'ils n'entrent sur le marché du travail et n'amorcent leur vie de citoyens actifs. » (p. 6).

Saisissons bien ici le paradoxe. La diversité ethnique augmente parmi les élèves, à Montréal surtout. La priorité n'est pas accordée à leur intégration dans la culture nationale – expression absente comme l'adjectif « national » de tout ce chapitre 1 – mais plutôt à la promotion du pluralisme dans un monde où « les frontières deviennent perméables » (p. 3). Littéralement, on préfère dire que les élèves s'intègrent à un « groupe social » (p. 8) pour parler du Québec et de sa culture, plutôt que de parler de la participation à une nation, la nation québécoise, et de celle-ci au Canada, à l'Amérique, à la Francophonie et au monde.

En fait, en matière d'intégration de la diversité au Québec, c'est tout l'inverse de l'esprit de la loi 101. Cela est tout à fait à l'image du détournement de sens qu'a connu

l'expression « nation civique » au Québec depuis les années 1990. Dans l'appellation « nation civique » défendue depuis la seconde moitié des années 1990 au Québec on ne peut plus déceler, en fait, de nation républicaine, mais uniquement une forme de patriotisme constitutionnel libéral, si ce n'est, plus précisément, multiculturaliste au sens « trudeauiste », et post-national, au sens habermassien. Ce n'est pas de nation civique qu'il s'agit, bien souvent, au Québec, pour ceux qui se rangent parmi ses thuriféraires, mais de multiculturalisme. Car dans nation

« **Socialiser dans un monde pluraliste** » : avec cet objectif majeur, un sur trois au grand total, la mission de l'école est maintenant de bourrer les têtes des élèves d'une certaine conception du pluralisme : « chacun doit apprendre à apprécier les différences personnelles et culturelles chez les autres et doit obtenir en retour le respect de sa réalité particulière. » Conception à inculquer avant qu'ils ne terminent le secondaire – surtout que certains d'entre eux échapperont désormais au système d'éducation.

civique, il y a nation. Et parce que la communauté politique nationale est le principe fondamental de la démocratie entendue comme régime articulant la souveraineté d'un peuple. Elle est totalement absente de ce programme. La nation civique ou « à la française » s'oppose au modèle de nation très strictement ethnique, à l'allemande. La question n'est pas d'accepter ou non l'immigration et la diversité ethnique, mais comment on l'intègre : selon le modèle multiculturaliste canadien, ou selon le modèle québécois – et donc directement au Canada ou à travers la communauté politique québécoise ?

Car dans le modèle à la française (républicain), la nation, communauté à la fois culturelle et politique, est liée par une



langue commune, en l'occurrence le français, qui est la seule langue de l'école, et par un patriotisme républicain<sup>10</sup>. Le tout étant renforcé par un apprentissage poussé de l'histoire nationale comme récit national. Car, comme le rappelle Renan, une nation est une communauté politique soudée par la volonté chez un peuple de former une nation; et cette nation repose autant sur un avenir commun que sur une mémoire commune. En ce qui concerne l'intégration à travers la langue commune, rappelons la distinction effectuée par Fernand Dumont entre culture première (ethnique) et culture seconde (la haute culture que l'on apprend à l'école). La culture seconde est celle par laquelle les élèves sont peu à peu intégrés à la nation en préparation de leur vie adulte. La culture première est celle que l'immigration diversifie, objectivement, dans la composition de notre société. La culture seconde, animée d'une volonté de vivre-ensemble mais aussi d'une mémoire nationale partagée, demeure le liant de notre communauté politique, toutes options constitutionnelles confondues.

Cette logique est bien celle de la loi 101. En vertu de ces mesures pour faire du français la langue normale de l'école, les enfants de toutes origines sont intégrés à la même culture seconde nationale. Bien sûr, deux types de minorités nationales sont les exceptions qui confirment la règle : les anglophones et les autochtones. Mais précisément, il n'y a pas lieu de les confondre avec la règle générale et le

<sup>10</sup> En ce qui a trait à la langue commune du modèle républicain, rappelons-nous les politiques inspirées du rapport de l'Abbé Grégoire, dès la 1<sup>re</sup> République, pour imposer le français, précisément en tant que « langue de la République », sur tout le territoire français. Cf. Michel de Certeau, Dominique Julia et Jacques Revel : *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois*, Paris, Gallimard, 2<sup>e</sup> éd., 2002.

principe d'intégration laïque à la nation, affirmé depuis la loi 101 jusqu'à la laïcité des commissions scolaires en 1997, divisées désormais sur une base linguistique. La logique de l'interculturalisme québécois, plus républicain, qui veut se démarquer du

Il appert que, bien au contraire, la logique centrale du Ministère et de ce nouveau programme soit le multiculturalisme, présenté sous divers euphémismes – notamment la « pluriculturalité » (*Histoire et éducation à la citoyenneté*, p. 7). En fait, ce ne sont plus les enfants issus de l'immigration qu'il faut intégrer à la nation, dans la logique du programme, mais l'inverse. Il ne s'agira donc plus de transmettre un récit national à tous, peu importe leurs origines, mais de chercher la diversité dans le passé et dans le présent, ailleurs comme ici.

multiculturalisme canadien, plus libéral, abonde d'ailleurs dans ce sens de l'intégration à la culture seconde commune dans la langue commune qu'est le français<sup>11</sup>.

Surtout, l'esprit de la loi 101 ne fait que consolider une logique consacrée en 1867. En 1867, en effet, le Québec a obtenu la compétence exclusive en éducation, dans le but de perpétuer son identité nationale et d'éviter d'être assimilé à une nouvelle culture seconde canadienne qu'aurait inmanquablement développée une école sous compétence fédérale. C'était une condition de base de la Confédération, « volonté de continuer à faire valoir l'héritage que l'on a reçu indivis », qui fait encore consensus, officiellement, au Québec, tous partis politiques représentés à l'Assemblée nationale confondus.

Alors, la question qui se pose à la lecture de ce programme d'univers social, dans lequel l'histoire est intégrée, est la suivante : est-ce que le ministère de l'Éducation du Québec est encore cohérent

<sup>11</sup> Voir l'ouvrage de Guillaume Rousseau, *La nation à l'épreuve de l'immigration*, Québec, Le Québécois, 2006.

avec cette logique, celle de perpétuer l'identité québécoise, de ne pas la fondre dans une identité canadienne, et celle qui en découle, qui est d'intégrer les enfants de l'immigration à cette nation ?

Il est curieux de constater que c'est en parlant des deux socles de « structuration de l'identité », que sont la langue française et la culture, que l'on parle, dans le document, d'ouverture aux langues et aux différentes cultures du monde, à travers le phénomène suivant : « le caractère pluriethnique de la société québécoise » (p. 8). Il n'y a donc surtout pas de structuration de l'identité nationale au programme mais bien la structuration d'une identité cosmopolite à laquelle la diversité ethnique de certaines classes d'école doit servir de renfort.

Or, on serait en droit de croire, au contraire de cet énoncé pluraliste, que la langue et la culture seraient d'abord des moyens d'intégrer les nouveaux arrivants à la culture seconde québécoise et à la langue

française en même temps que les autres enfants de la nation – comme c'est l'intention de la Charte de la langue française. Et que l'ouverture à d'autres langues et à d'autres cultures passerait par les cours de langues étrangères qui demeurent limités – outre l'anglais, on attend toujours l'enseignement d'une troisième langue, recommandation, pourtant, du rapport Larose.

Il appert que, bien au contraire, la logique centrale du Ministère et de ce nouveau programme soit le multiculturalisme, présenté sous divers euphémismes – notamment la « pluriculturalité » (*Histoire et éducation à la citoyenneté*, p. 7). En fait, ce ne sont plus les enfants issus de l'immigration qu'il faut intégrer à la nation, dans la logique du programme, mais l'inverse. Il ne s'agira donc plus de transmettre un récit national à tous, peu importe leurs origines, mais de chercher la diversité dans le passé et dans le présent, ailleurs comme ici<sup>12</sup>.

## Anti-humanisme radical

Un autre problème de fond de ce nouveau programme est sa logique foncièrement anti-humaniste : on peut affirmer qu'il communie au présentisme qui afflige trop souvent notre époque, phénomène qu'Alain Finkielkraut qualifie de « chauvinisme du présent »<sup>13</sup>. Ainsi, la culture est abordée à l'école en fonction d'une des trois « visées » du programme, la « construction d'une vision du monde ». Cette construction implique non pas de faire accéder les élèves aux connaissances de base que transmettent les matières de base, pour développer sens critique et jugement, mais plutôt de les « initier aux hypothèses et

aux méthodologies propres à chaque discipline afin de mieux en saisir la logique et la portée ». Cette maxime s'applique d'une certaine manière aux sciences – mais moins bien aux humanités (p. 8). « Ils doivent aussi apprendre à confronter leur vision du monde à l'interprétation qu'en donnent les experts » (p. 8). L'expression elle-même est éloquente – on est bien loin des classiques...

Nous l'avons souligné, l'école républicaine ou démocratique doit intégrer

<sup>13</sup> Antoine Robitaille, « Hannah Arendt avait prévu la crise de nos écoles – Entrevue avec Alain Finkielkraut », *Le Devoir*, 1<sup>er</sup> décembre 2007. Voir aussi, du même auteur, « Les voyages dans les grandes œuvres forment la jeunesse », *Le Devoir*, 9 février 2008.

<sup>12</sup> Pour une critique de cette dérive en matière de mémoire, voir, bien entendu, l'ouvrage marquant de Jacques Beauchemin, *L'Histoire en trop*, Montréal, VLB, 2002. Voir également, du même auteur, *La société des identités*, Montréal, Athéna, 2<sup>e</sup> éd. 2007. Quant aux débats entourant cette analyse : « Sur La société des identités », *Bulletin d'histoire politique*, vol. XV no 3, printemps 2007 ; « Autour d'un livre : Jacques Beauchemin, La société des identités », *Argument*, vol. VIII no 1, automne 2005 – hiver 2007, ainsi que Jacques Beauchemin et Mathieu Bock-Côté (dir.) : *La cité identitaire*, Montréal, Athéna, 2007.

les élèves à la nation et donc, la culture seconde qu'elle a pour vocation de transmettre devrait être à la base de la socialisation et de l'éducation de l'élève. Or, cette culture seconde est non seulement minorisée, elle est complètement dénaturée : « En ce début du XXI<sup>e</sup> siècle, les productions artistiques, philosophiques et scientifiques de toutes origines sont si nombreuses qu'il faut opter pour l'ouverture à la culture plutôt que pour l'initiation à un univers culturel prédéterminé. » (p. 8) Les assises communes pour cette construction du monde sont la langue française et l'accès à la culture, ce qui semble sensé. Mais l'accès à la culture est défini comme suit : « L'école doit d'abord considérer la culture immédiate ». La rupture avec la philosophie humaniste est entière et radicale. La culture immédiate est placée au premier rang – culture qui n'est bien souvent

En d'autres mots, il faudrait que l'élève naisse cultivé pour que l'école – dans son volet humanités ou « univers social » – soit centrée sur la culture...

rien d'autre que du show business. Relativisme absolu en matière culturelle qui a été dénoncé avec vigueur par Alain Finkielkraut dans *La défaite de la pensée*.

La culture seconde, qu'apporte justement l'école, est reléguée au second plan, derrière la culture première que l'élève reçoit de sa famille, en plus des éléments de showbiz auxquels il s'identifie. De ce côté donc, on souhaite coller à la réalité des jeunes plutôt que de les instruire en leur faisant fréquenter autre chose. Cette culture immédiate reçoit la priorité parce qu'elle permet au jeune de se définir : elle « permet à chaque jeune de se définir dans l'univers social à partir de représentations, de valeurs, de symboles qui sont issus de son milieu » et est « à la source de son identité personnelle et sociale » (p. 8).

En d'autres mots, il faudrait que l'élève naisse cultivé pour que l'école – dans son volet humanités ou « univers social » – soit centrée sur la culture... On comprend mieux pourquoi autant de nos étudiants, frais émoulus du cégep, n'ont guère d'idée précise de Balzac ou de Hubert Aquin, mais ont lu un roman de Stephen King en traduction dans leurs cours de français.

Lorsque la démocratisation de l'accès aux études a été accueillie et implantée avec enthousiasme dans les années 1960, se doutait-on qu'on allait bientôt abolir l'accès à la culture en tant que tel, sous divers prétextes, plutôt que de le démocratiser ? Ce n'est certainement pas dans cet objectif que nous avons instauré une école démocratique et laïque. Le rejet de l'humanisme est donc bel et bien complet. L'instruction ne passera surtout pas par les classiques reconnus, récents comme anciens, mais par le développement d'une ouverture aux productions courantes, internationales, de l'industrie culturelle.

Et ce, sous prétexte de l'explosion actuelle du savoir et des productions. Mais pour les apprécier, ne faudrait-il pas commencer par accéder à un minimum de culture générale?

Sous prétexte de démocratiser l'instruction, c'est la culture, c'est l'instruction elle-même qu'on élimine de façon démagogique. Voilà pourquoi Jean-Claude Michéa fustige « l'enseignement de l'ignorance »<sup>14</sup>. Dans les années 1970, on affirmait qu'elle était élitiste et qu'elle excluait les élèves uniquement en faveur des familles privilégiées. Conception très bien illustrée par le sociologue Pierre Bourdieu qui a attaqué l'école républicaine sur ce plan, en montrant l'accès privilégié de certaines familles et classes à la réussite scolaire – oubliant entièrement que les premiers

<sup>14</sup> Discutable lorsqu'il en recherche les causes, Jean-Claude Michéa a des mots justes quant au constat : *L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*, Paris, Climats, 1999.

instituteurs de la République étaient bien souvent des gens issus de milieux très modestes qui avaient réussi à s'instruire. Et que cette école donnait accès, même à ceux qui ne gravissent pas les échelons jusqu'aux écoles des tout premiers rangs, à une culture générale dont ils peuvent tirer profit dans leur vie comme pour accéder aux études supérieures et à divers emplois qualifiés.

