SABRINA MOISAN

MÉMOIRE HISTORIQUE DE L'AVENTURE QUÉBÉCOISE CHEZ LES JEUNES FRANCO-QUÉBÉCOIS D'HÉRITAGE CANADIEN-FRANÇAIS. COUP DE SONDE ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Mémoire
présenté
à la Faculté des études supérieures
de l'Université Laval
pour l'obtention
du grade de maître ès arts (M. A.)

Département d'histoire
FACULTÉ DES LETTRES
UNIVERSITÉ LAVAL

novembre 2002

© Sabrina Moisan, 2002

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

National Library of Canada
Bibliothèque nationale du Canada

Acquisitions and Bibliographic Services
Acquisitions et services bibliographiques

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-80383-X

Canada

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

RÉSUMÉ

Le propos de ce travail concerne les rapports entre l'histoire et la mémoire historique collective chez les jeunes Franco-Québécois d'héritage canadien-français. Dans un premier temps, nous avons constaté à l'encontre de la rumeur publique que les jeunes possèdent effectivement une mémoire du passé du Québéc, mais que celle-ci s'apparente davantage au récit identitaire des Canadiens français qu'à une histoire du Québec plurielle et multidimensionnelle intégrant les éléments de l'histoire «scientifique ». Nous avons, dans un second temps, cherché à savoir comment s'était formée cette mémoire historique particulière. Nous nous sommes d'abord penchée sur le système d'enseignement de l'histoire au Québec. Plusieurs indices nous ont permis de constater que l'école était un diffuseur privilégié de la vision tragique et univoque du passé québécois. Par ailleurs, nous avons également remarqué que cette version victimaire de l'histoire du Québec se retrouvait largement dans l'espace idéologique québécois, que ce soit dans les médias, les activités à caractère historique ou dans la famille, et qu'il s'avérait donc assez malaisé de travailler à la modifier et à la complexifier.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

AVANT PROPOS

Cette recherche ne serait pas ce qu'elle est sans l'apport inestimable que j'ai reçu de la part de plusieurs personnes. Je tiens d'abord à remercier mon directeur de recherche, M. Jocelyn Létourneau. Son appui moral et intellectuel, sa patience à mon égard et ses disponibilités de tous les instants ont été d'un grand réconfort. Je le remercie de m'avoir évité de trop me perdre dans les méandres de «la forêt vierge» de l'histoire. Je ne peux non plus passer sous silence son souci et sa participation à mon bien-être financier tout au long des deux dernières années.

Je dois ensuite remercier M. Jean-François Cardin pour la lecture préalable du mémoire qu'il a effectuée avec beaucoup de minutie. Ses conseils ont été précieux. Je suis également reconnaissante envers M. Christian Laville et M. Robert Martineau qui ont tous deux accepté de m'accorder du temps pour discuter de mes résultats. Les remarques issues de ces discussions ont contribué à la réflexion qui guide ce mémoire.

Je dois aussi souligner le soutien financier que m'a accordé le département d'histoire de l'Université Laval. Sans cette aide, l'année dernière aurait été vécue plus difficilement.

Enfin, je remercie Louis Turcotte pour les multiples lectures critiques qu'il a accomplies des brouillons de ce mémoire.

Il va sans dire que les idées avancées dans ce mémoire et les lacunes qui demeurent relèvent de mon unique responsabilité.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS i

TABLE DES MATIÈRES ii

LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES vi

INTRODUCTION 1

PREMIÈRE PARTIE :
CADRE THÉORIQUE ET DÉMARCHE DE RECHERCHE

CHAPITRE 1 Cadre théorique, historiographie et méthodologie 12

1.0 Concepts de base 12

1.1 Mémoire collective 12

1.2 Mémoire historique 17

2.0 Problématique de recherche : Histoire, mémoire, pensée et conscience historique chez les jeunes 19

3.0 Sources et méthodologie 26

3.1 Problématique et objectifs de la recherche 26

3.2 Les sources 27

3.3 Élargissement du corpus 28

3.4 Population du corpus 30

3.5 La collecte des questionnaires 30

3.6 Méthode d'analyse des questionnaires 31

3.7 Limites et pièges de la méthode 38

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

DEUXIÈME PARTIE :
MÉMOIRE DE L'AVENTURE QUÉBÉCOISE CHEZ LES JEUNES FRANCO-QUÉBÉCOIS (résultats)

CHAPITRE 2 Quels souvenirs les jeunes Franco-Québécois d'héritage canadien-français gardent-ils de l'aventure historique du Québec? Coup de sonde..... 42

1.0 La trame narrative 43
1.1 Balises temporelles des récits 47
1.2 Les événements 48
1.3 Les personnages..... 52
1.4 Les périodes..... 55

2.0 Le contenu des récits 55
2.1 La Nouvelle-France 56
2.1.1 Prostituées, prisonniers et gens de mauvaise vie..... 58
2.1.2 L'économie en Nouvelle-France..... 59
2.1.3 Les explorateurs, les découvreurs et les fondateurs .. 62
2.1.4 Les Autochtones 63
2.1.5 Conquête ou reconquête ? 64

2.2 Le Régime britannique.....65
2.2.1 La Conquête 67
2.2.2 L'Acte de Québec de 1774 et l'Acte Constitutionnel de 1791 70
2.2.3 Les Rébellions des Patriotes de 1837-1838 et L'Acte d'Union de 1840.....72
2.2.4 La Confédération de 1867 75

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

2.3 Les deux Guerres mondiales 77
2.4 L'adversaire change de visage 78

2.5 La Grande Noirceur et Maurice Duplessis 79

2.6 La Révolution tranquille 80
2.6.1 Jean Lesage et la Révolution tranquille 85
2.6.2 La Crise d'Octobre de 1970 et le Front de libération du Québec 86
2.6.3 René Lévesque et le projet souverainiste 88

2.7 Le Québec contemporain 88
2.7.1 Les Référendums de 1980 et de 1995 90
2.7.2 Lucien Bouchard et l'idée d'indépendance 91
2.7.3 Protection de la langue française 93
2.7.4 Mondialisation et technologies : défis du temps présent 93

3.0 Les oubliés des récits 94
3.1 Les Autochtones 95
3.2 Les femmes 97
3.3 Les immigrants 99

Conclusion 100

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

TROISIÈME PARTIE :
AMORCE D'EXPLICATION DES RÉSULTATS

CHAPITRE 3 Pistes explicatives des résultats 104

1.0 La mémoire : scène des stéréotypes et des sociogrammes 104

1.1 Comment changer le stéréotype? 105

2.0 État de la situation actuelle au Québec 107

2.1 Le système scolaire québécois 108

2.1.1 L'incidence du schéma narratif chez les étudiants et les professeurs 109

2.1.2 La formation des maîtres 111

2.1.3 Les manuels d'histoire 118

Synthèse 123

2.2 Autres influences sur la mémoire historique 124

2.2.1 Les médias 126

2.2.1.1 L'exemple téléromanesque 128

2.2.2 Les musées et les festivals 130

2.2.3 Le rôle ambigu de la famille dans la diffusion de la mémoire 132

Conclusion 135

CONCLUSION 137

BIBLIOGRAPHIE 143

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

ANNEXE A

Éléments considérés par les étudiants comme ayant influencé leur réponse 154

ANNEXE B
Le questionnaire de recherche.....157

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES

Tableaux :

1. Classement des données (exemple).....33

2. Point de départ du récit 47

3. Période à laquelle se termine le récit 48

4. Événements cités.....49

5. Personnages historique les plus cités 52

6. Grandes périodes citées.....55

7. Place des immigrants, des femmes et des Autochtones dans les récits.....95

8. Que dit-on des Autochtones ? 95

9. Moments où apparaissent les Autochtones dans les récits mentionnant ce groupe.....96

10. Période à laquelle les femmes apparaissent dans les récits qui les considèrent.....97

11. Période à laquelle les immigrants apparaissent dans le récit 99

12. Tableau des influences.....154

Graphiques :

1. Événements cités.....51

2. Personnages cités 54

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Introduction

L'étude des rapports entre l'histoire et la mémoire collective[1] suscite l'intérêt des chercheurs au Canada comme partout dans le monde. Les recherches et les sondages sur ce sujet sont nombreux et témoignent de l'engouement et de l'attention portée à la mémoire historique collective[2]. Par exemple, en 1995, la Société Radio-Canada (SRC) diffusait un imposant dossier radiophonique portant sur ce thème. Toutefois, plus qu'une étude sur les souvenirs de l'histoire nationale conservés par les jeunes Canadiens, ce sont les «trous de mémoire» de ces derniers qui étaient mis en lumière[3]. En plus de soulever l'incapacité des étudiants à répondre aux questions circonstancielles qui leur étaient posées, ces émissions évoquaient le problème de l'apprentissage de l'histoire du Canada dans les écoles du pays. Les intervenants s'interrogeaient sur les conséquences sociales et politiques que pouvait occasionner le fait qu'il n'existe pas d'histoire (et de mémoire) nationale universellement partagée par tous les Canadiens. Si ce dossier de la Société d'État illustre l'enthousiasme que provoque la question des rapports entre histoire et mémoire, il aboutit, comme c'est souvent le cas dans ce genre d'étude, à une constatation navrante qui veut que les populations souffrent d'amnésie historique.

---

[1] Le concept de mémoire collective sera défini dans la section 1.1 du premier chapitre.
[2] Le concept de mémoire historique sera défini dans la section 1.2 du premier chapitre.
[3] Société Radio-Canada, *Trou de mémoire*, (été 1995), Radio-document Hst 16.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Les inquiétudes envers l'état de la mémoire historique des jeunes en particulier se manifestent fréquemment dans l'espace publique, non seulement du Canada[4], mais du Québec également[5]. En effet, nombre de sondages mesurant les connaissances historiques des jeunes Québécois sont publiés chaque année et livrent un message alarmant sur la situation.

Lorsque les critiques cherchent des explications aux faibles résultats obtenus c'est irrémédiablement vers les classes d'histoire qu'ils portent le regard. En fait, l'histoire est l'une des disciplines les plus scrutées et contrôlées[6]. Il suffit d'observer le nombre d'États généraux, de Commissions d'enquête et de rapports portant sur le système scolaire et sur l'enseignement de l'histoire au Québec pour connaître l'importance accordée à cette discipline. C'est d'ailleurs dans le but d'évaluer à nouveau la performance de même que l'utilité de l'histoire nationale et universelle que, en octobre 1995, était créé un groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire au Québec. En juin 1996, un rapport - controversé[7]

---

[4] Voir l'ouvrage de Jack Granatstein, *Who Killed Canadian History ?*, Toronto, Harper Collins Publishers, 1998, 156 p. Voir également les études du Dominion Institute sur leur site web à l'adresse : www.dominion.ca .

[5] Par exemple, on s'insurge du fait que les jeunes Québécois ne savent pas qui était Frontenac ou Papineau et que, pour certains de ces jeunes Charles de Gaulle était gouverneur de la Nouvelle-France, alors que pour d'autres René Lévesque est un personnage de téléroman... Stéphane Baillargeon, « Charles de Gaulle, personnage de la Nouvelle-France... », dans *Le Devoir*, 23 novembre 2000. Société Radio-Canada, *Trou de mémoire*, émission no. 1, (été 1995), Radio-document Hst 16, p. 2. De plus, critiquant le peu d'heures de cours d'histoire que reçoivent les jeunes Québécois (300 au total pour tout le secondaire, alors que, pour l'Italie, c'est 700 heures, et pas moins de 500 heures pour l'Allemagne et la France), Mathieu-Robert Sauvé conclut à l'ignorance compréhensible des étudiants. Dans «Amnésie 101», *Le Devoir*, 22 août 1996. Voir aussi Micheline Lachance, «L'école : Zéro en histoire », *L'Actualité*, 1er mars 1996, p. 33-38.

[6] Comme en témoigne Marc Ferro, dans *L'histoire sous surveillance*. Paris, Gallimard, 1990 (2e éd.).

[7] Plusieurs articles ont été publiés dans le but de dénoncer certaines propositions du Rapport Lacoursière, notamment sur l'accent à mettre sur l'aspect multiculturel dans l'enseignement. Les critiques ne cherchent pas à condamner le fait de pratiquer un enseignement pluraliste et englobant, mais reprochent le peu de cas qui est accordé à la spécificité québécoise. Les critiques craignent en fait que, par souci d'équité, on oublie la culture historique francophone. Ainsi ils revendiquent une histoire nationale qui serait certes englobante, mais axée plus particulièrement sur la collectivité francophone et son histoire. Voir l'éditorial de Robert

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

par ses propositions - était déposé[8]. Les résultats de ce rapport sont d'ailleurs discutés au sein du projet de réforme de l'éducation actuellement en cours[9].

Dans ce contexte de réflexion, plusieurs critiques réclament davantage d'heures de cours d'histoire pour les jeunes. On exige que ces derniers sachent mieux répondre aux questions posées lors des sondages et dans les examens du ministère imposés au terme de la quatrième secondaire. De plus, les critiques désirent que les jeunes apprennent à être de bons citoyens, conscients des choix politiques qu'ils font. Car, tous en conviennent, l'histoire, et surtout la pensée historienne, peuvent être les alliées numéro un de la démocratie.

Comeau et Gordon Lefebvre, dans *Bulletin d'histoire politique*, vol. 5, no. 1, p. 5-8. Josée Legault, «La mémoire refusée », dans *Le Devoir*, 23 octobre 1996, «Ein Folk, ein Reich ... ein « Flag » », dans *Le Devoir*, 10 juillet 1996 et «Histoire d'exister », dans *Le Devoir*, 17 juillet 1996. Claude Poulin, «Des excès de langage », *Le Devoir*, 22 août 1996. Béatrice Richard, «Oublier et disparaître », dans *Bulletin d'histoire politique*, vol. 5, no.1, p. 64-72 et «Se souvenir et devenir, ou oublier et disparaître ? », dans *Le Devoir*, 24 et 25 août 1996. Jean Pichette, «La mémoire en miettes », *Le Devoir*, 1er juin 1996. Pour une analyse du contenu du rapport, voir Caroline Boily, *La place et la conception de la discipline historique dans l'enseignement secondaire québécois : analyse du débat actuel*, Montréal, UQAM, avril 1998. (Mémoire de maîtrise)

[8] Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. *Se souvenir et devenir*, Québec, 1996. Les principales recommandations concernent les niveaux scolaires du primaire, du secondaire et du collégial. Selon ce rapport, les objectifs de l'enseignement des sciences humaines au primaire doivent être clairement identifiés pour chaque année, le nombre d'heures de cours d'histoire au secondaire devrait passer de 300 à 500, à raison de 100 heures chaque année. On y demande aussi qu'une place équitable soit faite pour toutes les communautés culturelles du Québec avec l'apport de chacune d'elles dans l'histoire de la province. D'autres suggestions sont également présentées (voir p. 73-76).

[9] La remise en question et les révisions de l'enseignement de l'histoire sont plutôt de bons augures et font état de la santé démocratique et identitaire de la société. Le souci de faire partie d'une collectivité consciente de son passé est une caractéristique des pays démocratiques. Si, comme l'avance François Lemieux, le Québec a rejeté son passé en même temps qu'il adoptait les réformes caractéristiques de la Révolution tranquille des années 1960, il n'en est plus ainsi depuis quelques années et, malgré les inquiétudes et les débats que cela suscite, il faut s'en réjouir. Voir François Lemieux, «La connaissance de l'histoire est indissociable de la culture et de la citoyenneté », dans *Bulletin d'histoire politique*, vol. 5, no. 1, p. 55-58.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Pourtant lorsqu'on jauge les connaissances historiques des jeunes en les questionnant sur un personnage ou un événement précis, on véhicule par le fait même une conception simpliste de ce qu'est l'histoire et surtout, on sous-estime l'apport de cette discipline dans le processus démocratique. En effet, être incapable de répondre à une question circonstancielle telle que : «Quelle est la date de création de la Confédération canadienne ? », induit-il qu'on n'a aucune idée du parcours historique de sa communauté, qu'on ne possède pas une mémoire du passé ? Et encore, est-ce là le type de connaissance historique qui permet de faire un choix plus judicieux lors des élections ?

En fait, l'acquisition de savoirs encyclopédiques et de connaissances factuelles ne sont que l'un des buts poursuivis par l'enseignement de l'histoire. Selon André Ségal[10] et Robert Martineau[11], deux objectifs beaucoup plus importants caractérisent l'apport de la discipline historique et font partie du programme scolaire en histoire au Québec. Il s'agit de l'apprentissage d'une attitude historique (ou d'un savoir-être) et le développement d'aptitudes historiennes (ou d'un savoir-faire). Ces deux objectifs, qui ne sont pas mesurés dans les sondages, sont plus en mesure de répondre aux exigences de la vie démocratique que les simples savoirs factuels. Et, bien que certains journalistes prétendent que l'histoire peut fournir une formation civique, ils continuent tout de même à sonder uniquement les connaissances factuelles des jeunes Québécois et à crier bien fort à l'ignorance de ces derniers[12].

---

[10] André Ségal, «Périodisation et didactique : le «moyen âge» comme obstacle à l'intelligence des origines de l'Occident », dans *Traces*, vol. 30, no. 3, juin-juillet-août 1992, p. 8.

[11] Robert Martineau, *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Montréal-Paris, L'Harmattan, 1999, p. 109-154.

[12] C'est le cas, entre autres, de Micheline Lachance qui rend compte des divers objectifs du programme en histoire au secondaire, mais qui donne des exemples de réponses manquées ou de non-réponses à des questions d'ordre factuel. Voir Micheline Lachance, *Loc. cit.*, p. 33-38. Mathieu-Robert Sauvé fait de même en soulignant l'importance de l'histoire pour la démocratie, mais condamne une professeure d'histoire de IVe secondaire qui, plutôt que de raconter des histoires sur la Deuxième Guerre mondiale ou sur la Grèce antique, «a plus parlé de méthodologie que d'histoire ». Dans *op. cit.* C'est tout de même grâce à la méthodologie que les étudiants peuvent développer les aptitudes historiennes et la pensée critique. Nous convenons toutefois qu'évaluer les savoirs-faire et la pensée historienne des jeunes est une entreprise beaucoup plus complexe que de répertorier les savoirs factuels et que le travail des

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Comme ce débat le laisse présager, l'institution scolaire, en tant que principal canal de diffusion de la mémoire collective, est souvent appelée au banc des accusés[13]. Pour expliquer l'incompétence des jeunes, ce sont les professeurs qui sont pointés du doigt. D'une part, on les accuse d'être trop vieux et d'exercer un enseignement dépassé ou d'être suffisamment jeunes mais inconscients des enjeux éducatifs de leur travail. D'autre part, ce sont les fonctionnaires du ministère de l'Éducation qu'on soupçonne de laxisme dans l'élaboration de stratégies permettant l'apprentissage des objectifs. Tous se départissent plus ou moins du problème et personne ne cherche à savoir ce qu'il en est réellement des connaissances des jeunes, de leur compréhension du passé collectif et donc, de leur mémoire historique.

Ainsi, et quoiqu'un grand nombre d'auteurs se soient penchés sur le problème de la mémoire chez la jeunesse québécoise, peu d'entre eux l'ont réellement mesurée. En fait, seul Christophe Caritey a fourni des données assez détaillées sur la mémoire historique des Québécois[14]. Ses résultats appellent d'ailleurs à une investigation plus approfondie des rapports entre l'histoire et la mémoire collective. De même, comme l'a fait remarquer Jocelyn Létourneau dans *Les jeunes à l'ère de la mondialisation* :

> On dit bien des choses à propos des jeunes. À entendre certains, ils seraient devenus, pour la plupart, amnésiques, apatrides et amoraux. [...]

---

journalistes impose certaines restrictions techniques et logistiques qui ne permettent pas d'entreprendre des études d'un aussi grand déploiement. Voir également Bernard Dionne, « Pour mettre fin à l'amnésie historique au collégial », dans *BHP*, vol. 5, no. 2, 1996-1997, p. 31-37, et François Lemieux, « La connaissance de l'histoire est indissociable de la culture et de la citoyenneté », dans *BHP*, vol. 5, no. 1, 1996-1997, p. 55-63.

[13] Une multitude d'articles critiquent le système scolaire et l'accusent d'être coupable des faibles connaissances historiques des jeunes. Nous avons retenu celui de 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, et celui de Mathieu-Robert Sauvé, «Amnésie 101», *La Presse*, 22 août 1996, p. 4.

[14] Christophe Caritey, *L'apport du manuel scolaire et ses limites dans la formation de la mémoire historique. Application à l'étude de la Nouvelle-France de 1608 à 1663 dans le cadre du Québec de 1923 à 1989*. Thèse de doctorat, Université Laval, 1992.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

> Les textes composant la matière de cet ouvrage, et d'autres travaux que nous avons compilés ou rédigés, laissent entrevoir que ce diagnostic lapidaire, qui reprend des clichés et exprime une rumeur fin de siècle bien plus qu'il ne se fonde sur de véritables analyses sociologiques, doit être fortement nuancé[15].

En conséquence, nous tâcherons, dans ce mémoire fondé sur une enquête qualitative menée auprès de jeunes Québécois fréquentant divers niveaux scolaires et étant âgés entre 15 et 25 ans, d'apporter des précisions sur la mémoire historique des jeunes francophones[16] de la région de Québec. À défaut de vérifier les compétences historiques des étudiants tant au niveau du savoir-être que du savoir-faire[17], nous nous attacherons à rendre compte de leurs connaissances. Mais plus que le contenu proprement dit, c'est la structure de leur mémoire historique qui sera étudiée[18]. Nous tenterons de répondre aux interrogations suivantes : Quelle mémoire historique les jeunes Franco-Québécois possèdent-ils ? Et, dans la mesure du possible, comment cette mémoire s'est-elle formée ? En premier lieu, nous croyons que les jeunes Franco-Québécois de la région de la Capitale possèdent une mémoire historique. Cela dit, cette dernière est davantage diffuse et mouvante que précise et détaillée. Et, contrairement à ce qu'avancent les critiques, si l'école est responsable de l'amnésie historique des jeunes, ce n'est certainement pas pour les raisons qu'ils évoquent. En fait, nous estimons qu'on ne peut reprocher à l'école d'omettre de fournir un bagage de souvenirs historiques aux jeunes. Par contre, cette institution semble coupable de négliger l'initiation des jeunes à la pensée historienne et à

---

[15] Dans Jocelyn Létourneau et Bogumil Jewsiewicki (dir.), *Les jeunes à l'ère de la mondialisation. Quête identitaire et conscience historique*, Sillery, Septentrion, 1998, p. 411.

[16] Tout au long de cette recherche, nous utiliserons l'expression Québécois francophones ou Franco-Québécois pour désigner les jeunes de notre enquête. Dans le cadre de ce mémoire, ces expressions renvoient presque exclusivement aux Québécois francophones «d'héritage canadien-français ».

[17] Nos résultats nous permettront tout de même de tirer des conclusions quant à la maîtrise de ces habiletés, mais de façon non-systématique. Sur ces sujets, nous renvoyons à l'ouvrage de Robert Martineau où l'auteur mesure justement les aptitudes historiques des jeunes du secondaire. *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1999.

[18] Comme nous le verrons dans une prochaine section, la mémoire historique comporte des caractéristiques qui nous renseignent sur la vision du monde, sur la perception de Soi et de l'Autre. Ces représentations alimentent les choix politiques autant que les comportements sociaux.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

la pensée critique. C'est-à-dire que nous supposons que l'institution scolaire n'arrive pas à développer chez les étudiants une pensée consciente de l'existence d'autres points de vue sur l'histoire.

Nous estimons ensuite que la mémoire historique des jeunes ne reprend pratiquement pas ou ne tient à peu près pas compte du discours scientifique sur l'histoire du Québec tel que présenté par les historiens. Si la version académique et scientifique propose un récit historique particulier - qui est davantage nuancé et qui déroge de la chronologie traditionnellement accréditée - d'autres discours lui font concurrence et semblent même le supplanter. Nous serons donc amenée à observer la question des rapports entre histoire et mémoire dans un contexte de communication.

Comme nous nous référerons parfois au récit historique offert par les historiens du Québec, s'impose ici une brève revue des principaux paradigmes et des orientations de ce récit. De fait, au cours des trente dernières années, on a assisté à une remise en cause assez importante, par les historiens professionnels, des paramètres et du contenu du «grand récit collectif des Québécois». Plusieurs recherches ont été réalisées dans le but de revisiter l'histoire du Québec au profit d'une vision positive et modernisante du passé québécois, dorénavant perçu par une majorité d'auteurs comme étant conforme à l'évolution « normale » des sociétés occidentales[19]. Le récit de l'expérience historique du Québec s'est donc peu à peu transformé. Dans ses grandes lignes, l'ancienne historiographie (avant 1960) présentait l'histoire dans le but de mobiliser la nation canadienne-française dans une lutte pour la survivance de ses caractères spécifiques (langue, religion, etc.). Cette nation était dépeinte comme homogène, majoritairement rurale et profondément

[19] Voir les exemples que donne Ronald Rudin. Ronald Rudin, *Faire de l'histoire au Québec*, Sillery, Septentrion, 1998. 278 p. Voir également, Jocelyn Létourneau, «La production historienne courante portant sur le Québec et ses rapports avec la construction des figures identitaires d'une communauté communicationnelle», *Recherches sociographiques*, XXXVI, 1, 1995.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

religieuse[20]. Les balises temporelles du récit historique épousaient celles de l'histoire politique auxquelles se greffait le discours de la survivance et du combat[21]. L'événement central de cette histoire s'incarnait dans la Conquête et, depuis elle, les Canadiens français restaient méfiants à l'égard de l'État[22].

À partir de 1970-1980, la façon de raconter le passé change et le paradigme de la modernité prend les devants de la scène historiographique. Plusieurs thèmes, en contradiction avec l'ancienne historiographie, émergent. D'abord, la position économique des Canadiens français est présentée comme étant bien meilleure que ce que l'on avait dit. De même, assure-t-on, le libéralisme prévalait dans la société canadienne-française dès la fin du 19e siècle, ce qui confirme l'existence d'une bourgeoisie francophone à cette époque. En outre, contrairement à la croyance selon laquelle le peuple des Canadiens francophones subissait l'autorité cléricale, il apparaît que l'esprit de ces derniers était plutôt indépendant face aux doctrines de l'Église et ce, même en milieu rural. Enfin, toujours au 19e siècle, loin d'être totalement rurale, une large portion de la population francophone vivait en ville.

Avec la progression des nouveaux paradigmes et de ces nouvelles préoccupations historiennes, les chercheurs font désormais l'histoire d'un groupe divisé qui présente des différences de classe, d'ethnie et de sexe[23]. L'urbanité, le pluralisme, le libéralisme et l'utilitarisme sont également des critères valorisés dans l'élaboration d'un nouveau récit du Québec[24]. Les historiens montrent que les Canadiens français ne connaissaient pas de

---

[20] Gérard Bouchard, « Sur les mutations de l'historiographie québécoise : les chemins de la maturité», dans Fernand Dumont (dir.), *La société québécoise après 30 ans de changements*, Québec, IQRC, 1990, p. 255-261.
[21] *Ibid.*
[22] Ronald Rudin, «La quête d'une société normale : critique de la réinterprétation de l'histoire du Québec », dans *Bulletin d'histoire politique*, vol. 3, no. 2, p. 21-28. Voir également Ronald Rudin, «Revisionism and the Search for a Normal Society : A Critique of Recent Quebec Historical Writing», *Canadian Historical Review*, LXXIII 1, 1992, p. 21-28.
[23] Gérard Bouchard, *loc. cit.*, p. 260-261.
[24] Jocelyn Létourneau, «La production historienne courante ... », *loc. cit.*, *Recherches sociographiques*, XXXVI, 1, 1995, p. 10.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

déphasage économique et intellectuel par rapport aux autres, qu'ils étaient même plutôt entrepreneurs et ambitieux[25]. Une nouvelle périodisation, plus sociale et économique, est utilisée : l'époque préindustrielle (1650-1810), l'époque de transition vers le capitalisme industriel (1810-1880), l'époque du capitalisme industriel (1880-1930), et ainsi de suite. Ces nouvelles périodes permettent de se détacher de la trame politique traditionnelle et servent mieux la thèse de l'évolution «normale» du Québec[26]. Car maintenant, l'histoire n'est plus uniquement celle des Canadiens français comme c'était le cas avant 1960. Elle est dorénavant centrée sur le Québec, et plus particulièrement sur le Québec multiculturel[27]. Selon Ronald Rudin :

> ils [les historiens qu'il qualifie de révisionnistes] ont rejeté le rôle directeur de l'Église, l'importance du conflit ethnique et l'accent sur les valeurs rurales qui ont si longtemps dominé la littérature. Ils se sont même passés de la Conquête comme événement central de l'histoire du Québec, observant que la plupart des structures politiques, économiques et sociales n'étaient pas affectées par ce que les historiens avant eux interprétaient comme un cataclysme. [...] ces révisionnistes tendent à porter leur attention sur les XIXe et XXe siècles[28].

