

Bulletin d'histoire politique

Les enjeux politiques du Rapport Lacoursière

Robert Martineau



Volume 14, numéro 3, printemps 2006

Le rapport Lacoursière sur l'enseignement de l'histoire : dix ans plus tard

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1054468ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1054468ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Bulletin d'histoire politique
Lux Éditeur

ISSN

1201-0421 (imprimé)

1929-7653 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Martineau, R. (2006). Les enjeux politiques du Rapport Lacoursière. *Bulletin d'histoire politique*, 14(3), 125–147. <https://doi.org/10.7202/1054468ar>

Tous droits réservés © Association québécoise d'histoire politique; VLB Éditeur, 2006

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Les enjeux politiques du Rapport Lacoursière

ROBERT MARTINEAU
Département d'histoire
Université du Québec à Montréal

INTRODUCTION

Le rapport Lacoursière a dix ans. Même aujourd'hui et malgré la limpidité de son mandat, on comprend mal quels en étaient les enjeux politiques et surtout quelle aura été sa portée réelle. Ainsi certaines questions restent sans réponse. Pourquoi, notamment dans un contexte où s'annonçaient pourtant les États-généraux de l'éducation, le gouvernement d'alors décida-t-il de procéder à un examen spécifique de la question de l'enseignement de l'histoire ? Au delà du mandat officiel, formulé avec tout le doigté requis dans le contexte, y avait-il un agenda plus politique ?

Le texte suivant voudrait faire ressortir succinctement les principaux tenants et aboutissants politiques dudit document en évoquant le contexte dans lequel le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire fut mandaté, les réactions engendrées par la publication de son rapport, les débats qui s'en suivirent durant les dix années qui nous en séparent et s'animent encore aujourd'hui, et les enjeux politiques qui étaient en cause et demeurent au cœur de la problématique de l'enseignement scolaire de l'histoire dans notre société.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU BANC DES ACCUSÉS

C'est un euphémisme d'affirmer que dans les années ayant précédé la mise sur pied de ce groupe de travail, l'enseignement de l'histoire était souvent sur la sellette au Québec. D'une part, beaucoup de gens, et en particulier les journalistes, se demandaient si les élèves apprenaient quelque chose en

classe d'histoire. Par exemple, Pierre Gravel, rapportant en 1988 les résultats d'un sondage, concluait que les Québécois n'étaient guère satisfaits de l'enseignement de l'histoire dispensé à leurs enfants et que ces derniers n'étaient pas vraiment intéressés par cette matière : seulement 27 % des répondants se montraient en effet « très ou assez satisfaits de l'enseignement de l'histoire donné aujourd'hui dans les écoles du Québec »¹. Dans la même veine, un autre sondage réalisé en 1991 révélait que « tant les Canadiens anglophones que les francophones jugent sévèrement leurs propres connaissances de l'histoire canadienne et de leur patrimoine »². En outre, l'éditorialiste d'un grand journal montréalais dénonçait en 1995 « les lacunes abyssales dans les connaissances historiques des jeunes » et stigmatisait l'enseignement de l'histoire en se demandant si « l'école est [...] en train de former une génération d'analphabètes en histoire »³. Quelques mois plus tard, dans la revue *L'actualité*, Micheline Lachance attribuait aux écoles la note « zéro en histoire », après avoir constaté que les adolescents étaient nuls en cette matière qu'ils trouvaient, en général, ennuyante et inutile pour leur vie future⁴.

D'autres mettaient en doute la capacité de l'école et des enseignants d'histoire, de faire connaître et apprécier les incontournables points de repère de la grande culture universelle en dénonçant l'étroitesse des choix de contenus historiques enseignés et appris⁵. Dans le même ordre d'idées, l'historien Jacques Lacoursière attaquait, durant l'été 1995, le manque de vision et de perspective du cours d'histoire qui « enseigne beaucoup de choses, mais [...] enseigne surtout comment répondre aux questions que le Ministère va poser à la fin de l'année »⁶.

À la même époque, chez les plus nostalgiques, on s'en prenait au soi-disant type d'histoire enseigné depuis 20 ans et qui n'était plus « qu'une caricature de cette bonne vieille histoire nationale d'autrefois, avec ses mythes, ses héros flamboyants comme Dollard des Ormeaux ou Madeleine de Verchères, ses grandes dates comme 1534 ou 1867, qu'il fallait connaître par cœur sous peine de passer pour un cancre ! »⁷

De façon plus circonstancielle, au lendemain du référendum de 1995, Lise Bissonnette se demandait pourquoi le Parti Québécois [PQ] laissait encore indifférent et inquiétait les minorités allophones et anglophones. Sa réponse était sans équivoque : « Le résultat est signé de l'échec d'un système d'éducation qui a vidé l'école publique de son contenu culturel et de l'enseignement de l'histoire, qui a accueilli les nouveaux venus depuis vingt ans mais commence à peine à se pencher sur leur véritable intégration »⁸. Et d'ajouter que « toutes les tactiques, stratégies et astuces du monde ne conduisent nulle part, sans une citoyenneté éclairée ».

Aussi questionnait-on plus spécifiquement, dans cette délicate conjoncture, l'orientation nationaliste d'un certain enseignement de l'histoire et sa

capacité de contribuer à la construction d'une société ouverte, pluraliste et démocratique. À ce propos, Éric Normandeau, pourtant cosignataire d'un Manifeste des intellectuels pour la souveraineté, dénonçait « les ambiguïtés du projet souverainiste dans lequel “la division entre le “nous” francophone, et les “autres” allophones et anglophones confondus est le symptôme de l'incapacité du système scolaire québécois de former des citoyens et des citoyennes d'un État québécois indépendant ou non. Cette épine, ajoutait-il, restera au pied du projet souverainiste tant et aussi longtemps que sera privilégié un type d'enseignement de l'histoire centré sur la langue plutôt que sur la citoyenneté. L'histoire, se demandait-il enfin, sert-elle, en dernière instance, à former des francophones ou des citoyens? [...] L'enseignement de l'histoire restera-t-il un moyen de contrer l'amnésie des francophones ou deviendra-t-il un outil d'avenir? »⁹. Aussi appelait-il le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire formé par Jean Garon à répondre à la question.

Parallèlement à cette position, la question de l'enseignement de l'histoire intéressait aussi les milieux fédéralistes dont plusieurs étaient convaincus, comme Monique Nemmi en 1994, que les manuels d'histoire du Québec et du Canada utilisés dans les écoles faisaient de la propagande indépendantiste¹⁰, ajoutant même ailleurs que « le nationalisme au Québec [...] traverse tout le système scolaire. Il part du ministre de l'éducation, il se transmet à travers les manuels et il s'enseigne dans les écoles »¹¹ et bien sûr, tout particulièrement à travers les manuels d'histoire. En outre, alors qu'en 1996 le premier ministre Jean Chrétien évoquait à la Chambre des Communes l'idée de doter le Canada d'une histoire officielle, plusieurs organismes d'obédience fédéraliste cherchaient à influencer le cours de l'enseignement de l'histoire dans les provinces grâce à des subventions généreuses¹².