Maintenant, voici qu'on avance un nouveau prétexte pour se dédouaner de l'exigente transmission de la haute culture : coller à la réalité de l'élève... De toute manière, la paresse n'a guère besoin de longues arguties. Or, on affirme que cette culture générale serait dépassée, simplement parce qu'aujourd'hui on produit beaucoup – confondant allègrement quantité et qualité. Et comme si, jadis, les humanités, avec l'importance accordée au dépaysement dans la Grèce et la Rome antique, juraient moins avec le quotidien des élèves que Molière ne le ferait aujourd'hui avec le rap ou Facebook. Surtout, on néglige, sous de faux prétextes, la valeur pédagogique de la fréquentation des classiques qui amène l'élève à sortir enfin de son moi, de son quotidien, de son indépassable « vécu » et des productions commerciales qui inondent son univers immédiat. Il s'agit au contraire, nous dit le ministère de l'Éducation, de l'y enfermer, dans son quotidien.

L'école est justement le milieu par excellence qui doit permettre à tous les enfants, même défavorisés, de s'extraire de cet univers de l'immédiat et d'accéder à la culture. Or, avec une telle philosophie appliquée à l'instruction publique, la culture seconde, entendue comme haute culture, sera tout simplement plus difficile d'accès pour les enfants des familles moins favorisées et des classes moyennes. Situation qui, sur ce plan, n'est guère meilleure que du temps du Collège classique, en définitive.

Ainsi, le Ministère, notant que les élèves vont se socialiser à l'école, mentionne incidemment que « Au Québec, on peut trouver divers points d'ancrage de cette construction identitaire dans la culture francophone ». Aux yeux du Ministère, la convergence des diverses origines ethniques dans une culture commune nationale (ce que préconisent la politique officielle d'immigration du Québec, l'interculturalisme<sup>15</sup>, ainsi que la loi 101) ne va pas de soi. Elle est présentée ici, on le constate, comme une simple possibilité. En plus, cette culture est d'abord définie dans l'immédiateté du showbiz : « dans ses médias, sa littérature, ses chansons, sa poésie, son théâtre et son cinéma »<sup>16</sup>. On comprend bien que tout

Sous prétexte de démocratiser l'instruction, c'est la culture, c'est l'instruction elle-même qu'on élimine de façon démagogique.

cela doit coller le plus possible à l'actualité et ne surtout pas être une initiation aux grands classiques québécois et de la langue française.

Pis, « la langue » est en fait non pas le moyen d'accéder à un patrimoine, celui du Québec, celui du français, mais plutôt, directement « à l'héritage culturel de l'humanité ». Dans la vision humaniste, au contraire, on accède à l'humanité via le particulier – en portant chacune des cultures nationales à leur sommet, on les rend universalisables et accessibles aux autres ainsi qu'on s'intéresse aux autres par le biais de ces sommets à valeur universelle. Cela implique de d'abord maîtriser cette culture nationale, ce qui est hors de question ici. D'ailleurs « la langue » est toujours nommée de façon elliptique, sans que, jamais ou presque, on ne précise « française » (tant dans le chapitre 1 « L'école du XXI<sup>e</sup> siècle », que dans *Histoire et éducation à la citoyenneté*, ex. p. 7).

<sup>15</sup> Quoique dans leur rapport, Gérard Bouchard et Charles Taylor proposent justement de modifier l'interculturalisme, telle qu'établie, cette politique favorise l'intégration à la culture nationale commune. Voir Guillaume Rousseau, *op. cit.*

<sup>16</sup> *Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle*, p. 8.

Bref, la mission de l'instruction scolaire semble sérieusement embrouillée. Évidemment, tout cela est combiné à la perspective des compétences : l'école doit apprendre le « savoir-agir » qui est une sorte d'autonomisation qu'on devrait encourager chez les adolescents de la fin du secondaire – nous y reviendrons. Plusieurs d'entre ces élèves ont un travail rémunéré, une vie sexuelle plus active, une volonté de changer le monde, veulent augmenter « le contrôle qu'ils exercent sur leur vie ». Alors l'école doit « les soutenir dans cet élargissement de leur rayon d'action », ce à quoi doivent contribuer les « compétences transversales »... (*Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle*, p. 9).

Étant donné ces traits qui caractérisent la vie des élèves à cet âge, l'école doit se donner des « orientations pour une intervention adaptée »<sup>17</sup>. On croirait avoir affaire à du travail social. Encore une fois, on s'éloigne radicalement

de l'instruction et de la culture, autant que de la qualification. L'orientation pluraliste apporte une idéologie maîtresse, qui, ensemble avec cette dimension de type « travail social », semblent constituer les axes essentiels et imbriqués de ce *Programme de formation*, en particulier en ce qui a trait à l'univers social : inculquer une idéologie bien-pensante avant d'instruire et d'éduquer. On n'instruit pas, on « intervient » dans le développement de l'ado en restant centré sur son vécu... avec, encore à ce niveau (celui des « interventions »), quelques objectifs de morale politiquement correcte. Voyons plutôt : quatre orientations doivent « servir de fondement aux interventions éducatives ». Ces orientations sont : la « réussite pour tous », la « formation décloisonnée », une « formation centrée sur le développement des compétences », et une « évaluation au service de l'apprentissage ».

## L'abolition de l'échec

**A**ttardons-nous sur la première orientation des « interventions éducatives » soit, « la réussite pour tous ». Malgré le retour d'une forme limitée de redoublement, autorisé désormais à la fin des cycles, cette philosophie demeure une des orientations cardinales de l'école « renouvelée ». Voilà que, comme par miracle, l'échec va être entièrement aboli de l'école par décret ministériel. Tout ceci au nom du fait que le monde change rapidement... Certes, cela pourrait apparaître comme un objectif louable et généreux, nous en convenons. Mais quand on y regarde de plus près, on s'aperçoit que cela ressemble un peu trop au principe

absolu d'égalité dans un régime soviétique : un bon principe est dénaturé par une application absolutiste. L'enfer est pavé de bonnes intentions, dit le dicton. Or, est-ce que la réussite est vraiment possible pour tous telle que décrétée ? Est-ce que la réussite, pour exister, n'implique pas comme corollaire logique, l'existence de l'échec ? En fait, si la réussite pour tous est décrétée d'avance, celle-ci n'est plus le résultat d'un effort de l'élève, mais découle plutôt d'un droit qu'on lui accorde. On voit bien, alors, combien ce principe est insidieux, puisqu'il implique, au fond, de faire passer et de diplômé tout le monde sans exiger grand-chose de leur part,

<sup>17</sup> *Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle*, section 1.5, p. 10 sq.

qui consiste à offrir un cadeau de Grec aux élèves.<sup>18</sup>

Citons le Ministère : « Le renouvellement du système éducatif repose sur une compréhension également renouvelée du concept de réussite et de la façon de l'apprécier. Il s'agit de passer de la notion de *réussite du plus grand nombre* à celle de

En fait, si la réussite pour tous est décrétée d'avance, celle-ci n'est plus le résultat d'un effort de l'élève, mais découle plutôt d'un droit qu'on lui accorde. On voit bien, alors, combien ce principe est insidieux, puisqu'il implique, au fond, de faire passer et de diplômer tout le monde sans exiger grand-chose de leur part, ce qui consiste à offrir un cadeau de Grec aux élèves.

*réussite pour tous*, ce qui constitue pour l'école une invitation à revoir sa conception de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation. » (*Un programme de formation pour le XXI<sup>e</sup> siècle*, p. 11). Voilà qui est clair.

Avec les compétences, le personnel enseignant doit désormais se centrer non plus sur la transmission des savoirs et des connaissances, mais « sur la formation de la pensée et le développement de l'autonomie des élèves » (p. 12). La formation de la pensée s'apparente facilement à l'endoctrinement. Quant à l'autonomie, comme l'a bien montré Jean-Pierre Le Goff dans *La barbarie douce*, on assiste, depuis les années 1970 – dans la foulée de mai 68 – à une profusion des instances où cette autonomie est commandée à tort et à travers, depuis les classes préscolaires jusqu'aux entreprises.<sup>19</sup> L'autonomie se développe avec l'âge, bien

sûr, mais il faut prendre garde de ne pas simplement laisser les enfants à eux-mêmes et à leur « vécu » tout au long de leur cursus... Ici, les enseignants sont déjà des « personnes-ressources » (p. 13) alors qu'à l'âge des élèves du secondaire, il ne serait pas mauvais que les enseignants soient encore des maîtres.

Cette approche par compétence implique aussi de « décloisonner » les disciplines – ce qui mène à la disparition de la formation en histoire pour préférer former

les maîtres et les élèves en « univers social ». L'école est entièrement restructurée et réorganisée en fonction de ce « décloisonnement » : « L'ouverture de l'école sur le monde, le caractère complémentaire et continu des interventions de même que le choix d'un programme unifié et structuré par cycles [*c'est la citation exacte : on peut redoubler au terme d'un cycle de deux ou trois ans mais pas à chaque année*] sont autant de conditions favorables au décloisonnement des apprentissages. » (p. 14). « L'ouverture sur le monde » et « un monde en changement » servent vraiment de prétextes à tout...

« L'évaluation au service de l'apprentissage » intervient alors. Surtout, il faut relativiser l'évaluation : elle ne doit servir, en fait, qu'à aider l'enseignant à évaluer la progression des élèves et l'efficacité de ses stratégies d'enseignement – lire qu'elle ne doit surtout pas servir à évaluer des connaissances et à trier ceux qui réussissent et ceux qui échouent. Évidemment, « c'est à partir des jugements portés sur l'acquisition des compétences que la décision de décerner le titre officiel qui sanctionne la formation sera

<sup>18</sup> *Nota Bene* : Précisons qu'en soi, certaines mesures de la « réussite pour tous », comme le fait de délivrer des certificats pour la portion complétée du secondaire ou d'offrir des curriculum semi-professionnels ne sont pas répréhensibles, c'est bien cette philosophie et ce qu'elle commande de réviser, qui le sont. Cette philosophie est celle de l'approche par compétence et d'une évaluation conçue en fonction de « la réussite pour tous », alors que la référence de l'échec, et l'apprentissage par d'éventuels échecs, aident en fait à réussir...

<sup>19</sup> Jean-Pierre Le Goff, *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte, 2003.

prise » (p. 16). Les enseignants doivent « accompagner » « celui qui apprend »

(p. 17) et travailler en collégialité par « équipe-cycle »...<sup>20</sup>

## Compétences et catéchèse pluraliste

Quand on analyse le schéma censé illustrer l'ensemble du cursus scolaire (p. 27), on s'aperçoit que les « domaines d'apprentissage » – c'est-à-dire les disciplines – occupent un espace assez limité, sans compter qu'ils sont regroupés dans des ensembles parfois étonnants, qui gommant l'importance du français – compris dans « langues », ou de matières de base comme l'histoire et la géographie qui sont aussi des dimensions du savoir (comprises dans « l'univers social », comme nous l'avons vu). Seules les mathématiques surnagent...

En revanche, dans les domaines d'apprentissage sont inclus le « développement professionnel » et le « développement de la personne ». Ce n'est pas par hasard que ces termes rappellent un certain vocabulaire personaliste<sup>21</sup>. La pédagogie par projets et les compétences ont quelque chose de personaliste. D'ailleurs des personalistes ont participé de près aux refontes de l'éducation au Québec depuis le rapport Parent. Le développement de la personne comprend en fait deux volets : le sport et « éthique et culture religieuse ». L'école oriente donc la spiritualité des élèves – non seulement est-on loin de la laïcité, on saute à pieds joints dans la catéchèse politiquement correcte du multiculturalisme, confondue avec la morale... La présentation des diverses religions du globe et du Québec est édulcorée de façon

à être moins une affaire d'instruction qu'un conditionnement à la tolérance pluraliste de toutes les confessions. Le sens critique n'est pas au menu. Ce programme d'éthique et de culture religieuse a d'ailleurs été promu par des personalistes dès 1992 au moins<sup>22</sup>.

Les « domaines généraux de formation », qui occupent un tiers du schéma avec les compétences transversales et les domaines d'apprentissage, méritent aussi d'être énumérés : « Vivre-ensemble et citoyenneté », « Médias », « Environnement et consommation », « Orientation et entrepreneuriat », « Santé et bien-être ». Récapitulons : les disciplines (les domaines d'apprentissage) doivent être évaluées en fonction des compétences. Ces compétences sont parfois, en soi, des évaluations axées sur le pluralisme – en *Histoire et éducation à la citoyenneté*, en *Éthique et culture religieuse* pour le second cycle du secondaire, il y a toujours une compétence sur trois qui est la communion au pluralisme. Le cours *Éthique et culture religieuse* est obligatoire à chaque année du primaire et du secondaire, tandis que les disciplines de l'univers social varient. Ensuite, chacune des disciplines doit être travaillée en classe et dans les « évaluations des apprentissages » en relation avec les cinq « domaines généraux de formation », dont les axes sont encore le pluralisme « vivre-ensemble et citoyenneté » et le présentisme (médias, etc.).

<sup>21</sup>Le personalisme est une philosophie de l'engagement chrétien animée d'abord par Jacques Maritain et Emmanuel Mounier, de la revue *Esprit*, qui influença beaucoup d'intellectuels catholiques au Québec à partir des années 1930. À propos du personalisme, voir notamment E.-Martin Meunier, *Le pari personaliste. Modernité et catholicisme au XX<sup>e</sup> siècle*, Montréal, Fides, 2007 ; et E.-M. Meunier et Jean-Philippe Warren, *Sortir de la « Grande noirceur » : l'horizon « personaliste » de la Révolution tranquille*, Sillery, Septentrion, 2002.

<sup>20</sup>Pour une analyse critique de la nouvelle pédagogie, cf. le dossier « L'état des lieux en éducation au Québec. La nouvelle guerre des éteignoirs », *Argument*, vol. IX no 1, automne 2006 – hiver 2007.