Cette «nouvelle» histoire[29] est disponible dans l'espace public du Québec depuis près de trente ans déjà. Mais, comme nous le verrons, ce récit nuancé, pluriel et multidimensionnel du passé québécois ne semble pas avoir pénétré la conscience historique des jeunes de notre étude.

Pour mener à terme notre enquête - et de manière à rencontrer les objectifs que suggère notre hypothèse, c'est-à-dire décrire la mémoire historique du Québec des jeunes Franco-Québécois et expliquer cette mémoire en étudiant les rapports entre l'histoire et la mémoire au Québec - nous diviserons notre recherche en trois parties. Nous établirons

---

[25] *Ibid.*, p. 12.
[26] *Ibid.*, p. 24-26.
[27] Ronald Rudin, *loc. cit.*, p. 11.
[28] *Ibid.*, p. 11.
[29] Nous n'avons présenté ici qu'un résumé sommaire des différences entre l'ancienne et la nouvelle histoire du Québec. Plusieurs nuances et précisions manquent à ce résumé et pourront être retrouvées, entre autres, dans les ouvrages cités en référence.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

d'abord les cadres théoriques de cette enquête en fournissant une définition des concepts de mémoire collective et de mémoire historique. Nous exposerons ensuite les assises de notre problématique à travers un survol historiographique portant sur la construction et l'expression de la mémoire collective des jeunes au Québec et ailleurs. Puis, nous établirons les cadres méthodologiques de notre démarche de recherche. La deuxième partie exposera en détail les résultats de notre enquête. L'imaginaire historique des jeunes Franco-Québécois y sera décortiqué et réassemblé en un méta-discours qui fera ressortir la forme et les contenus de leurs récits historiques[30]. Enfin, nous porterons notre regard sur la situation québécoise actuelle en matière de communication de l'histoire et de transmission de la mémoire. Nous tenterons d'avancer quelques pistes susceptibles d'expliquer nos résultats à partir de l'examen de certains producteurs de discours sur l'histoire. Nous verrons comment le système scolaire québécois est en mesure ou non de marquer, de nuancer ou de complexifier la vision du passé québécois qu'entretiennent les jeunes. Dans le même ordre d'idées, nous aborderons de manière générale la question des médias, des commémorations, des musées et de la famille en matière de diffusion de la mémoire historique. Cette analyse succincte servira à mettre au jour la diversité des discours sur l'histoire du Québec tout en illustrant la prégnance de certains de ces récits historiques qui semblent tourner autour d'un même noyau d'idées-forces, de sociogrammes et de stéréotypes.

[30] Dans ce chapitre, nous tâcherons de mettre en évidence la structure, la présentation et les différents sociogrammes qui meublent le récit des jeunes Québécois francophones.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

PREMIÈRE PARTIE :

CADRE THÉORIQUE ET DÉMARCHE DE RECHERCHE

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Chapitre I

Cadre théorique, historiographie et stratégie de recherche

1. Concepts de base

Comme l'indique le titre de ce mémoire, notre projet s'inscrit dans le champ général des travaux portant sur la conscience historique collective et la mémoire historique collective de même que dans celui portant sur le rapport que les contemporains entretiennent avec le passé. Pour le bénéfice du lecteur, il importe, avant d'opérationaliser ces concepts dans le deuxième chapitre, de revenir sur leur contenu théorique de manière à en user de façon rigoureuse et appropriée aux fins de ce travail.

1.1 Mémoire collective

La mémoire collective est un concept définit par Maurice Halbwachs dans le cadre de ses travaux portant sur les représentations mentales et les cadres sociaux partagés par les membres d'une société[1]. Halbwachs a amené la collectivité scientifique à prendre connaissance des contours et processus de formation de la mémoire collective. Cette notion carrefour, polymorphe et englobante, a permis de comprendre un peu mieux l'univers de la communication qui caractérise les individus vivant en collectivité. Toutefois, le concept de mémoire ne répond pas à toutes les questions et n'est pas sans poser quelques problèmes[2], notamment d'ordre définitionnel. Notre objectif n'est pas de relever les problèmes ni d'apporter de solutions à ces lacunes. Nous nous concentrerons plutôt sur les assises pratiques et théoriques qui permettent de déterminer la nature de la mémoire.

---

[1] Maurice Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire,* Paris, Alcan, 1935, *La mémoire Collective*, Paris, PUF, 1950. *La Topographie légendaire des Évangiles en Terre Sainte, Étude de la mémoire collective*, Paris, PUF, 1971.

[2] Pour connaître des critiques et des réserves concernant le concept de mémoire collective voir Joël Candau, *Anthropologie de la mémoire*, Paris, PUF, 1996. (Coll. Que sais-je?)

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

En premier lieu, nous verrons à fournir une définition de la mémoire collective qui soit la plus large possible, de façon à comprendre les principaux mécanismes qui l'animent. Ainsi, et comme le rappelle Jacques LeGoff, la mémoire a la «propriété de conservation de certaines informations, [elle] renvoie d'abord à un ensemble de fonctions psychiques grâce auxquelles l'homme peut actualiser des impressions ou des informations passées qu'il se représente comme passées [3]». Toutefois, la mémoire n'est pas le cumulatif de tous les événements passés. Si elle contient les images de l'«ayant-été», elle est davantage un réservoir-passoire qu'un réservoir hermétique, car tous les souvenirs ne sont pas conservés. Le processus de sélection des souvenirs de même que l'oubli[4] sont des conditions *sine qua non* de la mémoire. Cette dernière est aussi une simplification du réel, puisque «l'acte de mémoire isole les événements et les vide de leur durée, les schématise en quelque sorte[5] ». Comme ces opérations se répètent chaque fois qu'il y a effort de mémoire, le bagage mémoriel se transforme, se décompose et se recompose.

Par son étude de la sociologie de la mémoire, Maurice Halbwachs a soulevé un point essentiel : l'acte de remémoration est un acte social. En relevant les processus sociaux qui construisent la mémoire, Halbwachs a ouvert la voie à tout un domaine de recherche où sociologie, anthropologie et histoire trouvent matière à réflexion. L'étude de ces mécanismes montre que la mémoire s'organise en accord avec la «structuration de

---

[3] Jacques Le Goff, *Histoire et mémoire*, Paris, Gallimard, 1988, p. 105. Coll. Folio/Histoire.

[4] Indispensable pour qu'il y ait mémoire, l'oubli est considéré comme étant la disparition de traces et/ou de documents. Toutefois il existe plusieurs formes d'oubli qui ne sont pas tous définitifs. Retrouver ce qui semblait disparu demeure une possibilité, car il existerait ce que Paul Ricoeur nomme l'oubli de réserve. Olivier Mongin résume la notion d'oubli de réserve comme étant «celui-là même qui va rendre possible le souvenir et le «petit miracle» de la reconnaissance. [...] [Ce] qui resurgit à l'impromptu, de manière intempestive, comme une illumination poétique». Dans, «Les discordances de l'histoire et de la mémoire », *Esprit* :«Les historiens et le travail de mémoire », no. 8-9 (août-septembre 2000), p. 14. Voir aussi Emmanuel Macron, qui montre comment l'oubli évoque la vulnérabilité de la condition historique de l'homme, dans «La lumière blanche du passé. Lecture de *la Mémoire, l'histoire l'oubli,* de Paul Ricoeur », dans *Esprit*, no. 8-9 (août-septembre 2000), p. 30-31. Voir aussi Joël Candau, *Mémoire et identité*, Paris, PUF, 1998. p. 65.

[5] Joël Candau, *Anthropologie ...*, *op. cit.* p. 30.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

l'expérience sociale, et ce à travers les modalités de l'interaction sociale et des groupes sociaux qui en découlent[6] ». La reconstitution des souvenirs, autant sur le plan individuel que collectif, est conditionnée par la société à partir d'une problématique du présent[7]. À ce propos, Gérard Namer souligne que «le fil rouge qui parcourt [l'étude d'Halbwachs] est que le souvenir est une reconstruction du passé à partir de la représentation qu'un groupe a de ses intérêts actuels[8]». La façon dont un groupe se perçoit par rapport aux Autres, ses préoccupations et ses aspirations dans le présent et pour le futur, sont le pivot de toute recomposition du passé. De plus, c'est grâce aux idéations et aux structures cognitives qu'offre ou impose la société que la mémoire est possible, car c'est dans une communauté de communication qu'elle émerge et prend forme : «il n'y a pas de mémoire possible en dehors des cadres dont les hommes vivant en société se servent pour fixer et retrouver leurs souvenirs[9]». Ces structures sont les cadres sociaux de la mémoire, ce sont la famille, la religion et la classe sociale. Les vecteurs de communication de ces cadres sont le langage[10], l'espace et le temps. Ainsi, lorsqu'un individu se remémore le passé, il ne peut le faire qu'à partir des conventions verbales que son ou ses groupes sociaux lui proposent. Ces conventions évoquent, par de simples mots ou expressions, les valeurs autour desquelles se configurent les souvenirs[11]. Les lieux, l'espace géographique commun ainsi que le temps, les notions de durée et de continuité, contribuent également à orienter la (re)construction des souvenirs collectifs. Bref, les cadres sociaux et les vecteurs qui leur sont associés sont les outils et les guides du travail de réminiscence.

---

[6] Paul Sabourin, «Perspective sur la mémoire sociale de Maurice Halbwachs», *Sociologie et Sociétés*, 1997, p. 142.
[7] Paul Sabourin, *op. cit.* , p. 142.
[8] Gérard Namer, «Les cadres sociaux de la mémoire», dans *L'histoire aujourd'hui*, Paris, éd. Sciences Humaines, 1999, p. 349.
[9] Maurice Halbwachs est cité par Joël Candau, *Mémoire et identité, op. cit.*, p. 66.
[10] De tous les vecteurs, le langage est le plus important et le plus influent. Il est un des quatre grands facteurs (langue, culture, religion, conscience de classe) qui déterminent l'identité, et particulièrement l'identité politique. Selon Malek Chebel, «la langue est surtout un signe d'appartenance, un terrain où convergent des convictions et des perceptions, le promontoire le plus évident d'une sensibilité, d'un espace de vie». Malek Chebel, *La formation de l'identité politique*, Paris, Payot & Rivages, 1998, p. 143.
[11] Joël Candau, *Ibid.*, p. 65.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Ainsi, le partage de ces souvenirs, la transmission de la mémoire, se fait par l'entremise des relations sociales et culturelles[12]. Et parce que l'histoire s'écrit chaque jour, de nouveaux événements s'ajoutent sans cesse au récit mémoriel du groupe. Seuls les faits qui renforcent l'identité collective[13], ou du moins qui prennent une signification particulière dans ce cadre, sont conservés. Ainsi, les informations de moindre importance, ou celles qui ne renforcent pas l'identité, glisseront dans les trous de la passoire et sombreront dans l'oubli. Toutefois, cet oubli n'est pas obligatoirement définitif, il n'est possible que par le travail de mémoire[14]. De la même manière, certains faits conservés jusque-là en mémoire peuvent en être éliminés s'ils ne répondent plus aux besoins identitaires du groupe. Ce renouvellement des souvenirs varie selon les changements que vit le groupe ou la société[15]. Cet aspect mouvant de la mémoire la rend extrêmement riche en informations sur la morphologie symbolique de la société et sur ses assises identitaires[16].

Grâce aux cadres sociaux de la mémoire, chaque récit du passé comprend les croyances et les valeurs collectives, mais aussi les préoccupations et les perceptions de Soi (en tant qu'individu et en tant que groupe) et de l'Autre. Les identités se construisent et se

---

[12] *Ibid.*, p. 13.

[13] Mémoire et identité collectives sont extrêmement liées, voire indissociables. Les deux concepts présentent des problèmes majeurs de taxinomie. Nous n'allons pas nous y attarder dans le cadre de cette recherche, puisque notre objectif n'est pas de dégager de façon exhaustive les traits identitaires de la population étudiée. Pour les besoins de ce chapitre quant à l'explication des concepts, nous conserverons une définition de l'identité plutôt sommaire, mais qui ne tombe pas, nous l'espérons, dans les «formules consacrées». Nous ferons référence au rôle de l'identité culturelle ou collective dans la structuration de la mémoire culturelle ou collective, considérant que l'identité - ensemble des valeurs et référents sociaux, ethniques et culturels d'un groupe - forme et reforme la mémoire dans son processus de formation et de reformation. Cette assertion semble aussi se vérifier dans sa réciproque, ce qui confirme le caractère inextricable propre à ces deux notions. Pour connaître les réticences concernant l'étude de l'identité et de la mémoire, voir entre autres, Joël Candau, *Mémoire et identité*, Paris, PUF, 1998.

[14] Par travail de mémoire nous entendons l'effort de rechercher les traces de souvenirs oubliés ou des oublis de réserve.

[15] Jacques Lacoursière et Jacques Mathieu, *Les mémoires québécoises*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1991, 387 pages.

[16] Paul Sabourin, *op. cit.*, p. 145.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

justifient par la mémoire collective, ou plutôt par les mémoires collectives, et *vice-versa*. Sur le plan collectif, le côtoiement des divers groupes participe à la définition identitaire de chacun. C'est dans l'altérité, dans les relations avec l'Autre dans le temps présent, ainsi que dans les relations sociales entre membres d'un même groupe que s'édifient les images du passé et les représentations de Soi. De plus, un même individu a plusieurs groupes d'appartenance : famille et parenté, amis, profession, ethnie, nation, etc., qui ont chacun leur mémoire collective. Un individu possède donc, en entier ou en partie, les mémoires de tous les groupes auxquels il appartient et ce, même si toutes ces mémoires sont parfois contrastantes. Cette réalité peut paraître contraignante, voire suffocante, mais la plupart du temps les mémoires peuvent cohabiter sans pour autant créer de conflits chez la personne[17]. C'est qu'il existe souvent une mémoire dominante, une mémoire qui rallie les autres récits ou qui les englobe. Ces mémoires seraient davantage des points de vue sur la mémoire collective[18].

D'autre part, la conscience historique, l'idée de continuité et d'historicité, qui lie le groupe à son passé, assure sa cohésion dans le présent. C'est ainsi que Paul Sabourin constate, par l'intermédiaire d'Halbwachs, que la stabilité sociale est davantage due aux groupes sociaux qu'aux institutions en ce sens «qu'il existe dans les groupes sociaux des arrangements, des dispositions qui tendent à subsister, à demeurer tels quels, et qui opposent une résistance à tout changement [19]». La mémoire collective permet aux groupes

---

[17] Gérard Namer donne l'exemple des mémoires collectives familiale et religieuse. Il montre que la mémoire familiale a un avantage sur la mémoire religieuse, car «la spécificité de la mémoire collective familiale est donc de cumuler simultanément une mémoire intérieure du rapport entre les membres d'une famille et une mémoire extérieure par contacts avec d'autres groupes. Il n'y a pas nécessairement de conflit dû à la pluralité des mémoires familiales. » Ce qui n'est pas le cas de la mémoire collective religieuse, qui «n'admet aucune autre mémoire collective qu'elle-même ». «Les cadres sociaux de la mémoire », dans *L'histoire aujourd'hui*, Paris, Sciences humaines, 1999, p. 350.

[18] Diane Morin reprend les propos de Maurice Halbwachs dans «Quelques remarques sur le concept de mémoire collective », dans Jacques Mathieu (dir.), *Étude de la construction de la mémoire collective des Québécois au XXe siècle. Approches multidisciplinaires, op. cit.* p. 115.

[19] Paul Sabourin, «Perspective sur la mémoire sociale de Maurice Halbwachs», *Sociologie et Sociétés*, vol. XXIX, no. 2, automne 1997, p. 147.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

de perdurer. C'est pourquoi ils se cambrent si souvent sur l'état de leur mémoire collective. Malgré tout, les sociétés changent et pour qu'un changement survienne dans le contenu de la mémoire, il doit y avoir modification des cadres sociaux auxquels se rattache le groupe, ce qui ne survient que lentement. Il peut aussi arriver que les modifications de la mémoire proviennent de manipulations mal intentionnées comme cela s'est plusieurs fois vérifié dans l'Histoire[20].

Nous l'avons dit, la condition historique de l'être humain, c'est-à-dire son inscription dans le temps et dans la durée, lui fait envisager le passé non seulement à partir du présent, mais également à partir du futur[21]. C'est pourquoi les récits de vie ou les narrations sur le passé font souvent mention de certaines angoisses, anxiétés ou soucis vis-à-vis l'avenir ou encore émettent des espoirs pour le futur. Cet «horizon d'attente », pour rependre une expression de Reinhart Koselleck, constitue parfois une critique de la société actuelle[22] ou une dénonciation d'une situation présente à revoir et à améliorer. Bien que ce phénomène soit susceptible de brouiller ou d'altérer un peu plus les traces du passé dans la mémoire, il semble qu'il soit tout de même synonyme d'une mémoire bien portante, car elle est «porteuse d'une structure possible du futur [23]».

1.2 Mémoire historique

La mémoire collective est une vaste notion, elle possède plusieurs niveaux d'analyse et, en ce sens, il est plus exact de parler des «mémoires collectives». La mémoire qui nous intéresse pour cette recherche est une forme de mémoire collective qui touche au passé d'une collectivité, passé vécu ou non par cette dernière. C'est ce que nous

[20] Parmi plusieurs ouvrages, voir Tzvetan Todorov, *Les abus de la mémoire*, Paris, Arléa, 1995, 63 p.
[21] Emmanuel Macron, «La lumière blanche du passé ...», *loc. cit.*, *p.* 28.
[22] Joël Candau cite R. Koselleck dans *Anthropologie de la mémoire*, *op. cit.*, p. 102-104.
[23] Il existe bien sûr des cas où l'«horizon d'attente» n'est pas nécessairement issu d'une mémoire en bonne santé, c'est le cas de certaines mémoires migrantes. Voir Joël Candau, *Mémoire et identité*, *op. cit.*, p. 79-80.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

appelons la mémoire historique. Ce type de mémoire réfère lui aussi à diverses définitions. Dans son article sur la mémoire collective, Philippe Joutard, fait référence à une mémoire historique au sens de mémoire savante et écrite, mais il ajoute qu'il n'y a pas lieu, comme l'ont fait certains, de l'opposer à une mémoire collective, populaire et orale. Car , «s'il est vrai que le souvenir ne se maintient pas sans un réseau de sociabilité encore dynamique[...], ces réseaux ne se limitent pas aux «institutions de transfert» traditionnellement reconnues : les érudits locaux y jouent un rôle non négligeable[24]. » Selon Joutard, les productions des historiens seraient une partie de la mémoire, mais non pas *la* mémoire.

Quoiqu'il en soit, dans cette recherche, nous établissons une distinction entre mémoire historique et mémoire savante. Nous adoptons en fait la définition qu'a proposé Christophe Caritey qui considère que «la mémoire historique est l'ensemble des contenus mentaux communs aux membres d'une collectivité concernant le récit du passé de l'humanité jugé digne d'être conservé[25]. » Nous verrons donc quels sont les contenus mentaux des jeunes Québécois francophones concernant le récit du passé du Québec. Ainsi, nous parlerons de mémoire historique du Québec, de mémoire de Soi en tant que collectivité[26]. Comme le souligne Gérard Namer, ce type de mémoire est construit à partir de notions apprises plutôt que vécues. C'est ainsi, et plus que jamais, une construction sociale[27]. La plus grande partie de cette mémoire ne renvoie pas à un passé effectivement

---

[24] Philippe Joutard, «Mémoire collective», dans André Burguière (dir.), *Dictionnaire des sciences historiques*, Paris, PUF, 1986, p. 449.

[25] Christophe Caritey, *op. cit.*, p. 33.

[26] Nous ne verrons pas de manière systématique comment la mémoire historique passe de l'individuel au collectif ou du collectif à l'individuel. La transmission d'une telle mémoire se fait par différents médiums sociaux et politiques dans un processus complexe et pluriel. L'objectif de notre recherche étant de connaître la forme et le contenu de la mémoire historique de jeunes Québécois, nous nous attarderons davantage à ces aspects qu'à la façon dont une mémoire devient collective. Notre approche se consacre au collectif et, dans la dernière section de ce mémoire, nous observerons quelques intervenants susceptibles d'influencer et de participer à la transmission de la mémoire collective.

[27] Gérard Namer considère la mémoire collective nationale comme étant une mémoire sociale, qu'il définit ainsi notamment par son mode de transmission, qui s'effectue par l'intermédiaire des médias (enseignement et manuels scolaires sont ici considérés comme médias), de façon

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

vécu par les jeunes. Ils en sont en quelque sorte dépositaires par procuration. Cette dimension revêt une importance particulière, puisque les résultats de notre enquête pourraient fournir des pistes concernant l'efficacité des divers canaux de la transmission de l'histoire et de la mémoire au Québec et, ce faisant, ils confirmeraient l'existence d'un *réseau de sociabilité encore dynamique*[28].

2. Problématique de travail : Histoire, mémoire, pensée et conscience historiques chez les jeunes

Les relations entre l'histoire et la mémoire peuvent être abordées sous divers angles : les influences du discours de l'histoire sur la mémoire du passé et les limites de cette influence, l'influence du discours de la mémoire sur celui de l'histoire, les formes qu'empruntent ces récits, etc. Ce sont ces aspects que nous aborderons au cours de cette brève revue historiographique, laquelle nous permettra d'observer le type d'études que cette question des rapports entre histoire et mémoire suscite d'abord au Québec, puis ailleurs dans le monde.

---

uniforme et à très grande échelle. *op. cit.*, p. 31. Sur la mémoire sociale, il est profitable de consulter *Generations of Youth.* Cette recherche montre entre autres choses comment la mémoire sociale est parfois davantage conditionnée par un groupe restreint auquel un individu fait partie que par l'appartenance ethnique. George Lipsitz donne l'exemple des Afro-américains membres de *gangsta rap*, qui construisent leur identité et leurs comportements sociaux en majorité à partir du cinéma de gangster, ce qui leur évitent d'intérioriser les blessures passées portées par leur groupe ethnique : «Yet many viewers of these films drew directly opposite conclusions, identifying with the «gangsters» as symbols of their own desire for up-ward mobility, as emblems of suppressed ethnic and class anger, and as icons who escaped the humiliating stigma of ethnic and class subordination though daring action and stylish consumption.» (p. 398). George Lipsitz, «The Hip Hop Hearings : Censorship, Social Memory, and Intergenerational Tensions among African Americans», dans Joe Justin et Michael Nevin Willard (éd.), *Generations of Youth. Youth Cultures and History in Twentieth-Century America*, New York and London, New York University Press, 1998, p. 395-411.

[28] Ce réseau dynamique se trouvant être la mémoire collective des Franco-Québécois d'héritage canadien-français, avec tout son bagage de références culturelles et ses cadres sociaux.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Depuis une quinzaine d'années, les recherches de Jocelyn Létourneau portent sur la question de l'identité et du rapport au passé qu'entretiennent les Québécois. Il a élaboré et appliqué des théories et des cadres d'analyse des récits qui permettent de classer ou d'organiser les éléments d'histoire réaliste et de fiction historicisée[29] qui s'y retrouvent, à partir de ce qu'il appelle les sociogrammes[30]. Les sociogrammes sont des préconstruits narratifs communs à une collectivité qui permettent d'organiser la matière diffuse du passé de façon cohérente et claire. Les sociogrammes « envahi[ssent], organise[nt] subrepticement l'expérience et le discours individuels, et les moule[nt] en partie selon des schémas normatifs, des séquences stéréotypées, des épisodes universels.[31] »

Dans un article[32] basé sur les feuilles-réponses d'étudiants participant au Concours Lionel-Groulx de 1984-1985, lequel portait sur l'attitude de Duplessis et celle de Jean Lesage vis-à-vis du syndicalisme, Jocelyn Létourneau fait ressortir les rapports entre connaissances formelles et imaginaire historique qui s'opèrent dans le cadre d'un raisonnement déductif qui favorise la caricature et l'«univocité» des vues. Il souligne que les jeunes construisent leur récit selon le paradigme de l'opposition entre les deux personnages et les deux époques. Ainsi, Létourneau montre que les jeunes empruntent le

---

[29] Les récits sur le passé sont le résultat d'une série de voyages entre l'imaginaire et le réel. Afin d'arriver à organiser la matière selon un fil conducteur, les trous de mémoire sont meublés d'éléments réalistes s'apparentant au réel, mais n'étant pas tout à fait conformes à la réalité. Citant P.J. Geary, Joël Candau montre que réfléchir le monde en prenant conscience de l'écoulement du temps, «dans la mesure où les souvenirs peuvent être dotés d'un sens et reliés au présent », repose sur l'imagination. *Mémoire et identité, op. cit.*, p. 53.

[30] Jocelyn Létourneau utilise la notion de sociogramme telle que définie par Claude Duchet. Jocelyn Létourneau, « Historiens, sociogrammes et histoire : l'interaction complexe entre mémoire collective, mémoire individuelle, passé construit et passé vécu », dans Jacques Mathieu (dir.), *Étude de la construction de la mémoire collective des Québécois au XX e siècle. Approches multidisciplinaires*, Cahiers du Célat, no.5, novembre 1986, p. 99-108. Voir aussi du même auteur, « La production historienne courante portant sur le Québec et ses rapports avec la construction des figures identitaires d'une communauté communicationnelle », dans *Recherches sociographiques*, XXXVI, 1, 1995, p. 9-45.

[31] Jocelyn Létourneau, « Historiens, sociogrammes ... », *op. cit. p.* 100.

[32] Jocelyn Létourneau, « L'imaginaire historique des jeunes Québécois », *RHAF*, vol. 41, printemps 1988.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

discours établi par les «technocrates[33]» pour cette période de l'histoire. C'est-à-dire que, pour eux, il y a un avant et un après 1960. Dans un autre article portant sur la mémoire de la grève de l'amiante, c'est toujours les rapports entre histoire et mémoire qui sont observés. Létourneau compare la représentation de la grève qu'en ont fait les intellectuels et le souvenir qu'en conservent les acteurs. Il montre qu'il existe des différences entre la mémoire individuelle et la mémoire savante pour un même événement. Les diverses visions s'influencent, mais le discours public peut modifier la mémoire individuelle d'un acteur plus que l'inverse. Létourneau fait ressortir à quel point «l'événement historique n'est pas simplement quelque chose qui arrive en soi, même si, en tant que tel, il a ses propres raisons d'être, en dehors de tout schème symbolique donné »[34]. Observateur de la production historienne du Québec, Létourneau a de même montré, à plusieurs reprises, comment cette production s'imbrique dans la formation identitaire québécoise. Bref, Létourneau a, d'une part, mis en lumière qu'il «existait une relation dialectique continuelle entre l'expérience vécue (le passé pêle-mêle), la re-création historienne de ce passé (la construction cohérente d'un horizon spatial et temporel collectif) et la production identitaire du groupe (la définition du Nous-Autres)»[35]. Les récits sur le passé collectif produits par les historiens et autres intellectuels québécois, plus qu'inspirés par le passé, serviraient à la formation de référents sociaux, ils deviendraient des récits identitaires[36]. D'autre part, dans le cadre de la construction de ces récits identitaires, il a montré comment les enjeux et les acteurs politiques conditionnent et reconfigurent les représentations mentales collectives[37]. Enfin, des études de Jocelyn Létourneau se dégage une constatation importante : la mémoire et l'histoire sont en rapports constants et, à travers les divers discours sociaux, elles s'influencent mutuellement.