En février 1996, alors même que le Groupe de Lacoursière menait ses travaux, le président de la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal, François Lemieux, s'appuyant sur les résultats d'un sondage effectué pour elle¹³, lançait un appel à la formation d'une « Coalition pour la promotion de l'histoire au Québec ». Une quarantaine d'organismes, dont les départements d'histoire de diverses universités, la Société des professeurs d'histoire du Québec et la Fédération des Sociétés d'histoire du Québec y adhérèrent en signant une résolution exigeant

- que le gouvernement du Québec procède et fasse procéder à une revalorisation significative de l'histoire dans le système scolaire et les institutions culturelles ;
- que cette valorisation de l'histoire soit orientée dans une perspective démocratique, ouverte et pluraliste ;
- que soit faite une place privilégiée à l'histoire nationale du Québec ;

- que soit assurée une connaissance adéquate de l'histoire universelle et une solide compréhension de l'interaction entre l'histoire du Québec et celle du Canada, de l'Amérique et du monde¹⁴.

Cette coalition, présidée par le comédien Jean-Claude Germain, visait non seulement à faire pression sur le gouvernement dont les principaux acteurs avaient changé depuis la mise sur pied du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire¹⁵, mais surtout à obliger ce dernier à tenir compte des recommandations du rapport qui allait incessamment être déposé et tout particulièrement en ce qui concernait le traitement de la question de l'histoire nationale.

LES RÉACTIONS AU RAPPORT LACOURSIÈRE

Le rapport, déposé en mai 1996, fut en général bien reçu, mais provoqua tout de même des réactions négatives. En fait, tous étaient d'accord sur la nécessité de redresser la situation de l'enseignement scolaire de l'histoire au Québec, mais certains montèrent littéralement aux barricades devant ses conclusions et recommandations.

La réaction la plus vive émergea de la plume de la journaliste politologue Josée Legault. Dans un pamphlet virulent, elle dénonçait l'idéologie et les recommandations inquiétantes du rapport. « Ce groupe, rappelait-elle, devait donner à l'histoire nationale et universelle sa place de discipline fondamentale dans la formation des jeunes du Québec. Malheureusement, il escamote cet objectif de départ. En fait, l'expression "histoire nationale" n'est reprise dans ce rapport que lorsqu'il est question des États-Unis ou... du Canada! Le Québec ne serait-il pas une nation? [...] Ne faisant aucune référence développée à la nation québécoise – ou à sa majorité francophone – le rapport avance comme leitmotiv l'« ouverture » à l'histoire des autochtones, des anglophones et des sociétés non-occidentales [...] Simple composante normale de toute histoire nationale, ce pluriethnisme devient le prisme à travers duquel devrait s'interpréter l'histoire du Québec ». Et de conclure : « Si ce rapport tient tant à une vision ethniciste, que fait-il de l'ethnie la plus nombreuse du Québec? »¹⁶ Trouvant le document « joliment proche du multiculturalisme fédéral, lequel [...] vise la dilution de l'identité québécoise dans la grande mosaïque canadienne », elle l'accusait « de faire fi de l'urgence de reconnaître au Québec une véritable histoire nationale et d'ouvrir les immigrants à celle-ci dans une approche globale d'intégration » et de proposer le chemin inverse.

Le débat suscité par l'article de Josée Legault se poursuivit durant plusieurs semaines dans les pages du *Devoir*, certains l'associant à la pensée fasciste¹⁷, d'autres l'accusant d'avoir une vision dépassée en faisant valoir que

l'histoire et son enseignement ne devaient pas servir à la manipulation des esprits¹⁸. Béatrice Richard, souscrivant d'emblée à son analyse, soutenait pour sa part que « l'histoire à l'école primaire a une fonction morale et politique et non sociale comme le prétendent les signataires du rapport »¹⁹. Après avoir associé Lacoursière et Durham et affirmé que toutes les bonnes intentions qu'on trouve dans le rapport servent en fait de cache-texte, elle précisait : « Nul doute que le concept d'histoire nationale du Québec est en soi un projet politique, mais si pour un historien, mettre cette question nationale au programme est faire œuvre de méchant séparatisme, autant la taire tout de suite, autant tuer la mémoire du peuple français en Amérique du Nord ». Établissant clairement son paradigme résolument opposé à celui des auteurs du Rapport, elle ajoutait : « Au niveau primaire et secondaire, les manuels d'histoire ont servi à transmettre une mémoire collective, à forger une identité commune, tant que cela faisait l'affaire du bourgeois. Personne n'en a jamais fait un mystère. Et cette fonction éducatrice de l'histoire par la transmission d'une mémoire commune a longtemps servi à cimenter la communauté autour de ses institutions au Québec comme ailleurs ».

Quelques semaines plus tard, Louis Cornellier enfourchait la même monture en dénonçant « la pensée vicieuse qui est derrière le rapport Lacoursière » dans laquelle il reconnaissait, lui aussi, une filiation avec celle de Lord Durham : « À la question "Comment peut-on être Québécois pure laine?", Durham répondait "On ne peut pas!". Peuple sans histoire et sans littérature, nationalité dépourvue de tout ce qui peut vivifier et élever un peuple, nous devrions nous assimiler aux Anglais, cette race supérieure qui doit à une époque prochaine dominer sur tout le continent de l'Amérique du Nord »²⁰. Selon Cornellier, il ne fallait toutefois pas blâmer Lacoursière pour cette dérive, son œuvre personnelle le dédouanant, mais plutôt les responsables politiques qui étaient chargés de « surveiller le projet » et n'avaient pas fait leur travail²¹. De son côté, Jean-Marc Léger qui croyait lire enfin, dans le mandat du Groupe, l'intention d'agir des pouvoirs publics après une longue traversée du désert avouait « être tombé de haut », comme d'autres, devant « la conception de l'histoire nationale qui sous-tend le rapport et qui, sous prétexte d'en actualiser l'enseignement, en arrive à mettre entre parenthèse nos origines françaises, à évacuer la notion d'identité nationale sous l'effet d'une idéologie confuse et sommaire, où se rejoignent l'obsession du "multiculturalisme" et le souci du "politiquement correct" »²².

À l'automne 1996, Jean-Claude Germain, porte-parole de la Coalition pour la promotion de l'histoire, affirma que les États généraux de l'éducation n'avaient pas discuté de l'enseignement de l'histoire parce qu'ils tenaient pour acquis que le Rapport Lacoursière faisait consensus alors que ce n'était pas le

cas, ses recommandations évacuant la notion d'histoire nationale ainsi que l'histoire du Québec dans ses rapports avec le Canada et occultant que les Québécois francophones étaient majoritaires au Québec. En conclusion, il affirmait péremptoirement : « Dans l'enseignement de l'histoire, le Québec doit être l'unité de mesure »²³.

Quelques semaines plus tard, John Keynes, professeur d'histoire à l'Université Laval, dénonçait, dans une lettre, une annonce, en fait un manifeste, publiée dans un quotidien par la Coalition pour la promotion de l'enseignement de l'histoire dans laquelle il décelait une lecture partisane et une position qui n'avait pas l'appui de tous, en tout cas certainement pas la sienne : « Pour une bonne partie de l'élite intellectuelle du Québec, incluant Jean-Claude Germain et Bernard Dionne de la Coalition, l'histoire nationale des Québécois se résume à l'histoire du Québec. Or c'est une perspective étroitement nationaliste. [...] Le choix de la Coalition est un choix politique qui transforme l'enseignement de l'histoire en leçon de patriotisme québécois. Notre histoire est à la fois canadienne et québécoise et nous avons la responsabilité morale et intellectuelle de transmettre cette histoire intégralement dans notre enseignement. [...] Les objectifs nationalistes et politiques exprimés dans ce manifeste de la Coalition ne correspondent aucunement aux objectifs professionnels qui devraient animer tous ceux et celles qui enseignent l'histoire à nos jeunes et ne sont le reflet que d'une lecture partisane de l'histoire »²⁴.