<sup>22</sup>Voir Julien Harvey, « Une laïcité scolaire pour le Québec », *Relations*, septembre 1992, p. 216-217, cité dans Fernand Dumont, *Raisons communes*, Montréal, Boréal, 1993, p. 230.

De fait, le présentisme est souverain. Aussi, les « domaines généraux » permettent-ils d'orienter de manière encore plus affirmée l'enseignement sur l'actualité : « Les domaines généraux de formation

L'histoire sera enseignée d'abord en fonction de ce pluralisme et de ce présentisme, de l'usage des médias de masse, ou des débats de société actuels comme l'environnement, la consommation et les soins de santé, domaines qui seront tous au cœur des réflexions historiques.

touchent aux problématiques contemporaines auxquelles les jeunes doivent faire face, ce qui leur donne une dimension interdisciplinaire incontestable. Ils concrétisent la mission de l'école, inspirent les

pratiques éducatives et concourent à donner plus de sens et d'authenticité aux situations d'apprentissage. Ils devraient constituer les assises du projet éducatif de l'école et leur prise en compte devrait relever de l'ensemble des intervenants scolaires. » (p. 28).

L'histoire sera enseignée d'abord en fonction de ce pluralisme et de ce présentisme, de l'usage des médias de masse, ou des débats de société actuels comme l'environnement, la consommation et les soins de santé, domaines qui seront tous au cœur des réflexions historiques.

## La « démocratie » : à l'école ou à l'échelle planétaire, jamais à l'échelle nationale

Attardons-nous, toujours en relation avec l'enseignement de l'histoire et de la citoyenneté, au premier domaine général, « vivre-ensemble et citoyenneté ». Voici comment est présenté son contenu : il s'agit d' « [a]mener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (nous soulignons). Mais de la nation, pas un mot ; pas un mot de la communauté québécoise dont les élèves sont membres ni de sa place dans le Canada ; pas un mot, en somme, de la communauté politique réelle. Cela ne peut être plus clair : la citoyenneté est très locale et mondiale, mais surtout pas nationale ! La vie démocratique se définirait en faisant l'économie du *démos*, à l'échelle de l'école ou

de la planète... Mais de la nation, nenni. Il est pourtant absurde de parler de « démocratie » de la classe ou de l'école. L'école n'a rien d'une démocratie ; par contre le Québec en est une sur laquelle il faudrait logiquement se centrer et orienter la formation de l'élève pour sa future participation à la communauté politique nationale. La planète n'est pas davantage une démocratie dont nos enfants deviendront citoyens et électeurs à 18 ans. Et pourtant, dès le primaire, une des trois compétences de leur cours de géographie sera « construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire [sic] » (*Histoire et éducation à la citoyenneté*, p. 4). À vrai dire, au regard des compétences sur le pluralisme et de la philosophie générale de multiculturalisme qui imprègne tout le *Programme de*



*formation*, on confond allègrement ici la démocratie, qui repose sur l'autodétermination d'un peuple et un type de régime, avec les droits de l'homme pris isolément, qui reposent sur des droits individuels universels. Ces droits individuels sont universels, certes, mais seuls, en abstraction de la communauté politique qui s'autogouverne, ils ne constituent pas une démocratie<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup>Voir l'analyse critique de ce phénomène alors naissant par Marcel Gauchet dans un article célèbre : « Les droits de l'homme ne sont pas une politique » (1980), reproduit in *La démocratie contre elle-même*, Gallimard, 2002, p. 1-26.

## II. HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

*Le gros problème, c'est que l'histoire est l'ingrédient sans quoi aucune conscience nationale n'est viable. Et sans cette conscience, il ne peut y avoir de culture originale, de vraie civilisation*

Fernand Braudel<sup>24</sup>

Voilà donc l'esprit de la réforme qui va redéfinir l'enseignement de l'histoire. L'histoire se conjugue à l'éducation à la citoyenneté et, comme « champ de connaissance » à décloisonner, elle est comprise dans le « domaine d'apprentissage », de « l'univers social ». La philosophie de base de tout le programme des humanités est antihumaniste et « post-nationaliste » ou « multiculturaliste », selon le terme préféré. De fait, un groupe sélect d'experts et d'historiens, unis par une certaine conception de l'enseignement de l'histoire du Québec, avait participé à la rédaction du programme dans sa version 2006. En particulier, la pensée trudeauiste et « post-nationaliste » de l'historien Jocelyn Létourneau semblait se trouver mise en application dans la philosophie de ce nouveau programme. Dès *Passer à l'avenir*, Jocelyn Létourneau posait les jalons théoriques d'une telle réécriture de l'histoire du Québec<sup>25</sup>. Spécialement, Létourneau préconisait l'« oubli » sélectif de la mémoire nationale sous prétexte que celle-ci favoriserait par trop l'indépendantisme, et en particulier l'oubli des épisodes de tensions entre francophones et anglophones pour favoriser une « réconciliation » au Canada<sup>26</sup>.

Voyons maintenant de plus près quelles modifications ont réellement été apportées à ce nouveau programme d'histoire, version 2007. Tout d'abord, le programme demeure articulé avant tout en fonction de compétences et non de connaissances, bien sûr. Le programme a été conçu spécialement pour favoriser le décloisonnement, et « de manière à faciliter l'intégration de différents éléments du *Programme de formation* », d'où l'importance de l'analyser. Et le domaine général le plus spécifiquement relié à l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté est, on ne s'en étonnera point, « Vivre-ensemble et citoyenneté » : « En étudiant la société au sein de laquelle ils évoluent », les élèves ont l'occasion de « constater la diversité culturelle » (alors qu'on pourrait parler de diversité ethnique), de « découvrir les lieux de participation sociale », et « que, peu importe le lieu et l'époque, les humains établissent entre eux des rapports, égalitaires ou non, et se dotent de règles qui régissent la vie en société. » (*Histoire et éducation à la citoyenneté*, p. 5<sup>27</sup>).

On est bien loin de la responsabilité du futur citoyen québécois et de la place du Québec dans le Canada et le monde. On explique de surcroît que « des liens particuliers s'établissent par ailleurs avec le programme d'éthique et culture religieuse, notamment en ce qui a trait à la délibération sur des

<sup>25</sup> *Passer à l'avenir*, Boréal, 2000. À la défense de ce programme et de son engagement, Jocelyn Létourneau a publié « Un débat bien mal parti », *Le Devoir*, 1<sup>er</sup> mai 2006 et « Absolument pas fédéraliste ! », *La Presse*, 3 mai 2006, article qui, selon toute apparence, devait être suivi d'« Absolument pas hypocrite ! » mais resta sans suite.

<sup>26</sup> Cf. la critique de Michel Seymour, « L'impossible neutralité face à l'histoire. Remarques sur les documents de travail du MEQ " Histoire et éducation à la citoyenneté " », *Bulletin d'histoire politique*, vol. XV no 2, hiver 2007, p. 19-37; ainsi que la nôtre : « Examen d'un programme d'histoire post-nationaliste. Les sophismes de Jocelyn Létourneau », *L'Action nationale*, vol. XCVIII nos 9-10, novembre - décembre 2007, p. 187-217.

<sup>24</sup> Fernand Braudel, « En guise de préface », *Grammaire des civilisations*, p.23.26

<sup>27</sup> Dans la II<sup>e</sup> partie, toutes les références de pagination entre parenthèses font référence au *Programme de formation de l'école québécoise*, chapitre 7 « Histoire et éducation à la citoyenneté », Gouvernement du Québec, MELS, 2007, sauf indication contraire.

enjeux de société [...], les deux disciplines faisant état du patrimoine religieux de la société québécoise » (p. 6).

À ce « domaine d'apprentissage » très « multiculturaliste », il faut tout de même ajouter « Environnement et consommation » et « Santé et bien-être » : les impacts historiques de la consommation seront un des sujets abordés d'un point de vue historique, après le pluralisme, en somme, et avant

(...) le domaine général le plus spécifiquement relié à l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté est, on ne s'en étonnera point, « Vivre-ensemble et citoyenneté » (...) À ce « domaine d'apprentissage » très « multiculturaliste », il faut tout de même ajouter « Environnement et consommation » et « Santé et bien-être » : les impacts historiques de la consommation seront un des sujets abordés d'un point de vue historique (...) avant la « conscience d'enjeux politiques liés à la santé » (...) Ce sont quand même trois curieux enjeux prioritaires de l'enseignement de l'histoire, qui semblent davantage liés au militantisme actuel qu'aux connaissances historiques essentielles sur l'histoire du Québec.

la « conscience d'enjeux politiques liés à la santé », laquelle les amènera à se soucier du bien-être collectif (p. 5) – là où une mémoire nationale et une conscience de la communauté politique nationale les initieraient au bien commun, le détour par la santé, pour ce faire, apparaît assez étrange. Ce sont quand même trois curieux enjeux prioritaires de l'enseignement de l'histoire, qui semblent davantage liés au militantisme actuel qu'aux connaissances historiques essentielles sur l'histoire du Québec. Ces connaissances devraient faire partie d'une alphabétisation minimale de nos enfants, de leur culture générale, avec ce cours qui était au départ, avant la réforme, celui d'histoire nationale.

Cette conception déformée de la citoyenneté s'éloigne considérablement de la transmission des connaissances historiques de base sur le Québec : « Par exemple, certains comportements d'exclusion et de discrimination, voire d'agression, ont des conséquences majeures sur la santé, aussi bien physique que psychologique. En favorisant l'ouverture à une société pluraliste et à la diversité des valeurs, le programme d'histoire

et éducation à la citoyenneté peut contribuer à contrer ces comportements. Il offre aussi aux élèves la possibilité de définir leur identité sociale dans le respect des diffé-

rences » (p. 6). Encore une fois, on se croirait face à un programme de gestion de type travail social plutôt que dans un programme d'instruction publique.

Leur insertion dans leur société – le mot nation étant toujours soigneusement évité – n'apparaît qu'après toutes ces considérations. Malgré le lien fait avec la participation et le pouvoir d'action, les repères historiques de base permettant de ne pas se sentir étranger au Québec sont bizarrement mis en relation avec un domaine général : « Orientation et entrepreneuriat » (p. 6) et non la citoyenneté ! On fait décidément tout pour définir la citoyenneté en dehors de l'appartenance à la communauté politique québécoise et en fonction du multiculturalisme.

# La conception de l'histoire et de son enseignement, selon le nouveau programme

Sur le plan du contenu, la première année du deuxième cycle du secondaire est consacrée à transmettre une base chronologique et la seconde est divisée thématiquement. Les compétences et la division thématique font aborder l'histoire essentiellement sur la base d'une démarche épistémologique de science sociale, alors qu'au secondaire l'essentiel de l'effort devrait être consacré à l'acquisition des connaissances de base qui permettront ensuite ce genre de synthèse – déjà un peu plus au cégep, mais

L'objectif initial qui présida à la formation de la commission Lacoursière était pourtant de fortifier l'instruction de base. Objectif qui devait entraîner une augmentation de la formation de base en histoire de l'école québécoise. Cet objectif apparaît largement détourné. L'enseignement n'est pas axé sur la matière – les connaissances – mais sur des compétences – car c'est bien ce sur quoi portera l'évaluation – non exemptes de fortes connotations idéologiques, en principe ou en pratique.

surtout à l'université. Du point de vue des compétences et des thématiques, l'enseignement s'inspire de la conception sociale de l'histoire qui trône à l'université et qui s'est d'abord instituée dans la lignée de l'École des Annales.

Or, il vaut la peine de le mentionner, Fernand Braudel lui-même a tenté de produire un manuel à thématique mondiale et axé sur l'histoire sociale pour la dernière année du Lycée, l'équivalent de la dernière année du cégep, *Grammaire des civilisations*. Braudel estimait que l'acquisition des connaissances apportées par l'histoire traditionnelle était un préalable nécessaire et incontournable pour enseigner ce niveau supérieur de la discipline. Citons-le : « Si

j'étais responsable, jusqu'à la classe de Première [donc l'équivalent de la première année de cégep], j'enseignerais l'histoire traditionnelle [celle, politique, des guerres et des événements], l'histoire-récit : on raconte, on s'arrête, on explique une chose un peu plus importante, et de temps en temps on glisse des remarques de sociologie, d'économie sociale, etc. »<sup>28</sup> Braudel estimait que les élèves étaient prêts au niveau supérieur, plus proche des notions de sciences sociales, uniquement en dernière année du Lycée,

parce que parvenus à l'âge adulte. Et même, il faut dire que ce manuel de Terminale reste assez universitaire. D'ailleurs, sa difficulté fit que, dès la fin des années 1960, ce manuel

était *de facto* remplacé par des manuels proposant un récit plus traditionnel<sup>29</sup>.

Bref, ici, c'est justement le type d'approche que Braudel a voulu expérimenter au niveau de la dernière année de scolarité avant l'université qu'on applique dès le secondaire, alors que les connaissances de base sont encore bien mal intégrées, et nonobstant le fait que l'expérience tentée à la suite de Braudel rencontra de grandes difficultés et fut abandonnée. L'objectif initial qui présida à la formation de la commission Lacoursière était pourtant de fortifier l'instruction de base. Objectif qui devait

<sup>28</sup>Cité par Maurice Aymard, « Braudel enseigne l'histoire », in F. Braudel, *Grammaire des civilisations*, Paris, Champs Flammarion, 1993, p. 13.

<sup>29</sup> Maurice Aymard, « Braudel enseigne l'histoire », in F. Braudel, *Grammaire des civilisations*, Paris, Champs Flammarion, 1993, p. 12.

entraîner une augmentation de la formation de base en histoire de l'école québécoise. Cet objectif apparaît largement détourné.<sup>30</sup>

L'enseignement n'est pas axé sur la matière – les connaissances – mais sur des compétences – car c'est bien ce sur quoi portera l'évaluation – non exemptes de fortes connotations idéologiques, en principe ou en pratique. Les trois compétences désignées pour *Histoire et éducation à la citoyenneté* sont : « interroger les réalités sociales dans une perspective historique »,

**La démocratie ici, n'a pas de *demos*. Ce terme ne renvoie en réalité qu'aux droits de l'homme *in abstracto*, et ce, dans tout le *Programme de formation*. L'identité sociale n'est jamais commune à la communauté politique, elle est toujours particulière.**

« interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique », « consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire ». À cela se conjuguent les deux visées de l'histoire à travers les deux cycles du secondaire : « amener les élèves à comprendre le présent à la lumière du passé » qui paraît être effectivement au cœur de la matière, et « préparer les élèves à participer de façon responsable, en tant que citoyens, à la délibération, aux choix de société et au vivre-ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe » (p. 1), tout simplement.