---

[33] À ce sujet, voir Jocelyn Létourneau, «La Saga du Québec en images », dans *Genèses*, 4, mai 1991. De même que, du même auteur, «La production historienne… », *Loc. cit.*

[34] Jocelyn Létourneau, «La grève de l'amiante entre ses mémoires et l'histoire », dans *Journal of Canadian Oral History Association*, vol. 11, 1991, p. 8.

[35] Jocelyn Létourneau, «Le «Québec moderne» un chapitre du grand récit collectif des Québécois », dans *Revue française de science politique*, no. 42, 1992, p. 784.

[36] Jocelyn Létourneau, «La Saga … », *Loc. cit.*

[37] Jocelyn Létourneau, «Pour une révolution de la mémoire collective. Histoire et conscience historique chez les Québécois francophones », dans *Argument*, no. 1. novembre 1998.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

L'un de ces discours sur l'histoire est celui qui est présenté par les institutions scolaires. Robert Martineau se consacre à l'étude de l'enseignement de l'histoire au secondaire dans des recherches qui portent plus précisément sur la contribution de l'enseignement de l'histoire à la formation d'une pensée historique chez les jeunes, c'est-à-dire une pensée critique, consciente de son historicité et de la relativité des opinions[38]. En jaugeant l'efficacité de l'enseignement de l'histoire dans l'apprentissage de l'attitude historienne, Martineau considère à la fois les étudiants et les professeurs. S'il conclut à l'échec d'un tel apprentissage, il enrichit ses résultats d'une réflexion globale sur la nature et la fonction de l'histoire dans le milieu scolaire et fournit ainsi des explications judicieuses : non seulement la pensée historique n'est pas développée chez beaucoup de finissants du secondaire, mais l'enseignement de l'histoire tel qu'il est pratiqué dans les écoles secondaires du Québec ne favorise pas l'apprentissage d'une telle pensée. De plus, il appert que les professeurs du secondaire considèrent qu'il n'est pas de leur ressort de faire apprendre une telle pensée. Martineau dresse donc un portrait de l'enseignement au secondaire qui n'est pas des plus réjouissants pour les tenants d'un enseignement de l'histoire qui favoriserait la démocratie et la pensée critique.

Un autre volet des rapports entre histoire et mémoire est celui qui porte sur les liens qu'entretiennent mémoire et identité au Québec à notre époque. Patrick D. Clarke, Martin Kalulambi Pongo et Nicolas Van Schendel ont exploré ces liens à partir d'études sur divers groupes de jeunes Québécois[39]. Clarke observe les modifications de l'identité

---

[38] Robert Martineau, *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1999. Voir aussi «L'enseignement de l'histoire à l'école : de la culture historienne à la pensée historique », dans *Les cahiers d'histoire du Québec au XXe* siècle, no. 7, 1997, p. 189-204. «L'histoire au delà de la mémoire. L'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires du Canada », dans *Traces*, vol. 32, no. 5, 1994, p. 21-24.

[39] Nicolas Van Schendel, « Prendre le temps pour témoin. Mémoire du pays et construction de l'identité chez les jeunes Montréalais », dans Jocelyn Létourneau et Bogumil Jewsiewicki (dir.), *Les jeunes à l'ère de la mondialisation. Quête identitaire et conscience historique, Approches multidisciplinaires*, Sillery, Septentrion, 1998, p. 27-70. Patrick D. Clarke, « Sur l'identité et la conscience historique des jeunes Gaspésiens », dans *Ibid.*, p. 71-126. Martin

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

gaspésienne au fil du temps en fonction des diverses réalités. Il montre comment le régionalisme en est venu à prendre une signification particulière dans la définition identitaire des jeunes Gaspésiens d'aujourd'hui. Cette étude nous renseigne sur l'existence de lieux identitaires autres que ceux du pays ou de la nation. Martin Kalulambi Pongo, de son côté, montre l'existence d'identités plurielles chez les jeunes Québécois et Néo-Québécois. Selon cet auteur, cette situation, qui induit une «dilution des références», entraîne une perte de mémoire et confère une ambiguïté au concept de citoyenneté. Il ressort de ces travaux que la mémoire des jeunes est conditionnée par leurs appartenances, par les cadres sociaux qui les touchent et par les expériences vécues par eux et leur collectivité. Nicolas Van Schendel base sa recherche sur des questionnaires proposés aux jeunes Montréalais, questionnaires desquels il dégage la structure qui organise le contenu de même que les implications de ce contenu. L'utilisation qu'il fait du concept de travail d'identité aide à cerner les mécanismes de représentation de Soi et du monde. Ce travail consiste en « la mise en scène de Soi [ou de 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 manière de nommer [40]». Il dégage trois degrés de temporalité dans les récits. Les plus futiles, mais non moins importants, sont les premier et deuxième degrés, qui réfèrent aux temps social et biographique, respectivement. Le temps social s'exprime par la sollicitation des saisons ou des jours de l'année pour expliquer le réel, alors que le temps biographique trouve sa signification dans l'appel à des expériences vécues par le sujet dans son enfance ou au cours de sa vie et qui conditionnent ses souvenirs et la représentation qu'il se fait de la vie. Le troisième degré de profondeur est celui qui nous intéresse, soit le temps historique. À ce stade, le sujet a une vision plus large et une compréhension plus globale de la réalité. C'est dans cette temporalité plus que dans toutes

---

Kalulambi Pongo, « Encodage des identités, trous de mémoire et citoyenneté commune chez les jeunes Québécois et néo-Québécois », dans *ibid.*, p. 127-150. Voir aussi Maryse Potvin, « Les jeunes de la deuxième génération haïtienne au Québec : entre la communauté « réelle » et la communauté « représentée » », dans *Sociologie et sociétés. La mémoire sociale/Social Memory*, vol. XXIX, no. 2, automne 1997, p. 77-101.

[40] Nicolas Van Schendel, *Loc. cit.*, p. 28.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

autres que se retrouve la conscience nationale, la conscience de Soi en tant que collectivité.

Les jeunes, ou les adolescents, font l'objet d'études ambitieuses bien au-delà du Québec, notamment aux États-Unis et en Europe. Cette génération attire de plus en plus l'attention des chercheurs qui tentent de comprendre à quel niveau de complexité se trouve la conscience historique (*Historical consciouness)* des jeunes, de même que l'état de leurs attitudes politiques et de leurs valeurs. C'est ce type de problématique qui alimente les volumes édités par deux spécialistes en éducation, Magne Angvik et Bodo Von Borries, sous le titre *Youth and History*[41]. D'une part, dans ces volumes, 32 000 jeunes de 14 et 15 ans provenant de 27 pays d'Europe se sont vus demander ce qu'était l'histoire pour eux. Ils ont répondu à un questionnaire comportant plus de 300 questions. Ce questionnaire a permis de vérifier leurs intérêts pour des sujets historiques et pour des approches historiques, de même que leurs attitudes, leur compréhension et leurs attentes vis-à-vis de cette discipline. Leur vision de l'histoire en est une d'ouverture à l'autre. Par ailleurs, les professeurs d'histoire des mêmes pays ont également été interrogés sur leurs pratiques d'enseignement et sur leur perception de l'histoire. Cet aperçu a permis aux auteurs et à leurs multiples collaborateurs de cerner un peu plus la contribution de l'enseignement de l'histoire dans la formation intellectuelle des jeunes, dans le cadre d'une Europe unie et intégrationniste.

Dans le collectif *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*[42], est rassemblé un ensemble de textes couvrant le vaste territoire du développement cognitif, moral et émotionnel des enfants et des adolescents, des techniques adaptées d'enseignement, de la formation des maîtres et des influences

---

[41] Magne Angvik et Bodo Von Borries (éd.), *Youth and History. A comparative European Survey on Historical Counsciouness and Political Attitudes among Adolescents*, Amburg, édition Körber-Stiftung, 1997.

[42] James P. Shaver (éd.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A project of the National Council for the Social Studies*, New York, Macmillan Publishing Company, 1991. 661 p.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

extérieures au système éducatif sur les *Social Studies*. Plusieurs auteurs étudient les particularités associées à un enseignement destiné à des étudiants présentant des difficultés intellectuelles ou physiques, ou souffrant de disparités socio-économiques[43]. La question de l'apprentissage en fonction du sexe est également abordée[44]. Un seul article concerne directement l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire[45]. Dans cet article, les auteurs font un bref survol des quelques recherches consacrées à l'examen des aptitudes historiques des jeunes. On y découvre la conception du temps que possède un enfant à différents âges. Les auteurs indiquent que le discours narratif facilite l'intégration des notions d'histoire et favoriserait même le développement de certaines aptitudes conceptuelles (*time and causation concepts*), ainsi que le raisonnement de cause à effet. Matthew et Levstik attestent également que les étudiants n'apprécient pas outre mesure l'histoire et que les méthodes d'enseignement en seraient la principale cause. Ils rejoignent en cela la position de Robert Martineau. Ils concluent finalement par un appel à d'autres recherches sur le sujet, notamment sur la pédagogie de l'histoire et sur un modèle post-Piagetien du développement cognitif.

Aux fins de cette recherche, nous conserverons les notions qui sont directement rattachées à la mémoire historique, à sa construction et à sa transmission. Ce seront donc les concepts de sociogrammes, et plus spécifiquement de chaîne sociogrammatique[46], qui seront retenus pour mener à terme l'analyse de la mémoire historique des jeunes. De plus, les limites de l'apport de l'enseignement de l'histoire dans la construction de la mémoire collective, que ce soit par l'entremise de manuels ou autres techniques pédagogiques, nous

---

[43] Charles K. Curtis, «Social Studies for Students At-Risk and With Disabilities», dans *Ibid.*, p. 157-174.
[44] Geneva Gay, «Culturally Diverse Students and Social Studies», dans *Ibid.*, p. 144-156.
[45] Matthew T. Downey et Linda S. Levstik, «Teaching and Learning History», dans *Ibid.*, p. 400-410.
[46] «Une chaîne sociogrammatique, c'est un ensemble organisé de sociogrammes qui traversent le discours narratif d'un individu et qui *moulent* son itinéraire personnel selon un modèle préconstruit et à travers lesquels cet individu médiatise en bonne partie son rapport aux autres individus et, plus généralement, à la société dans laquelle il s'inscrit. », Jocelyn Létourneau, «Historiens, sociogrammes … », *loc. cit.*, p. 100.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

serviront pour expliquer nos résultats. Une incursion dans d'autres aspects des recherches nous sera parfois utile dans le cadre d'une réflexion plus globale.

3. Sources et méthodologie

3.1 Problématique et objectifs de la recherche

Notre recherche se situe dans le même esprit que d'autres études effectuées sur la mémoire et l'histoire, parmi lesquelles on trouve celle portant sur la mémoire collective des *jeunes à l'ère de la mondialisation* [47] et celle portant sur la conscience historique des jeunes en Europe[48]. C'est dire que, dans son sens large, notre problématique s'organise autour des questions entourant les rapports entre l'histoire et la mémoire collective, et plus particulièrement l'enseignement de l'histoire et la mémoire historique telle que définie précédemment. Notre postulat veut qu'une mémoire historique du passé québécois existe dans l'univers mental des jeunes Franco-québécois de la région de la ville de Québec, mais que cette mémoire ne reprend pas, ou alors très lâchement, le discours historique produit par les historiens. Nous ne chercherons pas à déterminer si les récits sont véridiques ou non sur le plan historique. Notre objectif est de vérifier si, d'une part, il y a effectivement mémoire historique du Québec chez les jeunes Québécois francophones de Québec et, d'autre part, de dégager ses contours et son contenu. En reconstruisant le récit mémoriel de l'histoire du Québec offert par les jeunes francophones, nous serons en mesure de voir si ce récit correspond, en tout ou en partie, au discours historique scientifique produit par les historiens depuis plus de vingt ans. Le cas échéant, cela pourrait suggérer que le discours des historiens est effectivement reçu par le corps enseignant et rediffusé auprès des étudiants. Notre recherche nous permettra également

---

[47] Voir à ce sujet l'ouvrage de Bogumil Jewsiewicki et Jocelyn Létourneau (dir.), *Les jeunes à l'ère de la mondialisation, op. cit.*
[48] Magne Angvik et Bodo Von Borries (dir.), *Youth and History. op. cit.*

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

d'entrer dans l'univers mental de ces jeunes et, sur cette base, de mieux comprendre la formation et la transmission de la mémoire collective au Québec.

3.2 Les sources

Pour vérifier notre hypothèse, nous profitons d'un corpus central constitué de 237 questionnaires d'étudiants de premier cycle de l'Université Laval. Ils ont été récoltés, entre 1997 et 2000. Le questionnaire comporte une seule question ouverte[49] : « Présentez ou racontez, comme vous vous en souvenez, l'histoire du Québec depuis le début jusqu'à aujourd'hui. Vous pouvez structurer votre propos comme bon vous semble en insistant sur les éléments du passé que vous jugez importants, nonobstant la façon dont on présente, décrit ou raconte par ailleurs l'histoire du Québec. » Trois pages sont laissées aux étudiants pour leur réponse. Il semble que ce soit suffisant, puisque très peu d'étudiants les utilisent en entier. La majorité des études cherchant à mesurer les connaissances historiques ou la mémoire historique d'un groupe donné utilisent également le questionnaire à questions ouvertes. Cet outil oblige le répondant à organiser ses souvenirs de façon à rendre intelligible sa représentation du passé.

Une seconde partie du questionnaire récolte des informations d'ordre statistique telles que le nombre de cours d'histoire suivis, l'âge, l'origine ethnique des répondants, etc. Une liste de diverses sources[50] susceptibles d'influencer la mémoire est exposée et l'étudiant doit encercler les réponses qui s'appliquent. Finalement, une dernière question à réponse courte (environ 5 lignes) est proposée : « Résumez en une phrase ou un mot-clé,

---

[49] La question ouverte est celle où « la réponse n'est pas prévue, et l'interrogé est libre de s'exprimer comme il veut. » Claude Javeau, *L'enquête par questionnaire*, Paris, éd. d'Organisation, 1990, 4e édition, p. 70.

[50] Parmi ces éléments : cours déjà suivis, manuels scolaires, revues historiques, discussions en famille, sens commun, téléfeuilletons, dossiers de presses, téléséries historiques, longs métrages historiques, documentaires, bandes dessinées, visites de musées, visites de lieux historiques, participation à des festivals.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

ce qui exprime le mieux, à votre avis, le parcours historique jusqu'ici suivi par le Québec ». Le temps alloué aux étudiants pour répondre à toutes les questions est d'environ quarante-cinq minutes.

Le questionnaire à question ouverte est un type de source qui offre un contenu riche en informations diverses. Laissé à lui-même, l'étudiant n'a en effet d'autre choix que de s'appuyer sur ses connaissances et son souvenir du passé collectif. Les réponses ainsi récoltées sont issues de la spontanéité, elles reflètent les perceptions de soi en tant qu'individu et en tant que membre d'une collectivité. Elles permettent de vérifier la conscience et les connaissances historiques qui existent manifestement chez la jeune génération, ce qui vient quelque peu contredire les tenants d'une inculture historique généralisée chez les jeunes Québécois[51]. Le questionnaire est la source privilégiée pour réaliser les recherches sur la mémoire. Celles qui ont été effectuées jusqu'à maintenant sur le Québec se sont attardées à une question spécifique, par exemple la mémoire du pays et la construction de l'identité, la conscience historique ou encore la pensée historique chez les jeunes[52]. La conscience et la mémoire historiques feront naturellement partie des thèmes abordés dans notre recherche. Cependant, nous tâcherons d'apporter une attention particulière aux contours et au contenu de cette mémoire et à la manière dont on présente ce contenu, car la comparaison avec le discours historique demeure un objectif de notre démarche.

3.3 Élargissement du corpus

Pour comprendre un peu mieux le processus de construction de la mémoire historique, nous avons pris la décision d'élargir le corpus central et de lui donner un point

---

[51] Évidemment, les moult détails du parcours historique de la province sont occultés, mais cela au profit d'un fil conducteur qui permet d'organiser et de simplifier le passé, ce qui le rend davantage intelligible.

[52] Voir à ce sujet les articles de Nicolas Van Schendel et de Patrick D. Clarke dans *Les jeunes à l'ère de la mondialisation*, *op. cit.*

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

de comparaison. Pour ce faire, nous avons distribué nos questionnaires dans des classes de IVe et Ve secondaires de même qu'à des groupes de cégépiens. L'objectif de cette opération était de nous permettre de constater ou non l'évolution de la mémoire historique en fonction du niveau académique. Toutefois, comme notre étude n'est pas longitudinale, mais transversale, nous ne testons pas les mêmes étudiants année après année. Nos résultats ne nous permettent donc pas d'établir le processus de formation de la mémoire. Nous pouvons tout de même tirer plusieurs conclusions, à partir d'une telle analyse sur l'évolution ou non de la complexité du propos, la continuité et la longévité de certaines idées-forces, etc. Nous avons repris la même formule de questionnaire utilisé pour le corpus central. Nous avons vérifié que les règles de composition étaient respectées et que la question ouverte était la meilleure formule pour obtenir des renseignements sur des questionnements précis, pour lesquels on ne peut prévoir la réponse[53]. Cette question doit être claire et ne pas contenir d'ambiguïté. Elle doit de plus être adaptée à la population cible. La question ouverte de notre questionnaire est longue et comporte deux parties. Cela peut nuire à la compréhension, mais comme le vocabulaire utilisé est plutôt simple, il ne semble pas y avoir eu de problème à ce niveau. Pour ce qui est des questions fermées ou semi-fermées, il n'y a pas lieu de modifier quoi que ce soit, puisque ce sont des questions d'ordre statistique (âge, ethnie, choix de réponse, etc.). Compte tenu de la nature de notre projet et des moyens dont nous disposions, nous nous sommes restreinte à une population d'étudiants concentrée dans la zone urbaine de Québec. Ainsi, le corpus central de notre étude se concentre sur les 237 copies de jeunes universitaires. Celles des autres niveaux, moins nombreuses, nous seront utiles pour vérifier s'il y a correspondance et/ou évolution dans les récits des étudiants des différents niveaux. Notre corpus se répartit comme suit : 237 universitaires, 53 étudiants de 4e secondaire, 51 étudiants de 5e secondaire et 62 étudiants de niveau collégial. Tous les répondants se qualifient de Québécois francophones d'héritage canadien-français.

[53] Claude Javeau, *op. cit.*, p. 71.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

3.4 Population du corpus

Notre groupe témoin est âgé entre 15 et 25 ans et concerne uniquement des étudiants francophones de la région de la ville de Québec. Il comprend, pour le secondaire, des étudiants provenant d'écoles privées (35 étudiants de IVe secondaire et 33 étudiants de Ve secondaire) et publiques (18 étudiants de IVe secondaire et 18 étudiants de Ve secondaire). Les étudiants de IVe secondaire ont à peine trois mois de scolarité de terminé dans leur classe d'histoire du Québec. Ceux de Ve secondaire ont, pour leur part, un an et trois mois de complété. Un test a été effectué auprès de classes anglophones de niveau collégial. Compte tenu de la forte concentration de francophones dans la région de Québec, à la question sur l'origine ethnique, 90% des répondants se sont qualifiés de Canadiens français. Puisque leurs réponses ne diffèrent pas de celles des étudiants du cégep francophone, nous les avons classés dans la même catégorie[54]. Ce qui nous donne au total 62 collégiens. À cela s'ajoute bien sûr notre corpus central de 237 copies universitaires, pour un total de 403 récits.

3.5 La collecte des questionnaires

Tous les questionnaires ont été administrés dans des établissements scolaires, pour des raisons de logistique avant tout, mais aussi parce que l'école est le lieu privilégié pour rejoindre la population ciblée[55]. De plus, dans un cadre scolaire, les étudiants ne sont pas tentés de chercher à connaître le but de l'exercice et ne s'évertuent donc pas à fournir une réponse adaptée aux attentes. Une sollicitation à rédiger un texte sur un sujet on ne peut

[54] Seulement trois étudiants se sont classés dans une autre catégorie que celle de Canadien-français (un chinois, un haïtien et une réponse blanche). Ces répondants n'ont pas été en mesure de répondre à la question posée. Nous les avons écarté du corpus.
[55] Présentation de Jocelyn Létourneau et Bogumil Jewsiewicki, dans *Les jeunes à l'ère de la mondialisation, op. cit.*, p. 19-20.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

plus académique n'a rien d'étonnant en ce milieu. Mais afin d'éviter qu'ils ne se sentent obligés de rendre leur réponse selon les normes scolaires, à la manière d'un examen par exemple, nous leur avons spécifié que l'activité n'était pas sujette à correction. De même, ils n'ont pas eu à s'identifier, ce qui favorise le taux de réponse et l'abondance des informations. En pratique, personne ne craignait d'être jugé ou noté.

Le déroulement de la collecte des données s'est effectué en trois étapes. Il a d'abord fallu procéder au choix des écoles. Pour le secondaire, une école privée et une école publique ont été ciblées, alors que pour le collégial, c'est une classe d'un cégep francophone et deux d'un cégep anglophone qui ont été retenues. La deuxième étape a consisté à approcher des professeurs disponibles et prêts à amputer leur cours de quarante-cinq minutes à une heure pour l'occasion. Nous avions demandé aux professeurs de ne pas avertir leurs étudiants de la nature de l'activité. Les étudiants n'ont donc pas pu s'y préparer. Le temps de préparation et de réflexion pour répondre au questionnaire a ainsi été le même pour tous les groupes. Au cours de la troisième étape, nous avons présenté le projet aux étudiants. Nous ne les avons pas mis au courant des objectifs de l'enquête. Mais nous leur avons expliqué ce que nous attendions d'eux en reprenant en d'autres mots les exigences du questionnaire, ce qui a aidé à la compréhension de tous. Nous avons fait attention d'utiliser toujours les mêmes formules afin, encore une fois, de ne pas influencer les réponses. Nous sommes restée dans la classe tout au long de l'exercice. Les étudiants ont pu obtenir des précisions, mais à aucun moment nous n'avons donné d'informations historiques. Le fait d'être présente a probablement influencé le taux de réponse, qui atteint presque 100% au secondaire et au collégial.

3.6 Méthode d'analyse des questionnaires

Par le type de réponse qu'il suggère, le questionnaire à question ouverte que nous utilisons est le plus souvent traité à partir d'une méthode d'analyse qualitative de contenu. Nous avons adopté cette méthode d'analyse de contenu en y ajoutant les aspects

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

thématique et sémantique. Selon Rodolphe Ghiglione et Benjamin Matalon, l'analyse de contenu thématique est une méthode qui procède d'abord par le codage, ou la définition des catégories. Trois critères liés au codage doivent être impérativement respectés : l'objectivité, la systématicité et la généralité :

> D'objectivité entendue dans le sens d'absence de liberté du codeur, ou encore de non-ambiguïté du code retenu. De systématicité et de généralité, dans la mesure où un code défini pour analyser une population d'entretiens donnés doit pouvoir être appliqué à l'ensemble de cette population d'une façon identique[56].

Le codage fonctionne à partir de trois «unités de mesure» qui sont l'unité d'enregistrement (thèmes principaux), l'unité de contexte (thèmes secondaires) et l'unité de numération (fréquence de citation d'un mot). Pour les besoins de notre enquête, nous avons préparé une grille d'analyse comportant des thèmes principaux qui sont les personnages, les événements et les périodes, et des thèmes secondaires (qui permettent de qualifier ou de préciser les thèmes principaux), ainsi :

> [les thèmes principaux] peuvent être définis comme rendant compte du contenu du segment de texte analysé, les [thèmes secondaires] servant à spécifier le[s] premier[s] dans [leurs] différents aspects[57].

Cette technique nous a permis de dégager des thèmes qui se retrouvent dans toutes les copies de tous les niveaux. Derrière l'ensemble des éléments que nous considérons, il y a des phénomènes plus généraux, des idées-forces ou des sociogrammes qui nous serviront de base à la catégorisation. Enfin, comme nous cherchons également à connaître comment les étudiants présentent le contenu dans les récits, nous nous attacherons au sens des mots utilisés et aux qualificatifs attribués à des personnages (actants), à des périodes ou à des événements. Pour ce faire nous nous sommes inspirée du tableau proposé par Ghiglione et

---

[56] Rodolphe Ghiglione et Benjamin Matalon, *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique*. Paris, Armand Colin, 1992, p. 164. (Coll. sociologie)
[57] *Ibid.*, p. 185.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Matalon[58]. Voilà comment cela se présente une fois adapté à notre cas, pour un groupe de IVe secondaire :

Tableau 1 - Classement des données (exemple)		
Thème principal	**Thèmes secondaires**	**Numéro de copie**
Jean Talon	Colonie de peuplement	4S 9[59]
	Politique des naissances	4S 2
	1er Intendant de la Nouvelle-France	

Avant de dégager les thèmes, une première lecture libre a été effectuée de façon à mieux cerner le contenu de ces questionnaires. La matrice de sens et le fil conducteur qui organisent les récits sont les mêmes pour la grande majorité des réponses. Il va sans dire qu'une multitude de thèmes inondent les récits et une sélection s'impose dans le but de rendre l'analyse claire. Nous avons recensé tous les événements et tous les personnages cités dans les copies. Toutefois, nous avons conservé pour l'analyse uniquement les personnages et les événements les plus importants. C'est-à-dire ceux qui avaient une présence constante ou marquée pour l'un ou l'autre des niveaux académiques. L'objectif de recherche de notre projet (contours et contenus de la mémoire) a servi à relever les catégories, quoique plusieurs thèmes se sont imposés d'eux-mêmes par leur forte présence ou par leur importance historique. Nous avons d'abord établi trois ensembles qui sont les grandes périodes, les grands personnages et les événements. Chacun de ces ensembles contient des thèmes principaux auxquels sont rattachés des thèmes secondaires. Nous avons fonctionné par niveau académique. Ainsi, chaque niveau a sa grille d'analyse et ses résultats propres. Les réponses aux questions d'ordre statistique (âge, origine ethnique,

[58] *Ibid.*, p. 185.

[59] Nous avons numéroté nos copies en spécifiant le niveau académique. Ainsi pour un étudiant de IVe secondaire les chiffres sont précédés de 4S, 5S pour le Ve secondaire, C pour le Cégep et U pour l'université. Cette façon de faire nous permet de nous repérer plus facilement.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

etc.) sont compilées sous forme de graphiques. Il est plus aisé de les interpréter de cette façon. Pour ce qui de la deuxième section, composée de questions fermées[60] portant sur les influences supposées de la mémoire des étudiants, nous y puisons des pistes pour des éléments à approfondir dans le dernier chapitre de ce travail.

L'analyse sémantique survient une fois que tous les thèmes sont établis et que les informations liées à chacun d'eux sont classées. À cette étape, il s'agit de dépasser la simple énumération des personnages les plus cités, pour prendre cet exemple, et de voir comment les jeunes présentent ces personnages, quels sont les qualificatifs qu'ils leur attribuent, etc. Il s'agit ensuite de voir comment on traite ces derniers thèmes par l'analyse sémantique des idées forces ou des sociogrammes des récits. À la fin de cette étape nous croyons être en mesure de donner une description fidèle de la façon dont les jeunes se souviennent de leur passé collectif. L'interprétation et l'explication partielle de ces résultats clôt cette recherche.