En outre, à peu près à la même époque, Claude Poulin réagissant aux articles de Josée Legault affirmait que la querelle autour du Rapport Lacoursière avait été envenimée par la Coalition et particulièrement par son porte-parole, Jean-Claude Germain. Ainsi, concluait-il, non sans porter un jugement sévère sur certaines déclarations de ce dernier : « Qui veut que nos programmes prennent racine dans notre propre histoire nationale québécoise pour ensuite les ouvrir sur le monde montre bien notre incapacité d'envisager intelligemment nos problèmes d'éducation »²⁵. Lui-même professeur d'histoire de carrière au niveau collégial, il rappelait que « l'histoire est une discipline intellectuelle indispensable à la formation de la pensée dans une société démocratique ».

À jauger toutes ces réactions, la classe d'histoire s'avérait, à n'en pas douter, un lieu politique à occuper.

LE RAPPORT LACOURSIÈRE ET SES ENJEUX POLITIQUES

Un enjeu, nous dit le Petit Robert, est ce que l'on peut gagner ou perdre dans une compétition, dans une entreprise. Compte tenu du débat auquel

donna lieu la publication de son rapport, il peut être intéressant de se demander, d'une part, qui avait à gagner de l'étude à laquelle se livra le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire et, d'autre part, ce qu'avaient à y perdre ou à y gagner les principaux intéressés. Et en dernière analyse, qui profita des conclusions de ce rapport dont on suppose encore les retombées ?

LES INTÉRESSÉS

Parmi les principaux intéressés au rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire figuraient bien sûr, le « grand public », dont nous avons déjà énuméré certains griefs, mais aussi les communautés culturelles, le milieu politique, d'où émergea son mandat, et surtout le milieu de l'éducation, premier concerné par la question.

LA POPULATION

Plusieurs sondages ayant depuis longtemps fait état de l'insatisfaction du public à l'endroit de l'enseignement de l'histoire avant 1995, la mise sur pied du Groupe de travail fut accueillie dans la population, par médias interposés, plutôt positivement. La plus grande partie des griefs tenait essentiellement dans le constat souvent évoqué de l'ignorance de l'histoire chez les jeunes, le produit exemplaire de l'apprentissage de l'histoire étant pour la population celui que l'on peut apprécier dans des émissions de télévision du genre « Génies en herbe », soit la capacité de répondre à des questions mesurant la simple connaissance de faits, de dates, de noms de personnages et de lieux du passé. Aussi, soulignait Ségal, « le grand public attend [...] que l'école assure la transmission des contenus de la mémoire collective. Il tient à ce que la génération suivante sache ce qu'il savait et il souffre de toute perte »²⁶. Très influencée par les médias, et méconnaissant conséquemment la plupart du temps les orientations nouvelles de l'enseignement de l'histoire et leur légitimité éducative et sociale, la population attendait du Rapport Lacoursière les moyens d'un redressement significatif dans cette direction.

LES « COMMUNAUTÉS CULTURELLES »

Les griefs du milieu des communautés culturelles à l'endroit de l'enseignement de l'histoire s'étaient multipliés progressivement depuis vingt ans avec l'évolution démographique de la population québécoise et une sensibilisation plus accrue aux problèmes d'intégration des nouveaux arrivants. Ces griefs étaient la plupart du temps adressés au ministère de l'Éducation notamment à propos de l'absence de visibilité de leur communauté dans le

programme d'histoire générale ou encore du traitement jugé discriminatoire dans le programme d'Histoire nationale. Elles étaient donc particulièrement sensibles au sort qui leur est réservé dans l'histoire officielle et son enseignement et au rapport d'un Groupe ministériel qui allait se pencher là-dessus. Il est à cet égard significatif que plusieurs organismes voués à leur défense aient déposé des mémoires ou se soient présentés aux assises du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire.

LE MILIEU POLITIQUE

Une jarre de Pandore ! Voilà comment une grande partie de la classe politique voyait sans doute l'enseignement de l'histoire nationale au Québec ; ce qui faisait dire à Éric Bédard que « les Libéraux n'auraient jamais mis de l'avant l'idée d'un tel comité »²⁷. Comment dès lors expliquer qu'un gouvernement souverainiste ait pu le faire alors que depuis 1970, certaines personnes étaient convaincues qu'au Québec, la classe d'histoire était une usine à fabriquer des indépendantistes ? Et comment pouvait-on espérer qu'un tel groupe de travail puisse répondre aux attentes diverses et divergentes à l'endroit de l'histoire et de son enseignement dans les écoles, la problématique étant éminemment liée à la question nationale et nécessairement politique ?

L'initiative de la mise sur pied de ce Groupe de travail revient à Jacques Parizeau qui dans une lettre envoyée le 1^{er} août 1995, faisait part à son ministre Jean Garon « des réflexions que m'inspire l'état de l'enseignement de l'histoire, universelle aussi bien que nationale, dans notre système scolaire » et de « l'inquiétude de nombre de nos compatriotes » à cet égard. Aussi, soulignait-il, « l'histoire n'occupe pas, et de loin, la place qui doit être sienne dans les programmes des divers niveaux d'étude. Elle est pourtant une des disciplines maîtresses dans la formation des jeunes, puisqu'elle leur permet de se situer dans le temps et dans le monde, de conforter leur identité, de mesurer l'évolution nationale et internationale et de comprendre l'actualité ». Après avoir décrit certaines incongruités de la situation de l'enseignement de l'histoire au Québec en comparaison avec celle d'autres pays comme la France, le Royaume-Uni et l'Italie, le premier ministre souhaitait « vivement que vous envisagiez de prendre, en liaison étroite avec tous les milieux concernés, les mesures nécessaires au rétablissement progressif de l'histoire, nationale et universelle, comme l'une des disciplines maîtresses dans la formation de base de nos jeunes ».

Or si l'ensemble de la classe politique pouvait adhérer aux souhaits généraux du premier ministre, tous ne faisaient pas la même analyse de la situation et n'envisageaient pas les mêmes solutions, notamment au sein même

du mouvement souverainiste. Ainsi, par exemple, certains intellectuels²⁸, réclamant une histoire moins historique et mieux incarnée, déplorait « le dépouillement dont est victime l'enseignement de l'histoire. Les structures sociales ayant remplacé les grands personnages, les jeunes ne retrouvent plus dans l'histoire le ferment d'une identité. L'argument est connu : les jeunes imaginations retiennent beaucoup plus facilement les traits d'une personnalité à haut relief que le sens profond d'une courbe de blé! »²⁹. D'autres, comme l'ont montré leurs réactions vives à la publication du Rapport Lacoursière, attendaient beaucoup au plan de l'affirmation de la majorité francophone dans une histoire résolument nationaliste en soutenant qu'incombait à la classe d'histoire de transmettre la mémoire commune devant cimenter la communauté autour de ses institutions au Québec³⁰.