L'élève n'en est bien sûr pas à son premier contact avec ce vivre-ensemble. Les cours d'univers social du primaire doivent initier l'écolier aux concepts suivants : « territoire, société, organisation, changement, diversité, durée » : « ils se sensibilisent à la diversité des sociétés » (p. 4). Au premier cycle du secondaire, les cours de géographie s'articulent autour de trois compétences : « Lire l'organisation

d'un territoire », « Interpréter un enjeu territorial » et « Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire ». La troisième, bien qu'en apparence farfelue et dépourvue de fondement concret, est en parfait accord avec un des articles cardinaux de la catéchèse politiquement correcte qui revient un peu partout dans le programme autour du « vivre-ensemble ». Pourtant, répétons-le, pas plus que l'école n'est une démocratie avec des citoyens, la Planète n'est une communauté politique dont les élèves seront

citoyens. Ils seront citoyens et électeurs du Québec et du Canada, et c'est à ce titre qu'ils feront partie de l'humanité en citoyens

adultes et non pas directement comme « citoyens du monde ».

Aussi la description de la compétence « Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire » est-il très révélateur. D'abord, il faudrait préparer l'exercice de la citoyenneté d'un futur adulte, alors qu'on prétend que l'élève en serait déjà au stade de la *consolider*. Ensuite, cette citoyenneté s'exerce prétendument dans des corps qui n'ont rien de politique ou alors, au mieux, les plus locaux : les élèves doivent être capables de « faire valoir leur opinion de façon démocratique dans le cadre des institutions publiques, par exemple, l'école, les médias ou le conseil municipal ». (p. 23). Ici encore, on songe à la soi-disant « Cité scolaire », concept oiseux décrié par J.-P. Le Goff dans *La barbarie douce*.

La démocratie ici, n'a pas de *demos*. Ce terme ne renvoie en réalité qu'aux droits de l'homme *in abstracto*, et ce, dans tout le *Programme de formation*. L'identité sociale n'est jamais commune à la communauté politique, elle est toujours particulière. Ainsi,

<sup>30</sup> Voir le dossier spécial « Le rapport Lacoursière sur l'enseignement de l'histoire, dix ans plus tard » du *Bulletin d'histoire politique*, vol. XIV no 3, printemps 2006 ainsi que R. Comeau et J. Lavallée (dir.), *Contre la réforme pédagogique*, VLB, 2008.

l'élève doit, selon l'une des six composantes de cette compétence, « rechercher les fondements de son identité sociale », ce qui signifie « Relever des attributs de son identité sociale ; Établir des liens entre ses attributs identitaires et leurs origines ; Reconnaître la diversité des identités sociales ; Explorer d'autres identités sociales ; Respecter l'autre dans sa différence ». C'est une chose que de sensibiliser à la discrimination et de présenter le concept d'égalité de l'homme, c'en est une autre d'effacer totalement l'identité nationale québécoise et la culture commune des écoles du Québec.

Aucune autre composante, en lien pourtant avec le cours qui était jadis celui d'histoire nationale du Québec et du Canada, n'abordera la nation, le peuple, la collectivité québécoise en tant que telle. L'occultation de la référence nationale va loin et entraîne parfois de curieux détours. Au lieu de dire que ce cours de deuxième cycle du secondaire prolonge la formation en histoire du Québec amorcée au primaire, prolongement et répétition qui devraient augmenter la maîtrise de cette matière de base, on préfère dire que « la *similitude du cadre spatiotemporel* et l'existence d'éléments de contenu communs » (p. 4, nous soulignons) permettent d'établir des ponts avec la formation du primaire !

## Contenu historique du nouveau programme d'histoire : analyse des modules

La structure du programme d'histoire est elle aussi illustrée par un schéma (p. 28) avec au cœur, cette fois, non plus l'élève, mais les trois compétences associées au cours. Autour de celles-ci une première couronne de titres renvoyant à des chapitres de la matière dont une moitié sont chronologiques et l'autre thématiques. Une seconde couronne relie ces chapitres à des « réalités sociales » où apparaît cette fois la nation.

Mais attention ! La nation n'est reliée qu'à une seule époque dans la chronologie, celle des Patriotes (« Revendication et luttes dans la colonie britannique »). Elle ne fait donc pas partie des notions en lien avec les autres époques. Par exemple la Nouvelle-France « l'émergence d'une société en Nouvelle-France », est reliée à la notion de Colonie. C'est comme si la nation n'avait d'autre dimension que celle de débats

et de revendications très politiques – en tout état de cause, elle n'a pas un destin depuis la Nouvelle-France jusqu'à nos jours. Pour être plus précis, la nation ne naît pas avec la Nouvelle-France. Elle n'apparaît qu'à titre de notion qui fut l'objet de débats politiques au temps des Patriotes.

Les autres modules chronologiques ont les noms suivants : « Les Premiers occupants », relié à la notion « Conception du monde » ; « Le changement d'empire » relié à « Conquête » ; « La formation de la fédération canadienne », relié à « Industrialisation » ; « La modernisation de la société québécoise » relié à... « Modernisation », et « Les enjeux de la société québécoise depuis 1980 », relié à « Espace public ». Il est à noter que la Révolution tranquille est réduite à, et absorbée, dans un processus de « modernisation » qui se voudra peut-être le plus

anonyme possible. Ainsi, les réalités sociales, outre la première qui se veut anthropologique, doivent renvoyer à de profondes transformations sociales dans le temps (p. 29). On peut déduire de ce vocabulaire que la perspective se voudra la plus socio-économique et la moins politique possible. dans un processus de « modernisation » qui se voudra peut-être le plus anonyme possible. Ainsi, les réalités sociales, outre la première qui se veut anthropologique, doivent renvoyer à de profondes transformations sociales dans le temps (p. 29). On peut déduire de ce vocabulaire que la perspective se voudra la plus socio-économique et la moins politique possible.

Les modules thématiques sont : « Population et peuplement », « Économie et développement », « Culture et mouvements de pensée », « Pouvoir et pouvoirs », « Un enjeu de société du présent ». Ce dernier prête à sourire puisque chacun des autres modules thématiques, et bien souvent chronologiques, doit en fait être axé, dans les apprentissages et les réflexions des élèves, sur des enjeux du présent tels que le pluralisme ou l'environnement. Mais ce dernier module sera l'occasion de s'y consacrer de manière plus absolue. Voici comment se définit un enjeu de société du présent : cet enjeu « met en cause des valeurs et des rapports sociaux », « soulève des réflexions importantes pour le développement de la société québécoise », « appelle un engagement citoyen » (p. 84). L'objet de citoyenneté qui l'accompagne est « enjeu de société et

participation à la délibération sociale ». Et on donne un exemple d'exercice : constituer une ligne du temps de l'évolution du droit à la représentation politique. Sont mentionnées : 1791, 1792, puis 1918 – vote des femmes au fédéral – 1940 au provincial, 1960, droit de vote aux autochtones au fédéral, 1969 au provincial. Forcément, aucune

**Mais attention ! La nation n'est reliée qu'à une seule époque dans la chronologie, celle des Patriotes (« Revendication et luttes dans la colonie britannique »). Elle ne fait donc pas partie des notions en lien avec les autres époques. Par exemple la Nouvelle-France « l'émergence d'une société en Nouvelle-France », est reliée à la notion de Colonie. C'est comme si la nation n'avait d'autre dimension que celle de débats et de revendications très politiques – en tout état de cause, elle n'a pas un destin depuis la Nouvelle-France jusqu'à nos jours. Pour être plus précis, la nation ne naît pas avec la Nouvelle-France. Elle n'apparaît qu'à titre de notion qui fut l'objet de débats politiques au temps des Patriotes.**

mention du gouvernement responsable n'est faite, puisqu'il ne s'agit pas ici de pouvoir du peuple, mais de représentation. Au fond, ce qui retient l'attention est quasi exclusivement l'inclusion et la représentation des minorités.

Chaque module sera en outre organisé selon une structure fixe de subdivisions entre lesquelles l'élève devra faire des liens. L'élève devra apprendre à faire des recherches, et on rappelle qu'il ne s'agit plus de se demander comment lui enseigner l'histoire mais comment il peut apprendre l'histoire. Ces subdivisions sont : l'angle d'entrée, les objets d'apprentissage, les concepts, les connaissances historiques liées à l'objet d'interprétation et « Ailleurs ». Ailleurs est une section consacrée à une société extérieure à la même époque. L'Angle d'entrée permet de signaler les éléments sur lesquels il faudra insister. Les objets d'apprentissage,

au nombre de trois, renvoient en fait aux compétences : objet d'interrogation, objet d'interprétation et objet de citoyenneté. La propension à jargonner et à complexifier

(...) on donne un exemple d'exercice : constituer une ligne du temps de l'évolution du droit à la représentation politique. Sont mentionnées : 1791, 1792, puis 1918 – vote des femmes au fédéral – 1940 au provincial, 1960, droit de vote aux autochtones au fédéral, 1969 au provincial. Forcément, aucune mention du gouvernement responsable n'est faite, puisqu'il ne s'agit pas ici de pouvoir du peuple, mais de représentation. Au fond, ce qui retient l'attention est quasi exclusivement l'inclusion et la représentation des minorités.

atteint véritablement, dans ce renouveau pédagogique, de sommets de calibre international.

La description de « concepts » est particulièrement révélatrice. Un long développement explique le concept de concept – « un concept est une représentation

mentale d'un objet de connaissance, concret ou abstrait. » Et les concepts « forment une large partie du bagage culturel d'une société ». Ainsi, il est important qu'un élève

apprenne à les maîtriser... De la même manière, des concepts historiques ont été créés pour désigner et faciliter la compréhension de conjonctures particulières. « Il en est ainsi, par exemple, des concepts de

*Conquête* ou de *Révolution tranquille*. » Il ne faudrait surtout pas les présenter comme des réalités... Cela est réservé aux notions d'histoire sociale. Pour chaque réalité sociale, un concept central est désigné. Les connaissances sont bien sûr structurées en fonction des compétences. (p. 31).

## Premiers occupants et Nouvelle-France

Le module sur les premiers occupants devrait mener à des interrogations formatrices pour consolider l'exercice de la citoyenneté, apprend-on, puisque des connaissances anthropologiques devraient amener à la compréhension des fondements culturels des revendications autochtones d'aujourd'hui. De même, « l'émergence d'une société en Nouvelle-France » devrait susciter des réflexions sur les « dépendances » et la « recherche d'autonomie » dans une société – en gros sur le caractère anti-démocratique du régime et sur la condition coloniale du Québec.

Seule une note en bas de page mentionne que le Canada était la colonie la plus peuplée de Nouvelle-France et qu'en outre, « une importante proportion des francophones québécois actuels sont des descendants de ces premiers colons venus de France aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles » (p. 39). Bien sûr, les élèves pourront faire le lien entre l'existence de la Nouvelle-France et « se poser des questions au sujet du fait français, aujourd'hui, au Québec » – avec une note en bas de page précisant que la documentation fournie par l'enseignant pourra aussi amener les élèves à « s'interroger au sujet du fait français aujourd'hui au Canada ou en Amérique » (p.40).



« Puis, à l'aide de la méthode historique et selon l'angle d'entrée retenu, les élèves interprètent la réalité sociale à l'étude. Leurs interrogations, du présent et du passé [notons l'ordre], et leur interprétation du passé devraient les amener à comprendre que, dans une société, il existe des rapports de dépendance. De tels rapports se retrouvent par exemple, aujourd'hui comme en Nouvelle-France, entre groupes sociaux, instances gouvernementales, institutions, etc. » (p. 40). L'angle d'entrée retenu ici est « Les impacts des programmes de colonisation sur l'organisation de la société et du territoire. » L'objet de citoyenneté est : « recherche d'autonomie et rapports de dépendance ». Objet qui sera absent des autres époques...

L'objet d'interrogation « le fait français, aujourd'hui au Québec », entre en lien avec « L'émergence d'une société en Nouvelle-France ». Les deux premiers concepts renvoient essentiellement à une réflexion sur la colonisation au sens des rapports coloniaux de domination. En somme, on oriente de façon très précise la réflexion que les élèves devraient tirer de la Nouvelle-France. Le terme « dépendance » implique que cette époque, celle de nos origines, doit avant tout être pensée en termes de rapports d'autorité, de colonisation des Amérindiens, et d'absence de liberté. Certes, la liberté n'était pas inscrite dans une constitution à cette époque. Il n'empêche qu'en pratique, l'habitant et coureur des bois de la Nouvelle-France fut sans doute l'un des hommes les plus libres de notre histoire, voire, de l'Occident. L'essentiel qui ressort de ces prescriptions, néanmoins, est l'extraordinaire propension du Ministère à orienter toutes les réflexions qu'on peut tirer de

la matière dans un sens bien particulier. Or, quand on sait que la pédagogie de ce même Ministère n'a que le mot « autonomie » à la bouche, cela ne peut que paraître ironique.