Le récit[61] est la formule empruntée par le plus grand nombre d'étudiants pour répondre au questionnaire. Cette présentation n'est pas originale, puisque c'est par la mise en intrigue, par la narration, que l'humain se raconte[62]. Parce que la narration permet d'organiser la matière, les événements et les circonstances dans une suite logique, elle facilite la compréhension du passé en lui donnant un sens. Cependant, cette mise en forme du récit n'est pas laissée au hasard, elle est plutôt mue par ce que A. J. Greimas a nommé

---

[60] La question fermée énumère les réponses possibles et l'interrogé n'a qu'à cocher ou encercler la réponse qui lui convient.

[61] Le terme récit désigne «le discours narratif de caractère figuratif (comportant des personnages qui accomplissent des actions). Comme il s'agit là du schéma narratif [...] certains sémioticiens définissent le récit – à la suite de V. Propp – comme une succession temporelle de fonctions (au sens d'actions)». A.J. Greimas et J. Courtés, *Sémiotique. Dictionnaire de la théorie du langage.* Tome 1, Paris, Hachette Université, 1979, p. 307.

[62] À ce sujet voir la trilogie *Temps et récit* de Paul Ricoeur et plus particulièrement le premier tome, *L'intrigue et le récit historique*. Paris, Seuil, 1983, 406 pages.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

le schéma narratif et actantiel propre au conte[63]. Les principales composantes de ce schéma sont l'exposition d'une situation initiale ou d'un «temps d'avant», l'avènement d'une perturbation ou d'une épreuve, qui constitue le nœud de l'intrigue, la quête, l'action, la résolution ou le dénouement, puis l'état final[64]. Cette chaîne peut se reproduire infiniment à l'intérieur du récit, c'est-à-dire qu'un seul récit peut accueillir plusieurs épreuves, actions et dénouements. Cette construction téléologique du récit servira donc pour l'analyse de la narration étudiante de notre enquête. Le contenu de ces récits provient en grande partie des vecteurs de communication de la mémoire, c'est-à-dire de la langue, de l'espace et du temps. Ce «sont les formes et moyens de la mémoire[65] ». Ils sont les points de repères, les phares. Pour obtenir une vue panoramique du passé, un certain recul, une distanciation face à celui-ci doit être prise pour qu'émerge une recomposition de l'«ayant-été» dans « un mélange complexe d'histoire et de fiction, de vérité factuelle et de vérité esthétique[66] ». Le récit ainsi produit comprendra alors les références, croyances, lieux communs, ainsi que les représentations du passé qui sont proposés par la société d'appartenance[67]. Les éléments contenus dans de telles narration sont habituellement très stéréotypés. Les récits de nos répondants ne sont pas différents en cela.

Aussi, pour les fins de l'analyse des résultats, une définition de ce que nous entendons par stéréotype est de mise. D'abord, il faut savoir que le stéréotype, tout comme le sociogramme ou les métaphores historiographiques, trouve son origine dans des faits vérifiables qui, à travers le temps, se sont vus modifier et reconstituer dans les sphères de l'oralité pour enfin aboutir à une interprétation spécifique orientant le discours social. Ainsi, les stéréotypes servent «for a social group within which they are widely diffused[68]».

---

[63] Selon Claude Bremond, le récit historique peut être analysé à partir des mêmes paramètres que pour le conte merveilleux. Cité dans Paul Ricoeur, *Temps et récit*, Tome 2 : «La configuration dans le récit de fiction », Paris, Seuil, p. 83. (Collection Points)
[64] A. J. Greimas et J. Courtés, *op. cit.*
[65] Gérard Namer, *Mémoire et société, op. cit.*, p. 14.
[66] Joël Candau, *Mémoire et identité, op. cit.*, p. 63.
[67] Paul Ricoeur, *op. cit.*, tome 2, p. 84.
[68] Daniel Bar-Tal, Carl F. Graumann, Arie W. Kruglanski, Wolgang Stroebe (éd.), *Stereotyping and Prejudice. Changing Conceptions.*, New York, Spinger-Verlag, 1989, p.5.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Le stéréotype est un schéma cognitif, une image mentale, disponible et partagé par les membres d'une collectivité. Il procure une structure où logent les informations et les représentations qui se retrouveront peut-être ensuite dans la mémoire[69]. Le stéréotype est une vision simplifiée du monde, à forte charge émotive et par rapport auquel le jugement est peu critique[70]. Cette charge émotive se traduit, dans les copies des étudiants, par l'utilisation du «nous », «nos », «eux », etc. Ceci montre que les répondants s'impliquent dans le récit (en tant que descendants ou héritiers, puis en tant qu'acteurs), ce qui réduit considérablement l'objectivité. S'il existe plusieurs types de configurations mentales, «l'une des formes les plus fondamentales et les plus primitives de la catégorisation est la catégorisation dichotomique où les catégories sont polarisées sur des dimensions de valeurs (bon/mauvais).[71] » C'est cette catégorisation qui, de manière prédominante, se retrouve dans les copies de nos répondants qui deviennent de ce fait porteuses d'un certain ordre social préétabli et intériorisé par les jeunes. Comme l'affirme Lucy Baugnet,

> Les stéréotypes assurent, outre leur fonction cognitive de raccourcis simplificateurs dans la prise d'information, des fonctions motivationnelles et sociales ; ils caractérisent notamment la position de ceux qui les énoncent vis-à-vis des groupes cibles. Le stèréotype est fondé sur une logique dichotomique d'appartenance ou de non-appartenance catégorielle (tout ou rien), c'est l'appartenance à une catégorie et pas à une autre qui produit une définition des membres en termes stéréotypés[72].

Le stéréotype est donc le résultat d'un processus de catégorisation qui a pour but de classer et de régulariser autant que possible les interactions sociales, justifiant de ce fait la position du groupe dans la société. De plus, le phénomène de la stéréotypie induit une polarisation marquée entre les groupes concernés. Les différences entre catégories (ou groupes), de même que les ressemblances entre membres d'une même catégorie, se trouvent accentuées. S'ensuit alors une homogénéisation du Soi en tant que groupe par rapport à l'Autre. Nous retrouverons ce phénomène dans nos copies pour ce qui est de la

---

[69] Daniel Bar-Tal, et. al., *op. cit.*, p. 211.
[70] Jacques-Philippe Leyens, Vincent Yzerbyt, Georges Schadron, *Stereotypes and Social Cognition*, London, Sage Publications, 1994, p. 115.
[71] *Ibid*, p. 69.
[72] Lucy Baugnet, *L'identité sociale*, Paris, Dunod, 1998, p. 71.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

présentation des bons Canadiens français et des méchants Canadiens anglais. L'identité sociale est directement liée à l'élaboration des stéréotypes. En fait, ces derniers servent à protéger l'identité sociale du groupe dans ses rapports avec les autres. C'est donc souvent dans un contexte d'autoprotection que s'édifient les stéréotypes.

Le prisme simplificateur du stéréotype facilite la lecture de la réalité et, contrairement à ce que cela suggère, le contenu peut quelquefois s'approcher assez près d'une certaine véridicité. Ce qui est sûr, c'est qu'à la base du stéréotype se trouvent des éléments réels et vérifiables. D'où la solidité de ces idées préconçues. D'ailleurs, étymologiquement, stéréotype provient du grec *stereos* et *túpos* qui signifient respectivement «rigides » et « traces ».

En somme, il existe une panoplie de définitions du stéréotype qui sont plus ou moins précises, parfois réductrices. Pour les besoins de cette enquête, nous considérerons le stéréotype dans son sens large de préconstruit narratif, produit par le groupe cible[73] et pour le groupe cible. Le stéréotype peut être défavorable ou favorable au groupe ou à l'événement qu'il vise, mais bien souvent, il est un mélange d'éléments favorables et défavorables[74]. Il arrive même que le stéréotype concerne son propre groupe d'appartenance ; on parle alors d'autostéréotype, et il «n'est pas pour autant systématiquement positif[75]». Le stéréotype est diffusé à grande échelle dans l'espace public et par divers canaux de communication. Il reflète les valeurs et les préoccupations du groupe qui l'adopte. De ce fait, le stéréotype est mouvant, il se transforme plus ou moins au même rythme que la société qui l'a construit et ce, malgré la structure rigide qui le caractérise.

---

[73] Bien évidemment, la construction des stéréotypes n'est pas le résultat d'actions concertées, elle est mise en place par des acteurs influents, jouissant d'une large diffusion et d'une bonne réception dans la collectivité. De plus, l'élaboration des stéréotypes se réalise presque par elle-même, c'est-à-dire que, bien souvent, le stéréotype s'édifie inconsciemment.
[74] Jacques-Philippe Leyens, *op. cit.*, p. 13.
[75] Lucy Baugnet, *op. cit.*, p. 72.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

3.7 Limites et pièges de la méthode

La liberté qu'offre la méthodologie adoptée requiert prudence et vigilance à chaque étape de l'investigation. Dès le début, le problème du choix des groupes survient, car la majorité des questionnaires ont été recueillis dans des classes d'histoire. Cela suggère un choix de population biaisé, qui donnera des résultats plus élevés qu'il ne devrait. Cependant, le problème n'en est pas réellement un, puisqu'au secondaire, ce sont tous les étudiants qui sont soumis aux cours d'histoire. Au cégep, les étudiants ne sont pas nécessairement destinés à poursuivre leurs études en histoire et ils doivent remplir les exigences du programme en sciences humaines qui rend obligatoire certains cours d'histoire. Pour la population universitaire, les questionnaires ont été distribués dans un grand cours qui rassemble des gens de tous les horizons. Les étudiants en histoire y sont d'ailleurs minoritaires. De plus, compte tenu du fait que la grande majorité des étudiants Québécois ont suivi le même cheminement académique de base, nous pouvons croire que nos résultats seraient très semblables si nous distribuions notre questionnaire à des étudiants provenant d'autres secteurs[76]. Puisque la mémoire collective ne se transmet pas uniquement dans les classes et que la mémoire historique recueillie présente des pourtours uniformes pour la majorité des répondants peu importe leur niveau académique, il est permis de croire que notre échantillon est représentatif[77].

---

[76] Attention toutefois : loin de nous l'idée de généraliser nos résultats à l'ensemble des jeunes Québécois. Nous observons des jeunes francophones de 15 à 25 ans de la région de la ville de Québec, point à la ligne. Nous ne prétendons pas à une étude exhaustive, mais nous estimons toutefois que nos résultats présentent une constante (au niveau des contours de la mémoire historique) qui est probablement la même pour une majorité de Québécois francophones et pas seulement des jeunes. Il va sans dire que la mémoire des autres groupes ethniques est susceptible de présenter plusieurs différences avec les résultats obtenus pour les francophones.

[77] D'après les résultats des études déjà effectuées, il semble que les cours et les manuels scolaires ont une certaine influence, mais qui se trouve limitée par plusieurs autres facteurs qui ne sont pas tous connus. Voir à ce sujet la thèse de Christophe Caritey sur les manuels scolaires, *op. cit.*

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Comme nous l'avons mentionné, notre question ouverte, par sa longueur, aurait pu semer la confusion chez certains répondants. Tel n'a pas été le cas cependant puisque le taux de réponse est presque parfait (sauf à l'université)[78]. Par ailleurs, en demandant aux étudiants de présenter ou de raconter l'histoire du Québec, il n'est pas étonnant que leurs réponses se soient organisées sous la forme de récit ou de liste chronologique. Toutefois, cette présentation ne tient pas uniquement à la question, puisqu'il semble que la forme narrative soit le canal privilégié de la transmission de la mémoire.

Un troisième danger, plus important parce qu'insidieux, est celui de la surinterprétation des résultats de notre part. Puisque nous offrons un méta-discours sur le discours des étudiants, il y a un danger d'uniformisation des données. Pour pallier à ce problème, nous avons relevé les grandes différences entre les niveaux.

De plus, nous avons fait attention de ne pas généraliser nos résultats. Nous sommes consciente que notre population se limite à quelques 400 jeunes francophones de la ville de Québec et que nous ne pouvons aspirer à atteindre la mémoire historique de tous les Québécois. Cependant, comme nous l'avons dit précédemment, notre population est probablement représentative en ce qui a trait à la mémoire historique que possède une majorité de Québécois francophones, particulièrement les jeunes. Nos résultats sont tellement semblables pour les étudiants de Ve secondaire jusqu'à ceux de l'université[79] qu'ils suggèrent un consensus sur beaucoup d'idées-forces du récit. Toutefois, la prudence est de mise et nous allons nous contenter d'étudier la mémoire des jeunes Québécois francophones, de 15 à 25 ans, de la région de la ville de Québec.

---

[78] Le taux de réponse est de 100% chez les étudiants du secondaire et il est de 92% pour le collégial. Nous ne sommes toutefois pas en mesure de fournir ce taux pour les universitaires.
[79] Certaines copies de IVe secondaire se rapprochent aussi de ce récit, mais la plupart des étudiants de ce niveau demeurent près du programme vu en classe. Nous y reviendrons plus loin dans le travail.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Enfin, un autre écueil découlant de la surinterprétation est d'associer l'absence de faits ou de personnages à des trous de mémoire, alors que nous savons fort bien que tous les savoirs des interrogés ne se retrouvent pas dans leurs récits. Compte tenu des limites de temps et d'espace et de la question en elle-même qui conditionnent partiellement les réponses, il apparaît évident que nous ne recensons pas là toute la mémoire des étudiants, mais seulement une partie de celle-ci. En fait, nous nous intéresserons davantage aux images, aux stéréotypes et aux sociogrammes qui figurent dans les récits. Nous étudierons la structure narrative d'ensemble plus que les particularités idiosyncrasiques.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

DEUXIÈME PARTIE :

LA MÉMOIRE DE L'AVENTURE HISTORIQUE QUÉBÉCOISE CHEZ LES JEUNES

(RÉSULTATS)

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Chapitre 2
Quels souvenirs les jeunes Québécois francophones gardent-ils de l'histoire du Québec? Coup de sonde

Nous avons demandé à 403 étudiants Québécois d'héritage canadien-français de la région de Québec, âgés entre 15 et 25 ans, de présenter ou de raconter l'histoire du Québec depuis ses débuts jusqu'à aujourd'hui et ce, comme ils s'en souviennent. Les réponses récoltées se présentent de manière relativement uniforme à la fois dans leur structure et leur contenu. Un discours empruntant la chronologie politique et nationaliste et empreint de l'idée de survivance compose la trame narrative organisant la grande majorité de ces « histoires ». Nous y retrouvons les grandes étapes propres au schéma narratif que nous avons vu précédemment. Ce phénomène est vrai pour tous les niveaux académiques, du IVe secondaire jusqu'à l'université, bien que quelques données plus complexes s'ajoutent en fonction de l'avancement scolaire[1]. La similarité retrouvée dans la structure des récits nous a permis de faire ressortir les grandes périodes, les événements marquants et les personnages qui meublent l'imaginaire[2] des étudiants, de même que la façon dont ils sont présentés. Ce sont ces éléments qui seront observés plus particulièrement dans ce chapitre. Ainsi, nous ne nous attarderons pas à déterminer si les arguments historiques proposés par les jeunes sont vrais ou faux.

---

[1] Les étudiants de IVe secondaire fournissent des réponses beaucoup moins «indépendantes » dans leur contenu et leur façon de présenter la matière. Dans leur majorité, les jeunes suivent en effet le programme pas à pas et peuvent difficilement extrapoler ou apporter des informations autres que celles apprises en classe. Nous pouvons affirmer cela parce que les propos de ces jeunes sont assez fidèles au programme. Certains terminent même leur récit par : «voilà, nous n'avons pas vu le reste » ou « c'est ici que nous sommes rendus », etc. Par contre, quelques étudiants de ce niveau arrivent à se détacher de la matière vue en classe.

[2] L'imaginaire fonctionne selon une dialectique qui oscille entre le savoir et l'anticipation. L'imaginaire auquel nous nous référons dans cette étude est celui qui crée, selon l'expression de Jocelyn Létourneau, des « fictions historicisées », celui qui « ranime les souvenirs de notre mémoire collective et en assure la survie » dans une forme souvent différente de celle de l'histoire, mais qui demeure dans le domaine du possible, de l'imaginable, comme le confirme l'expression. De plus, l'imaginaire est le « patrimoine représentatif » d'une collectivité, il réfère de ce fait à l'identité de cette dernière. Voir Jocelyn Létourneau, « L'imaginaire historique des jeunes Québécois», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 41, no 4 (printemps 1988), p. 554, et Alex Mucchielli (dir.), «Imaginaire», *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, p. 95.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

1.0 La trame narrative

Les jeunes de notre étude ont utilisé une trame politique à facture et orientations nationalistes[3]. Pour construire leur récit, ils ont bénéficié des formes et des contours d'un récit du passé national offerts par les divers discours sociaux qui inondent l'espace public ou l'«idéo-logique»[4]. En racontant l'histoire du Québec, les jeunes Québécois d'héritage canadien-français ont eu recours à leur mémoire individuelle certes, mais aussi, à la mémoire collective de leur groupement par référence, celui des Québécois d'héritage canadien-français[5]. Ils associent l'histoire du Québec à l'histoire de ce groupe auquel ils appartiennent et ce, au point d'en faire un récit identitaire. Pour cette raison, nous pouvons affirmer qu'en construisant leur narration, les étudiants se sont adonné à un travail d'identité. Selon Nicolas Van Schendel, le travail d'identité est « *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 [ou de la

---

[3] Par trame narrative nationaliste, nous référons à un discours historique univoque qui met l'emphase sur la nation ou le peuple canadien-français et qui explique les événements dans des termes qui favorisent et valorisent ce groupe, qui le placent dans la position du «bon» contre le «méchant». Ainsi, nous entendons nationalisme davantage au sens de patriotisme. En adoptant ce discours, les jeunes «évacuent» les dimensions sociales et économiques des événements. Ainsi, par nationaliste, nous ne renvoyons pas nécessairement à indépendantiste ou souverainiste. Notre objectif n'est pas de déterminer les allégeances politiques (nationaliste/fédéraliste) des jeunes de notre enquête. Nous nous en tiendrons seulement à un compte rendu de leur mémoire.

[4] Le concept d'«idéo-logique» a été introduit par Marc Augé, il est : «[...] la somme du possible et du pensable pour une société donnée, cette somme constituant une totalité virtuelle qui ne s'actualise jamais qu'en énoncés partiels pour l'interprétation, la description ou la justification d'un événement donné ». Cité dans Chantal Bouffard, *Sémiographie des représentations sociales : stéréotypes ethniques et stratégies identitaires de Québécois, face aux Américains et aux Canadiens anglais.* Ste-Foy, PUL, 1996, p. 5. Divers discours sociaux seront examinés dans la section suivante.

[5] Puisqu'ils ont accès à une mémoire historique collective spécifique, celle des Franco-Québécois d'héritage canadien-français, les étudiants de notre étude produisent un récit également spécifique et marqué par cette mémoire collective. Car comme l'a dit Marc Ferro : «individuelle ou collective, la mémoire des sociétés apparaît comme un deuxième foyer d'histoire ». Dans Marc Ferro, *Comment on raconte l'histoire aux enfants*, Paris, Payot, 1992 (1981), p. 311.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

province] choisi comme objet de mémoire, *au moyen d'actes et de manières de nommer*.[6] » Dans notre cas, les jeunes se mettent en scène en s'associant au personnage principal de leur récit : le groupe des Canadiens français. Ces derniers se trouvent confrontés à l'Autre, incarné par le groupe des Canadiens anglais et par le gouvernement fédéral. *La mise en question* de leur place respective à travers les lieux réels ou imaginaires est tirée des divers événements au cours desquels les deux groupes sont amenés à s'affronter. *L'acte de nommer* ces lieux et *les manières de les nommer* rendent compte du travail d'identité qu'effectuent les étudiants en racontant l'histoire du Québec[7]. Nous le constaterons dans la section qui suit.

De même, «les périodes de l'histoire (le temps historique) sont utilisées afin de décrire ce qu'est la vie en ce pays [ou cette province] (parcourir) et aussi pour amorcer la réflexion autour de la question de l'identité (interroger) [8]». En choisissant, consciemment ou non, de raconter l'expérience historique du Québec à partir d'une trame nationaliste et téléologïque[9], les jeunes ont pu en faire un récit identitaire de manière plus aisée. C'est ainsi que les événements et personnages conservés sont ceux qui permettent de renforcer la trame politico-nationaliste; ce sont les Papineau, les René Lévesque, les crises de la conscription, les référendums, les Patriotes, etc. C'est ainsi que les actes des Canadiens français sont présentés comme suivant une voie précise : la recherche de l'affirmation, de l'émancipation, de la liberté et/ou de l'indépendance par rapport à l'Autre, l'anglophone. Les événements, depuis la Conquête de 1759, sont présentés dans les termes opposant les

---

[6] Nicolas Van Schendel, *Loc. cit.*, p. 28.

[7] L'acte de nommer consiste «à présenter un objet et à le décrire, puis à le nommer ou à se nommer à travers lui, soit directement ou au moyen d'autres descriptions ou identifications ». Les manières de nommer se «conçoivent essentiellement selon deux axes : celui, diachronique, de la *quête* et du *projet* identitaires et celui, synchronique, de l'*appartenance* et de la *mouvance* identitaires. » *Ibid.*, p. 29.

[8] *Ibid.* p. 30.

[9] Nous avançons que le récit des jeunes est téléologique parce que, d'une part, les affrontements entre les deux groupes sont présentés comme étant les moyens utilisés par les anglophones pour arriver à leurs fins, c'est-à-dire l'assimilation des francophones, et d'autre part, parce que les actions initiées par les francophones sont décrites comme étant les moyens trouvés pour arriver à l'obtention de leur liberté et à l'affirmation de leur identité.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

anglophones et le gouvernement fédéral, d'une part, et les francophones du Canada, de l'autre. Les informations provenant du récit sont tributaires de cette ligne directrice. L'opposition binaire qui caractérise les réponses se retrouve à chaque moment important qui suit l'avènement de l'épreuve ultime, en l'occurrence, la Conquête britannique. Dans le cadre de cette vision largement chrono-téléologique, chaque élément a une place précise, un but déterminé et un objectif clair à long terme. Cela permet aux étudiants de rendre intelligible le passé et de livrer leur vision de ce dernier dans un effort mémoriel plus ou moins important. Voici quelques exemples :

> Les points que je considère importants sont la guerre de la Conquête, les Troubles de 1837-1838 et le référendum de 1993. (Copie 5S 29)[10]

> Les Québécois ont souvent résisté à l'assimilation anglophone, cela a entraîné un mouvement séparatiste dont découle plusieurs événements : Les Patriotes, la Crise d'octobre, les deux Référendums ... (Copie C 2)

> La défaite finale sera celle de 1759. À force de s'être fait traiter de minables, on dirait que maintenant beaucoup de Québécois se croient ainsi. Et depuis ce temps, notre histoire se ponctue d'une éternelle quête d'identité tout en cherchant à affirmer notre différence et nos droits. (Référendums, FLQ, Patriotes). (Copie C 7)

Comme en font foi ces extraits que l'on aurait pu multiplier, le passé québécois est présenté par les jeunes à partir des affrontements qui ont eu lieu entre les francophones et les anglophones du Canada. Le récit des jeunes fait converger ces événements vers un même objectif de la part des francophones : celui de l'émancipation, de la liberté et/ou de l'indépendance. C'est toujours la trame politique et victimaire qui prédomine[11]. Bien souvent, on passe d'un événement à l'autre sans transition ou mise en contexte, laissant

---

[10] Toutes les citations sont présentées dans leur version originale. Aucune correction ou rectification n'a été apportée ni sur le plan du style, ni sur celui de l'orthographe, ni sur celui de la validité de l'affirmation historique. Pour alléger le texte, nous n'indiquerons pas les erreurs contenues dans les citations provenant des réponses des répondants.

[11] À partir de la Conquête, la grande majorité des événements sont présentés comme étant le résultat d'initiatives des anglophones du Canada. Les francophones subissent les événements et tentent de retirer le maximum d'une situation qui les défavorise. C'est cette présentation des faits qui nous amène à dire que les étudiants choisissent une trame narrative victimisante.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

croire ainsi que l'événement précédent a directement provoqué le suivant et ce, malgré un écart de 20, 40 ou même 100 ans. Les étudiants écrivent une histoire du Québec qui donne l'impression de continuité, ce qui réduit substantiellement la complexité de l'opération de remémoration[12]. Et comme le groupe se définit dans l'altérité, les actes commis par l'Autre (le Canadien anglais ou le gouvernement fédéral, comme nous le verrons) s'inscrivent, au sein de l'imaginaire des étudiants, dans une logique d'assimilation. Les Canadiens français, groupe auquel la totalité des étudiants interrogés se rattache et se reconnaît comme héritier, sont propulsés dans une lutte pour la sauvegarde de leur patrimoine. En effet, l'anéantissement des caractéristiques françaises du groupe est le spectre contre lequel les francophones se défendent. Et, pour ce faire, ils doivent déjouer les plans « machiavéliques » des anglophones du Canada. Une émotivité palpable se retrouve dans nombre de récits. L'utilisation des pronoms «Nous », «Nos », «Eux », «Leur » montre bien que les jeunes se mettent eux-aussi en scène à travers le groupe des Canadiens français.

[12] L'acte de mémoire ne rend pas le passé tel quel, il est fait d'oubli et de simplification, il «isole les événements, les vide de leur durée, les schématise en quelque sorte. Schématisation qui est «comme un canevas rationnel, comme un plan de développement pour la narration de notre passé» ». Joël Candau citant G. Bachelard dans *Mémoire et identité, op. cit.*, p. 78.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

1.1 Balises temporelles des récits

Les deux tableaux suivants indiquent les limites temporelles du parcours historique du Québec telles que retrouvées dans les récits des étudiants.

Tableau 2 - Point de départ du récit

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

Comme on le voit, l'histoire des jeunes débute majoritairement avec ceux qui ont travaillé à la construction de la colonie française en Amérique. Ce sont les explorateurs, les découvreurs et les fondateurs. L'arrivée des Autochtones, la colonisation et tout le régime français complètent successivement la liste des points de départ des récits des étudiants. Que l'histoire du Québec écrite par les étudiants débute, de manière prédominante, avec l'arrivée des Européens sur le sol du nouveau monde montre que les étudiants centrent leur récit autour de ceux qu'ils considèrent comme étant leurs propres ancêtres. Ils racontent une histoire canadienne-française. Il est tout de même particulier que la migration des Amérindiens sur les terres d'Amérique ne soit pas davantage mentionnée dès le début du récit[13].

[13] S'inspirant des théories de P. Poutignat et de J. Streiff-Fenart, Joël Candau affirme que «parmi les attachements primordiaux qui sont au fondement de l'ethnicité, on trouve toujours la référence à une origine commune», qui réfère à des éléments vécus par le groupe en question et lui assure la distinction. Joël Candau, *Mémoire et identité, op. cit.*, p. 89. Les étudiants ont choisi la découverte du territoire et la fondation de Québec comme origine à leur récit, ils ont ainsi, en quelque sorte, justifié leur présence sur le territoire. Cette éviction des Amérindiens pour plus du tiers des réponses montre à quel point ceux-ci ne sont pas intégrés à la société actuelle. Car tout récit mémoriel est fait en fonction du présent. En mentionnant les

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Tableau 3 - Période à laquelle se termine le récit[14]

	Sec. IV	Sec. V	cégep	université
Référendums perdants de 1980 et 1995	11,43%	7,84%	30,65%	16,46%
Québec actuel	68,57%	58,82%	32,26%	60,77%
Conquête, 1759	13,21%	7,84%	1,61%	1,27%

La plupart des étudiants étendent leur récit historique jusqu'au Québec actuel[15]. Par contre, les informations concernant cette période sont beaucoup plus importantes au cégep et à l'université où le désir d'indépendance de même que les questions identitaires font l'objet d'une attention plus particulière. Ces résultats montrent que les étudiants dans leur ensemble - mais clairement les étudiants les plus avancés sur le plan académique - arrivent à actualiser le récit historique en l' « étirant » jusqu'au temps présent et ce, malgré les imperfections et les lacunes de leurs connaissances[16].