Au-delà de ces positions, minoritaires semble-t-il au sein du mouvement souverainiste, l'analyse de l'évolution du programme du parti sur la question de l'enseignement de l'histoire montre à quel point la position d'ouverture du Rapport Lacoursière, pourtant stigmatisée par ses détracteurs, correspondait sensiblement aux positions défendues par le PQ. Dans un article publié en 1996, Éric Bédard, ancien président du Comité national des jeunes du PQ, affirmait en effet que la décision de constituer ce groupe de travail et le mandat qui lui fut confié étaient à mettre au compte de l'évolution du programme du Parti Québécois après août 1993, et tout particulièrement de l'arrivée à sa tête de Jacques Parizeau, alors qu'on vit apparaître « une position claire sur l'enseignement de l'histoire dans nos écoles »³¹. Sous sa gouverne, les délégués du 11e congrès allaient inscrire au programme du parti une proposition affirmant vouloir « répandre l'enseignement de l'histoire nationale et universelle et réintroduire la dimension historique dans tous les apprentissages. Cette mesure permettra aux étudiants de développer l'esprit critique et le sens de la continuité (...) À cette fin, l'enseignement de l'histoire deviendra obligatoire à partir de la 4e année du primaire jusqu'au secondaire »³². Puis, le congrès de 1993 allait amener les militants à faire de « l'enseignement de l'histoire nationale une dimension importante de la formation civique »³³. Bédard ne manquait toutefois pas de souligner que « pour une partie des militants péquistes, l'histoire nationale est plus qu'un outillage intellectuel permettant de comprendre le présent. L'histoire nationale est à leurs yeux une façon de socialiser les jeunes et les immigrants à la réalité du combat québécois »³⁴. Ainsi, l'histoire québécoise « serait donc l'histoire d'une lutte d'affirmation de la nation à travers l'action de ses grands personnages. Cette histoire du Québec, pensent ces délégués, est la seule qui soit digne d'être enseignée ». Bédard terminait son article en faisant ressortir les dangers de confondre histoire nationale et histoire nationaliste.

Signe des temps, la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal soulignait, dans son mémoire déposé aux États Généraux de l'éducation, que « l'étude de l'histoire et l'acquisition d'une conscience historique ne sont pas uniquement des instruments de liberté et de responsabilité pour les individus leur permettant de devenir des citoyens et des citoyennes à part entière », [mais qu'] « elles sont aussi, dans la mesure où tous les individus qui la composent partagent une culture historique commune, de puissants outils pour développer la nécessaire solidarité dans une société »³⁵. En outre, ajoutait la SS-JBDM, « fondé sur une approche démocratique, critique et inter culturelle, l'enseignement de l'histoire nationale en lien avec celle de l'humanité est sans doute un des moyens les plus pertinents et les plus utiles pour promouvoir le pluralisme qui caractérise la société québécoise et la tolérance qui est une de ses valeurs dominantes. [...] Dans un monde et à une époque où tant d'éléments concourent à réduire les êtres humains à des individus déracinés, isolés, centrés sur eux-mêmes et occupés à vivre l'instant présent sans aucune perspective historique, l'enseignement de l'histoire constitue un antidote puissant à l'atomisation individuelle et à la démission collective »³⁶.

LE MILIEU DE L'ÉDUCATION

Dans le milieu éducatif, les travaux du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire ne pouvaient être détachés de l'exercice plus large de mise à jour de l'ensemble des programmes d'études amorcé en 1996 par les États généraux de l'éducation et dont le document synthèse invitait à « une revalorisation de l'enseignement de l'histoire dans une perspective culturelle »³⁷. À cet égard, l'analyse du Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, ou Rapport Inchauspé, apporte un éclairage non négligeable sur l'intérêt que portait le milieu de l'éducation aux recommandations du Rapport Lacoursière. Ainsi, après avoir repris à leur compte plusieurs des recommandations de ce dernier, les auteurs du Rapport Inchauspé invitaient à ce que « les programmes actuels, qui ont près de 20 ans, soient mis à jour en fonction de la réalité du Québec d'aujourd'hui et de ce que notre monde est devenu, notamment en élargissant leur ouverture sur le monde et en accentuant la prise en considération de l'ensemble des acteurs qui ont contribué et contribuent à l'histoire commune »³⁸. Concernant les finalités de l'enseignement de l'histoire, le Rapport Inchauspé proposait que « tous les cours d'histoire, au primaire comme au secondaire, se voient confier explicitement une mission d'éducation civique que les intitulés des cours devraient souligner en ajoutant les mots "et éducation à la citoyenneté" au mot "histoire" »³⁹.

Finalement, après avoir rappelé que les savoirs occupent désormais une place inégalée dans l'organisation matérielle et sociale de nos collectivités et

qu'on demande à l'école d'être une institution favorisant la cohésion sociale, les auteurs du Rapport Inchauspé insistaient sur le fait que les réformes curriculaires comme celle que proposait le Rapport Lacoursière « sont désormais des actes politiques au sens fort du terme. L'éducation, ajoutaient-ils, a de telles conséquences sur des citoyens tellement nombreux qu'on ne peut laisser la détermination de ce "qui doit être enseigné" aux seuls experts. Pour formuler des propositions en cette matière et inciter l'école à un engagement social plus vif, on a besoin désormais du soutien et des revendications d'autres groupes de personnes, elles aussi toutes dévouées à la chose publique »⁴⁰.

LES ENJEUX POLITIQUES

Qu'avaient donc à perdre ou à gagner les principaux intéressés au rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire ?

L'ÉDUCATION DES JEUNES PAR L'HISTOIRE

Pour le lecteur moins familier avec la réalité scolaire, une certaine lecture du Rapport peut donner l'impression qu'on peut traiter de l'enseignement de l'histoire comme d'un en-soi, hors toute considération du contexte éducatif dans lequel il s'insère alors qu'elle est l'une des disciplines retenue dans la « grille-matières » des écoles et que ses objectifs d'apprentissage sont à la fois clés et prétextes de la formation générale des jeunes. Malgré sa grande valeur sociale et éducative intrinsèque, la désignation de l'histoire comme discipline de formation et les modalités de son inscription au sein de l'ensemble des matières académiques demeurent un choix de société, choix politique s'il en est, à un moment donné de son évolution. Faut-il rappeler certaines époques pas si lointaines où l'enseignement de l'histoire faillit pratiquement disparaître du curriculum scolaire québécois ? Si les recommandations du Rapport Lacoursière montrent à cet égard une volonté politique claire de redonner à l'histoire sa place comme discipline fondamentale de formation dans le cursus scolaire, elles devaient nécessairement s'inscrire au sein du projet global d'éducation des jeunes, des autres programmes d'études, des autres facettes de leur formation ainsi que des besoins et des caractéristiques des jeunes assis dans des classes qui, nonobstant celles de la minorité anglophone, sont de moins en moins, comme jadis, essentiellement constituées d'enfants blancs, catholiques et de souche française. À l'instar des instigateurs de la réforme globale du curriculum scolaire, c'est à ce défi éducatif et politique qu'ont dû se mesurer les membres du Groupe Lacoursière en recommandant le contenu et des orientations d'un enseignement de l'histoire les plus susceptibles de

permettre cette éducation des jeunes d'aujourd'hui et de demain par l'histoire.

Concrètement, la connaissance des faits du passé était-elle un enjeu politique du Rapport Lacoursière? Il est évident que l'ensemble de la société avait tout à gagner d'un tel redressement culturel et qu'aux dires de certains, la vie politique pouvait même y trouver son compte. Le président du Groupe de travail, Jacques Lacoursière, n'allait-il pas jusqu'à soutenir, comme d'autres⁴¹, que « si les Québécois connaissaient mieux leur histoire, les gestes politiques qu'ils poseraient, leurs décisions sur l'avenir du pays, seraient fortement modifiés, des deux cotés du débat »⁴² Sans nier l'importance de cet apport implicite de la classe d'histoire, le Rapport Lacoursière a surtout rappelé que les visées de cette dernière logeaient aujourd'hui, comme depuis vingt ans, non seulement à l'enseigne de l'information mais surtout de la formation historique, en l'occurrence de l'initiation à la discipline de l'histoire, du développement de la conscience historique et de l'apprentissage de son mode de pensée dans une perspective d'éducation à la citoyenneté. Pour tenir compte de la conjoncture actuelle, de l'évolution de la société québécoise et des revendications en ce sens, le Rapport invitait, dans le choix des objets d'études, à ce que les programmes d'histoire s'ouvrent à l'étude des sociétés non occidentales, que soit faite une place équitable aux populations autochtones au regard du rôle qu'elles ont joué dans l'histoire du Québec et du Canada ou de l'Amérique et aux communautés culturelles au regard du rôle qu'elles ont joué dans l'histoire.