Ce chapitre sur la Nouvelle-France résume également les découvertes de Verrazzano et de Cabot, la présence des Basques et des Bretons dans le Golfe, et atténue l'importance des voyages de Jacques Cartier. Cartier n'est pas entièrement effacé puisqu'il prend possession à Gaspé, du territoire au nom de la France en 1534. Mais à tort, en effaçant son rôle de « découvreur

*Seule une note en bas de page mentionne que le Canada était la colonie la plus peuplée de Nouvelle-France et qu'en outre, « une importante proportion des francophones québécois actuels sont des descendants de ces premiers colons venus de France aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles ».*

du Canada » – ce qu'on fait en évoquant Cabot – on efface son rôle de découvreur du Saint-Laurent, qui demeure pourtant fondateur pour le Québec. On mentionne ensuite que la colonisation s'effectue au XVII<sup>e</sup> siècle et que la Nouvelle-France connaît son apogée territoriale en 1712. On ne met bien sûr pas en relief de grands personnages de notre histoire de cette époque – Champlain, Jeanne Mance, Frontenac, d'Iberville, etc. On insiste peu sur les alliances de Champlain avec les Amérindiens ou sur la Grande Paix de Montréal. On préfère dépeindre le commerce de la fourrure comme source de heurts entre Français, Autochtones et Anglais. Bref, on ne voudrait surtout pas présenter la Nouvelle-France sous un jour positif, de fondation nationale et de rapports harmonieux ou du moins, assez exceptionnels en comparaison avec les autres colonies des Amériques, entre Français et Amérindiens alliés.

Le module thématique « Population et peuplement » vient renforcer

singulièrement cette description des origines du Québec qui relativise à l'extrême l'importance fondatrice de la Nouvelle-France – reléguée dans une note en bas de page – pour mieux donner toute la place à une représentation multiculturaliste du Québec. Les premiers occupants sont autochtones – 83 000 aujourd'hui et 20 000 ou 25 000 au XVI<sup>e</sup> siècle, pense-t-on. Des pêcheurs basques et bretons furent les premiers européens dans le Saint-Laurent. À partir de ce moment-là, des centaines de milliers de personnes ont immigré au Québec. On mentionne les 10 000 « immigrants » français de la Nouvelle-France. Puis l'« immigration » (sic) des Canadiens français aux États-Unis. L'ouverture des régions à la colonisation est dépeinte assez négativement, en particulier, pour la Gaspésie et l'Abitibi, comme étant le fait de citadins désœuvrés s'installant dans des régions difficiles pour l'agriculture.

Mais surtout, il s'agit dans ce module de réfléchir à la diversité. C'est l'objet de citoyenneté. « C'est donc sous l'angle d'entrée des effets des mouvements naturels et migratoires sur la formation de la population et l'occupation du territoire que les élèves sont appelés à étudier la réalité sociale *Population et peuplement*, de la présence autochtone, vers 1500, à nos jours. » (p. 67). Encore une fois, c'est la diversité pour la diversité, et non le creuset québécois qui est à l'honneur.

D'ailleurs, la notion de peuplement correspond à la période amérindienne, alors que dans les faits elle relève essentiellement, pour le Québec, de la Nouvelle-France. Pourtant, au sujet de la Nouvelle-France, il faut relever en classe : l'organisation du territoire, l'esclavage [sic], les politiques d'immigration et de natalité, les relations avec les autochtones et la composition de la population. Les politiques d'immigration

reviennent dans les périodes suivantes, 1760-1867 et 1867-1980, mais curieusement, l'esclavage est absent de la période britannique. Or, il fut beaucoup plus important durant cette époque. Légalisé en 1709, son importance demeura marginale quoiqu'accrue sous domination britannique, avant d'être aboli en 1833 – il fut donc en vigueur plus longtemps sous le régime anglais, d'ailleurs... Entre-temps la Révolution française l'avait déjà aboli. Et bien sûr, de telles considérations sont absentes des perspectives sur précolombienne (p.68) où pourtant l'esclavage exista également.

Si on se rappelle la présentation initiale du régime britannique – comme celui qui apporte la démocratie – et qu'on la confronte avec celle du régime français, en fonction de la « dépendance », on constate que la représentation biaisée de manière favorable au régime anglais et défavorable au régime français. Et ce, en fonction des valeurs cardinales multiculturalistes qui orientent ce programme. Le cas de l'esclavage en est un bon exemple.<sup>31</sup>

Chaque module est assorti de repères culturels entendus au sens large, qui sont rarement des œuvres artistiques ou littéraires. Dans le module « Population et peuplement », les repères culturels d'« ici<sup>32</sup> » sont les suivants : Méganticois, Filles du Roy et Carignan-Sallières, Nigger Rock, la congrégation de Shearith Israel et la Torah, les Cantons de l'Est, le cimetière de Saint-Matthew, Grosse-Île, le Vermont et... le boulevard Saint-Laurent. En fait, cette description est représentative de l'allure des « repères culturels » assortis à chacun des modules.

<sup>31</sup> Pour une plus ample analyse de cette instrumentalisation de l'histoire – marginale – de l'esclavage au Québec pour construire une représentation négative des origines françaises du Québec spécifiquement, à laquelle la Fondation Historica n'est d'ailleurs pas étrangère, voir notre analyse, « Afua Cooper : *The Hanging of Angelique. The Untold Story of the Story of Canadian Slavery and the Burning of Old Montreal* - Note critique », *L'Action nationale*, vol. XCVIII no 3, mars 2008, p.120-137.

<sup>32</sup> Épithète pathétique par la timidité de se nommer qu'elle dénote, et trop répandue au Québec.

L'« Ailleurs » assorti à ce module sur le peuplement enfonce le clou : « Il importe pour l'élève de constater la diversité de la composition de la population dans d'autres sociétés actuelles : l'Afrique du Sud ou la

Belgique ou le Brésil ou Singapour. » (p. 68). Comparé à chacun de ces États, le Québec est pourtant très moniste! La représentation qu'on souhaite inculquer du pays est donc surfaite en ce qui a trait à la diversité.

## Le changement d'empire, 1760-1791 : la Conquête comme premier jalon du pluralisme contemporain

Le module sur la Conquête commence par une introduction fortement teintée de la perspective loyaliste, si fortement décrite dans la première mouture de ce nouveau cours. En effet, en 2006 ce chapitre s'appelait « L'avènement de la démocratie sous le régime britannique », sorte de nouvelle figure de l'interprétation de l'École de Québec et de la théorie de la Conquête providentielle, à laquelle l'historien Jocelyn Létourneau n'est pas étranger<sup>33</sup>. Ainsi, dans la version 2007 du nouveau cours, on insiste dès la première phrase sur la « monarchie absolue de droit divin » qui nommait les administrateurs de la colonie française. Il en ressort même une curieuse impression d'étrangeté, comme si la présentation était rédigée d'un point de vue étranger à cette société française d'Amérique : « Les lois civiles et criminelles françaises sont en vigueur. La majorité des citoyens sont issus de l'immigration française et vivent de l'agriculture. » (p. 43). Il est symptomatique que l'on parle d'immigrants français plutôt que de colons français. Les colons fondent un pays. Les immigrants intègrent un pays, une nation déjà constituée. Le regard est bien sûr orienté en fonction de l'importance accordée à l'immigration dans le présent ce

qui explique, sans doute, ce vocabulaire et cette perspective.

Si nous consultons le module thématique « Culture et mouvements des idées » qui traite, dans la seconde année de ce cycle du secondaire, la même matière différemment : la même description, orientée, des idéologies est évidente. On indique que la France des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles est marquée par l'absolutisme et le gallicanisme, qui influencent le Québec – aucune mention ne sera faite des Lumières... Après tout, on pourrait aussi faire mention d'un Henri IV parmi les plus tolérants d'Europe. Surtout, la France des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles offre tout de même une richesse culturelle inouïe qu'il est étroit de réduire à une seule considération, l'absolutisme. Étroitement particulièrement déplacée dans le foyer principal de l'Amérique française. Par contre, un certain esprit d'indépendance des Canadiens est mentionné. Ensuite, avec la Conquête, « des idéologies de conciliation et de collaboration côtoient le libéralisme naissant et le nationalisme des Canadiens » (p. 74). Le XIX<sup>e</sup> siècle est ensuite marqué par l'ultramontanisme, l'impérialisme britannique, le nationalisme canadien et le nationalisme canadien-français.

<sup>33</sup> Sur la nouvelle version de la Conquête providentielle élaborée par l'historien de Laval, Voir Lucia Ferretti, « Passer à l'avenir... Comment l'histoire du Québec doit-elle se penser et s'écrire aujourd'hui ? », *L'Action nationale*, janv.-févr. 2001, p.191-195.

Dans ce module sur « le changement d'empire », on aborde néanmoins les effets de la Conquête. Des Canadiens commençaient à participer à l'administration et au gouvernement de la colonie. Le commerce était en mains françaises. Avec la Conquête,

Dans tout le programme, la Déportation des Acadiens n'est mentionnée que dans la ligne du temps qui clôt ce module, comme chaque module ; nulle mention n'est faite de cet « apport migratoire » pourtant substantiel au Québec.

sur le plan économique, le commerce des fourrures passe aux mains des Britanniques. Les lois civiles et criminelles britanniques s'imposent. Londres nomme un gouverneur qui choisit son conseil. Londres ne reconnaît pas le droit de Rome de nommer les évêques. On impose également le serment du Test. On examine la possibilité d'une Chambre d'Assemblée. L'« immigration » française prend fin, l'émigration est permise. Londres mise sur une nouvelle immigration, britannique, pour angliciser la colonie. Le découpage en Townships succède désormais au découpage traditionnel des terres du Québec. Le premier gouverneur, Murray, trouve les premiers compromis avec les « Nouveaux sujets ». Il nomme un conseil mixte et modéré. Il accepte l'application de certaines lois civiles françaises. Les marchands britanniques sont contre ces compromis (p. 43).

Dans tout le programme, la Déportation des Acadiens n'est mentionnée que dans la ligne du temps qui clôt ce module, comme chaque module ; nulle mention n'est faite de cet « apport migratoire » pourtant

substantiel au Québec. La ligne du temps se termine avec les « premières élections » en 1792, bien que la question politique ne soit pas au centre du module – elle le sera davantage dans le suivant.

Il est ensuite question des objectifs de « conciliation » – cette dernière étant véritablement à l'honneur dans la présentation de cette

époque – qui débouchent sur l'adoption de l'Acte de Québec en 1774. L'Acte de Québec concéda de nombreux droits aux « Canadiens » alors que grondait la révolte des Treize Colonies. Ce n'est pas l'occasion pour autant de réfléchir au destin de la nation québécoise et des droits qu'elle a su faire reconnaître en 1774. Non, la réalité sociale, « le changement d'empire », doit être abordée sous « l'angle d'entrée » suivant : les conséquences de la Conquête sur l'organisation de la société et du territoire. Les élèves

Serait-on en train de dépeindre le Québec comme un État fondamentalement bilingue et ce, depuis 1763 ? De fait, « Leurs interrogations, du présent et du passé, et leur interprétation du passé devraient les amener à réfléchir comment, dans la société actuelle, concilier différences, intérêts et coexistence. C'est là un exercice formateur de citoyenneté » (p. 44). En somme, la Conquête apparaît comme le premier chapitre du pluralisme, cette valeur cardinale du présent qui commande toute notre approche du passé.

doivent surtout s'interroger « sur la dualité des institutions publiques, aujourd'hui, au Québec » (p. 44). Ce vocabulaire est habituellement réservé à la description du Canada. Serait-on en train de dépeindre le Québec comme un État fondamentalement bilingue et ce, depuis 1763 ? De fait, « Leurs

interrogations, du présent et du passé, et leur interprétation du passé devraient les amener à réfléchir comment, dans la société actuelle, concilier différences, intérêts et coexistence. C'est là un exercice formateur de citoyenneté » (p. 44). En somme, la Conquête apparaît comme le premier chapitre du pluralisme, cette valeur cardinale du présent qui commande toute notre approche du passé. Parmi « les connaissances historiques liées à l'objet d'interprétation », la question des « relations entre Canadiens et Britanniques » apparaît la dernière sur huit. La liste comprend les mouvements migratoires, les relations avec les autochtones, l'organisation et l'occupation du territoire, etc.

Cela est paradoxal parce que 1774, avec l'Acte de Québec, est une date hautement symbolique dans le destin de la nation québécoise, mais qui peut être une référence importante pour tous les patriotes québécois, y compris ceux qui sont fédéralistes. Le fait d'occulter l'importance nationale de cet Acte indique que le programme véhicule une vision véritablement post-nationaliste et trudeauiste. *Exeunt* les deux peuples fondateurs du Canada, et donc le rôle du Québec comme l'un des deux pôles et l'une des deux nations d'intégration. Le Québec n'est pas le lieu, ici, d'une nation membre de la Confédération canadienne mais une province multiculturelle dans une fédération multiculturelle, sans que le destin majoritaire n'y revête une importance particulière.

## Revendications et luttes dans la colonie britannique, 1791-1840

Le conflit entre *Patriotes* et *British Party* (ou Parti bureaucrate) est situé dans le contexte du libéralisme qui gagne du terrain aux États-Unis et en Europe et même en Amérique du Sud. On souligne l'existence de libéraux au Haut-Canada. Si on mentionne l'importance de la révolution américaine au Bas-Canada, sur le plan de l'influence favorable au libéralisme, curieusement, nulle mention n'est faite de la Révolution française, et l'idéal démocratique est négligé. On avait pourtant beaucoup insisté sur la monarchie absolue de droit divin. Or, si la Conquête a fait changer de métropole mais aussi de régime politique, il faut relever que le Parlement n'a été instauré qu'en 1791 alors que la Révolution française commença en 1789. Les idées démocratiques qui se développent alors dans la colonie sont

influencées par la Révolution dans la mère-patrie, comme par celle qui vient d'avoir lieu aux États-Unis, en même temps que par les institutions libérales de 1791.