1.2 Les événements

De par leur forme, les récits sont événementiels, voire anecdotiques. Les événements y occupent la place centrale et s'y retrouvent en grand nombre[17]. En fait, les étudiants organisent leur discours à partir de ceux-ci.

Amérindiens comme premiers habitants, il devient plus ardu de raconter «son » histoire, en tant que Canadien français. D'ailleurs, le tiers des étudiants qui ont débuté leur récit avec les Autochtones ont très peu, ou plus du tout, fait référence aux Autochtones dans le reste du récit.

[14] Ce tableau renseigne sur les principaux thèmes qui closent les récits.

[15] Nous avons classé toutes les références à des phénomènes récents dans la catégorie « Québec actuel ». Les références à la mondialisation et à l'avancée des hautes technologies, de même que les allusions à la situation politique actuelle illustrent le genre d'information contenue dans cette catégorie.

[16] La plupart des étudiants arrivent à composer un récit cohérent depuis les débuts de l'histoire du Québec jusqu'à aujourd'hui et ce, malgré un manque certain de connaissances. C'est le va-et-vient entre mémoire et imaginaire, entre fiction et réalité, qui le permet.

[17] Les événements présentés dans les récits sont des moments importants de l'histoire du groupe, ils sont synonymes d'une mémoire forte, car il semble qu'une mémoire qui serait non

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Tableau 4 - Événements cités

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

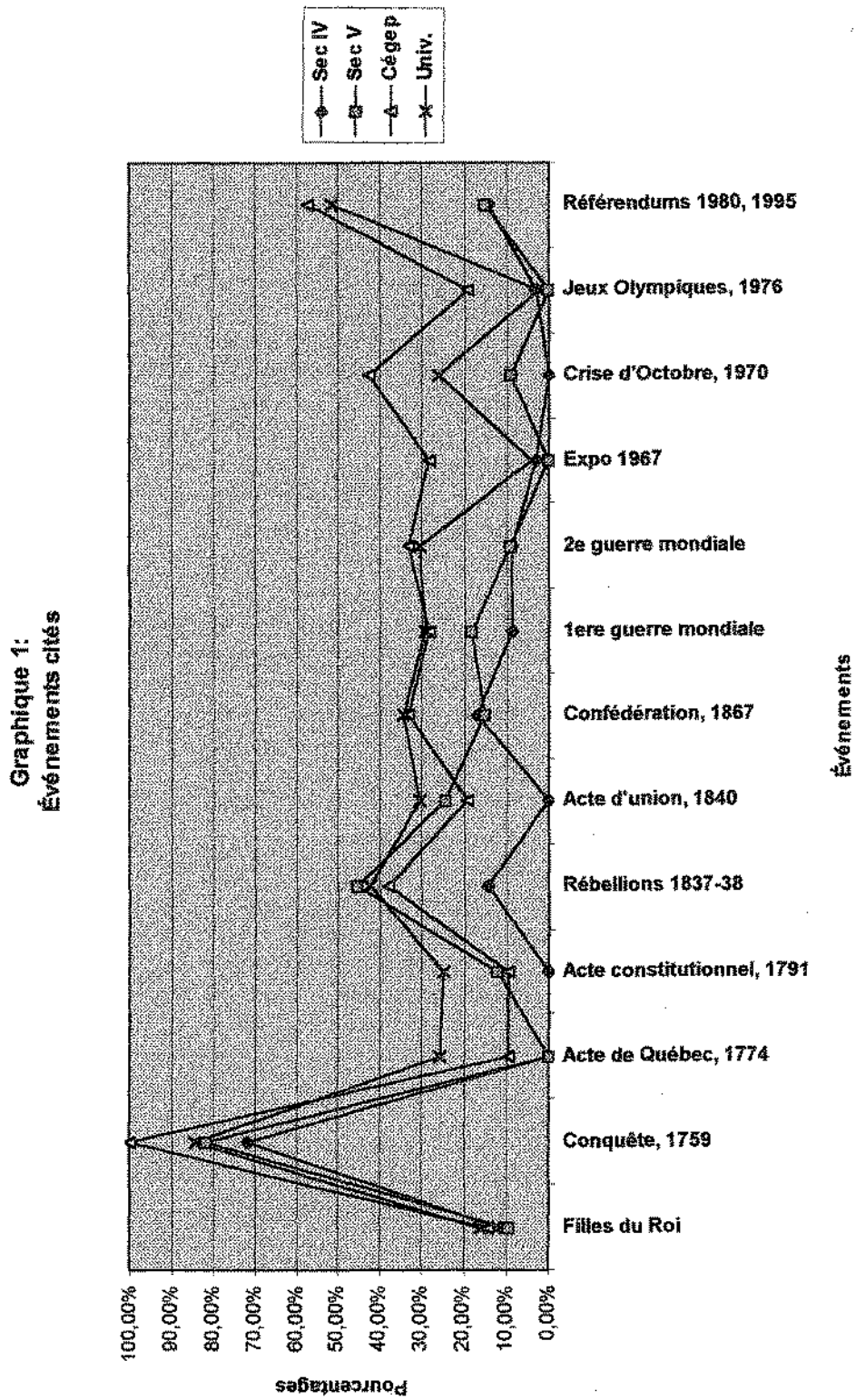
Les événements marquants de l'histoire du Québec (tableau 4) sont particulièrement représentatifs de la trame narrative choisie par les jeunes pour raconter l'aventure historique québécoise. Pour la plupart, ce sont des événements très politiques qui, comme nous le verrons, sont présentés dans des termes ayant une connotation nationaliste évidente. L'événement central dans les récits des étudiants est sans aucun doute la Conquête de la Nouvelle-France par les Anglais en 1759 (plus de 70%). Cet événement sert de déclencheur et de pivot à l'organisation rétrospective et prospective du reste du récit. Les étudiants imputent en effet à la Conquête tous les conflits qui opposent les Canadiens anglais aux Canadiens français dans l'histoire québécoise. La Conquête devient donc le point de départ de cette trame narrative politique, nationaliste et victimaire, qui caractérise la majorité des récits. Grâce à la Conquête, le ton est donné pour la suite de « l'Histoire », comme en témoignent les événements marquants qui suivent : les Rébellions de 1837-1838, la Crise d'octobre de 1970 et les référendums de 1980 et de 1995. Nous reviendrons sur chacun de ces événements.

événementielle soit le signal d'une identité qui s'effiloche. Joël Candau, *Mémoire et identité, op. cit.*, p. 94.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Le graphique 1 (page suivante) reprend les mêmes données, mais fait ressortir plus efficacement ces événements marquants. Ce graphique illustre parfaitement la trame adoptée par les jeunes et il est éloquent quant à l'uniformité des récits des jeunes de tous les niveaux académiques. Tous suivent à peu près la même courbe.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.



Graphique 1:
Événements cités

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

1.3 Les personnages

Les figures historiques présentées dans les récits sont, à l'instar des événements, des acteurs politiques porteurs des ambitions nationalistes ou, encore, des adversaires de ces aspirations. Ce sont pour la plupart des représentants du groupe des Canadiens français ou de celui des Canadiens Anglais. Ces héros de l'histoire racontée par les jeunes se déploient dans l'action du récit lors des moments forts et sont souvent associés simultanément à des événements. Ils rendent également compte des rivalités qui existent entre les groupes en présence.

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

Les personnages historiques retenus par les étudiants témoignent également du choix de la trame narrative politique et nationaliste. Les figures historiques sont régulièrement présentées en couples oppositionnels. L'exemple de Maurice Duplessis et René Lévesque illustrent parfaitement ce phénomène. Ces deux personnages semblent particulièrement habiter l'imaginaire des jeunes Québécois. L'un est mauvais (Duplessis) et l'autre sauve la mise (Lévesque). Ils reviennent à tous les niveaux et les étudiants s'y

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

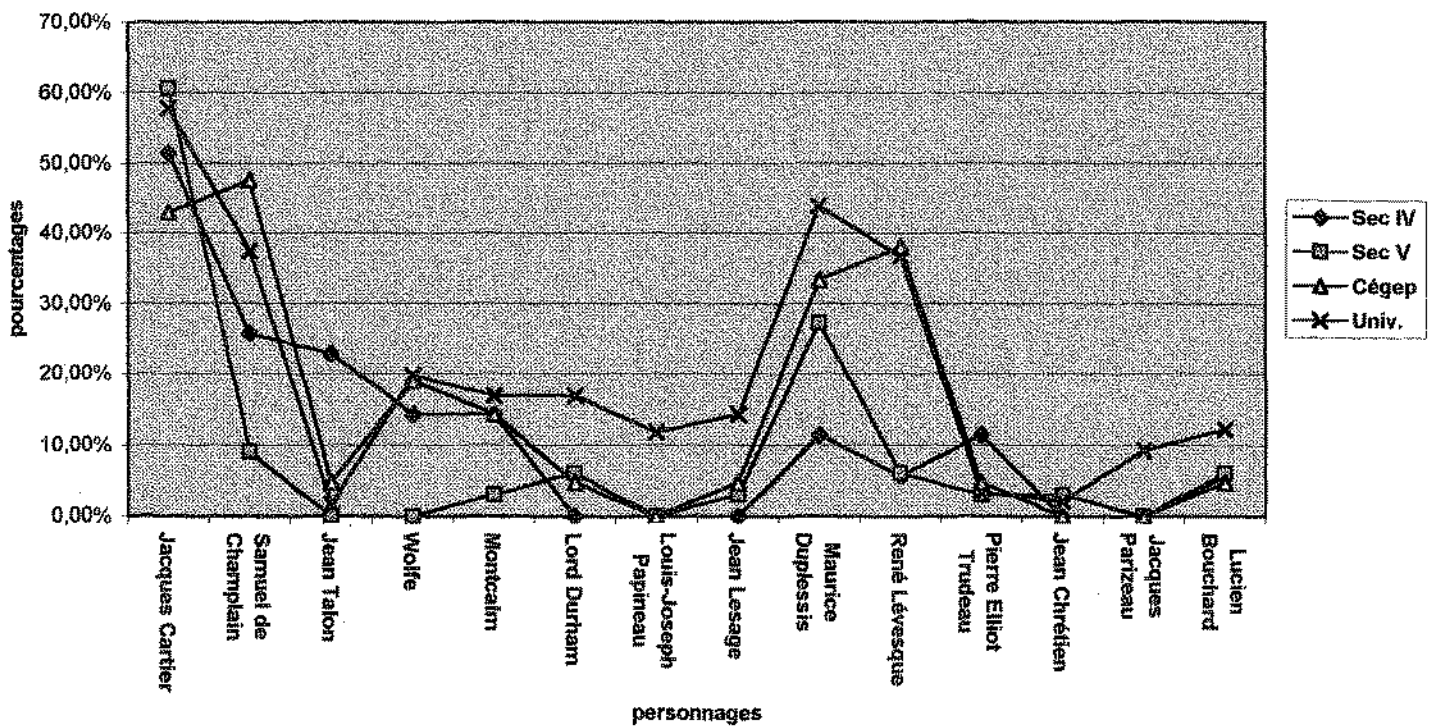
attardent davantage que sur les autres personnages. Mais d'autres figures, tels les couples Wolfe-Montcalm et Papineau-Durham, servent aussi à bien démarquer les différences entre le groupe des Canadiens français, d'une part, et celui des Canadiens Anglais, d'autre part. Ils appuient le récit identitaire. Nous reviendrons sur ces personnages et sur la manière dont ils sont présentés par les étudiants dans la section suivante.

Tout comme le graphique 1, le graphique 2 (page suivante) montre l'uniformité des récits des étudiants et illustre le caractère politique de la trame choisie. Les personnages sont en grande partie des figures des années 1950 à aujourd'hui[18]. De plus, ce sont tous des hommes politiques. Aucune femme, aucun Autochtone et aucun immigrant n'a retenu l'attention des étudiants.

[18] Au moment de la récolte des questionnaires pour les étudiants du secondaire et du collégial, Pierre Elliott Trudeau venait de mourir. Il y a fort à parier que cet événement tragique et fortement médiatisé a fait augmenter le taux de citation. Par ailleurs, il est intéressant de noter que plusieurs étudiants le confondent et le qualifient de grand premier ministre québécois : « Il y a quelques semaines, Pierre Elliott Trudeau est mort, lui qui a été l'un des plus grands premier mimistre du Québec » (Copie 4S 13).

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Graphique 2 :
Personnages cités



Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

1.4 Les périodes

De manière générale, les étudiants racontent l'histoire de façon chronologique, en passant d'un événement à l'autre. Ces derniers forment des ensembles qui divisent les récits en périodes.

Tableau 6 - Grandes périodes citées

	Sec. IV	Sec. V	Cégep	Univ.
Nouvelle-France	73,58%	33,33%	27,42%	66,24%
Régime britannique	26,42%	29,41%	11,29%	70,89%
Grande noirceur	1,89%	11,76%	29,03%	39,24%
Révolution tranquille	0,00%	9,80%	38,71%	36,29%
Québec contemporain	54,72%	50,91%	54,84%	76,79%

Les grandes périodes privilégiées par les étudiants sont la Nouvelle-France ou le Régime français, le Régime britannique, la Grande Noirceur, la Révolution tranquille et le Québec Contemporain. Cette périodisation, quoique sommaire et simplifiée, correspond *grosso modo* à celle que l'on retrouve dans les manuels scolaires issus de l'historiographie conventionnelle.

2.0 Le contenu des récits

Dans cette section, nous reprendrons les récits à partir des principaux matériaux qui les composent, c'est-à-dire à partir des événements et des personnages. Cette reconstitution chronologique du récit servira à mieux cerner l'organisation de la mémoire historique des jeunes Québécois francophones. Moins que les événements et les personnages en eux-mêmes, c'est davantage la façon dont ils sont présentés, agencés, articulés (les manières de nommer) qui nous intéresse et qui nous renseigne sur la structure de la mémoire historique des jeunes.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

2.1 La Nouvelle-France ou le «temps d'avant»

Les étudiants, pour la plupart, démarrent leurs récits en Nouvelle-France. Cette période est beaucoup citée, mais elle n'est pas la plus exploitée pour autant. Ce sont les étudiants de IVe secondaire et de l'université qui lui accordent une importance plus considérable. Les premiers viennent tout juste de voir l'histoire de la colonie française en classe, ils parlent donc de ce qu'ils connaissent le mieux. Déjà en Ve secondaire et au collégial, les étudiants passent plus directement de la fondation de Québec à la Conquête anglaise. Les universitaires, eux, consacrent beaucoup plus d'espace à cette période. Nous pouvons supposer qu'ils ont un bagage de savoirs et un certain recul face au passé ; ils arrivent ainsi à mettre à profit leurs connaissances. Il s'en trouve tout de même un bon nombre pour omettre complètement cette étape de l'histoire du Québec (entre 25 et 35%). De plus, dans les faits et plus souvent qu'autrement, la Nouvelle-France sert de préambule dans la majorité des récits. Cette période sert en quelque sorte à ouvrir le récit. Enfin, pour beaucoup d'étudiants de tous les niveaux académiques, l'histoire (entendre le récit tragique du passé québécois) débute véritablement avec la Conquête[19]. Les exemples suivants illustrent nos observations :

> Le Québec a été la Nouvelle-France au tout début. La colonie a survécue grâce au mercantilisme qui est au profit des compagnies et de la France [mais] sans toutefois se développer aussi rapidement que la Nouvelle-Angleterre qui, plusieurs années plus tard, « attaque » la Nouvelle-France et en prend possession. La Nouvelle-France devient alors la *Province of Quebec*. (Copie 4S 1)

> La Nouvelle-France se fait conquérir par les Anglais. [La] Conquête est l'événement le plus important dans l'histoire du Québec. (Copie 5S 18)

> Le premier élément est bien sûr l'arrivée de Jacques Cartier en Nouvelle-France. Après des années du régime seigneurial, la guerre de la Conquête

[19] Dans l'établissement des fonctions du conte, V. Propp ne compte pas la situation initiale (l'ouverture du récit) comme étant une fonction, il fait plutôt commencer le récit avec l'intrigue. Paul Ricoeur, *op. cit.*, tome 2, p. 71.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

> survient et le Québec n'appartient plus à la France, mais à l'Angleterre. (Copie 5S 29)
>
> Au début, le Québec n'était qu'une colonie-comptoir qui servait au commerce de la fourrure, mais la France en a finalement fait une colonie de peuplement. La langue française et la religion catholique [sont] bien ancrées dans les mentalités des colons. La Nouvelle-France passe sous domination anglaise. (Copie C 6)
>
> Pour moi, l'histoire du Québec commence avec la fondation de la ville de Québec en 1608 par Samuel de Champlain. Par la suite s'est développée la période de la Nouvelle-France. Les plus grands conflits ont commencé lors de la Conquête anglaise en 1759 [...]. (Copie U 40)

Mis à part quelques concepts que nous verrons plus loin, les étudiants relatent peu de péripéties concernant l'épisode français du Québec. Et qui plus est, dans la plupart des récits, cette période est simplifiée au point de devenir un âge d'or perdu où les francophones vivaient en paix et n'étaient pas obligés de se battre constamment pour la sauvegarde de leurs droits et de leur langue :

> De 1608 à 1665, la Nouvelle-France est un peu « vache » dans le sens que rien ne s'y passe pour en faire une colonie majeure sur la carte du monde. Lorsque Louis XIV décide (enfin) de doter la Nouvelle-France d'une économie locale, tout va pour le mieux dans le meilleur des mondes. 1760 malheureusement, les méchants Anglais s'emparent de la Nouvelle-France, ce qui revient à dire, selon moi, qu'ils s'emparent de l'avenir si magnifique qu'aurait pu avoir la Nouvelle-France sous le gouvernement français. (Copie 5S 33)

Voilà un exemple très explicite de l'idéalisation de la Nouvelle-France qui se retrouve dans l'imaginaire de beaucoup d'étudiants. Mais, au-delà de l'esprit global d'âge d'or ou de période de paix et de calme, l'information concernant cette époque est sommaire et plutôt restreinte. En fait, aucun événement particulier n'est relaté, si ce n'est l'arrivée des filles du Roi.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

2.1.1Prostituées, prisonniers et gens de mauvaise vie

L'épisode des filles du roi est souvent considéré comme une initiative de Jean Talon et est associé à la période de peuplement de la Nouvelle-France qui caractérise son intendance :

> Le manque de femmes pose problème à la colonisation et au peuplement du pays. Jean Talon, entre autres, gouverneur du Québec, va ainsi faire venir les filles du Roy, orphelines dotées par le Roi de France pour venir ici. (Copie U 210)

De manière générale, l'arrivée des filles du roi est considérée comme un événement positif dans l'histoire de la Nouvelle-France, car grâce à ces femmes, la colonie assure sa survie démographique. Malgré tout, y compris dans quelques récits universitaires[20], le mythe de la fille du roi putain persiste :

> Le Québec a été colonisé par des filles de joie et des gens non-désirés par la France. (Copie U 97)
>
> Tranquillement toutefois, le pays de Canada [...] se peuple, grâce à différentes stratégies françaises, comme l'arrivée des filles de joie. (Copie U 135)
>
> Les filles du Roi, ma foi, n'étaient guère de racines aristocratiques. Voir le début de l'histoire du Québec, c'est s'imaginer digne de mépris, du mépris noble j'entends. Il est en effet difficile de s'imaginer, en peuplant de rejetons indésirables une étendue à défricher, développer une périphérie d'élite. (Copie U 182)

Donc pour quelques étudiants, filles du roi est synonyme de filles de joie. Ce vieux cliché des racines souillées de la population d'origine en Nouvelle-France semble survivre

[20] 33% des réponses universitaires qui abordent cet événement qualifient les filles du Roi de prostituées ou de filles de mauvaise vie.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

encore dans les mémoires de certains[21]. Il est à noter que cette perception des filles du roi-prostituées n'habitent que les récits des universitaires. Par ailleurs, si plusieurs étudiants considèrent la Nouvelle-France comme un âge d'or, d'autres appréhendent la colonie française comme un lieu de réhabilitation pour les Français de mauvaise vie :

> Alors il y a eu la colonisation de la Nouvelle-France par des détenus et des hommes et des femmes qui voulaient quitter la France. (copie U 63)

> Le régime français fut surtout une terre commerciale, où on [a] envoyé les prisonniers français, « punis », passer le reste de leurs jours, dans cette colonie masculine. (Copie U 86)

De tels propos proviennent toutefois de peu de récits universitaires (environ 6%). Bien que certains considèrent leurs racines comme étant « dignes de mépris », la majorité d'entre eux considèrent le peuplement comme une possibilité offerte de repartir à zéro :

> Ensuite, les personnes qui ne possédaient rien (pauvres, sans famille) sont venus ici pour avoir une 2e chance. (Copie 5S 20)

Ainsi, malgré tout, la majorité des jeunes dépeignent la Nouvelle-France comme le lieu «perdu» de tous les espoirs.

2.1.2 L'économie en Nouvelle-France

La Nouvelle-France est perçue comme un réservoir de richesses naturelles offrant un potentiel économique certain. L'agriculture, la traite des fourrures opérée par les compagnies et par une poignée de colons, de même que les échanges obligés avec les

---

[21] Plusieurs discours sociaux véhiculent ce mythe. C'est le cas, par exemple, de Michel Mpambara qui, dans son numéro d'humour, affirme avoir suivi un cours d'histoire du Québec dans lequel il a appris que tous les Québécois étaient des fils et des filles de putains, de bandits et de débiles légers. Le même phénomène se retrouve dans la minisérie Shehawe avec Marina Orsini, où l'on montre une scène dans laquelle les filles du roi apparaissent comme des prostituées. Ces divers discours et images pénètrent certainement l'imaginaire et la mémoire collective.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Autochtones pour le fonctionnement de ce commerce, sont soulignés dans presque toutes les réponses qui abordent l'économie de cette période (entre 20 et 45 %). Ces activités sont la plupart du temps associées au mercantilisme. Ce sont tous des éléments qui permettent aux étudiants de se représenter le mode de vie en Nouvelle-France. Grâce à eux, les étudiants peuvent imaginer plus facilement la dynamique économique et sociale en Nouvelle-France. Si le troc, les échanges commerciaux avec les Autochtones, la traite des fourrures et les coureurs des bois se retrouvent dans plusieurs réponses, nous n'en apprenons guère plus sur ces éléments:

> Interactions entre les Français et les Amérindiens. Établissement de certains liens commerciaux (traite des fourrures) dans le cadre du mercantilisme. (Copie U 170)

Les récits ne font que mentionner ces activités et ces personnages. Certains étudiants s'étendent davantage sur le commerce des fourrures et plusieurs soupçonnent ce commerce d'être à l'origine des guerres entre la France et l'Angleterre. Quelques enjeux entourant la traite et ses influences sur l'économie de la métropole, de même que les effets néfastes qu'elle a eu en période de crise, sont parfois mentionnés :

> Le mercantilisme est apparu avec la colonie comptoir. Les entreprises se souciaient plus de leur privilège que de leur devoir. Donc, ils avaient un très gros territoire et peu peuplé. (Copie 5S 25)

> En 1608, Samuel de Champlain fonda la ville de Québec et y installa une colonie. À l'époque, la traite des fourrures était un commerce très lucratif de même que la pêche et le bois. La France exerçait sur sa colonie un pouvoir politique très particulier : le mercantilisme. Ainsi, la Nouvelle-France n'était, somme toute, qu'un puit de ravitaillement qui, lorsque l'on n'aurait plus besoin de ses richesses naturelles, serait laissée à l'abandon. (Copie U 88)

Parce que les capitaux générés par le mercantilisme retournaient en France, les jeunes considèrent cette logique économique comme dommageable pour le développement de la colonie. En fait, le mercantilisme, de concert avec les volontés de la

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

métropole, est condamné et pointé du doigt au sujet du déclin de la colonie et de la défaite de 1759[22].

En plus du mercantilisme, les étudiants effleurent le régime seigneurial dans leur description de la Nouvelle-France :

> Un peu plus tard, il commence à peupler le Québec et envoie Jean Talon pour le gouverner. Il instaure un régime seigneurial qui fonctionne assez bien. (Copie 4S 29)
>
> Après des années de régime seigneurial, la guerre de la Conquête survient et le Québec n'appartient plus à la France. (Copie 5S 29)
>
> Par la suite, le régime seigneurial s'est installé sur la majorité du territoire québécois actuel et ce fut ainsi jusqu'à la Conquête par l'Angleterre. (Copie U 31)

D'une part, la seigneurie a une connotation très française dans la mémoire historique des jeunes. En effet, c'est toujours en parlant du régime français que l'on mentionne l'existence du régime seigneurial. C'est comme si, dans l'imaginaire des étudiants, ces deux régimes s'éteignaient en même temps. D'autre part, le fonctionnement de ce mode d'organisation sociale et politique est parfois expliqué, mais plus souvent qu'autrement, on ne fait que mentionner son existence. Bref, l'organisation et les personnages politiques de la Nouvelle-France sont quasi absents du récit historique offert par les étudiants, tous les conflits liés à ce domaine sont par le fait même élagués, ce qui facilite peut-être l'idéalisation de la période. Quoiqu'il en soit, idéalisation il y a[23].

---

[22] Dans plusieurs récits, la Nouvelle-France est présentée comme préambule à la «véritable» histoire. C'est majoritairement sous cet angle qu'elle est observée par les jeunes. Ainsi, ils s'attardent sur certaines faiblesses du développement de la colonie qui vont éventuellement mener à la défaite sur les plaines d'Abraham.

[23] Reprenant une notion de Maurice Halbwachs, Joël Candau montre que l'idéalisation d'une époque du passé est «plus que l'expression d'une «crise identitaire», il faut voir dans le mnémotropisme qui naît du sentiment d'exténuation d'un âge d'or imaginaire l'expression d'une banale quête identitaire ». *Mémoire et identité, op. cit.*, p. 79. Cette quête identitaire sera d'ailleurs exprimée avec clarté dans une section ultérieure de ce texte.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

2.1.3 Les explorateurs, les découvreurs et les fondateurs

Ainsi, nous retrouvons très peu d'événements concernant la Nouvelle-France et l'information sur ces événements est plutôt mince. Il en va de même pour les personnages de la Nouvelle-France meublant l'imaginaire des étudiants. Ils sont peu nombreux et on apprend peu de chose à leur sujet. Ces personnages sont Jacques Cartier, Samuel de Champlain et Jean Talon (pour le secondaire IV surtout) :

> Jacques Cartier a découvert l'Amérique en 1534. Puis Samuel de Champlain est venu fondé une ville, Québec. Ensuite les Anglais sont arrivés et ont voulu prendre Québec. (Copie 4S 6)
>
> Après la tentative de colonisation échouée par Cartier lors de son 3e voyage, les Français ne reviendront pas avant 60 ans (ils étaient aussi déchirés par des guerres de religions). Après Champlain se pointe, fonde Québec (1608). (Copie 5S 15)
>
> En 1534, Jacques Cartier découvre le Canada et explore la voie maritime du St-Laurent. On en sait très peu pour ce qui de l'histoire du Canada et du Québec jusqu'en 1608, mis à part le fait que certaines activités de commerce (pêches, etc.) y étaient pratiquées. 1608 marque la fondation de la première colonie durable, celle de Québec [crée] par Samuel de Champlain. (Copie C 12)
>
> En 1534, le capitaine Jacques Cartier touche les côtes américaines au nom de la France. La ville de Québec, fondée par sieur de Champlain en 1608 devient très tôt le siège de la vie commerciale et, lorsque possible, sociale de la Nouvelle-France. (Copie U 103)

Les deux premiers personnages sont des acteurs et des bâtisseurs. Ils sont découvreurs et fondateurs. Ils n'interviennent dans l'histoire qu'à l'occasion de la découverte du Canada en 1534, donc à une époque antérieure à celle de la Nouvelle-France, et à l'occasion de la fondation de la ville de Québec en 1608, dans le cas de S. de Champlain. Pour sa part, Jean Talon est beaucoup plus important dans l'histoire de la Nouvelle-France :

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

> Jean Talon fait doubler la population et la colonie s'agrandie. (Copie 4S 20)
>
> Jean Talon fut le premier intendant et trouva des moyens pour encourager les naissances et les mariages. La population augmenta. (Copie 4S 19)
>
> Jean Talon est au Québec. Il a fait le premier recensement de la Nouvelle-France. Il a pris plusieurs mesures pour encourager le peuplement. (Copie 4S 9)

Talon est associé à la politique de peuplement et à l'essor de la colonie française. Toutefois, s'il est présent dans beaucoup de réponses des étudiants de IVe secondaire, le premier intendant de la Nouvelle-France disparaît graduellement et presque entièrement dans les récits des étudiants des niveaux supérieurs.