L'IDENTITÉ COLLECTIVE

Cette dimension a toujours constitué un enjeu majeur de l'enseignement de l'histoire. Traditionnellement, nous dit Florescano, l'histoire a servi à « tisser des solidarités assises sur des origines communes [...], affirmer des identités enracinés dans de lointaines traditions, fonder sur un passé partagé le désir de bâtir une nation »⁴³. Trois questions, nous semble-t-il, étaient sous-jacentes au mandat de Lacoursière à ce propos. Dans le cadre éducatif qui était le sien, quel devait être le rôle de l'école et en l'occurrence celui de la classe d'histoire, en ce qui a trait à l'identité collective des jeunes Québécois, et tout particulièrement à leur identité sociale? Quelle figure identitaire collective était la plus susceptible de s'inscrire dans le contexte démocratique pluraliste d'aujourd'hui en favorisant la cohésion sociale? Comment dans ce contexte la classe d'histoire pouvait-elle contribuer au développement de l'identité sociale des futurs citoyens?

Jadis, les grands récits épiques et souvent mythiques enseignés à l'école fournissaient le cadre de référence de l'identité des citoyens. On demandait

alors aux enseignants d'histoire d'être les passeurs d'une mémoire et d'une identité bien singulière, celle de la majorité historique blanche, catholique et de souche française. On peut donc facilement comprendre pourquoi le récit et la narration historique y étaient les vecteurs principaux de cette transmission pour laquelle on attribuait au manuel d'histoire des vertus quasi-magiques : il suffisait qu'il soit accessible et présent en classe, tout imprégné qu'il était du discours et des symboles identitaires nationaux pour que son effet attendu se produise. Durant les années 1960, le Rapport Parent déplora que « les manuels utilisés dans le secteur catholique de langue française accentuent [...], surtout au niveau élémentaire, le sentimentalisme et la moralisation nationale et religieuse auxquels tend le programme officiel »⁴⁴. Devant cette situation, il invitait les enseignants à « dissocier histoire et prédication patriotique ; le but de l'histoire n'est pas en premier lieu la formation civique, patriotique ou religieuse. [...] L'enseignement de l'histoire a pour but de former l'esprit par l'étude objective et honnête du passé en prenant appui sur les textes ». Dans les années qui suivirent, cette fonction morale de la classe d'histoire fit long feu... à tout le moins dans les programmes d'études, les manuels et les documents officiels.

Depuis 1982, tous les programmes scolaires ont demandé à la classe d'histoire d'assumer deux fonctions d'apparence inconciliables pour certains : contribuer au développement de l'identité sociale des jeunes Québécois et en même temps développer chez eux un sens critique et des outils intellectuels d'inspiration historique susceptibles de favoriser une participation civique éclairée. Or dans les sociétés occidentales démocratiques d'aujourd'hui, note Audigier, l'identité de chacun se conçoit de façon plurielle : « tout homme appartient à plusieurs groupes et se définit dans ces relations de pluri-appartenance. La hiérarchisation entre les différents niveaux et les différentes formes d'appartenance ne s'impose pas d'elle-même. [...] Nous ne vivons plus dans des sociétés où l'identité collective puisse se penser de façon homogène c'est-à-dire où se recouvrent un groupe, un territoire, une langue, voire une religion, une économie »⁴⁵.

Dans une société pluraliste, cette identité que l'étude de l'histoire peut aider à construire doit inclure tous les individus et l'histoire qui en raconte le passé doit être celle de la société d'aujourd'hui. Car l'histoire ne sert pas qu'à comprendre le passé, elle sert aussi et surtout à expliquer le présent. Pour une société comme la nôtre, plurielle et appelée à se métisser encore davantage, la citoyenneté démocratique, au dessus du genre, de la race, de la culture, de l'origine ethnique et des générations peut s'avérer un lieu de rencontre et d'identification sociale puissant, dynamique et inclusif. Une histoire qui unit et assure la cohésion sociale peut donc difficilement être exclusivement une

« histoire mémoire », comme le revendiquent certains ? À cet égard, si l'instruction des patriotes pouvait dépendre du contenu d'une histoire nationale, l'éducation des citoyens d'une nation démocratique dépend bien davantage d'un programme de formation centré sur la pensée et sur ce que les jeunes feront de la connaissance des faits historiques du passé de leur société pour éclairer leur participation à la vie et à l'avenir de la nation. C'est ce qu'affirmait en fait le rapport Lacoursière.

Aujourd'hui, plutôt que de consister en la mémorisation d'une vulgate identitaire, les activités de la classe d'histoire susceptibles de favoriser la construction de l'identité sociale relèveraient plutôt de ce que Van Schendel appelle le « travail d'identité », « la mise en scène du soi (ou du nous) et de l'altérité ainsi que la mise en question de leur place à travers les lieux réels ou imaginaires, physiques ou symboliques, privés ou publics du pays choisi comme objet de mémoire, au moyen d'actes et de manières de nommer »⁴⁶. En outre, souligne Dubet, « nous entrons dans une société où le sens de l'action et des identités est moins donné aux acteurs comme allant de soi qu'il n'est construit par eux »⁴⁷. Cette évolution culturelle et sociale n'est pas propre au Québec ou au Canada de l'après-Trudeau ; on en trouve des manifestations en Europe et partout en Occident. En outre, bien que la pertinence de récits historiques au sein desquels les citoyens puissent se retrouver ne soit pas remise en question, il est important de saisir que la fonction de l'enseignement scolaire de l'histoire ne se réduit plus seulement à proposer un récit officiel ou un ensemble de faits historiques à mémoriser. Il offre aussi et surtout la possibilité pour tous les citoyens, d'accéder aux outils intellectuels de la discipline historique et de son mode de pensée afin de les aider à mettre en perspective temporelle la réalité sociale, dont les mémoires, les identités collectives et l'identité sociale sont des constituants majeurs, mais aussi à faire la critique des représentations du passé qu'on leur propose, surtout lorsque les ressorts de la dramatisation y sont fortement déployés. À cet égard, la connaissance des principes et des modalités de construction des savoirs historiques permet de débusquer la désinformation ; elle amène à considérer l'histoire pour ce qu'elle est et non pas pour ce qu'on voudrait qu'elle soit.

À propos de la nature de l'identité sociale à construire et des modalités de la contribution de la classe d'histoire pour y arriver, la position du Rapport Lacoursière nous semble claire :

[...] les identités personnelles comme les identités collectives, à diverses échelles, se définissent en fonction des origines. D'où vient-on, dans quelle filiation se situe-t-on ? Elles se définissent également par rapport à des identités voisines, construites elles aussi en rapport avec le passé, mais pouvant

différer. De la conscience ainsi que de la compréhension des origines et des facteurs de la différence naît une identité personnelle, volontaire et réfléchie, qui permet de se situer par rapport à d'autres possibilités identitaires, de préciser ses lieux sociaux d'appartenance et ses liens de solidarité, de clarifier ses préférences et ses attachements. C'est à la conjonction de semblables identités que se développent et s'affirment les identités collectives, des identités plutôt raisonnées que spontanées, qui ont ainsi l'avantage d'être posées, plus fermes et plus riches⁴⁸.