On relève en passant que le Parlement est libéral mais pas encore démocratique. Cependant on n'insiste pas, en présentant les mouvements d'idées et de changement politique du tournant 1770-1830 (libéralisme, droits fondamentaux, remise en question de l'autorité), sur l'idéologie démocratique qui accompagne l'idéologie libérale. On mentionne, néanmoins, « l'affirmation nationale », qui se manifeste alors en Europe et en Amérique. Or on ne fait aucun lien entre elle et la démocratie – alors qu'il s'agit toujours d'une émancipation politique de la nation, soit dans le cadre d'une libération nationale avec une indépendance

proprement dite, soit par rapport au pouvoir monarchique vis-à-vis duquel la nation affirme sa souveraineté. Seul le rapport au pouvoir monarchique retient l'attention, mais nulle part, n'apparaît le principe démocratique de la souveraineté nationale, d'auto-détermination des peuples, mis de l'avant par la Révolution française et revendiqué ensuite par les mouvements « nationalistes » d'Europe et d'Amérique. Bref, on ne fait aucunement état du grand élan nationalitaire si important dans l'histoire de cette époque – et de la démocratie moderne.

Les auteurs du programme décrivent ensuite l'Acte d'Union en termes sibyllins. Tout d'abord, on présente Lord Durham en relevant qu'il a proposé l'Union et même la réunion de toutes les colonies britanniques d'Amérique du Nord et qu'il a préconisé l'acceptation du principe de responsabilité ministérielle. En revanche, aucun mot n'est dit de sa proposition d'assimiler les « Canadiens » ! Ce portrait aseptisé de Durham, que la Commission de la capitale nationale (fédérale) a tenté d'inscrire dans un monument public, lequel a dû être corrigé suite au scandale provoqué<sup>34</sup>, a donc été institué dans le programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* par le ministère de l'Éducation du Québec. La seule mention faite de la question linguistique est au sujet de la langue officielle du Parlement de l'Union. On signale aussi que les Canadiens ne sont plus en majorité (et pas un mot sur la dette du Haut-Canada épongée par les surplus du Bas-Canada). Puis on insiste sur l'alliance des réformistes du Haut et du Bas-Canada sur la base des principes du

libéralisme européen. La date de 1848 n'est pas oubliée, soit l'obtention de la responsabilité ministérielle par Lafontaine et Baldwin. Pourtant la restauration des droits du français sous l'action de Lafontaine est oubliée.

Au reste, la notion de nation reliée au module est essentiellement l'objet d'un débat sur la relativité : « C'est donc sous l'angle d'entrée de l'influence des idées libérales sur l'affirmation de la nation que les élèves sont appelés à étudier la réalité sociale *Revendications et luttes dans la colonie britannique* [...] Dans une perspective historique, les élèves sont d'abord amenés à se poser des questions au sujet de l'idée de l'appartenance nationale, aujourd'hui, au Québec, pour s'interroger ensuite sur les revendications et les luttes dans la colonie britannique [...] Leurs interrogations, du présent et du passé, et leur interprétation du passé devraient les amener à prendre conscience que la conception de la nation

Les auteurs du programme décrivent ensuite l'Acte d'Union en termes sibyllins. Tout d'abord, on présente Lord Durham en relevant qu'il a proposé l'Union et même la réunion de toutes les colonies britanniques d'Amérique du Nord et qu'il a préconisé l'acceptation du principe de responsabilité ministérielle. En revanche, aucun mot n'est dit de sa proposition d'assimiler les « Canadiens » !

n'est pas la même pour tous les citoyens et que cela est encore, aujourd'hui, source de débats de société. Les élèves travaillent ici à définir leur propre conception de la nation, ce qui constitue un exercice formateur de citoyenneté » (p. 48)<sup>35</sup>. Bref, dans ce module, on jette un voile pudique sur le rapport Durham, on tait la minorisation du Québec en 1840 et on tait l'action de Lafontaine et de son parti pour rétablir

<sup>34</sup> « Ottawa honore Lord Durham. Le panneau controversé portant sur Lord Durham est enlevé à Ottawa », *Presse canadienne*, 5 novembre 2007. <http://www.vigile.net/Ottawa-honore-Lord-Durham>

<sup>35</sup> Voici les éléments d'orientation dans le jargon du programme : Angle d'entrée : influence des idées libérales sur l'affirmation de la nation. Objet de citoyenneté : conceptions de la nation et débats de société. Objet d'interrogation : l'idée de l'appartenance nationale aujourd'hui, au Québec.

les droits du français. Il s'agit toujours de gommer les conflits nationaux de l'histoire

de l'Amérique du Nord britannique.

## La formation de la fédération canadienne

Notons d'abord le vocabulaire de cette section. C'est sans doute à dessein qu'on ne parle pas de Confédération mais de fédération. Les difficultés politiques de l'Union sont mentionnées mais escamotées, présentant de façon très succincte la représentation non-proportionnelle qui poserait problème (on ne sait pas pourquoi). Il en

Il en fut de même plus tôt au sujet de l'importance de 1774 ou pour l'importance fondatrice de la Nouvelle-France. Mais les difficultés de l'Union sont esquivées de manière encore plus complète. Les justifications de la Confédération, pourtant recherchée précisément en conséquence de l'échec de l'Union, en plus d'autres raisons stratégiques et économiques, sont déduites uniquement d'ambitions comme le développement des chemins de fer et de l'industrialisation. L'aspect politique de la question est donc totalement occulté et, partant, les enjeux pour la collectivité québécoise.

fut de même plus tôt au sujet de l'importance de 1774 ou pour l'importance fondatrice de la Nouvelle-France. Mais les difficultés de l'Union sont esquivées de manière encore plus complète. Les justifications de la Confédération, pourtant recherchée précisément en conséquence de l'échec de l'Union, en plus d'autres raisons stratégiques et économiques, sont déduites uniquement d'ambitions comme le développement des chemins de fer et de l'industrialisation. L'aspect politique de la question est donc totalement occulté et, partant, les enjeux pour la collectivité québécoise. De sorte que ni la constitution du gouvernement du Québec,

ni l'importance de la restauration négociée d'une autonomie québécoise en 1867, ne sont relevés ! Seule l'existence de la prise du pouvoir par Mercier est mentionnée – mais c'est à cause de son lien avec les rébellions des Métis. Cela demeure donc dans une logique multiculturaliste de minorités tandis que l'importance nationale de la reconstitution

du Québec est entièrement occultée. La mention de l'autonomisme de Mercier n'entraîne donc aucun développement sur la question de l'autonomie du Québec.

En revanche, toute l'attention se porte sur l'industrialisation. La narration de celle-ci et du

module est toute centrée sur le Canada. La condition ouvrière est décrite de la manière la plus désincarnée qui soit – sans aucune référence au Québec en particulier. À ce sujet, aucune mention n'est accordée à l'infériorité économique des Canadiens français... D'ailleurs le programme de Mercier aurait été un angle d'approche tout indiqué pour aborder cette problématique. Non, le portrait de l'industrialisation est désincarné, sans aucune évocation de la problématique nationale qui y est liée de manière aiguë au Québec, et presque avec jovialisme : « une deuxième phase d'industrialisation s'amorce dans le contexte de la Première Guerre mondiale au

cours de laquelle une loi sur la conscription est votée. De nouvelles ressources naturelles sont alors exploitées, [...] le mouvement syndical s'intensifie. La Loi des syndicats ouvriers, adoptée en 1872 par le gouvernement fédéral, en avait d'ailleurs reconnu l'existence légale. Les conditions de vie des familles changent. Les villes prennent de l'expansion et se modernisent. Elles attirent immigrants et population rurale [...] Les logements sont surpeuplés. Les conditions sanitaires sont déficientes et la mortalité infantile demeure élevée. Cependant, il ne manque pas de travail et une prospérité relative s'installe jusqu'à la rupture des années 1930. » (p. 52) Soulignons le passage qui évoque cette « loi sur la conscription », qui est mentionnée au vol : étant donné les termes, le lecteur peut bien se demander pourquoi ! Encore une fois, les événements politiques d'importance sont soumis à l'approche minimaliste : s'ils ne sont pas entièrement occultés, ils ne sont pas expliqués, ou alors exclusivement en fonction d'une perspective socio-économique désincarnée et apolitique.

En ce qui concerne la perspective dénationalisée sur l'industrialisation, une tendance importante de l'historiographie des dernières décennies a pu jouer un rôle. La production historiographique dite « moderniste », en quête de « normalité », qui a préféré examiner les chiffres bruts de la croissance du PIB industriel au Québec plutôt que la question particulière de la répartition du pouvoir économique entre anglophones et francophones, a pu fournir d'abondants matériaux à l'élaboration de ce chapitre. Remarquons toutefois combien la perspective, ici, dans le programme scolaire, est on ne peut plus canadienne.

Ainsi, les repères culturels du module ne comprennent aucune œuvre québécoise. Une seule œuvre d'art ou de littérature est mentionnée. L'œuvre de référence pour le chapitre est *Les Pères de la Confédération*, du peintre Robert Harris. Sinon il s'agit du Parlement d'Ottawa – aucune mention de l'Assemblée de Québec, du Canadien Pacifique, de la Dominion Textile, etc. Les références « ailleurs » sont en majorité des fédérations – Allemagne, États-Unis, Suisse et Argentine. Les « repères de temps » sont presque tous canadiens ou internationaux. Seules deux dates sont québécoises : l'élection de Mercier et celle de Duplessis. Les autres événements politiques relèvent du fédéral (p. 54).

Les « ailleurs » des modules précédents ont curieusement fait abstraction

En revanche, toute l'attention se porte sur l'industrialisation. La narration de celle-ci et du module est toute centrée sur le Canada. La condition ouvrière est décrite de la manière la plus désincarnée qui soit – sans aucune référence au Québec en particulier. À ce sujet, aucune place n'est accordée à l'infériorité économique des Canadiens français...

des États-Unis et de la France, au moment du « changement d'empire », par exemple, comme durant le module sur le régime anglais, où il est fait mention de l'Irlande, de l'Italie et d'un pays d'Amérique du Sud au choix, sans doute en guise de concession au moment « nationalitaire » tout en voulant faire référence à des sources d'immigration au Québec. De même, les « ailleurs » de la Conquête étaient des colonies changeant de main au même moment : Indes, Dominique, et Louisiane – pas l'Acadie... Et sans doute ici pour bien mêler la Nouvelle-France, colonie de peuplement, avec des peuples en rapport de « dépendance » vis-à-vis la France, connaissant aussi un « changement d'Empire ».



# La modernisation de la société québécoise

Une citation de Jean Lesage est choisie en exergue pour ce module (p. 55). Reproduisons-la : « *Nous devons envisager les changements dans le contexte d'une situation mondiale. Demain, les communications et les besoins auront rapproché, comme jamais auparavant, les hommes de toutes langues, races ou religions.* »

Tout d'un coup, l'attention est retournée vers le Québec spécifiquement et les actions de son gouvernement qui n'avaient quasiment pas été décrites auparavant. Les prémices de la Révolution tranquille, dont l'existence n'est pas niée, même si elle est évoquée assez rapidement, sont situées dans les années 1930. Elles sont exclusivement sociales et le premier exemple donné est le mouvement féministe. Pour le reste, il s'agit des prémices de l'État-providence en rapport avec la Dépression. La Révolution tranquille, de fait, est entièrement sociale et aucunement nationale. De tous les mouvements marquants des années 1960, il semble que le seul qui soit oublié soit celui d'affirmation nationale, qui marque profondément le Québec de cette époque<sup>36</sup>. Les mesures de nationalisme économique prises par « l'État du Québec », comme disait Lesage, avec la campagne « Maîtres chez nous » de 1962, ne sont pas présentées ainsi. Ce sont des interventions de l'État-providence qui s'occupe maintenant de créer des emplois, voilà tout (p. 55).

Aucun des gouvernements québécois des années 1960 n'est cité, ni non plus Trudeau. Les seuls qui le sont datent des années 1970 : le gouvernement Bourassa et celui du Parti Québécois – même René Lévesque n'est pas nommé. On insiste sur les projets hydro-électriques de Bourassa et la convention de la Baie-James qui sont importantes « pour les communautés

autochtones » (p.56). Ce n'est pas faux, mais la nationalisation de l'hydro-électricité n'a même pas été mentionnée ! Pour un programme qui prétend ne pas être biaisé en faveur d'une dénationalisation de la mémoire québécoise, cela fait beaucoup d'omissions sélectives.

Même avec la crise d'Octobre, la question nationale est largement occultée : « La décennie suivante débute par une crise idéologique, politique et sociale majeure : Octobre 70, événement marquant de l'histoire du Québec. Au cours de cette période, de grands débats de société ont cours à propos du nationalisme québécois, de la langue, de la santé, du monde du travail, de l'environnement et du développement économique. Les femmes occupent de plus en plus de place dans différentes sphères de la société notamment en investissant les lieux de pouvoir. L'entrepreneuriat québécois francophone se déploie » (p.55). La question nationale n'existe guère et on ne peut pas deviner les enjeux de la crise d'Octobre, quand les conflits et les enjeux nationaux sont absents du programme depuis 1838...

On relève de grandes réformes sociales, présentées comme telles – la laïcisation, les droits des femmes, etc. À l'inverse, les grandes réformes nationales ne sont jamais décrites en ces termes. Voire, lorsque mentionnées, elles sont définies comme controversées : « Les débats de société, à propos du nationalisme et de la question linguistique, ont toujours cours. Ils se concrétisent par l'adoption de la Charte de la langue française en 1977 et le référendum de 1980 » (p. 56). Il ne faudrait surtout pas présenter la Charte de la langue française sous un jour trop favorable !

<sup>36</sup> Voir Lucia Ferretti, « La Révolution tranquille », *L'Action nationale*, vol. LXXXIX no 11, novembre 1999, p. 60-91.

Cette représentation de la loi 101 doit être analysée en lien avec la présentation des idéologies à l'époque du régime anglais, où le programme insiste sur la « conciliation », et de la matière du module thématique « Pouvoir et pouvoirs ». Ce dernier doit être centré sur les questions du « pouvoir de l'État et [des pouvoirs] des groupes » et les objets de citoyenneté suivants : « intérêts particuliers et intérêt collectif dans les choix de société. Les Autochtones et l'État. *Les groupes linguistiques et l'État*. Les mouvements nationalistes et l'État. Fédéral-Provincial. Les Patriotes et le Gouverneur » (p. 81, nous soulignons). La nation québécoise n'y est pas davantage nommée que dans les autres modules. Elle

**Il ne faudrait surtout pas présenter la Charte de la langue française sous un jour trop favorable !**

fera donc partie des « groupes ». En cela, comme avec « conciliation », on peut dire que le vocabulaire de Jocelyn Létourneau se retrouve dans ce programme, dont les acrobaties argumentatives et langagières pour éviter le terme « nation » et lui préférer celui de « groupe » ou de « société » pour décrire le Québec, sont notoires<sup>37</sup>.