2.1.4 Les Autochtones[24]

Les Autochtones, quant à eux, occupent une place secondaire dans l'histoire de la Nouvelle-France. Les étudiants les font intervenir dans leur récit à titre de figurants seulement, pour ce qui est de la dénomination des noms de lieux par exemple ou encore à titre d'acteurs passifs ou de partenaires économiques :

> Cette année-là, un nommé Samuel de Champlain fonda une ville, Québec, baptisée par les Indiens Stadacone. (Copie U 3)

Il arrive aussi, mais très rarement (à peine 1% des récits), que les conflits entre les deux groupes ou les échanges culturels et religieux soient relatés. On cite régulièrement les échanges commerciaux entre les Européens ou les colons et les Autochtones, mais aucune autre considération ne leur est attribuée.

---

[24] Uue section spécifique leur a été « réservée » plus loin dans le texte.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

2.1.5 Conquête ou reconquête ?

Un dernier thème concernant la Nouvelle-France est celui qui veut que la colonie ait été reconquise par la France après la défaite de 1759. Ce mythe autour de la Conquête se présente sous plusieurs variantes, mais uniquement chez les étudiants de IVe secondaire (13 % de ces étudiants) :

> Donc l'Angleterre a prit possession de la Nouvelle-France et lui a donner le nom de « Province of Quebec ». Puis par la suite, les Français sont revenus prendre possession de Québec. De là, Québec est devenue une belle ville remplie d'habitants. (Copie 4S 10)
>
> Ensuite les Français nous perdirent aux mains des Anglais. Plusieurs années plus tard, nous avons pris d'assaut les Anglais pour nous déclarer état indépendant, mais nous rendons toujours grâce à la reine d'Angleterre. (Copie 4S 11)
>
> Prise par les Américains, redonner à la France après un traité, le Canada se forme en regroupant plusieurs provinces. (Copie 4S 17)
>
> Puis Québec est devenu « The Province of Quebec ». Plus tard, les Français ont repris possession. (Copie 4S 19)
>
> Les Français perdent la bataille et le territoire appartient alors aux Anglais. Mais, par la suite, comme les Français ont plus qu'un tour dans leur sac, ceux-ci vont reprendre le territoire aux mains des Anglais et c'est grâce à eux si aujourd'hui, nous habitons une province française, le Québec. (Copie 4S 27)
>
> Je ne sais plus en quelle année, les Anglais ont pris d'assaut Québec et après cette conquête, Québec est appelé « Province of Quebec ». Après que la guerre soit fini, les Anglais se sont retirés. (Copie 4S 30)
>
> Ensuite les Anglais sont venus et ont battus les français. Une nouvelle guerre s'est alors faite et les Français ont gagné. (Copie 4S 34)

Il est difficile de déterminer si ces séquences sont simplement le fruit de confusions autour de l'événement de la Conquête. Il n'est pas aisé en effet d'expliquer l'affirmation des étudiants voulant qu'une reconquête de la colonie par la France ait eu lieu. Le

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

rapprochement entre un Québec actuel qualifié de « province française » et cette supposée reconquête (copie 4S 27) explique peut-être ce phénoméne. Mais comme ce sont uniquement des étudiants de IVe secondaire qui adhèrent à cet épisode mythique et que leur formation historique n'en est qu'à ses débuts, il est probable que persiste une certaine confusion autour de l'événement[25].

Ainsi, le tableau de la Nouvelle-France peint par les étudiants révèle une période plutôt agréable, sans conflits majeurs et où aucune crise politique ne semble venir ternir un mode de vie rudimentaire, mais paisible. Considérée dans l'optique de l'analyse narratologique, cette période s'apparente à ce que V. Propp a nommé l'ouverture du récit, qui sert davantage à préparer l'avènement de l'épreuve. Cette dernière survient justement immédiatement après la période de la Nouvelle-France et y met fin. C'est en effet avec la Conquête ou la cession de 1759, que l'intrigue se noue et que débute la quête des Canadiens français[26]. Une ère nouvelle commence. Les Britanniques, aussi appelés les Canadiens anglais, font leur entrée dans les récits.

2.2 Le Régime britannique

Dans la mémoire des étudiants, le régime britannique est la période considérée comme le point de départ d'une série de conflits, d'actes et d'accords entre les

---

[25] Certains auteurs avancent qu'à 15 et 16 ans, quelques jeunes ne sont pas encore au stade de la pensée formelle opératoire définie par Jean Piaget. Ces jeunes seraient donc loin d'une pensée apte à conceptualiser le passé et à comprendre les subtilités de l'Histoire. Voir à ce sujet, André Lefebvre, *De l'enseignement de l'histoire*, Canada, Guérin, 1996, 206 p. Il se peut donc que la confusion qui entoure la Conquête vienne d'une part du fait que, pour ces étudiants, il est logique que ce soit la France qui ait finalement été victorieuse, car les Québécois parlent toujours le français. D'autre part, la connaissance insuffisante du parcours historique du Québec découlant de leur compétence limitée est également susceptible d'embrouiller la reconstitution, qui se meuble parfois par un recours à l'imagination.

[26] Dans le cadre d'une analyse narratologique, la Conquête représente le méfait et/ou le manque et elle provoque ainsi la quête de celui qui est berné ou dépourvu, en l'occurrence, les Canadiens-français. Ce sont ces éléments qui donnent le mouvement au récit. Paul Ricoeur, *op. cit.*, tome 2, p. 72.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

anglophones et les francophones du Canada. Environ 30% des jeunes délimitent clairement l'espace temporel du récit en insérant les balises du régime britannique. Toutefois, ce pourcentage augmente de façon significative si l'on inclut toutes les allusions aux phénomènes vécus durant cette période, sans que celle-ci ne soit mentionnée. C'est alors près de 100% des étudiants qui y font référence.

Les paramètres économiques utilisés pour comprendre la Nouvelle-France sont remplacés par d'autres paramètres à caractère politique ceux-là. Les thèmes qui transcendent cette période et tout le reste du parcours historique québécois sont la lutte contre l'assimilation, le combat pour la liberté et l'émancipation des Canadiens français, puis des Québécois. Le parcours politique du Québec et le discours de la survivance prennent le pas dans le récit à ce moment :

> Tous les traités ayant suivis la Conquête en sont le parfait reflet [des confrontations entre Canadiens français et Canadiens anglais] : que l'on parle de l'Acte de Québec, de l'Acte d'Union, de l'Acte constitutionnel ou même de l'A.A.N.B., toutes ces conventions ne sont en fait que des chicanes entre francophones et anglophones. (Copie U 25)

C'est aussi avec le régime britannique que débutent les confrontations entre Canadiens français et Canadiens anglais :

> L'Angleterre s'occupera de sa nouvelle colonie. Elle y implante ses lois et ses idées, les Canadiens sont mécontents. Dès le départ, on veut les assimiler. Encore aujourd'hui, on veut nous assimiler. Tous les changements constitutionnels visaient cet état des choses! Nous assimiler, nous rendre minoritaire et nous faire traiter de race inférieure. 1791 (fausse démocratie, les Anglais contrôlent) [...] (Copie U 27)

> Suite à des « politicailleries », la France, qui en est aussi venue aux prises avec le voisin anglais, abandonne tout simplement la colonie aux mains des forces anglaises. Que les tentatives d'assimilation commencent!!! Le vrai visage du Québec d'aujourd'hui, avec ses rapports de forces et ses tensions, se dessine. Les coups bas sont trop nombreux pour tous les énumérer; les élections truquées, l'aliénation économique des francophones... (Copie U 91)

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

2.2.1 La Conquête

La narration étudiante se poursuit avec l'épreuve déterminante que fût la Conquête. Un ton plus agressif ou vindicatif caractérise dorénavant la grande majorité des récits. Plusieurs événements à saveur nationaliste sont associés au régime britannique dont la Conquête est l'événement inaugural. Elle est, dans l'imaginaire des étudiants, le point de départ d'une tentative continue d'assimilation des Canadiens français par les Canadiens anglais. Il arrive même à plusieurs reprises que le récit sur l'histoire du Québec débute directement avec la Conquête. Dans tous les cas, cet événement est sans contredit l'élément déclencheur de la quête, du périple et de la tragédie canadienne-française :

> Mais la vraie grande guerre que connaîtra cette province (Nouvelle-France) sera celle des Plaines d'Abraham, confrontant les Anglais et les Français. C'est le général Wolfe qui gagna contre Montcalm, faisant ainsi de Québec une possession anglaise. Mais les Canadiens français reviendront à l'attaque, plus fermement, lors des rébellions de 1837-1838, mais sans grand succès. (Copie 4S 18)

> Après maintes confrontations, les Français perdent leur territoire aux mains des Anglais (notons que j'ai écrit les Français et non les Canadiens, nous, nous avons subis la défaite des Français). Par la suite, on nous a donné des constitutions qui ont toujours eu pour but de nous assimiler ou de nous calmer. (Copie 5S 2)

> Notre histoire, comme je la perçois, commence avec la Conquête en 1760. La Nouvelle-France, dont j'ai peu entendu parler dans mes cours, a été conquise et c'est là que les Canadiens français sont nés. (Copie U 10)

Si certains historiens, que Ronald Rudin qualifie de révisionnistes[27], travaillent depuis quelques temps à diminuer l'importance de la Conquête dans l'histoire du Québec,

[27] Ronald Rudin, «Revisionism and the Search for a Normal Society : A critique of Recent Québec Historical Writing », *Canadian Historical Review*, vol. 73, 1992, p. 30-61. Rudin considère les historiens des années 1950 membres de l' « école de Québec » comme étant les premiers à mener ce genre travaux sur la Conquête.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

les répercussions du révisionnisme sur la mémoire historique collective des jeunes semblent plutôt nulles. En fait, ces derniers accordent à cet événement une place capitale dans leur récit. Ils en font même l'élément central, la pierre angulaire à partir de laquelle tout le malheur canadien-français survient. C'est le destin du groupe qui vient de basculer :

> Les plus grands conflits ont commencé lors de la Conquête anglaise de 1759, et c'est depuis ce temps que nous nous battons toujours pour notre survie en tant que peuple. (Copie U 40)
>
> Les troupes anglaises prirent Québec et le destin de l'Amérique pivota. (Copie U 44)

C'est à la suite de cet événement que débutent dans les récits les tentatives d'assimilation des Canadiens français par les Canadiens anglais. Se succèdent alors les épreuves, les quêtes, les contrats brisés ou tronqués et les accords non-respectés. «Depuis ce temps, nous nous battons toujours pour notre survie », disent-ils tout en s'impliquant eux-mêmes dans le récit. C'est donc le discours de la survivance qui alimente et guide le souvenir collectif de cet événement et de toute la période britannique. On ne fait pas référence aux modifications dans le mode de vie des Canadiens, ni même aux conflits entre les métropoles européennes. Les seules préoccupations se situent à un autre niveau, celui des valeurs, des allégeances religieuses et surtout de la langue.

Les généraux Wolfe et Montcalm sont les deux personnages associés à la Conquête. Dans la plupart des récits, ces deux personnages apparaissent ensemble, ils sont en quelque sorte inséparables. En septembre 1759, ce sont les responsables du sort de la Colonie.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

> La France peupla le territoire, mais avant exploita à plein régime sa matière première, la fourrure. La guerre pris d'assaut la ville, Montcalm et Wolfe se combattirent. (Copie 4S 32)

> La guerre de la Conquête anglaise et perte de la Nouvelle-France par la capitulation de Montréal après que Montcalm ait capitulé contre Wolfe sur les Plaines d'Abraham. (Copie C 11)

> La France et l'Angleterre qui voulaient tous les deux profiter des bénéfices économiques et naturels de ces nouvelles terres inexploitées engageront des combats. De là, toutes les batailles entre Wolfe et Montcalm et la fameuse bataille du 3 septembre sur les Plaines d'Abraham. (Copie U 13)

Si la Conquête revêt fréquemment un caractère négatif dans les récits, les deux généraux, eux, ne semblent pas classés dans les termes du «bon» et du «méchant ». C'est davantage la France qui est accusée pour la défaite et non le Marquis de Montcalm. En fait, c'est la défaite, comme résultat de la Conquête, qui retient l'attention des jeunes plutôt que le déroulement du combat. Et c'est davantage ce qui va suivre, soit les conséquences de l'événement sur le destin collectif, qui prend de l'intérêt aux yeux des étudiants.

Il est intéressant de noter que plusieurs étudiants (environ 20 %) soulèvent l'émergence de problèmes identitaires chez les Canadiens français comme étant une conséquence de la Conquête britannique. Tout l'univers et toutes les certitudes du groupe se trouvent bouleversés à la suite de cette épreuve inaugurale :

> C'est suite à cette sanglante bataille [1759] que l'identité culturelle commença à être moins claire, que les divergences prirent naissance. (Copie U 55)

> Ainsi, la province de Québec est alors britannique en 1763. Les troubles d'identité commencent au Québec. (Copie U 190)

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Ces troubles identitaires se retrouvent dans beaucoup de récits, mais apparaissent à différentes périodes du parcours historique québécois. Nous les retrouvons davantage dans la dernière de ces périodes, celle que nous avons nommé le Québec contemporain.

2.2.2 L'Acte de Québec de 1774 et l'Acte Constitutionnel de 1791

L'esprit de confrontation qui anime les relations entre les deux groupes ethniques est omniprésent dans les récits et il se retrouve parfaitement dans l'Acte de Québec de 1774 :

> Les Canadiens subissent plusieurs constitutions, Proclamation Royale, Acte de Québec, Acte constitutionnel. (Copie 5S 1)
>
> En 1774, pour s'assurer de la docilité des Canadiens français, l'Angleterre signe l'Acte de Québec qui rétablit le territoire, la langue et la religion en Nouvelle-France. (Copie C 12)
>
> La Grande-Bretagne a, assez tôt, admis certaines caractéristiques de sa nouvelle colonie : elle a notamment admis la religion catholique, et le code civil français. Mais il semble que ces concessions n'étaient pas dues à une bonté d'âme de la part des Britanniques, mais plutôt un compromis pour s'assurer la fidélité des nouveaux sujets francophones. (Copie U 22)
>
> Les Anglais mettront un certain temps à réaliser que les Canadiens français sont différents sur plusieurs points : culture, langue, valeurs, religion, etc. On finira au cours des années par leur donner des « bonbons » afin d'apaiser une colère tout à fait normale; rare sont les peuples se laissant assimiler sans rien dire. Mais ces « bonbons » ne seront pas assez et graduellement, la colère augmentera jusqu'au point de causer des révoltes. (Copie U 206)

Les étudiants, ceux du collégial et de l'université surtout, retiennent, des droits que les Canadiens français ont obtenus lors de l'Acte de Québec, qu'ils étaient l'outil d'une machination contre l'alliance entre ce groupe et les 13 colonies du sud. Si les Britanniques ont accordé des droits aux Canadiens français, ce n'était pas par bonté d'âme, c'était plutôt un risque calculé, une sournoiserie que l'on n'allait pas tarder à rectifier, sitôt la situation politique rétablie :

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

> En 1774, les colonies du Sud veulent se séparer de l'Angleterre et devant la menace de ce mouvement, l'Angleterre concède certains droits aux Canadiens français par l'Acte de Québec (1775 : droit d'exercer la religion catholique notamment). Ceux-ci se prévalent de ces droits, mais sans jamais prendre la place qui leur revient au sein de la colonie anglaise. (Copie U 159)

Selon les récits des étudiants, c'est en 1791 que l'occasion se présente pour les Britanniques de reprendre un peu de contrôle. Alors qu'un déséquilibre démographique au désavantage des Britanniques se fait sentir avec l'arrivée des Loyalistes, le gouvernement divise le pays en deux (Bas et Haut-Canada) et instaure un système représentatif. La plupart des étudiants semblent ignorer les circonstances ayant mené à l'Acte constitutionnel. Cependant, certains universitaires racontent comment cet épisode aurait pu être positif mais que finalement, les Canadiens français n'ont pas pu jouir du pouvoir espéré. Ils expliquent rarement comment ce pouvoir se trouve réduit. L'événement est unidimensionnel. Les étudiants se contentent de constater. L'organisation politique et son fonctionnement sont absents des récits[28]. Ce que retiennent les étudiants a trait aux conséquences de ces changements qui briment les droits des francophones et qui réitère avec force leur quête de pouvoir et de liberté :

> Ensuite, il y a eu l'arrivée des Loyalistes qui a séparé le Canada en deux, le Québec aussi bien appelé Bas-Canada, confronté aux opinions du Haut-Canada formé pratiquement seulement d'Anglais! Le Québec a bien sûr toujours été rejeté de ses opinions, malgré le fait que sa population n'était point en minorité! (Copie 5S 30)

> Lorsque la guerre de l'Indépendance américaine se termine en 1783 (traité de Versailles), la menace d'invasion s'éteint, mais les problèmes commencent réellement pour les Canadiens français : avec l'arrivée massive de citoyens fidèles à la Couronne britannique, les Loyalistes, les

[28] Les absences relevées dans les récits sont parfois dues au choix de la trame narrative plutôt qu'à une réelle ignorance. Nous ne pouvons toutefois déterminer si ces silences sont synonymes d'ignorance ou non. En fait, la contrainte de temps et d'espace peut également en être à l'origine. Ainsi, le relevé de ces absences doit être considéré comme une simple description du contenu des récits.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

> proportions entre les deux populations sont débalancées et les nouveaux arrivants, anglais bien évidemment, réclament un nouveau système qui tiendra compte de leur nombre. Ce système trouvera son accomplissement dans l'Acte constitutionnel de 1791 : un système représentatif, parlementaire est instauré, à la grande satisfaction des deux populations. Or, les Canadiens français s'aperçoivent peu à peu que le fameux système ne fonctionne pas et qu'ils ont peu d'influence, au bout du compte, sur la politique de Londres. (Copie U 159)

Dans les récits, ce constat d'impuissance politique mène directement aux tensions qui vont donner jour aux Rébellions des Patriotes, car, devant ces accords tronqués, la quête de liberté et d'affirmation se fait pressante chez les francophones du Canada.

2.2.3 Les Rébellions des Patriotes de 1837-1838 et l'Acte d'Union de 1840

Étape importante du parcours historique des Québécois francophones, les Rébellions de 1837-1838 marquent l'imaginaire des étudiants de manière particuliére. En plus de vivre un sentiment d'infériorité politique et d'oppression, les Canadiens français sentent que leur langue est menacée :

> Dans le but de nous assimiler, il y a eu une immigration massive d'Anglais qui sont devenus des Montrelers. Plus tard, on a décidé (le Roi d'Angleterre) de séparer le Canada en deux : le Bas-Canada et le Haut-Canada. Le Bas-Canada est devenu le Québec. À cause de la fausse démocratie instaurée par les Anglais, les Canadiens français qui sont devenus plus tard les Québécois, se sont rebellés et sont devenus des Patriotes. (Copie 5S 21)

> Tout au long des années 1800, on réclame la responsabilité ministérielle au Canada français. Depuis l'Acte constitutionnel de 1791, le Québec perd une partie de son territoire au profit du Canada anglais. Ce sont ici deux facteurs qui attisent l'ardeur nationaliste des Canadiens Français. Les « Patriotes », groupe qui visait à protéger les droits politiques et sociaux des Canadiens français, vont lutter et envoyer des requêtes aux dirigeants britanniques pour obtenir plus de liberté en tant que peuple. (Copie U 151)

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Ce désir de liberté se concrétise donc, dans les mémoires des étudiants, par les Rébellions des Patriotes. Pour la première fois depuis la Conquête, les Canadiens français se donnent les moyens d'agir pour réaliser leur quête. En effet, il apparaît que ces affrontements sont l'incarnation du combat pour la libération contre le joug anglais.

> Maintenant, parlons des véritables héros de notre histoire : les Patriotes. Lorsque nos ancêtres ont pris les armes en 1837-1838, ils étaient affamés, ne possédaient quasiment rien pourtant, ils [ont] combattu avec vigueur [pour] leurs convictions. (Copie 5S 2)

> Un groupe de patriotes tentent de libérer les Canadiens français de l'emprise anglaise, mais c'est la défaite. (Copie C 6)

> 1837-1838 : Révolte meurtrière des Patriotes (dans le Richelieu). Répression féroce, agressive, exécutoire des Anglais. (Copie U 2)

Pour les étudiants, les Rébellions des Patriotes sont une tentative « de libérer les Canadiens français de l'emprise anglaise ». Ce n'est pas un geste politique pour plus d'autonomie pour tous les Canadiens. C'est une initiative uniquement canadienne-française qui ne concerne que ce peuple et qui ne bénéficie de l'appui d'aucun membre de la communauté britannique du Canada. La dimension politique de l'événement est occultée et la nuance disparaît en ce qui a trait aux explications. En fait, l'événement a été récupéré par le discours nationaliste et intégré comme une étape cruciale dans le mouvement pour la liberté. Les Rébellions des Patriotes sont considérées dans plusieurs récits comme étant le premier rassemblement canadien-français contre l'autorité anglaise. Elles deviennent un symbole de contestation. Certaines réponses associent même cet événement à une première affirmation du désir d'indépendance des Canadiens français.

> Suite à cette oppression anglaise, un nationalisme fort se développe au sein des Canadiens français, qui débouchera aux révolutions des Patriotes avec Louis-Josepb Papineau en 1837-1838 où les Canadiens français réclament l'indépendance. Cette lutte aboutira à l'échec pour les Canadiens français et Papineau s'enfuira en Europe. (U 143)

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

D'autres avancent que les Rébellions sont la conséquence directe du sentiment de frustration occasionné par la Conquête de 1759 .

Malheureusement, diront les étudiants, c'est la défaite. La réaction anglaise n'en sera que plus désagréable. On le constate d'ailleurs, déjà en 1840, avec le rapport Durham et l'Acte d'Union qui lui succède. En plus d'être considérés comme des conséquences aux Rébellions des Patriotes, les récits des étudiants les intègrent comme symboles majeurs des projets d'assimilation. Ils sont présentés comme étant des gestes antipathiques de la part de l'autorité britannique au Canada à l'égard des Canadiens français:

> En 1840 on fait l'union du Haut et du Bas-Canada visant à assimiler par le nombre les Canadiens français. (Copie U 174)

Le rapport Durham et l'Acte d'union prennent une connotation exclusivement négative. L'objectif avoué du Rapport Durham d'assimiler les Canadiens français est transposé sur l'Acte d'union. Cette nouvelle constitution ne prend sens dans l'imaginaire des étudiants qu'en tant qu'outil de l'appareil de « destruction » des caractères français au Canada. Les pouvoirs politiques, si minimes soit-ils, qu'avaient obtenus les Canadiens français avec l'Acte Constitutionnel, disparaissent sensiblement avec la mise en place de ce nouvel acte.

Les personnages associés à ces événements sont Louis-Joseph Papineau et Lord Durham. Comme dans le cas du général James Wolfe et du Marquis de Montcalm, Papineau et Durham sont souvent présentés ensemble. Par contre, dans ce couple-ci, le rapport dichotomique est évident : il y a un bon et un mécbant, un sauveur et un imposteur. Alors que Papineau incarne l'émergence du désir de « liberté », Lord Durham personnifie le mal et la domination anglaise.

> Plusieurs années passèrent avant que Lord Durham convainquit de faire un Canada-uni. Cela avait pour but d'assimiler les Français. (Copie 5S 25)

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

> C'est en 1837-1838 que la révolte face au système britannique éclate avec la Révolution des Patriotes. (leur chef est Louis-Joseph Papineau) Bien que la bataille de St-Denis sur Richelieu fut accordée aux Patriotes, les autres batailles furent gagnées par les Anglais. (Il faut noter le rapport accablant de Lord Durham (1838) qui visait à assimiler les francophones pour mieux les intégrer au système anglais). (Copie U 174)

L'opposition entre les deux événements et les deux personnages est très forte dans ces descriptions-ci. Louis-Joseph Papineau devient l'incarnation du désir d'affirmation canadien-français alors que Lord Durham personnifie le projet de destruction des caractères français au Canada. En somme, la description des deux événements est unidimensionnelle et exempte de toute description explicative. Bien qu'elle ne soit pas complètement fausse, cette interprétation réduit les faits à leur plus simple définition. Les étudiants négligent les causes profondes de ces deux épisodes et restreignent ainsi leur signification.

2.2.4 La Confédération de 1867

Le récit historique des étudiants se poursuit avec la Confédération. Cet événement est connu et cité par plusieurs d'entre eux (entre 15 et 35%). Encore une fois, les récits fournissent peu d'information quant à la nature de l'événement et ses implications :

> Le Canada se crée par l'union du Québec, de l'Ontario et d'autres provinces. (Copie 4S 20)
>
> Plus tard, en 1867, le Québec fera parti d'un pays, le Canada. (Copie 5S 28)
>
> En 1867, quatre provinces dont le Haut et le Bas-Canada (Ontario et Québec) signent la Confédération qui transforme ces provinces en Dominion du Canada. (Copie C 9)

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

> À un moment il y a eu des provinces et elles ont décidé de se regrouper en une confédération (1867). (Copie U 98)

Création d'un pays par l'union de trois[29] provinces réunies en une constitution de type confédérale, on n'est guère plus bavard sur la nature de la transaction. Aucune définition, même sommaire, de ce qu'est une confédération n'apparaît. Rien non plus sur les circonstances ayant entouré cette étape de l'histoire du Québec et la manière dont cela s'est produit. Aucune référence au pacte fondateur ou à l'apport de cette nouvelle constitution pour la condition des francophones. Aucun personnage, aucun «Père » de la Confédération ne nourrit l'imaginaire des étudiants. De plus, aucune conséquence associée à cette union ne figure dans l'histoire écrite par ces jeunes. Si nous ne pouvions nous attendre à ce que les jeunes du secondaire donnent de tels détails, nous aurions pu croire que ceux du cégep et de l'université auraient été plus bavards, mais ce n'a pas été le cas. Toutefois, compte tenu des limites de temps et d'espace imposées aux répondants, un tel silence n'est pas particulièrement étonnant.

Cet aperçu des souvenirs de la période britannique que conservent les étudiants en dépeint un tableau particulièrement riche en conflits ethniques. Les jeunes écrivent une histoire événementielle, très nationaliste et téléologique. Le discours de la survivance des caractères français au Canada y trouve parfaitement écho. Combats pour la sauvegarde de la langue, de la religion et des droits des francophones sont omniprésents. Les seules préoceupations des étudiants concernent les épisodes politiques ayant conduit à des conflits entre Canadiens français et Canadiens anglais. Nous n'apprenons rien sur les tenants et aboutissants des actes politiques eux-mêmes, puisque l'action du récit prend forme seulement dans les conséquences de ces événements. Aucune considération n'est accordée au quotidien des habitants, à leur mode de vie ou leur organisation sociale. Toutefois, c'est le caractère unidimensionnel du récit qui étonne davantage en ce sens qu'il témoigne de l'ignorance d'autres interprétations possibles de la part des étudiants.