Les membres du Groupe de travail ont jugé que c'était la meilleure contribution que pouvait apporter l'enseignement de l'histoire en cette matière. Les réactions au Rapport sur cette question laissent à penser qu'il y avait là un enjeu politique important dont nous tenterons plus loin de faire ressortir la teneur.

LA « QUESTION NATIONALE »

Était-il dans le mandat du Groupe de travail de statuer sur la question nationale via l'enseignement de l'histoire ? Il est vrai que le rapport n'aborda pas spécifiquement la question du sens et de l'acception du concept d'« histoire nationale » à laquelle son mandat devait, avec l'histoire universelle, « donner sa place de discipline fondamentale dans la formation des jeunes du Québec ». Réfléchissant sur cet enjeu, Micheline Dumont notait il y a quelques années à ce propos :

Quand on parle d'enseignement de l'histoire, [...] il faut réaliser que la conscience nationale ne se construit pas exclusivement à l'école et qu'elle s'enracine bien davantage dans la gestion politique de la culture, de la langue, du patrimoine, de notre situation de minoritaire, des fêtes nationales, de ce que l'on a appelé l'« affirmation nationale », et que ce n'est pas à l'école que ces décisions se construisent. À cause de ses liens inextricables avec le pouvoir, avec la conscience collective, l'enseignement de l'histoire reste donc toujours « sous surveillance »⁴⁹.

Ce qui peut sans doute expliquer la grande prudence du Rapport Lacoursière sur cette question, mais aussi les considérations plus explicites à ce chapitre d'un autre Rapport déposé en 1997, celui du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, à qui il appartenait peut-être de replacer cet enjeu dans le contexte plus large de l'éducation donnée à l'ensemble de la jeunesse et d'expliquer les choix souhaités en matière d'enseignement de l'histoire nationale :

L'école doit aider ceux et celles qui grandissent dans une culture à y trouver leur identité, sinon ils trébuchent dans leur quête de significations. Cependant, se fixer un tel objectif, c'est rendre incontournable la connaissance de l'histoire nationale. Or, traiter actuellement au Québec, de façon juste, une telle question est un exercice des plus difficiles. La question nationale, prise dans son sens politique, nous divise et, sur toute question à connotation nationale, notre sensibilité est exacerbée. Or, si le socle rassembleur que doit proposer l'école est celui du projet d'un vouloir-vivre partagé, le vouloir-vivre en démocratie, ce socle doit être, pensons-nous, également celui de la mémoire de l'histoire. C'est pourquoi, nous ne pouvons éviter de préciser notre point de vue sur cette question.

Tout d'abord, nous croyons que la communauté nationale est l'une des réalités dans lesquelles se constitue l'identité. Est-elle là pour rester ? L'importance de cette réalité a varié dans le temps ; certains annoncent sa disparition et l'émergence d'une identité post-nationale ; certains souhaitent sa disparition car, dans le passé, et encore de nos jours, certaines formes de nationalisme ethnique et chauvin ont alimenté des guerres et des conflits, des ségrégations, des exclusions. Cette réalité est peut-être appelée à disparaître et on peut même le souhaiter, mais dans l'horizon humain prévisible, elle est là pour rester. Partout dans le monde, la nation offre encore le cadre dans lequel s'exerce la liberté collective des citoyens et des citoyennes qui veulent agir sur leur destin. Et ceux qui ne disposent pas de ce cadre, les exilés, les réfugiés, les migrants aspirent à donner forme dans une nation où ils auront « le droit d'avoir des droits », comme le dit Hanna Arendt, ou à s'intégrer à une nation où ils auront un tel droit. Le mouvement de globalisation en cours renforce aussi le besoin de retrouver ses racines, d'afficher sa différence, de resserrer la solidarité du groupe. Et c'est toujours dans les traits spécifiques d'une nation que s'exprime ce besoin d'enracinement. Aussi, l'étude de l'histoire nationale est présente dans le curriculum d'études de la plupart des pays. Mais comment en traiter ?⁵⁰

Après avoir fait leurs propositions du Rapport Lacoursière invitant la classe d'histoire à être plus ouverte à la participation des populations autochtones à l'histoire du Québec, au rôle de la communauté anglophone dans le développement de la société québécoise et à l'apport des différentes

vagues d'immigration dans l'évolution de notre société, les auteurs du Rapport Inchauspé précisaient leur pensée sans pour autant remettre en question les choix historiographiques en vigueur dans l'enseignement de l'Histoire du Québec et du Canada depuis vingt-cinq ans : « L'enseignement de l'histoire nationale doit être élargi de façon à ce que les principaux éléments qui la composent puissent être replacés dans des contextes plus larges : par exemple, l'arrivée des Français en Nouvelle-France doit être située dans le mouvement plus large des conquêtes des nouveaux monde par les Anglais, les Hollandais, les Espagnols, les Portugais, et l'étude des deux grandes guerres mondiales ne doit pas se restreindre à l'étude de la participation canadienne ou à l'attitude des francophones face à la conscription »⁵¹. En outre, ajoutaient-ils :

Les lectures de l'histoire nationale peuvent varier selon la perspective identitaire dans laquelle on se place. Les anglophones du Québec ne désirent pas un contenu historique qui leur serait propre. Cependant, l'analyse des manuels français et anglais de l'histoire du Québec et du Canada montre, ce qui est normal, des différences quant à l'importance accordée à certains faits. Les élèves de chacune des communautés, anglophone et francophone, doivent, pour certains faits historiques communs aux deux communautés, être initiés aux lectures différentes de leurs communautés⁵².

Compte tenu de sa composition, du contexte social et du mandat qui lui avait été confié, et malgré la « surveillance politique » déjà évoquée, il reste que le libellé du Rapport Lacoursière sur la question de l'histoire nationale fut nécessairement le fruit d'un compromis. Comme le notait l'historien Brian Young, lui-même membre du Groupe, « le consensus [est] un processus normal dans ce genre d'exercice où s'affrontent différentes tendances et conceptions de l'histoire »⁵³. Danielle Nepveu, professeure d'histoire au niveau collégial et aussi partie au groupe admettait pour sa part que « devant l'obligation du groupe de travail de produire un rapport majoritaire, celui-ci a pris une saveur de "politically correctness". [...] De notre côté, c'est vrai qu'on aurait pu dire qu'il est légitime et normal de faire l'histoire "nationale" du Québec, de la majorité francophone, mais tous ont dû faire des concessions, poursuivait-elle en affirmant que, de toutes façons, il n'est ni possible ni souhaitable de se mettre à enseigner l'histoire de toutes les communautés. On ne peut donc pas transformer l'histoire-ouverture-sur-le-monde en une opération de multiculturalisme débridé »⁵⁴. Il est toutefois loin d'être certain que ces explications, à l'instar des conclusions et recommandations du Rapport Lacoursière, pouvaient satisfaire ceux pour qui l'enseignement de l'histoire nationale constituait un enjeu politique étroitement lié à la cause de la nation franco-québécoise.

CONCLUSION

Au terme de sa fréquentation des pages du *Devoir* durant l'été 1996, un lecteur, Kevin Henley, appréciant que le rapport Lacoursière ait permis un débat, concluait qu'en définitive, « le sujet de cette grande polémique est le fait que l'enseignement de l'histoire au Québec a toujours souffert de l'ambiguïté de l'appartenance nationale des Québécois »⁵⁵. Et d'ajouter fort justement que « dans le rapport, le groupe a soigneusement évité ce fait en faisant référence à la "société" québécoise plutôt qu'à la "nation" ».