Bref, le module sur la Révolution tranquille et le traitement de cette époque à toutes les étapes sont orientés de la manière la plus post-nationale possible :

C'est donc sous l'angle d'entrée de la

<sup>37</sup> Cf. *supra*, note 26, ainsi que le chapitre consacré à l'analyse de l'œuvre de Létourneau dans Mathieu Bock-Côté, *La dénationalisation tranquille*, Montréal, Boréal, 2007. Contre la définition du Québec comme nation, chez Létourneau, relevons la citation « Le Québec devrait se comporter comme une marmotte » in Antoine Robitaille, « Le Débat sur la nation, une perte de temps ! – Entrevue avec Jocelyn Létourneau », *Le Devoir*, 6 novembre 2006.

dynamique entre les changements de mentalité et le rôle de l'État que les élèves sont appelés à étudier la réalité sociale *La modernisation de la société québécoise*. Dans une perspective historique, les élèves sont d'abord amenés à se poser des questions au

**La Révolution tranquille, de fait, est entièrement sociale et aucunement nationale. De tous les mouvements marquants des années 1960, il semble que le seul qui soit oublié soit celui d'affirmation nationale, qui marque profondément le Québec de cette époque. Les mesures de nationalisme économique prises par « l'État du Québec », comme disait Lesage, avec la campagne « Maîtres chez nous » de 1962, ne sont pas présentées ainsi. Ce sont des interventions de l'État-providence qui s'occupe maintenant de créer des emplois, voilà tout.**

sujet des valeurs sociales et de la gouvernance, aujourd'hui, au Québec, pour s'interroger ensuite sur le processus de modernisation qui s'est déroulé entre 1929 et 1980. Leurs interrogations [...] leur interprétation du passé devraient les amener à prendre conscience que plus d'une conception de ce que devrait être une société aujourd'hui a cours. Réfléchir au rôle du pouvoir politique dans la prise en compte ou dans une éventuelle conciliation de ces diverses conceptions, c'est là un exercice formateur de citoyenneté (p.56).

L'objet de citoyenneté du module est : « conceptions de la société et rôle de l'État » ; l'objet d'interrogation : « valeurs sociales et gouvernance, aujourd'hui, au Québec », en liaison avec cette « modernisation ».

Notons également comment la période est abordée dans le module thématique « culture et mouvements des idées » : « La crise économique des années 1930 marque un tournant important dans l'histoire

des idées au Québec : le coopératisme, le socialisme et le fascisme, notamment, laissent leur empreinte sur la culture québécoise. » Au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, le « courant de modernisme, venu principalement des États-Unis », combiné au féminisme, à l'anticléricalisme et « à l'idée de laïcité »

– qu'on ne rattache à aucune influence française – auront miné le traditionalisme (p. 74). Mais le nationalisme québécois – ni non plus celui canadien de Trudeau – ne fait pas partie des idéologies à analyser du XX<sup>e</sup> siècle québécois...

## Les enjeux de la société québécoise depuis 1980

**S**oudain, dans le module suivant, centré sur les débats de société et le bien commun, il est question des rapports fédéraux/provinciaux, qui font, dit-on, l'objet de débats. Les élèves doivent « prendre conscience de leur pouvoir d'action et de la place qui leur revient dans ces débats », aidés « notamment par la prise en compte de la perspective historique » (p. 60). « Leurs interrogations et leurs interprétations devraient les amener à prendre conscience des racines historiques des enjeux qui sont actuellement objets de débat. » (p. 61) Or il n'a jamais été question de ces rapports dans les modules précédents !

Ici comme dans les autres modules, la question nationale est entièrement évacuée du cursus (excepté dans le module couvrant la période 1791-1837). L'élève pourrait même se demander pourquoi il y a eu deux référendums sur la souveraineté : rien dans la présentation de « la modernisation de la société québécoise » ne mentionne l'histoire de l'élan d'affirmation nationale qui les a portés. Pour tout le XX<sup>e</sup> siècle, avant 1980, on pourrait croire que la question nationale n'existe pas, hormis la crise d'Octobre, et encore, elle est abordée en évitant de parler de questions *nationales*. Drôle de façon de « Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire »...

Voyons jusqu'à quel haut degré on pratique l'art de l'esquive dans ce programme : « Ainsi, le fait que le Québec n'ait pas ratifié la constitution canadienne, en 1982, a entraîné de nombreux débats politiques qui ont conduit à l'Accord du lac Meech en 1987, au référendum sur l'Accord de Charlottetown en 1992 et au référendum sur la souveraineté en 1995. Beaucoup de questions restent en suspens, notamment celles du chevauchement de compétences fédérales et provinciales, du partage des pouvoirs et du financement des opérations gouvernementales. Comment le citoyen peut-il se retrouver dans tout cela ? Se sent-il concerné ? » (p. 60) Les élèves devront organiser leur apprentissage, dans ce module, autour de deux débats : l'un devra être politique et l'autre au choix, pour refléter une réalité sociale « complexe », nous rappelle-t-on. À lire entre les lignes, doit-on décoder que d'aborder ces enjeux en fonction de la question nationale serait trop « simple » ?

De fait, l'objet central des débats de société dégagés dans ce module n'est pas la question nationale en liaison avec les deux référendums, mais l'environnement. On apprend ainsi que les élèves « doivent exercer une fonction de vigie par rapport aux questions relatives au développement, à la pollution, à l'utilisation de l'énergie, au

réchauffement de la planète et à la répartition équitable des ressources. Ce sont là autant de problèmes dont la résolution requiert la participation du citoyen. » (p. 61). Comme quoi le programme du Ministère sait être très relativiste quand cela lui convient et très prescriptif idéologiquement, tout à la fois. Dans le module thématique « Culture et mouvements de pensée », où il ne sera d'ailleurs guère question de culture, on reviendra sur les idéologies de la période post-1980 : aujourd'hui, aux idéologies de la Révolution tranquille s'ajoutent « le néolibéralisme, la mondialisation et l'altermondialisme » (p. 74).

Pour l'essentiel, l'activité des élèves doit se fonder sur la liberté d'expression, droit reconnu par la Charte de 1975 et, par la délibération, se préparer au défi du vivre-ensemble et du multiculturalisme, désigné « pluriculturalité » (p. 60). « C'est là envisager une participation éclairée, en tant que citoyens, à la délibération, aux choix de société et au vivre-ensemble, dans une

société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe. » (p. 61)

Certes, le Ministère a intégré des modifications : certains titres sont changés, nous l'avons dit, et certains événements ne

Ici comme dans les autres modules, la question nationale est entièrement évacuée du cursus (excepté dans le module couvrant la période 1791-1837). L'élève pourrait même se demander pourquoi il y a eu deux référendums sur la souveraineté : rien dans la présentation de « la modernisation de la société québécoise » ne mentionne l'histoire de l'élan d'affirmation nationale qui les a portés. Pour tout le XX<sup>e</sup> siècle, avant 1980, on pourrait croire que la question nationale n'existe pas.

sont plus entièrement occultés – on mentionne ainsi les Patriotes et les référendums de 1980 et 1995. Mais il n'y a aucune trace de récit national. Si bien que dans le module concerné, on peut même se demander pourquoi ces référendums ont eu lieu. Le politique dans son ensemble est largement écarté, et plus encore le national. Le traitement de la Révolution tranquille est on ne peut plus représentatif à cet égard. Un module thématique est bel et bien consacré aux questions politiques, soit « Pouvoir et pouvoirs », mais il ne fait que confirmer cette orientation.

## Comparaison avec l'ancien cours d'histoire du Québec au secondaire

Comparons maintenant ces éléments avec l'ancien programme. Tout d'abord, celui-ci était beaucoup plus succinct et suggestif, et beaucoup moins prescriptif sur un plan idéologique. Il indiquait des éléments de contenu à saisir, sans élaborer sur des compétences, ni sur des valeurs

généralement assorties à celles-ci ou aux « objets de citoyenneté » et longuement expliqués dans le nouveau programme. Le vocabulaire de l'ancien est aussi comparative-ment exempt du jargon pédagogique et de la lourdeur du nouveau. Le néo-nationalisme faisait partie des idéologies de la Révolution

tranquille, avec le féminisme, la laïcisation et l'ouverture sur le monde, or, il a maintenant disparu<sup>38</sup>.

Le premier module n'était pas axé sur l'Amérique précolombienne mais sur l'Empire français : l'élève devait surtout comprendre la dimension géographique de cet empire, son extension, en même temps que son fondement commercial, basé sur les fourrures, qui impliquait une fragilité, et, à cet égard, aborder la question des relations entre Français et Amérindiens ainsi que les cultures amérindiennes. Un second module était consacré à la société canadienne de Nouvelle-France, un troisième à « La Conquête et les débuts du régime britannique », suivi des débuts du parlementarisme, du module « Le Québec et les débuts de la Confédération », du module 6, sur l'industrialisation, et du module 7 sur « Le Québec contemporain » où la Révolution tranquille était clairement abordée y compris en tant

que moment d'affirmation nationale. L'épithète nationale n'avait pas disparu du vocabulaire. On le voit, ce programme était centré sur le Québec et abordait le Canada dans son ensemble, à partir d'une perspective québécoise. Cette optique

ne correspondrait-elle plus à la volonté populaire ? Il est permis d'en douter. De plus, l'ancien programme accordait une très large place à l'histoire politique, place non exclusive cependant. Curieusement, le nouveau programme d'histoire accouplé plus directement à l'éducation de la citoyenneté, écarte largement l'histoire politique de son approche, même si cela est un peu moins marqué dans la version 2007. Il l'écarte

surtout parce qu'il écarte toute dimension nationale du cursus.

Fondamentalement, l'ancien programme avait pour but de transmettre une connaissance et une compréhension du destin du Québec dans son contexte continental et occidental<sup>39</sup>. Ses principes d'intégration étaient clairs et républicains : « L'histoire nationale concerne tous les Québécois, quelle que soit leur origine ethnique, linguistique, sociale ou religieuse. » La diversité était prise en compte dans une perspective de convergence dans la culture commune : « Par conséquent, elle doit refléter leur diversité : rendre compte des différences et les respecter, mais aussi montrer ce qui converge et ce qui est commun<sup>40</sup>. » En ce qui concerne la pluralité et la finalité de l'enseignement de l'histoire, deux éléments importants à la base de l'orientation de l'ancien programme, elles ont disparu. C'est d'abord la manière d'aborder

Fondamentalement, l'ancien programme avait pour but de transmettre une connaissance et une compréhension du destin du Québec dans son contexte continental et occidental. Ses principes d'intégration étaient clairs et républicains : « L'histoire nationale concerne tous les Québécois, quelle que soit leur origine ethnique, linguistique, sociale ou religieuse. » La diversité était prise en compte dans une perspective de convergence dans la culture commune.

la diversité ethnique. Cette diversité était soulignée pour aussitôt écarter tout relativisme facile et postmoderne : « L'ouverture à la multiplicité des valeurs collectives ne signifie pas pour autant l'indifférence ni le doute paralysant ; bien au contraire ». La convergence dans l'identité québécoise commune maintenait une orientation et

<sup>38</sup> *Programme d'histoire du Québec et du Canada*, p. 44.

<sup>39</sup> « Le programme d'histoire du Québec et du Canada centre son étude sur la compréhension de l'évolution de la société québécoise dans le contexte canadien, nord-américain et occidental. » Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme d'histoire du Québec et du Canada*, 1982, p. 11.

<sup>40</sup> *Ibid.*, section 2.3.3.

donnait un sens à l'apprentissage de ce « legs de souvenirs ».

Ensuite, l'autre orientation de base écartée est celle qui concerne l'apport de la discipline à la formation de l'élève : elle visait à affiner son sens critique<sup>41</sup>. Dans le nouveau programme, le sens critique ne fait plus partie des orientations. À vrai dire, à la lumière de ce que nous avons vu, cela n'a

rien d'étonnant. En un sens, le relativisme semble écarté, puisqu'une valeur cardinale est affirmée : celle du pluralisme justement. Toutefois, au nom de celle-ci, on prend le maximum de distance avec le référent national, soumis à un très grand relativisme – comme le sont d'ailleurs la culture et les classiques.

---

<sup>41</sup> *Programme d'histoire du Québec et du Canada*, p. 10.

# CONCLUSION

AU TOTAL, QUELLE APPRÉCIATION DU NOUVEAU PROGRAMME ET DES MODIFICATIONS QUI LUI FURENT APPORTÉES EN 2007 POUVONS-NOUS FAIRE ? Après avoir examiné le programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* et son cadre, le *Programme de formation de l'école québécoise*, il nous apparaît probant que le programme « post-nationaliste » initial n'est en rien dénaturé malgré l'inclusion *in extremis* de quelques dates marquantes de notre histoire nationale, soit 1837, 1980 et 1995. Ces dates sont abordées avec le plus de distance possible et traitées de manière minimaliste. La dénationalisation radicale du cours d'histoire du Québec, si elle a été très légèrement maquillée en réaction aux critiques, n'est aucunement modifiée sur le fond. Le récit national, la question nationale, ainsi que l'identité nationale, sont occultés du cursus autant que faire se peut. La Nouvelle-France n'est plus une époque fondatrice – les origines françaises du Québec sont reléguées à une note

La dénationalisation radicale du cours d'histoire du Québec, si elle a été très légèrement maquillée en réaction aux critiques, n'est aucunement modifiée sur le fond.

ambiguë en bas de page – mais prétexte à réfléchir sur la « dépendance », les inégalités, voire, l'esclavage. Si la démocratie

n'est plus présentée comme nous ayant été « donnée » suite à la Conquête, la description du régime anglais insiste grandement sur une idéologie de « conciliation » plutôt que sur celle des Patriotes, pourtant majoritaires. Au surplus, la Conquête doit être analysée en fonction de la « dualité » qui caractériserait non pas le Canada, mais le Québec lui-même.