---

[29] Le Québec et l'Ontario forment alors le Canada-Uni.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

2.3 Les deux guerres mondiales

Après la Confédération, les faits marquants dans l'imaginaire des jeunes sont les deux guerres mondiales et, surtout, les crises de la Conscription qui les accompagnent. Ces deux derniers événements sont eux aussi classés dans le conflit pérenne qui oppose les Canadiens anglais et les Canadiens français. La référence à ces deux épisodes est très brève, mais présente dans beaucoup de réponses (entre 10 et 30 %) :

> Je parle ici aussi de la Grande Guerre de 14-18, où encore là, les Québécois ont été obligés de se conformer au système fédéraliste, et ils ont dû aller combattre sous le drapeau britannique. [...] Ensuite il y eut la Seconde guerre mondiale, où encore une fois, les Québécois furent confrontés au système canadien, qui obligeait la population à aller au front au nom de la Reine. C'est après la guerre que se sont forgées les premières idées séparatistes du Québec. (U 25)

> Depuis, la plaie qu'a laissée cette défaite [1759] s'est rouverte à chaque fois que les différences d'idéologies et de cultures entre les Français et les Anglais se firent sentir : Ex : La conscription, à la Première Guerre mondiale, [...], la chaire à canon francophone à la 2e Guerre mondiale, etc. (Copie U44)

Le ressentiment et l'amertume transpirent de la majorité des extraits qui traitent de la Conscription. Les étudiants gardent un souvenir amer, qui veut que les Canadiens français aient été lésés par le gouvernement fédéral. De ce point de vue, les deux guerres mondiales alimentent le discours nationaliste. Cette fois encore, aucun des récits n'aborde les causes à l'origine de ces conflits mondiaux. Leur contexte international est complètement occulté par leurs implications nationales[30].

[30] Cette présentation des guerres dans leurs seules implications nationales n'est pas étonnante en raison de la question à laquelle répondent les étudiants. Cette question ne prête pas à ce que les jeunes élaborent sur d'autres sujets que l'histoire du Québec. Tout de même, le fait que ces événements soient présentés dans le cadre des confrontations qu'ils ont occasionnées sert le discours nationaliste mené depuis le début du récit.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

2.4 L'adversaire change de visage

À ce stade-ci du récit, une dynamique nouvelle fait son apparition : ce ne sont plus tant les Canadiens anglais qui représentent l'Autre, l'ennemi, mais bien le gouvernement fédéral. En fait, les Canadiens anglais ou les Britanniques, de même que leurs « sournoiseries », se trouvent rassemblés dans cette nouvelle figure de l'Autre que représente le gouvernement fédéral. Les étudiants ne semblent pas considérer que les Canadiens français, ou plus tard les Québécois, font historiquement partie de la structure ou de l'ensemble canadien et qu'ils sont représentés à la Chambre des Communes et au gouvernement fédéral. De la même manière, mais de façon moins démarquée, les Canadiens français et leur lutte se trouvent rassemblés dans l'ensemble géographique, mais surtout politique, qu'est le Québec (ils s'appelleront d'ailleurs Québécois). Si le deuxième extrait (U 44) ci-haut mentionné ne laisse pas vraiment entrevoir ce changement de dénomination, on retrouve, de manière générale, cette nouvelle dimension. Ainsi, deux entités, nées de la confédération, incarnent dorénavant, dans les récits, les oppositions entre anglophones et francophones. Les problèmes se jouent par le fait même à un autre degré. Ce n'est plus de la part du peuple que proviennent les plaintes, mais du niveau politique, soit un État contre un autre État. Ce changement de dénomination modifie alors le rapport au passé qu'entretiennent les étudiants. En effet, nous avons déjà constaté que le ton du récit se métamorphose une fois la Nouvelle-France conquise. À vrai dire, le même basculement s'opère dans le récit à ce moment. Il faut noter que la trame demeure nationaliste et politique, mais ce sont les préoccupations qui se modifient, tout en continuant à emprunter au vocabulaire de la survivance. En fait, l'espace canadien, autrefois lieu du récit[31], se rétrécie pour n'être plus que le Québec. C'est toujours la même lutte contre l'assimilation, pour la survivance des caractères français et pour la liberté qui se poursuit. Le changement est davantage marqué par les conflits eux-mêmes. Ce sont

[31] Avant la Confédération, Bas et Haut-Canada ne semblent pas référer géographiquement et politiquement au Québec et à l'Ontario, l'espace est davantage indéfini ou, du moins, la dimension spatiale et territoriale du récit ne semble pas être un élément particulier dans le déroulement des événements. Ainsi, tout se passe au Canada, qui est considéré comme simple espace géograpbique et non comme un pays, une force géopolitique.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

dorénavant des conflits internes qui dominent. Le bloc monolithique des Canadiens français du temps des Rébellions s'effrite.

En fait, pour la période 1950-1960, l'Autre, celui qui nuit à l'émancipation des francophones, est un membre de la communauté. C'est Maurice Duplessis. Ce phénomène est bien sûr nuancé, c'est-à-dire que ce ne sont pas tous les étudiants qui entrent dans ce nouveau schème. Mais c'est certainement la grande majorité. Disons qu'une tendance se dégage. Le spectre canadien-anglais, maintenant davantage représenté par le gouvernement fédéral, demeure présent, mais son rôle dans l'histoire des étudiants est beaucoup moins direct. Il en sera ainsi pour les trente années à venir.

2.5 La Grande Noirceur et Maurice Duplessis

La Grande noirceur, expression désignant les années Duplessis, est la période qui suit le régime britannique dans la majorité des récits. Il faut d'ailleurs noter que beaucoup de récits passent des Rébellions de 1837-1838 ou de la Confédération de 1867 à la Grande noirceur directement. Toute la période 1867-1944 semble floue dans l'imaginaire des jeunes. Ces derniers ont peu à dire sur les réalités de la fin du 19e siècle et du début du 20e siècle. Comme nous l'avons constaté précédemment, ils effleurent les deux guerres mondiales et s'attardent sur l'épisode des conscriptions. Mais ce sont les années Duplessis qui stimulent davantage leur mémoire. Ceux de niveau secondaire connaissent peu ces années, seulement quatre étudiants de IVe secondaire et six étudiants de Ve secondaire les mentionnent. Les cégépiens élaborent sur la Grande Noirceur dans près de 30% des cas et le contenu sur cette période est beaucoup plus détaillé et précis. C'est également le cas pour 40% des universitaires.

Les nuances et la complexité du propos concernant cette période sont très visibles entre les différents niveaux académiques. En effet, le récit se bonifie plus le niveau académique est élevé :

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

> Il y a eu plusieurs grands politiciens au Québec comme Duplessis. (Copie 4S 33)
>
> Il n'y a pas si longtemps, lorsque Duplessis était au pouvoir, le Québec a eu quelques difficultés d'évolution dont nous souffrons encore aujourd'hui. l'Église contrôlait la majorité des activités des gens. Les problèmes d'éducation, d'évolution et de liberté ont engendré une révolution dont nous sommes toujours les acteurs; la Révolution tranquille. (Copie 5S 14)
>
> Ensuite, 1934-1939 et 1944-1959, Duplessis au pouvoir : électrification des campagnes, loi du cadenas, emprise de l'Église. (Copie C 4)
>
> Au début du 20e siècle, le Québec est une société rurale, où le clergé est maître et où l'éducation est vraiment secondaire. Les valeurs prédominantes sont la famille et la religion, valeurs que soutient Maurice Duplessis, qui règnera comme premier ministre du Québec pendant 9 ans (si ma mémoire est bonne). Le nationalisme traditionaliste prime et on prend du retard sur le reste du Canada qui opte plutôt pour le changement que le conservatisme exagéré de Duplessis. (Copie U 196)

Ainsi, les étudiants de IVe secondaire qui révèlent l'existence de ce personnage donnent peu d'information. Cette situation s'explique certainement, tout bonnement, par le fait que la période de Duplessis n'a pas encore été traitée dans les classes. Les jeunes qui mentionnent ce personnage le qualifient de grand Premier ministre[32], mais ils ne disent rien de plus le concernant. En fait, les récits mentionnant M. Duplessis ne font pas du tout allusion à la Grande noirceur (sauf dans un cas). L'affiliation entre les deux, comme nous la retrouvons dans les récits des étudiants des autres niveaux scolaires, n'apparaît pas. Les récits présentent cet homme politique comme étant important dans l'histoire, mais aucun ne le relie à quoique ce soit de négatif et de rétrograde. Quelques étudiants de IVe secondaire savent que Maurice Duplessis est un homme majeur et qu'il a marqué le

[32] Cette information est vraie uniquement pour les étudiants de 4e secondaire fréquentant une école privée. Les étudiants de 4e secondaire du secteur public ne mentionnent pas Maurice Duplessis. Aucun des deux groupes n'a vu cette période au moment de répondre au questionnaire, mais il semble que certains étudiants aient eu plus de facilité à intégrer au récit des informations connues ne provenant pas de la matière enseignée en classe.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Québec. Mais ils ne disent pas si cette influence a été bénéfique ou non pour le Québec. Leurs connaissances s'arrêtent là. De surcroît, aucun d'entre eux ne mentionne l'époque où il a été au pouvoir.

Déjà en Ve secondaire, les récits se font plus bavards. Ils associent cette période au fort et omniprésent contrôle de l'Église. Certains insistent sur la corruption du système politique. D'autres soulignent les ententes entre le gouvernement et les détenteurs de capitaux américains :

> Ensuite, c'est Duplessis qui a donné le Québec aux Américains. (Copie 5S 2)

C'est toutefois au cégep et à l'université que l'information sur la période est plus substantielle. En plus de la forte présence de l'Église, de l'incursion économique par les capitaux américains et de la corruption politique, les étudiants mentionnent le traditionalisme et le conservatisme, de même que la valorisation du travail de la terre prônés par Duplessis :

> L'ère Duplessis n'est qu'un exemple des gens profiteurs qui ont dirigés la place. (Copie C 33)

> 1936-1959 : Pouvoir de Maurice Duplessis prônant le retour à la terre, l'agriculture, la religion et l'entreprise privée. Parti : L'Union Nationale. (Copie U 171)

Le souvenir général de cette période et de l'homme qui lui est associé demeure plutôt sombre, quoiqu'une certaine nuance sourd de quelques récits :

> Plusieurs années plus tard, le Québec francophone recommence la lutte aux Anglais avec la venue de Maurice Duplessis, après le crash boursier de 1929 qui a ébranlé la province. Duplessis, bien que conservateur dans ses idées, améliore de beaucoup l'autonomie provinciale. (Copie C 6)

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

> Les années 1950, caractérisées à tort ou à raison de Grande Noirceur, voient l'industrie s'accentuer, les régions se développer, l'électricité se répandre ... En même temps, la majorité des québécois ne dépassent pas la 9e année, ce qui est un retard face au reste du Canada. Maurice Duplessis contrôle le Québec. Étant anti-communiste et anti-syndicaliste, il réprime le mouvement ouvrier, ex. : grève d'Asbestos. Il est aussi très traditionaliste et contribue à la suprématie de l'Église. (Copie U 81)

Conservatisme, traditionalisme, mais également électrification des campagnes et lutte pour plus d'autonomie provinciale caractérisent la période de Maurice Duplessis. Malgré les rares nuances, au cégep et à l'université, la Grande noirceur ou la période Duplessis demeure synonyme de retard. La cause première de ce décalage s'arrête toutefois, dans l'esprit des étudiants, à l'amalgame Duplessis-clergé-patronat si caractéristique de la société québécoise à cette époque. Pour la première fois depuis le début du récit, l'artisan du malheur des Canadiens français est parmi le groupe et ne provient plus de l'extérieur, de l'Autre. C'est de plus un ennemi ambigu qui entretient volontairement le peuple dans l'ignorance et la pauvreté, mais qui en même temps se bat pour l'autonomie de la collectivité en matière de gestion politique.

Période noire donc que celle des années Duplessis. Quoique certains étudiants y voient un germe de la Révolution tranquille et un éveil à la modernité, la majeure partie des jeunes interrogés considère cette étape comme une époque malheureuse. Ainsi, la Révolution tranquille apparaît comme la renaissance des Canadiens français après une trop longue période d'obscurantisme. Il semble effectivement que les changements des années 1960 soient perçus par les jeunes comme une coupure draconienne avec la Grande noirceur. De manière générale, malgré quelques nuances, les oppositions entre les deux périodes sont évidentes[33].

---

[33]Nous ne retrouvons toutefois pas de tendances aussi claires que celles rencontrées par Jocelyn Létourneau dans son article concernant le même sujet. Dans cet article Jocelyn Létourneau analyse en profondeur le discours de jeunes du secondaire sur la période 1945-1960. Dans ce cas, les jeunes avaient été informés de la question et avaient pu s'y préparer. Nous ne pouvons dégager exactement les mêmes tendances dans notre recherche puisque celle-ci rassemble des étudiants de plusieurs niveaux et, surtout, ces derniers doivent couvrir

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

2.6 La Révolution tranquille

La Révolution tranquille est un concept absent des récits des étudiants de IVe secondaire. Ce résultat n'est pas étonnant puisque cette période n'a pas encore été vue en classe. Déjà, une année plus tard, 10% des étudiants ont acquis une certaine connaissance de ce qu'a pu être cette période. Ils y devinent quelques changements indéfinis et perçoivent l'importance qu'elle a eu pour l'avenir de la société québécoise : « La Révolution tranquille est venue sauver la mise » (5S 33). Cette vague de changements prend encore davantage de signification dans les récits du collégial : Modernisation, renforcement de l'État et, surtout, émancipation des francophones caractérisent dorénavant le Québec. Les collégiens évoquent la diminution substantielle du pouvoir de l'Église dans l'éducation et sur la population ce qui, selon eux, ajoute à l'élan de libération des francophones du Québec. C'est par contre à l'université que les étudiants se font plus loquaces sur l'époque de la Révolution tranquille. Pour les universitaires, les années 1960 évoquent bien sûr le réveil des francophones qui se prennent enfin en main et qui, par la modernisation de l'appareil gouvernemental, s'engagent dans des réformes tant sociales que culturelles ou économiques. La Révolution tranquille, c'est aussi l'État providence qui fait son apparition et qui accélère la vitesse de croissance. Enfin, disent-ils, la prise en charge par les Québécois de leur propre destin collectif, de même que l'affirmation du concept de société distincte, favorisent le renforcement du sentiment nationaliste. Selon les étudiants, ce dernier prend d'ailleurs une tangente bien particulière et surtout plus concrète. Nous verrons cette tendance plus en détail un peu plus loin.

> Si on continue dépassé les années '50 et '60, on voit poindre la révolution tranquille, qui engendrera un désir d'émancipation de la population. Celle-ci, poussée par les agissements peu orthodoxes de certains hommes politiques et aidée par des œuvres littéraires comme les « Insolences du

---

une période beaucoup plus longue avec des limites de temps et d'espace. Voir Jocelyn Létourneau, «L'imaginaire historique ... », *loc. cit.*, p. 553-574.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

> frère Untel » et le « Refus global », en viendra à vouloir s'affirmer et le couvercle sauta. (Copie C 10)
>
> Montréal est devenue une ville cosmopolite et internationale avec l'Expo 67 et les Jeux Olympiques de 1976. L'Église a souvent dicté la manière dont les gens devaient vivre ou voter. Cela est vrai jusqu'à la révolution tranquille quand l'État québécois est devenu un État providentiel. Dès lors, il contrôla l'éducation, la santé et nationalisa des compagnies américaines. Les anglophones ont souvent été les principaux investisseurs tandis que les francophones s'accaparaient des métiers libéraux et des métiers agricoles. (Copie C 2)
>
> Durant les années 1970, profitant du vent de révolution culturelle qui soufflait sur l'Occident, les francophones ont pris les rennes de leur destinée, en s'investissant dans l'éducation et en créant une grande bourgeoisie francophone. (Copie U 44)

Avec la Révolution tranquille un nouveau départ s'enclenche. En effet, pour la première fois dans le récit, les changements dans la condition des Canadiens français ne proviennent pas de l'Autre et ne sont pas une réaction contre cet Autre. Nous assistons plutôt à une transformation du héros. Les Canadiens français deviennent les Québécois, ils s'approprient leur territoire et le pouvoir de le gouverner. Les étudiants du cégep et de l'université utilisent presque systématiquement cette balise temporelle pour décrire l'émergence de la société vers la modernité. Il y a, dans la mémoire des étudiants, un avant et un après Révolution, quoiqu'en disent les historiens[34]. Ainsi, de la Révolution tranquille surgit l'opportunité, pour les francophones, de s'émanciper, de reprendre confiance en eux. L'espoir, de nouveau, renaît chez les Canadiens français devenus Québécois. De plus, dans la foulée des grandes réalisations collectives, l'Expo 1967 et les Jeux Olympiques de 1976 marquent dans l'esprit des étudiants l'occasion d'inscrire le Québec sur la carte du monde :

> Cette ville, mieux connue sous le nom de Montréal, a connu un essor avec l'Expo 67 et les Jeux Olympiques. (Copie 4S 13)

[34] Si certains historiens cherchent à montrer que le Québec a commencé sa modernisation bien avant 1960, dans l'esprit des jeunes, cette date est réellement le point de départ de cette «mise à jour» sociale.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

> L'Expo 67 permet au Québec de se faire connaître et de faire connaître ses idées dans le monde entier. Les Jeux Olympiques sont aussi important pour le Québec d'un point de vue international. (Copie C 6)
>
> Avant tout cela, le maire Drapeau met Montréal et le Québec tout entier sur la carte avec Expo 67. Ceci a permis d'amener les jeux Olympiques dans la métropole. (Copie U 45)

Ces deux événements habitent l'imaginaire d'un grand nombre d'étudiants. Ils font foi du rôle international que le Québec est dorénavant prêt à jouer. Une reconnaissance des Québécois est enfin accordée à l'échelle mondiale et procure ainsi un moment de répit dans la lutte pour la survivance.

2.6.1 Jean Lesage et la Révolution tranquille

Le traitement accordé à Jean Lesage, premier ministre du Québec de 1960 à 1966, est plutôt discret. Les étudiants l'associent à la Révolution tranquille, il est l'incarnation du changement et de l'évolution du Québec vers la modernité:

> Les problèmes d'éducation, d'évolution et de liberté ont engendré une révolution dont nous sommes toujours les acteurs, la Révolution tranquille. Depuis Jean Lesage, les choses ne sont plus les mêmes, le monde évolue dans une autre direction qui favorise le droit de parole et qui fait évoluer la société. (Copie 5S 14)
>
> Équipe du tonnerre de Lesage et Lévesque. (Copie C 11)
>
> À partir de 1960, c'est la Révolution tranquille. Jean Lesage est premier ministre. Les gens s'extériorisent de plus en plus, il y a une diminution de l'autorité de la religion et c'est maintenant l'école qui se charge de l'éducation. (Copie U 117)

Les étudiants concèdent à Jean Lesage le rôle d'acteur, sinon d'instigateur de la Révolution tranquille, mais ils n'en disent pas davantage sur son rôle dans l'histoire du Québec. Moins de 14 % des étudiants y font référence. Quelques étudiants de Ve

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

secondaire soulignent sa présence dans le décor du théâtre québécois, mais ce sont les universitaires qui lui accordent une plus grande importance en l'associant volontiers aux réalisations collectives de cette période. Le slogan « Maître chez nous! » qui lui est accolé par les collégiens et les universitaires résume parfaitement bien l'impression d'appropriation de leur destin que les Québécois recherchent. Alors que Duplessis est associé directement à tous les maux de son époque, Jean Lesage, quoique plus subtilement, symbolise le progrès, la renaissance collective et l'ouverture sur le monde.

2.6.2 La Crise d'Octobre de 1970 et Le Front de libération du Québec

Par ailleurs, dans les narrations étudiantes, la Révolution tranquille est également le moteur pour le développement du nationalisme québécois. Les étudiants considèrent que le Front de Libération du Québec, le FLQ, a vu le jour grâce au contexte favorable qu'offrait alors le vent mobilisateur de la révolution :

> Puis, à sa mort [M. Duplessis], le Québec amorça la Révolution tranquille, grâce à Jean Lesage et à ses libéraux. [...] Suite à ces changements, un fort mouvement nationaliste prit vogue, pour promouvoir un Québec indépendant. Ainsi, après les partis politiques, le crime s'organisa au Québec pour l'indépendance (FLQ). (Copie U 12)

> La Révolution tranquille, qui débouchera sur la crise d'octobre, est un tournant majeur dans la vie du peuple québécois. Le désir d'être maîtres chez nous, de détenir nos moyens de production. (Copie U 85)

La Crise d'Octobre de 1970 qui s'ensuivit constitue ainsi un autre épisode dans la lutte pour l'indépendance du Québec dans l'imaginaire des jeunes Québécois :

> Malgré la mort de Laporte, le FLQ a tenté la même chose que Lévesque (de manière plus radicale). (Copie 5S 2)

> La libération intellectuelle ('60-'80) : Octobre 1970 – le référendum de 1980, etc. (Copie C 3)

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

> Le sentiment nationaliste gagne en force et s'exprime par l'entremise tant de groupes extrémistes (FLQ), que par les artistes (Leclerc, Charlebois, Vigneault...). (Copie U 137)

Bien qu'il y ait eu mort d'homme, le souvenir de cet événement est plutôt positif. Étrangement, plusieurs étudiants associent la Crise d'Octobre aux Rébellions des Patriotes de 1837-1838 plutôt qu'à la Révolution tranquille. Ces deux événements sont quelquefois clairement associés l'un à l'autre, comme si la Crise provoquée par le FLQ était une réponse à l'échec des Rébellions[35] :

> Les Québécois ont souvent résisté à l'assimilation anglophone. Cela a entraîné un mouvement séparatiste dont découle plusieurs événements : les Patriotes, la Crise d'Octobre, les 2 référendums... (Copie C 2)

Le Front de libération du Québec et la crise qu'il instigua en octobre 1970 ne sont pas qualifiés de groupe ou d'action terroriste par les jeunes. Ils sont même souvent intégrés comme une étape dans le parcours vers l'indépendance, à laquelle les deux référendums constitueraient les étapes suivantes.

2.6.3 René Lévesque et le projet souverainiste

René Lévesque, plus encore que Jean Lesage, stimule l'imaginaire historique des étudiants. C'est davantage lui qu'ils associent à la Révolution tranquille et à l'élan de nationalisme qui l'accompagne. Même que c'est réellement avec René Lévesque que s'opère enfin la réappropriation du destin collectif :

> Je sais aussi que le meilleur [premier ministre] que nous n'avons jamais connu est René Lévesque. Il a été 1er ministre jusqu'en 1980 (je crois). Notre province a aussi toujours voulu devenir indépendante, cependant, le peuple ne voulait pas. (Copie 4S 30)

---

[35] Les felquistes utilisaient les symboles des Rébellions de 1837-1838. Pensons seulement à l'effigie du Patriote sur leur manifeste. Ils cherchaient donc cette association symbolique que les jeunes réaffirment dans leurs récits.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

> René Lévesque, c'est un homme formidable qui a à son tour tenté de redonner le Québec aux Québécois. (Copie 5S 2)
>
> En 1980, ce fut le premier référendum au Québec avec René Lévesque qui voulait l'indépendance du Québec. Il ne gagna pas. (Copie C 8)
>
> 1976 : Arrivée au pouvoir du Parti Québécois avec René Lévesque. Espoir d'une identité nationale et de créer un pays. (Copie U 65)

Bien que le groupe ait acquis une certaine prestance économique, politique et sociale, sa quête de liberté n'est toutefois pas pour autant assouvie. René Lévesque est ainsi l'incarnation ultime du désir de souveraineté politique. Il est, comme nous l'observerons plus loin, considéré comme le messie, porteur d'une mission rédemptrice pour le peuple québécois. Malheureusement, le projet échoue une fois de plus. Et si, dans l'imaginaire des étudiants, tous les Canadiens français se sont d'emblée impliqués dans les Rébellions de 1837-1838, il en va tout autrement pour le projet souverainiste. Le groupe se scinde. Il y a la peur des uns, de concert avec les actes du fédéral, qui nuisent volontairement au rêve des autres, les indépendantistes.

2.7 Le Québec contemporain

La dernière partie des récits historiques des étudiants commence avec le premier référendum de 1980 et se termine aux alentours de l'an 2000. Cette période, que nous avons nommée « Québec contemporain », est mal définie, car les étudiants n'y font pas textuellement référence. Ils ne semblent pas considérer que ces années font partie de la Révolution tranquille. Nous sommes donc définitivement dans une autre période. Plus de 50% de tous les étudiants consacrent quelques lignes à la situation actuelle. Leurs propos prennent diverses directions. Ils renseignent sur les perceptions et les préoccupations que les jeunes vivent à l'égard de la société.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

De cette période contiguë à celle des étudiants transpire un malaise et une certaine confusion. Comme nous l'avons constaté précédemment, le groupe des Canadiens français, maintenant Québécois, est moins unanime et plus indécis. Les étudiants soulèvent toute l'ambiguïté vécue par les Québécois à travers leur histoire et les problèmes de définition identitaire que cela engendre[36]. Voici, pour en témoigner, comment quelques étudiants répondent à la question leur demandant de résumer le parcours historique du Québec en une phrase ou un mot-clé[37]:

> Les Québécois, après plusieurs tentatives finiront bien par devenir souverains, je le souhaite de tout cœur. (Copie 5S 32)
>
> La quête d'une identité propre et notre pouvoir de l'affirmer. (Copie C 7)
>
> L'histoire du Québec et des Québécois est marquée par la quête de son identité et l'affirmation de celle-ci. (Copie C 19)
>
> Recherche de l'identité nationale. (Copie U 94)
>
> Une recherche d'identité propre, minuscule mais combien importante. (Copie U 49)

Beaucoup d'étudiants soulignent effectivement le problème de définition identitaire et d'incertitude que traversent le Québec et les Québécois. Selon les jeunes, le projet politique inachevé et les circonstances ayant mené à cet échec laissent les Québécois dans un inconfort et une incertitude face à l'avenir. La question référendaire domine dès lors le plus grand nombre des récits abordant l'époque contemporaine. Les jeunes font un lien direct entre le passé québécois et le développement de l'idée de souveraineté politique. Pour les étudiants qui discutent de l'avenir du Québec, l'indépendance politique est la voie

---

[36] Cette quête identitaire est une des étapes du travail d'identité tel que défini par Van Schendel. Cette quête identitaire « suppose nécessairement une comparaison entre un «avant» et un «maintenant», un «aujourd'hui» et un «autrefois». Comparer une période actuelle avec une autre révolue, ou vice versa, c'est donc littéralement *prendre le temps nécessaire* pour trouver un sens et une règle d'identité faisant appel à l'origine. » Nicolas Van Schendel, *Loc. cit.*, p. 30.