La « question nationale » a fait l'objet de nombreuses publications depuis trente ans. Aussi y a-t-on vu se dégager deux conceptions de la nation, l'une culturelle, communautariste, ethnique diront certains, et l'autre sociologique, territoriale, plutôt civique. Il ne fait pas de doute que résident, derrière ces acceptions différentes de la nation, les fondements d'agendas politiques potentiellement tout aussi distincts, sinon opposés. On peut donc comprendre pourquoi le Rapport Lacoursière a été perçu par certains comme un manifeste politique. On peut aussi conjecturer sur l'hypothèse que les membres du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire et leurs principaux détracteurs aient été dans des camps politiques adverses, mais nous croyons plutôt qu'ils avaient surtout des conceptions différentes de la fonction sociale de l'éducation scolaire. Sinon, comment interpréter que les principaux griefs formulés à l'endroit du Rapport Lacoursière aient émergé des rangs mêmes du parti politique qui avait mandaté ce groupe de travail, alors que ses conclusions et recommandations confortaient sensiblement l'esprit et la lettre de son programme ?

En dépit du fait qu'il y soit davantage question de l'histoire à enseigner – voire de la mémoire à transmettre – que de l'enseignement de l'histoire, l'ouvrage de Jacques Beauchemin, *L'histoire en trop. La mauvaise conscience des souverainistes québécois*, apporte un éclairage intéressant sur cet apparent paradoxe qui demeure au centre d'un débat récurrent chez les souverainistes, comme on a pu le voir dans la campagne au leadership du Parti québécois en 2005, alors que s'opposaient les tenants d'un nationalisme ethnique et ceux d'un nationalisme civique⁵⁶. Dans son volume, Beauchemin établit ce qu'il percevait comme étant les éléments de la problématique actuelle du rapport à l'histoire des Québécois de souche : « Les Franco-Québécois continuent [...] de vouloir assumer ce qu'ils conçoivent comme la continuité du parcours historique canadien-français, en même temps qu'ils rêvent d'une société cosmopolite, paisible et ouverte sur le monde. Mais la question est alors de savoir s'il est légitime pour eux de dire "nous", dans le respect des droits d'autres Québécois qui ne s'associent pas au projet émancipateur qu'ils ont

d'abord formulé pour eux-mêmes »⁵⁷. Plus loin, il se questionne : « L'histoire canadienne-française, puis franco-québécoise, celle que nous ont apprise les livres d'histoire et de sociologie, celle qui n'a cessé de rappeler l'exception du parcours québécois, doit-elle être camouflée pour ne pas nuire à l'affirmation d'un souverainisme ouvert à l'altérité ? L'histoire est-elle en trop ? »⁵⁸. Pour conclure que le nationalisme québécois est traversé par ce qu'il nomme « une mauvaise conscience qui lui interdirait le rappel trop insistant de cette histoire » et à laquelle il tente finalement de donner une explication :

... la propension actuelle du nationalisme contemporain à récuser les traces de la mémoire canadienne-française vise à asseoir la respectabilité du projet politique porté par les Franco-Québécois, mais [...], ce faisant, elle prolonge une certaine tendance au refus de soi qui traverse toute la pensée politique depuis la Révolution tranquille. Les « nouveaux » Québécois de la Révolution tranquille ont voulu se distancier des Canadiens français traditionalistes et conservateurs. Les Québécois d'aujourd'hui redoublent cette critique en effaçant les traces qu'ils ont laissé dans l'histoire, par l'assurance, partout réitérée, du caractère civique et donc « universaliste » du nationalisme qu'ils pratiquent aujourd'hui⁵⁹.

On comprend mieux, avec cet éclairage, les principales critiques faites au Rapport Lacoursière par certains intellectuels souverainistes : l'absence explicite de références à la nation Franço-québécoise de souche, à son statut de majorité historique, et le choix implicite d'une définition plus civique de la nation québécoise et d'une figure identitaire citoyenne plus susceptible de favoriser la cohésion sociale que celle du patriote canadien-français. D'un point de vue politique, celui du projet souverainiste, il y avait manifestement là un enjeu important que la poursuite de la lecture de Beauchemin permet d'éclairer :

Deux conséquences découlent de la fissuration de l'unité synthétique du sujet politique. Premièrement, la redéfinition dont il est l'objet à la faveur de cette ouverture au pluralisme identitaire entraîne une certaine dispersion de la référence. Il est de plus en plus difficile d'associer le sujet politique à une communauté d'histoire, comme du reste à une quelconque majorité. En se refondant en tant que sujet pluraliste, il tend à rompre le lien qui le liaient, jusque là, à une communauté historique repérable. Deuxièmement, en accueillant de nombreuses conceptions concurrentes du « bien », elles-mêmes défendues par les

divers regroupements d'acteurs, le pluralisme identitaire rend évanescents les fondements éthiques auxquels se réfère l'agir politique. [...] nous débouchons alors sur le paradoxe d'un projet politique qui n'est plus certain de l'identité du sujet qui le fonderait⁶⁰.

On notera par ailleurs qu'en dépit des attentes de certains, le Groupe de travail n'avait nullement le mandat d'examiner comment l'enseignement de l'histoire peut infléchir cet effet pervers de l'ouverture du Québec au monde et de son évolution démographique sur les avancées du projet politique d'une partie de sa population. Il avait, si on le lit bien, le mandat tout aussi politique de faire un état de l'enseignement scolaire de l'histoire et d'examiner comment, dans le contexte culturel, social et politique de 1995, la discipline fondamentale de l'histoire pouvait être mise à contribution pour former les jeunes à leur rôle indispensable de futurs citoyens du Québec, quel qu'en soit le statut politique.

Alors que la société québécoise débat depuis plusieurs décennies sur la question nationale, le système éducatif doit continuer quotidiennement à éduquer la jeunesse non pas en fonction d'un projet politique en débat, mais d'un projet éducatif dûment voté par l'Assemblée nationale. On peut comprendre, dans ce contexte, pourquoi le contenu du Rapport Lacoursière constituait un enjeu politique important mais aussi se demander si le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire avait réellement le choix d'emprunter une autre voie que la sienne.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Pierre Gravel. « Neuf Québécois sur dix veulent que l'histoire soit matière obligatoire », *La Presse*, 11 mars 1988.
2. Goldfarb Consultants, *Rapport des faits saillants de l'étude sur le patrimoine*, Projet 909150, 1991, p. 4 (document dactylographié).
3. Agnès Gruda. « L'histoire trouée », *La Presse*, 31 août 1995, p. B-2.
4. Micheline Lachance. « L'école : zéro en histoire », *L'actualité*, 1^{er} mars 1996, p. 33-38.
5. Jean Blouin et Jacques Dufresne. « Les Routes du Savoir (Tout ce que vous auriez dû savoir et que l'école n'a pas osé vous montrer) », *L'actualité*, avril 1988, p. 109-114.
6. Jacques Lacoursière interviewé pour l'émission radiophonique *Trou de mémoire*, Société Radio-Canada, Radio-document HST-16, Émission no. 1, 1995, p. 1.7.
7. Société Radio-Canada, *Trou de mémoire*, émission no. 1, été 1995, Radio-document HST 16, p. 1.1.
8. Lise Bissonnette. « Lendemain au Québec (1) », *Le Devoir*, 1 novembre 1995, p. A-6