Or la section consacrée au régime anglais occulte la notion d'autodétermination et l'élan nationalitaire, bien qu'elle soit censée aborder les concepts de démocratie et de nation.

Au vrai, le cours est dénationalisé en empruntant la voie la plus apolitique possible. Aussi, la question nationale et la politique sont-elles évacuées de toute la trame de l'histoire du Québec, si bien que la Révolution tranquille

Aussi, la question nationale et la politique sont-elles évacuées de toute la trame de l'histoire du Québec, si bien que la Révolution tranquille n'y a plus rien de national. « Maîtres chez nous » et « Égalité ou indépendance » ne font pas partie de l'exposé. Non seulement les moments d'affirmation nationale sont-ils occultés, mais aussi, tous les moments difficiles, comme la censure mémorielle du rapport Durham l'illustre de manière accablante.

n'y a plus rien de national. « Maîtres chez nous » et « Égalité ou indépendance » ne font pas partie de l'exposé. Non seulement les moments d'affirmation nationale sont-ils occultés, mais aussi, tous les moments difficiles, comme la censure mémorielle du rapport Durham, l'illustre de manière accablante.

Jocelyn Létourneau, dans *Passer à l'avenir*, préconisait de pratiquer un « oubli » sélectif dans la mémoire nationale pour favoriser « l'accomplissement complet [...] de la dualité structurante du Canada<sup>42</sup> » : finalité toute trudeauiste que le nouveau programme d'histoire met bien en application. Mais quelle est la légitimité démocratique de cet « oubli » ? Le Québec

<sup>42</sup> Jocelyn Létourneau, « Quoi transmettre ? », *Passer à l'avenir*, Montréal, Boréal, 2000, p. 158

a-t-il obtenu une compétence souveraine en éducation scolaire en 1867 pour cela ? N’y a-t-il pas moyen d’ailleurs, de concilier mémoire nationale et diversité des options constitutionnelles, comme une forte proportion de nationalistes fédéralistes le font au Québec depuis des générations ?

L’axe central du nouveau programme d’histoire du Québec est en revanche le multiculturalisme. Le multiculturalisme fait même l’objet d’une véritable catéchèse : cœur des représentations dans chacun des modules, son appréciation fait partie d’une compétence sur trois dans cette matière (« vivre-ensemble »), et se retrouve parmi celles des autres disciplines « d’univers social », ainsi qu’au cœur d’un cours obligatoire tout au long du cursus scolaire, « Éthique et

L’axe central du nouveau programme d’histoire du Québec est en revanche le multiculturalisme. Le multiculturalisme fait même l’objet d’une véritable catéchèse : cœur des représentations dans chacun des modules, son appréciation fait partie d’une compétence sur trois dans cette matière (« vivre-ensemble »), et se retrouve parmi celles des autres disciplines « d’univers social », ainsi qu’au cœur d’un cours obligatoire tout au long du cursus scolaire, « Éthique et culture religieuse », sans oublier qu’il fait partie des axes cardinaux de l’école.

culture religieuse », sans oublier qu’il fait partie des axes cardinaux de l’école vers lesquels les apprentissages décloisonnés doivent toujours revenir. Tout, dans les modules chronologiques

comme thématiques liés au peuplement ou à des époques charnières, occulte la nation et met de l’avant une société multiculturelle centrée sur des identités individuelles et ethniques particulières ; identités qui ne sont jamais ramenées à un quelconque creuset québécois ni même

à une identité québécoise commune de convergence, contrairement à ce que faisait l’ancien programme, et contrairement à la logique de nos politiques officielles, depuis la Charte de la langue française jusqu’au contrat moral en immigration, en passant par l’interculturalisme.

ce refus de transmettre la mémoire nationale et d’intégrer les enfants de toutes origines à la nation, justement par le biais de cette instruction historique partagée, ne correspond nullement à une volonté du peuple québécois, ni à la logique de ses lois fondamentales, ni à la logique de sa politique d’immigration, mais bien à l’idéologie d’une minorité de bien-pensants dans les officines du Ministère (...) Leur travail pédagogique est, à n’en point douter, un travail de sape en règle de l’identité et de la mémoire québécoises, dépourvu de toute légitimité démocratique et qu’il importe de dénoncer vigoureusement.

Le volet « éducation à la citoyenneté » du programme ne fait qu’abonder dans le même sens. La citoyenneté n’est pas la participation à une communauté politique nationale qui élit ses représentants à l’Assemblée nationale et à la Chambre des Communes – elle est scolaire et planétaire, et peut être municipale. La conception de la démocratie dans ce nouveau programme est, à ce titre, parfaitement absurde – mais en phase avec un certain cosmopolitisme à la mode.



D'ailleurs, la place accordée au Canada, et les tableaux du régime anglais et de la fédération canadienne – qui occultent le plus possible une perspective québécoise sur ces changements politiques –, ne peuvent qu'aller dans le sens d'une « canadianisation » de notre enseignement. *Dénationalisation* ici, ne peut que rimer avec *canadianisation*, dans un sens unitaire et trudeauiste.

Ce n'est plus la perspective de la nation québécoise dans la Confédération et dans son contexte international qui est de rigueur, comme c'était le cas dans l'ancien programme, de façon claire et probante. Non, c'est une vision particulariste, celle des identités sociales et ethniques particulières, et canadienne et cosmopolite à la fois. Voilà qui cadre à merveille avec la

Ce n'est plus la perspective de la nation québécoise dans la Confédération et dans son contexte international qui est de rigueur, comme c'était le cas dans l'ancien programme, de façon claire et probante. Non, c'est une vision particulariste, celle des identités sociales et ethniques particulières, et canadienne et cosmopolite à la fois.

politique officielle canadienne du multiculturalisme, instituée par une Constitution laquelle le Québec n'adhère toujours pas, faut-il

le rappeler. Non seulement la perspective québécoise est-elle abolie, et donc l'idée d'une intégration à la nation québécoise, mais bien entendu, c'est surtout la perspective majoritaire sur le Québec comme État défini d'abord par son caractère français qui est radicalement abolie. Ainsi, la Conquête doit amener les élèves à réfléchir non pas au destin de la nation, non, pas du tout, mais à la *dualité des institutions québécoises*, nous l'avons souligné, et par là aux débuts de la diversité au Québec... Plutôt que de le présenter comme français et multiethnique,

on veut favoriser une conception bilingue et multiculturelle du Québec. Partant, même les grandes heures de l'affirmation du français sont occultées, depuis Lafontaine jusqu'à la Charte de la langue française, qui

même les grandes heures de l'affirmation du français sont occultées, depuis Lafontaine jusqu'à la Charte de la langue française, qui n'est pas présentée comme une loi fondamentale mais une mesure très controversée. Quand *The Gazette* et Stéphane Dion eux-mêmes en font l'éloge en 2007, parlant même de « grande loi canadienne », on serait en droit de s'attendre à un autre traitement dans nos programmes scolaires.

n'est pas présentée comme une loi fondamentale mais une mesure très controversée. Quand *The Gazette* et Stéphane Dion eux-mêmes en font l'éloge en 2007, parlant même de « grande loi canadienne<sup>43</sup> », on serait en droit de s'attendre à un autre traitement dans nos programmes scolaires.

Le récit national et la mémoire nationale sont totalement absents du programme et il n'y est pas question d'intégrer la diversité ethnique, celle des nouveaux enfants de la nation québécoise, par le partage de cette mémoire nationale. Le présentisme qui affecte le programme, dont la philosophie anti-humaniste est radicale, ne fera que renforcer ce refus de « l'héritage que l'on a reçu indivis ». Il s'agit en fait de faire le contraire : transformer la mémoire nationale

<sup>43</sup> Stéphane Dion, dans « Lettre aux Québécois », *Le Soleil*, 24 octobre 2007. Quant à *The Gazette*, le chroniqueur Hubert Bauch publia « Bill 101 paved way for peace » le 25 août 2007.

en mémoire multiculturelle, c'est-à-dire intégrer le Québec au multiculturalisme plutôt que d'intégrer les enfants québécois de toutes origines à la communauté politique et culturelle nationale québécoise.

Or, il importe de le répéter, ce refus de transmettre la mémoire nationale et d'intégrer les enfants de toutes origines à la nation, justement par le biais de cette instruction historique partagée, ne correspond nullement à une volonté du peuple québécois, ni à la logique de ses lois fondamentales, ni à la logique de sa politique d'immigration, mais bien à l'idéologie d'une minorité de bien-pensants dans les officines du Ministère et parmi les conseillers choisis par eux. Leur travail pédagogique est, à n'en point douter, un travail de sape en règle de l'identité et de la mémoire québécoises, dépourvu de toute légitimité démocratique et qu'il importe de dénoncer vigoureusement. Voire, dans la situation actuelle, il serait plus heureux de revenir à l'ancien programme que d'implanter celui-ci, dans l'attente de la production d'un nouveau programme d'histoire répondant de manière adéquate aux attentes légitimes des Québécois.

\*\*\*

# BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

## SOURCES

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, des Loisirs et du Sport du Québec : *Programme de formation de l'école québécoise*, Chapitre 1 : « Un programme de formation pour l'école du XXI<sup>e</sup> siècle », Québec, 2007.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, des Loisirs et du Sport du Québec : *Programme de formation de l'école québécoise*, Chapitre 7 : « L'Univers social », section « *Histoire et éducation à la citoyenneté* », Québec, 2007.

Le *Programme de formation* est disponible en ligne sur le site du Ministère :  
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp>

## ÉTUDES

COLLECTIF, dossier « Débat sur le programme d'enseignement de l'histoire du Québec », *Bulletin d'histoire politique*, vol. XV no 2, hiver 2007.

COLLECTIF, dossier « L'état des lieux en éducation au Québec. La nouvelle guerre des éteignoirs », *Argument*, vol. IX no 1, automne 2006 – hiver 2007.

COLLECTIF, dossier « Le rapport Lacoursière sur l'enseignement de l'histoire, dix ans plus tard », *Bulletin d'histoire politique*, vol. XIV no 3, printemps 2006.

BEAUCHEMIN, Jacques : *L'Histoire en trop*, Montréal, VLB, 2002.

BÉDARD, Éric : « Passé dénationalisé, avenir incertain », *L'Annuaire du Québec 2007*, Montréal, INM-Fides, 2006, p. 115-123.

BOCK-CÔTÉ, Mathieu : *La dénationalisation tranquille*, Montréal, Boréal, 2007.

COMEAU, Robert et Josiane Lavallée (dir.) : *Contre la réforme pédagogique*, Montréal, VLB, 2008.

COURTOIS, Charles-Ph. : « Histoire d'une confusion », *L'Action nationale*, vol. CXVI no 6, juin 2006, p. 16-28.

- « Examen d'un programme d'histoire "post-nationaliste". Les sophismes de Jocelyn Létourneau », *L'Action nationale*, vol. XCVIII nos 9-10, novembre - décembre 2007, p. 187-217.

- « Afua Cooper : *The Hanging of Angélique. The Untold Story of the Story of Canadian Slavery and the Burning of Old Montreal* - Note critique », *L'Action nationale*, vol. XCVIII no 3, mars 2008, p. 120-137.

FINKIELKRAUT, Alain : *La Défaite de la pensée*, Paris, Gallimard, 1987.

- avec Antoine Robitaille : *L'Ingratitude. Conversation sur notre temps*, Paris et Montréal, Gallimard et Québec/Amérique, 1999.

LE GOFF, Jean-Pierre : *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte, 2<sup>e</sup> éd. 2003.

## **POLÉMIQUE ENTRE APÔTRES ET CRITIQUES DU NOUVEAU PROGRAMME**

LAVILLE, Christian et Michèle DAGENNAIS : « Le naufrage du programme d'histoire "nationale". Retour sur une occasion manquée accompagner de considérations sur l'éducation historique », *RHAF (Revue d'histoire de l'Amérique française)*, vol. 60, no 1, printemps 2007, p. 517-550.

COMEAU, Robert et Josiane LAVALLÉE : « Réplique à l'article de Christian Laville et Michèle Dagenais », *RHAF*, vol. 61, no 2, automne 2007, p. 253-260.

BOUVIER, Félix : « Retour sur le programme d'histoire nationale et son éducation à la citoyenneté », *RHAF*, vol. 61, no 2, automne 2007, p. 261-270.

DAGENNAIS, Michèle et Christian LAVILLE : « Un coup d'épée dans l'eau. Réponse à la réplique, avec une postface », *RHAF*, vol. 61, no 2, automne 2007, p. 271-279.











# Présentation de l'IRQ

Fondé en 2002, l'Institut de recherche sur le Québec (IRQ) a pour mission, de soutenir et de diffuser des recherches et des textes d'opinion sur des sujets touchant le développement du Québec. Lieu d'échanges, de concertation et de débats entre les groupes et les individus qui réfléchissent et agissent pour bâtir le Québec, l'IRQ se situe au carrefour de l'observation et de l'action. Il a pour but de susciter la réflexion sur les enjeux d'actualité qui concernent le Québec.

## Membres du Comité scientifique de l'IRQ

- Jacques Beauchemin, professeur titulaire au département de sociologie de l'Université du Québec à Montréal.
- Éric Bédard, historien, professeur à l'Université du Québec à Montréal (TÉLUQ).
- Joseph Facal, professeur invité à l'École des Hautes Études Commerciales de Montréal où il enseigne la sociologie et le management.

## Direction de l'IRQ

- Direction générale : Gilles Grondin
- Direction de la recherche : Mathieu Bock-Côté



Institut de recherche  
sur le Québec

**Institut de recherche sur le Québec**

2207, rue Fullum

Montréal (Québec) H2K 3P1

Téléphone : 514 527-9891

info@irq.qc.ca

[www.irq.qc.ca](http://www.irq.qc.ca)