9. Éric Normandeau. « Une autre façon de gouverner. L'histoire sert-elle à former des francophones ou des citoyens ? », *Le Devoir*, 17 novembre 1995, p. A-11.
10. Voir Monique Nemmi, « L'éducation au Québec. "Comment on abrute nos enfants" nouvelle version, revue et augmentée », *Cité Libre*, nov.-déc. 1994, p. 21-29.
29. Voir aussi Mathieu-Robert Sauvé, « Les manuels d'histoire font-ils de la propagande ? », *Forum*, 3 juin 1996, p. 6.
11. Citée par Isabelle Hachey, « Colloque sur l'enseignement de l'histoire dans les écoles du Québec. Dis-moi qui est ton prof et je te dirai ce que tu penses. Nos manuels scolaires sont-ils souverainistes ? », *Le Devoir*, 15 mai 1996, p. A-1.
12. Voit à cet égard Alexandre Lanoix, *Le manuel d'histoire pan-canadien. L'histoire d'un audacieux projet sans fin*, mémoire de maîtrise (histoire), inédit, Université du Québec à Montréal, 2005, p. 102 à 128.
13. Réalisé par SONDAGEM auprès d'un échantillon composé de 1004 francophones et anglophones, on y apprend notamment que 90 % trouvent assez ou très important qu'un citoyen connaisse l'histoire de son pays, que 72 % s'intéressent assez ou beaucoup à l'histoire du Québec ; que 55 % s'intéressent assez ou beaucoup à l'histoire du Canada et 45 % à celle des autres pays ; que 63 % trouvent que la place de l'histoire à l'école est peu ou pas du tout satisfaisante ; que 77 % veulent que l'histoire soit obligatoire au cours primaire, 92 % au secondaire et 63 % au CEGEP.
14. On peut trouver le texte complet de cette résolution avec ses attendus dans *Bulletin d'histoire politique*, vol. 5, no. 1, automne 1996, p. 73.
15. Le Premier ministre Jacques Parizeau ayant été remplacé par Lucien Bouchard et le ministre de l'Éducation Jean Garon par Pauline Marois.
16. Josée Legault, « Histoire d'exister », *Le Devoir*, 17 juillet 1996.
17. Éric Verville, « Ein Josée », *Le Devoir*, 23 juillet 1996 ; Mark Banty, « Un peuple, une histoire, un territoire ! », *Le Devoir*, *ibid.*
18. Voir la lettre de Jacques Dagneau en réponse au texte de Josée Legault, *Le Devoir*, 29 juillet 1996.
19. Béatrice Richard, « Se souvenir ou devenir, ou oublier et disparaître ? », *Le Devoir*, 14 août 1996, p. A-9.
20. Louis Cornellier, « Comment peut-on être Québécois pure-laine ? », *Le Devoir*, 7 septembre 1996, p. B-4.
21. La petite histoire du Groupe de travail nous apprend qu'à l'origine, Marcel Masse avait été nommé par Jean Garon pour en présider les travaux. Il était en quelque sorte l'œil et l'oreille politique du gouvernement. Nommé quelques semaines plus tard au poste de délégué général du Québec à Paris, il fut par la suite remplacé par Denis Vaugeois.
22. Jean-Marc Léger, « L'histoire nationale révisée à l'aune du multiculturalisme », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 5, no. 1, automne 1996, p. 60.

23. Cité dans Paul Cauchon, « États généraux sur l'éducation. Revaloriser l'histoire nationale québécoise », *Le Devoir*, 11 septembre 1996, p. A-2.
24. John Keynes, « Une lecture partisane », *Le Devoir*, 25 septembre 1996, p. B-2.
25. Claude Poulin, « Histoire et formation de la pensée », *Le Devoir*, 28 septembre 1996, p. A-10.
26. André Ségal, « Périodisation et didactique : le Moyen-âge comme obstacle à l'intelligence des origines de l'Occident », *Traces*, vol. 30, no. 3, 1992, p. 8.
27. Éric Bédard, « Le Parti québécois et l'enseignement de l'histoire », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 5, no. 1, 1996, p. 38.
28. Voir Hélène Pelletier-Baillargeon, Fernand Dumont, Jean-Éthier-Blais et Jean-Marc Léger, « L'histoire, élément essentiel de la formation des futurs citoyens », *L'Action nationale*, vol. LXXXV, no. 9, novembre 1995, p. 71.
29. Éric Bédard, *op. cit.* p. 45
30. Voir notamment Josée Legault et Béatrice Richard, déjà cités.
31. *Programme du Parti Québécois*, (1991). Cité dans Bédard. . . , *op. cit.*, p. 42
32. *Ibid.*
33. *Programme du Parti québécois*, (1993). Cité dans Bédard, *ibid.*
34. Éric Bédard, *op. cit.* , p. 45
35. François Lemieux, « La connaissance de l'histoire est indissociable de la culture et de la citoyenneté », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 5, no. 1, 1996, p. 57.
36. *Ibid.*, p. 58
37. Paul Cauchon, « Les États généraux de l'éducation. Les élèves en redemandant », *Le Devoir*, 6 février 1996, p. B-1.
38. Cité dans René Durocher, José Igartua, Christian Laville, Desmond Morton, Danielle Nepveu et Brian Young, « L'enseignement de l'histoire, une réforme à poursuivre », *Le Devoir*, 22 juillet 1997, p. A-7.
39. *Ibid.*
40. *Réaffirmer l'école*, *op. cit.*, p. 15.
41. Daniel Gardner, *Youth and History : A Policy Paper for the Dominion Institute of Toronto*, Toronto, 1997, p. 8-10.
42. Cité dans Rémy Charest, « Jacques Lacoursière. L'historien raconteur », *Le Devoir*, 22 juillet 1996, p. B-1.
43. Émilio Florescano, « La fonction sociale de l'histoire » *Diogène*, oct.-déc. 1994, p. 44.
44. Parent, J.-M., *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Gouvernement du Québec, tome III, 1964, p. 149-150.
45. Audigier, F., « Enseigner l'Europe : quelques questions à l'histoire et à la géographie scolaires », *Recherche et Formation*, no. 18, 1995, p. 41-42.

46. Van Schendel, N., « Prendre le temps pour témoin. Mémoire du pays et construction de l'identité chez les jeunes Montréalais », dans Jewsiewicki, B. et J. Létourneau (dir.), *Les jeunes à l'ère de la mondialisation. Quête identitaire et conscience historique*, Sillery, Éd. du Septentrion, 1998, p. 28
47. F. Dubet, « Pourquoi va-t-on à l'école ? », *Sciences humaines*, no. 76, 1997, p. 21.
48. Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, *op. cit.*, p. 4.
49. Micheline Dumont, « L'enseignement de l'histoire », *Traces*, vol. 27, no. 2, 1989, p. 34.
50. Ministère de l'Éducation, *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Gouvernement du Québec, 1997, p. 35
51. *Ibid.*, p. 136
52. . *Ibid.*
53. Cité dans Éric Lafontaine, « Rapport sur l'enseignement de l'histoire. S'ouvrir pour disparaître ? », *Quartier libre*, vol. 4, no. 6, 1996, p. 3.
54. *Ibid.*
55. Kevin Henley, « C'est du nationalisme canadien que les historiens devraient d'abord se méfier », *Le Devoir*, 19 septembre 1996, p. A-7.
56. Voir notamment Pierre Dubuc, *Critique du "nationalisme civique" de André Boisclair* (2005) et *Sans nous, qui est Québécois ?* (2002).sur le site info@pierredubuc.org.
57. Jacques Beauchemin, *L'histoire en trop. La mauvaise conscience des souverainistes québécois*, Montréal, VLB, 2002, p. 10.
58. *Ibid*, p. 13.
59. *Ibid*, p. 18.
60. *Ibid*, p. 20.