[37] Une section de notre questionnaire demandait aux jeunes de décrire ou de résumer le parcours historique du Québec en une phrase ou un mot-clé.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

qu'ont toujours cherché à emprunter les Canadiens français. La majorité des étudiants qui traitent de la situation québécoise actuelle, pose la question de l'avenir de la nation. C'est d'ailleurs ce thème principal qui devrait constituer la suite de leur récit historique (c'est-à-dire ce qui devrait advenir du Québec) :

> Les événements d'octobre 1970 avec le FLQ et la loi des mesures de guerre, l'élection du Parti Québécois en 1976, les référendums de 1980 et de 1995 et toute la question de la société distincte au Québec ont contribué à développer le nationalisme québécois et la question n'est pas encore résolue. (Copie U 218)

2.7.1 Les référendums de 1980 et de 1995

Dans les récits de la majorité des étudiants, les référendums de 1980 et de 1995 sont présentés comme étant l'aboutissement du sentiment national québécois. Ils sont l'expression du désir des Québécois de n'être assujettis à aucun pouvoir extérieur. Mais, une fois de plus, les deux Référendums se sont soldés par un échec :

> Le Québec a essayé de se séparer pour devenir un pays indépendant. Mais sans succès. (Copie 4S 6)

> Cette histoire de Conquête n'est pas encore réglée aujourd'hui puisque le Québec, par 2 référendums, a bien montré qu'il se sentait encore [lésé] par l' « envahisseur ». Il y a eu ensuite l'identification des Québécois à une société distincte dans le Canada, qui nous mène à aujourd'hui. (Copie 5S 24)

> 1980 : 1er Référendum Souveraineté-association (NON). 1994 : Référendum sur la Souveraineté (NON). (Copie C 4)

> Enfin, la seule chose que je connais de plus, c'est le référendum de 1980 où l'on réclamait l'indépendance du Québec. Mais comme les gens avaient peur du changement, celui-ci n'a pas passé. (Copie U 116)

Ainsi, l'idée d'indépendance surplombe la grande majorité des récits. Si c'est le cas pour entre 9 % et 16 % des jeunes au secondaire, les étudiants qui, au collégial et à

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

l'université, dissertent sur les référendums dépassent 50 %. Le désir de liberté tant emprunté pour décrire le 19e siècle se métamorphose au 20e siècle en un profond désir de souveraineté politique. La quête, tout comme le groupe, s'est transformée, elle s'est concrétisée en un projet précis, mieux défini et toujours en vigueur de nos jours.

2.7.2 Lucien Bouchard et l'idée d'indépendance

C'est d'ailleurs Lucien Bouchard, premier ministre en poste au moment où les étudiants ont répondu au questionnaire, qui incarne dorénavant ce projet souverainiste. Lucien Bouchard apparaît plus souvent qu'autrement dans les récits à titre de premier ministre actuel de la province, porteur, lui-aussi, de l'idée d'indépendance :

> Depuis ce temps, Lucien Bouchard [...] tente de réunir les conditions favorables pour l'obtention d'un OUI au prochain référendum. (Copie U 150)

Comparativement à René Lévesque ou à Maurice Duplessis, Lucien Bouchard ne jouit pas d'une présence significative dans les récits historiques des étudiants. De 4 à 12 % seulement des étudiants le citent. Ce rôle plutôt effacé montre qu'il n'a pas, ou pas encore, réellement pénétré l'univers mémoriel des étudiants. Par ailleurs, le premier ministre, tout comme la période très contemporaine dans laquelle il s'insère, ne sont pas cités par la majorité des étudiants. Ceux de IVe et de Ve secondaire font rarement référence à la situation politique du temps présent. Ils sont davantage fidèles à leur apprentissage scolaire et n'extrapolent à peu près pas. Par contre, pour certains autres, étudiants à l'université pour la plupart, Lucien Bouchard est un grand « leader » tout comme l'ont été René Lévesque et Louis-Joseph Papineau avant lui :

> Divers messies, sauveurs ponctueront les époques : Papineau, Mercier, Lévesque et aujourd'hui : Lucien Bouchard. (Copie U 27)

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

De plus, si le premier ministre Boucbard parle de souveraineté, les étudiants aussi spéculent sur l'avenir de la nation. Plusieurs d'entre eux ont un projet pour le Québec[38] et s'aventurent à donner un pronostic sur ce qui adviendra ou devrait advenir:

> Il faut continuer à croire en ce rêve, car peut-être dans l'histoire future parlerons-nous de la séparation du Québec avec le Canada. (Copie 4S 21)
>
> C'est en 1980 que René Lévesque lança le premier référendum, i.e. la séparation du Québec du reste du Canada pour en faire un pays... Malgré l'échec, Jacques Parizeau ne se découragea pas et , en 1995, lança un nouveau référendum qui échoua également. Suite à ces échecs, il faut espérer que le prochain P. M. réussira. (Copie U 34)
>
> Cet homme [René Lévesque] souhaitait plus que tout l'indépendance du Québec. C'est en 1980 qu'eu lieu son référendum et il échoua de peu. Aujourd'hui, les valeurs de cet homme sont plus que jamais au cœur de notre pays et son rêve sera sûrement une réalité d'ici peu. (Copie U 35)
>
> Petit à petit, le Québec devint de plus en plus confiant de son potentiel et tenta, en 1980, de réclamer son indépendance par le biais d'un référendum qui échoua. Ce fût de même pour celui de 1995. Que nous réserve le prochain? (Copie U 33)

En fait, leurs propos montrent que le projet de souveraineté politique rassemble encore les gens, qu'il est toujours porteur d'espoir. Ce n'est toutefois pas la totalité des étudiants qui soutienne cette option politique.

---

[38] Il semble que ce projet pour le futur que proposent beaucoup d'étudiants soit également une étape du travail d'identité. Il se juxtapose à la quête identitaire, car « ce procédé [la quête] ne semble pas suffisant pour compléter le travail d'identité. Dans de nombreux récits, en effet, la saisie d'un temps autre ne procède plus uniquement en fonction du passé, elle s'établit également, et souvent de manière prépondérante, suivant des repères du futur. Dès lors, ce que nous appelons le projet identitaire succède à la quête (des origines) : il s'agit moins dans ce contexte d'un temps dit nécessaire à la compréhension de l'identité que d'un *temps voulu*, c'est-à-dire désiré ou pris au-devant de soi-même. Ainsi, *prendre le temps voulu* pour se définir signifie-t-il *imaginer*, pour soi-même ou pour le groupe, une certaine idée de l'avenir à partir de celle que l'on s'est faite du passé ou du présent. » Nicolas Van Schendel, *loc. cit.*, p. 30-31.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

2.7.3 Protection de la langue française

Du point de vue des étudiants, l'éternel combat pour la survivance des caractères français perdure jusqu'à la période du Québec contemporain. Par contre, la configuration du conflit se modifie : la religion ne fait plus partie des revendications comme cela était le cas à l'époque des Canadiens français. Ainsi, la langue française est devenue l'unique cheval de bataille, le seul phare sur lequel s'orientent les faces à faces entre l'État québécois et le gouvernement fédéral :

> Encore de nos jours, il existe des conflits dus à ce qui s'est passé autrefois, comme l'indépendance du Québec, la sauvegarde de la langue française, etc. (Copie 4S 25)

La protection de la langue française comme moyen de s'affirmer en tant qu'Autre, voilà le salut que recherchent les Québécois. Et cette fois-ci, l'acception est partagée par tous. Les étudiants soulignent l'importance de cette particularité linguistique, mais ne font pas référence aux chemins à emprunter pour la protéger, mis à part l'indépendance politique. Aucune allusion à la francophonie hors Québec ou à quelque autre association susceptible de collaborer à renforcer les fortifications protégeant le français n'est donnée. La souveraineté politique devient donc la seule avenue possible. Du moins est-ce la seule à être envisagée.

2.7.4 Mondialisation et technologies : défis du temps présent

La mondialisation de même que l'évolution technologique et scientifique sont dorénavant des thèmes de discussion et de préoccupation chez les étudiants. En fait, les Québécois sont invités à relever ces nouveaux défis. Bien que l'ancien combat existe toujours, il ne semble pas se vivre au quotidien. Alors que les nouveaux défis qu'énoncent les étudiants sont eux directement branchés sur le présent et ils orientent les choix individuels et collectifs :

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

> À l'heure actuelle, le Québec est déchiré politiquement et souffre d'un problème d'identité. De plus les gouvernements luttent contre les déficits et [les] dettes. Le Québec fait face à la mondialisation et son narcissisme et le Québec est de plus en plus coloré afin, entre autre, de conserver son poids démographique dans le Canada. (Copie C 2)

> Le Québec est maintenant parmi les sociétés les mieux organisées [et] impliquées du monde, au même titre que les plus grands pays. Très présent au niveau économique entre autres, il se fait connaître de la planète entière comme un « petit pays » qui, malgré son jeune âge, a su rattraper le rythme du reste de la planète et sinon de les dépasser, que ce soit au niveau démocratique, gouvernemental, économique, sportif, etc. (Copie U 15)

> De nos jours, les familles ont beaucoup diminué à cause que des hommes et des femmes sont au travail. La religion a laissé place à la science et à la technologie. (Copie U 173)

En observant le présent, quelques jeunes sortent parfois de la trame nationaliste traditionnelle, mais beaucoup d'autres décrivent le présent comme étant ni plus ni moins que la continuité d'un combat à mener contre les tentatives d'assimilation de l'Autre. Par contre, les étudiants reconnaissent une complexité au présent. Ils ont d'ailleurs plus de difficultés à catégoriser et à schématiser la matière plus récente. Les problématiques actuelles laissent les étudiants inquiets, quoique plutôt optimistes.

3.0 Les oubliés des récits

La trame narrative nationaliste permet de mieux comprendre le fouillis qui caractérise la matière brute du passé. Cependant, nous l'avons vu, l'adoption d'une trame spécifique nécessite une sélection, ce qui suggère que certains éléments doivent être négligés, voire oubliés. Ainsi, l'histoire du Québec racontée par les étudiants laisse quelques groupes orphelins. Les Autochtones, les femmes et les immigrants sont de ceux-là.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

3.1 Les Autochtones

Le tableau suivant illustre la fréquence d'apparition de ces groupes dans les récits des étudiants.

Tableau 7 - Place des immigrants, des femmes et des Autochtones dans les récits				
	Sec. IV	Sec. V	Cégep	Université
Mentions des Autochtones	49,06%	17,65%	33,33%	60,76%
Mentions des femmes	13,21%	25,49%	33,33%	27,85%
Mentions des immigrants	5,88%	0,00%	0,00%	2,95%

Nous constatons, à partir de ces chiffres, que les Autochtones sont fréquemment mentionnés, entre 18 et 61%. Toutefois, ces résultats cachent une réalité singulière : les étudiants ne font que présenter les Amérindiens et s'aventurent très rarement à élaborer sur leur mode de vie, sur leurs relations avec les Européens et ensuite avec les Canadiens français, sur leur rôle politique ou sur leur place dans la société.

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

Dans les réponses des étudiants de IVe secondaire, de même que dans celles du cégep et de l'université, les relations entre les Autochtones et les colons européens sont quelquefois abordées. Toutefois, les échanges économiques et les conflits engendrés suite à ces premiers contacts sont les seuls éléments à être soulevés. Les étudiants n'entrent pas dans les détails, ils sont peu bavards sur les circonstances ayant menées à ces dissensions

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

entre les deux groupes. Les étudiants de Ve secondaire retiennent eux-aussi les échanges économiques et les conflits entre Autochtones et Européens, mais ils sont davantage marqués par le sentiment que les premiers habitants du Canada ont été exploités et volés par les nouveaux venus, ainsi que tués par le choc microbien. L'image du « bon Sauvage » subsiste. Mais ici encore, les étudiants constatent sans plus de détails[39].

Par ailleurs, quelques universitaires (14 %) soulignent le processus d'acculturation, qui s'est opéré dès les premiers contacts entre les Européens et les Autochtones. Cependant, ils n'en disent pas plus sur la nature de ces partages culturels. En fait, comme nous l'avons observé précédemment, les autochtones sont beaucoup cités, mais ils apparaissent principalement à titre d'acteurs secondaires. Ils subissent les actions des autres. Leur passivité se reconnaît également par la façon dont on les présente dans les récits.

Tableau 9 - Moments où apparaissent les Autochtones dans les récits mentionnant ce groupe ?

	Sec. IV	Sec. V	Cégep	Université
Avant l'arrivée des colons*	46,15%	44,44%	28,57%	44,58%
Après l'arrivée des colons**	53,85%	44,44%	71,42%	47,69%
** Les répondants s'attardent alors au fait que les Autochtones vivaient là bien avent la colonisation européenne*				
*** Les répondants font intervenir les Autochtones uniquement dans leurs relations avec les Européens*				

En effet, comme le démontre le tableau 9[40], environ la moitié des étudiants introduisant les Autochtones dans leur histoire le font par rapport à la relation des Amérindiens avec les colons européens. L'autre moitié présente les Autochtones comme

[39] Les étudiants étaient restreints par le temps, ils devaient bien sûr aller à l'essentiel et, pour ce faire, ils ont dû omettre certains faits jugés moins importants. Nous soulevons les absences ou les silences uniquement à titre indicatif. Nous sommes consciente du fait que ces silences ne sont pas nécessairement synonymes d'ignorance.

[40] Les résultats sont calculés à partir du nombre de réponses qui traitent des Amérindiens et non à partir de la totalité des réponses et ce, pour chaque niveau scolaire.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

étant les premiers habitants des terres d'Amériques, mais ils ne sont pas pour autant considérés comme peuple fondateur de ce qu'est devenu le Canada. Souvent, les jeunes mentionnent la présence des Amérindiens et les échanges qu'ils ont eus avec les colons aux débuts de la colonie. Cela dit, on ne les rencontre plus dans le reste du parcours. Très peu de récits racontent la vie des Amérindiens avant l'arrivée des Européens. La plupart des jeunes se contentent de souligner que les Autochtones habitaient en territoire américain avant la venue des premiers explorateurs. C'est pourquoi il nous est permis d'avancer que les Autochtones font partie des exclus de l'histoire du Québec racontée par les jeunes. Cela ne sous-entend pas que les jeunes sont ignorants de l'histoire des Autochtones mais simplement que, dans le cadre d'une histoire de l'expérience du passé québécois remémorée dans une perspective nationaliste, ces derniers n'ont pas encore trouvé leur place. Le même phénomène se produit pour les femmes qui sont presque entièrement absentes des récits.

3.2 Les femmes

De 13% à 33% des étudiants soulignent la présence des femmes dans l'histoire du Québec[41]. Malgré les efforts soutenus des historiens et des didacticiens de l'histoire pour insérer l'histoire des femmes dans une histoire globale, les résultats auprès de la population étudiante semblent plus que décevants.

Tableau 10 - Période à laquelle les femmes apparaissent dans les récits qui les considèrent[42]

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

[41] Voir le tableau 7 pour connaître la répartition exacte selon les niveaux.
[42] *Ibid.*, mais pour le cas des femmes.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

L'arrivée des filles du roi est l'élément le plus cité et ce, à tous les niveaux. C'est uniquement à travers cet événement que les étudiants de IVe secondaire évoquent la présence des femmes dans l'histoire. De plus, on ne retrouve pas d'inclusion systématique de ces dernières dans les réponses, comme d'ailleurs dans aucun récit des autres niveaux. Mis à part l'épisode des filles du Roi, deux autres éléments concernant les femmes sont présents dans la mémoire des jeunes. Il s'agit d'abord de l'obtention du droit de vote des femmes au provincial en 1940. Les étudiants universitaires sont peu nombreux à y faire référence. Ce sont majoritairement les étudiants de Ve secondaire et du collégial qui mentionnent cette avancée de la condition féminine. Cependant, les étudiants ne s'étendent pas sur le sujet et ne notent pas toutes les retombées qu'une telle obtention pouvait procurer aux bénéficiaires et à la société entière.

D'autre part, l'entrée des femmes sur le marché du travail lors de la Première et de la Deuxième Guerres mondiales figure dans les récits de quelques étudiants. Ce sont ceux des IVe et Ve secondaire qui y réfèrent davantage, mais dans des proportions presque insignifiantes. Les résultats sont plus décevants encore chez les cégépiens et chez les universitaires. De plus, lorsqu'ils sont mentionnés, ces événements ne sont pas mis en relation avec d'autres activités féminines ou féministes. Ils apparaissent comme une conséquence au manque de main-d'œuvre occasionné par la mobilisation des hommes. Cette avancée pour les femmes est néanmoins considérée comme majeure et bénéfique pour la société en général :

> La Première Guerre mondiale aura pour effet de stimuler l'économie du Québec et de mettre sur le marché du travail des milliers de femmes qui réintègreront, par contre, pour la plupart, le foyer au retour de la guerre des messieurs. (copie U 11)

Nous sommes à même de constater que, comme pour les Amérindiens, c'est-à-dire dans le cadre de la mémoire historique nationale, les jeunes Québécois francophones

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

n'arrivent pas à insérer les femmes, ou la dynamique des genres, au récit qu'ils connaissent.

3.3 Les immigrants

Le cas des immigrants, ou des néo-Québécois, présente lui aussi un bilan bien modeste. Moins de 6% des étudiants soulignent leur existence et lorsque cela est fait, rien n'est ajouté. Le même phénomène que dans le cas des Amérindiens et des femmes se reproduit ici, mais de façon beaucoup plus évidente.

Tableau 11 - Période à laquelle les immigrants apparaissent dans le récit

	Sec. IV	Sec V	Cégep	Université
Québec actuel	1,88%	0,00%	0,00%	2,53%
Vague d'immigration du début du 20e siècle	0,00%	0,00%	0,00%	0,42%
Famine en Irlande	1,88%	0,00%	0,00%	0,00%

C'est dans la période du Québec contemporain que les étudiants insèrent la donnée démographique et ethnique au Québec. Mais ils n'explorent pas cette avenue de leur histoire. Les jeunes se contentent de souligner que le Québec d'aujourd'hui est multiculturel ou encore, mais dans des proportions négligeables, ils font référence aux malheureuses paroles de Jacques Parizeau sur le vote ethnique et ses conséquences directes sur l'échec du Référendum de 1995[43]. Les collégiens de même que les étudiants de Ve secondaire n'intègrent pas les immigrants dans leur récit. Les universitaires le font dans seulement 3% des cas (7 étudiants sur 237). Il n'y a que trois étudiants de IVe secondaire de l'école privée qui inscrivent les immigrants dans leur récit. Ici encore, les

[43] Ce ne sont que les universitaires qui rapportent les paroles de J. Parizeau en mentionnant clairement la référence aux ethnies du Québec. Deux étudiants du collégial soulignent la maladresse de Jacques Parizeau lors de son discours post-référendaire, mais aucun d'eux n'écrit en quoi ce faux pas consistait et quel en était le contenu.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

évocations sont faibles et pauvres en informations. Une seule personne mentionne l'impact de la famine irlandaise du 18e siècle sur la population québécoise.

L'adoption d'une trame narrative politique et nationaliste n'est peut-être pas étrangère à cet oubli[44]. En effet, dans l'histoire politique du territoire québécois, ces trois groupes ethniques ou sexuels que sont les Autochtones, les femmes et les immigrants, ne sont à peu près pas présents, parce qu'ils ne sont pas les acteurs traditionnellement incorporés à l'histoire nationale québécoise. Peut-être est-ce dû au fait que les manuels pédagogiques greffent ces sujets par encarts isolés du récit central, alors qu'ils devraient plutôt, comme le soulignent les critiques, les présenter continuellement tout au long du récit[45]. Nous ne devons toutefois pas nous alarmer devant de tels résultats, car les connaissances des étudiants concernant ces trois groupes, de même que les autres « trous de mémoire » non mentionnés dans ce texte, ne sont probablement pas complètement nulles. Il y a fort à parier qu'au contraire, les jeunes peuvent en dire davantage sur ces sujets, mais dans un autre contexte et notamment à partir d'une autre question.

Conclusion

À la suite de l'observation détaillée de la structure narrative d'ensemble et du contenu de la mémoire historique du Québec qu'ont rendu les jeunes étudiants Québécois d'héritage canadien-français de la région de la Capitale, plusieurs conclusions s'imposent. D'abord, à la question «racontez ou présentez l'histoire du Québec tel que vous vous en

---

[44] La trame narrative politique et nationaliste privilégiée par les étudiants exclut presque *de facto* les immigrants, les Autochtones et les femmes, mais à l'instar des Amérindiens, il y a fort à parier que les immigrants restent ignorés parce qu'ils sont Autre. De surplus, les jeunes Québécois participant à cette recherche sont de la région de la ville de Québec. La réalité multiethnique y est beaucoup moins évidente qu'à Montréal par exemple. De ce fait, il est possible que cette recherche, proposée au même «groupement par référence », présenterait des résultats différents si elle était menée dans la région montréalaise.

[45] Sur l'intégration des femmes dans l'historiographie, voir Andrée Lévesque, «Réflexions sur l'histoire des femmes dans l'histoire du Québec » , *Revue d'histoire de l'Amérique française. Les pratiques de l'histoire de l'Amérique française*, [numéro spécial du 50e anniversaire], vol. 51, no 2(automne 1997). p. 271-284.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

souveuez», les jeunes ont raconté l'histoire du groupe des Canadiens français à partir de la trame politico-nationaliste. Ils se sont même mis en scène à travers le groupe des Canadiens français. La structure de leur narration s'apparente énormément au coute merveilleux analysés par V. Propp. Nous y retrouvons toutes les étapes typiques, c'est-à-dire le temps iuaugural, l'épreuve, la quête, l'action, le dénouement, etc. Cependant, il semble que, pour plusieurs étudiants, le dénouement ne soit pas eucore advenu. Nous constatons donc que la mémoire de nos répondants (sauf dans le cas de la Nouvelle-France) ne correspond pas au discours historique académique tel que produit par les historiens et qui valorise les dimeusions sociale et économique au détriment d'une histoire politique et nationaliste. Au contraire, les étudiants ont majoritairement adopté la trame politique, événementielle et nationaliste et ce, peu importe leur âge et leur niveau académique. Ceux de IVe secondaire ont presque entièrement donné un récit collé à la matière vue en classe. C'est-à-dire qu'ils ont essentiellement disserté sur la période de la Nouvelle-Frauce. Très peu ont pu aller plus loin, mais certains l'ont fait. Un an plus tard, en Ve secondaire, la trame nationaliste est visiblement à l'œuvre. Cette même perception du passé sera conservée pour tous les autres niveaux académiques tout en se complexifiant et se détaillant d'une année à l'autre. Si les étudiants de niveaux collégial et universitaire ont rendu des réponses plus riches eu informatiou que leurs paires du secoudaire, il n'en demeure pas moins que les récits de tous les étudiants suivent effectivement la même ligne directrice. Ainsi, la majorité des jeunes ont centré leur histoire autour de la Conquête et ses conséquences pour le reste de l'histoire des Canadiens français ou des Québécois.

En construisant un récit identitaire pour raconter l'histoire du Québec, ils ont également emprunté le discours de la survivance canadienne-française et ce, dans le cadre d'une téléologie de la nation débouchant sur l'affirmation d'une identité, sur l'acquisition d'une souveraineté ou parfois même d'une indépendance politique. Enfin, uous avons également constaté que la mémoire des jeunes était meublée de stéréotypes et de

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

sociogrammes[46], qu'elle était peu nuancée et unilatérale (à peine 1% des répondants(es) mentionnent l'existence d'autres récits et d'autres interprétations possibles).

[46] Ces stéréotypes et sociogrammes sont des images simplifiées du réel historique. Ces images ne sont pas nécessairement fausses, mais elles dérogent de la vérité en ce sens qu'elles taisent certains segments de l'histoire.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

TROISIÈME PARTIE :

AMORCE D'EXPLICATION DES RÉSULTATS

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Chapitre 3

Pistes explicatives des résultats

1.0 La mémoire : scène des stéréotypes et des sociogrammes

Nous avons constaté dans le chapitre précédent que la mémoire des jeunes Franco-Québécois comporte une myriade d'idées préconçues, de stéréotypes et de sociogrammes. Parmi ceux-ci, notons les bons Canadiens français et les méchants Canadiens anglais, la Nouvelle-France terre idéale, les sociogrammes de la Grande noirceur et de la Révolution tranquille, etc. Ces images servent en quelque sorte de catégories pour classer l'information et organiser un récit. En fait, la formation de la mémoire et tout le processus mémoriel, par la simplification et la sélection qui leur sont inhérents, constituent en eux-mêmes des limites quant aux possibilités de mémorisation. Et, parce qu'elle doit simplifier la matière brute du passé tout en lui donnant une cohérence susceptible de faciliter son apprentissage, la mémoire a recours aux structures narratives préexistantes. Ces structures ou préconstruits narratifs sont les sociogrammes, les stéréotypes et, dit plus joliment, les métaphores historiographiques[1] qui meublent l'espace référentiel, ou l'idéo-logique de la collectivité.

Doit-on s'étonner du fait que les discours des jeunes soient empreints non pas de l'histoire telle qu'elle est interprétée officiellement par les historiens, mais de clichés et d'images simplifiées du passé? Pas du tout. Le fait est que la mémoire ou tout autre processus sollicitant les représentations collectives a nécessairement recours à ces préconstruits narratifs disponibles dans l'espace communicationnel de la collectivité. Ces

[1] Wojcieh Wzrosek définit le «réseau de catégories mentales de base » qui entre en jeu lors de la description et de la narration du passé, comme étant les métaphores historiographiques. Ces dernières composent la matrice catégorielle du savoir historique. «Histoire, valeurs, éducation. De la formation spontanée de la conscience historique », dans Henri Moniot et Maciej Serwanski (dir.), *L'histoire et ses fonctions. Une pensée et des pratiques au présent.* Paris, L'Harmattan, 2000, p. 114.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

séquences stéréotypées permettent de mieux comprendre le monde en comblant les carences en connaissances et les oublis. Elles donnent également l'impression d'échapper aux limites de l'esprit humain, qui est incapable de rendre compte de la réalité avec toutes les nuances qui s'imposent. La mémoire est donc une vision simplifiée, parfois tronquée, d'un temps révolu, d'un passé reconstitué et pour cette raison celle des jeunes Franco-Québécois n'est pas différente.

Que la vision du passé qu'entretiennent les jeunes soit simplifiée et simplificatrice présente-t-il un problème majeur? Si les images sur lesquelles la mémoire repose sont négatives et préjudiciables, il y a certainement lieu de s'inquiéter et de chercher à les «réviser». Mais si les stéréotypes ne s'éloignent que peu de la réalité historique, alors peut-être vaut-il mieux chercher à *bâtir sur cet acquis* tout en le *complexifiant*. Quoiqu'il en soit, les modalités de changement du contenu des stéréotypes, sorte de matrice narrative basique, ne sont pas évidentes.

1.1 Comment changer le stéréotype?

Les recherches en psychologie cognitive portant sur les stéréotypes ont mené à l'élaboration de théories sur la manipulation de ces préconstruits. Ces théories n'ont pas encore été appliquées de façon convaincante. Elles ont toutefois mis en lumière certains éléments supposés favoriser une correction des stéréotypes jugés préjudiciables.

De par sa rigidité relative, le stéréotype est difficile à réorienter. Pourtant, le processus de stéréotypie est potentiellement révocable : «an individual can always become aware of plausible alternative hypotheses that are inconsistent with the one originally accepted[2]. » Une telle situation est susceptible d'amener l'individu au renoncement de la

[2] Yoram Bar-Tal, «Can Leaders Change Followers' Stereotypes?», dans Daniel Bar-Tal, *et. a.l, op. cit.*, p. 226.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

connaissance dorénavant considérée comme erronée[3]. Un tel changement exige que l'individu soit ouvert à recevoir de l'information qui infirme ou contredit ce qu'il pense. Cette capacité d'ouverture varie selon le locuteur ou la source d'information, selon qu'il ou elle a un pouvoir sur l'individu. Toutefois, un tel revirement de perception n'est pas facile à obtenir et, bien souvent, le groupe ou l'individu ont des convictions et des attentes tellement fortes et précises qu'ils passent outre l'information qui pourrait contrevenir à ces convictions. Écoutons J.-P. Leyens à ce sujet :

> When people have a strong expectation, they selectively pay attention to information that are conforms to their hypothesis, they remember it because it is easier to assimilate into existing representations, they discount the inconsistencies as mere accidents, they insulate them from other facts as exceptions to the rule, they interpret them so as to ralign them with the expectation, or they actively forget what displeases them[4].

Ce phénomène semble s'appliquer à certains répondants de notre recherche puisque, comme nous l'avons fait remarquer au chapitre précédent, quelques étudiants de IVe secondaire et tous les étudiants de Ve secondaire ne possédant que peu de connaissances factuelles sur le passé québécois, soutiennent tout de même une vision nationaliste où l'oppression et les luttes sont omniprésentes. Ainsi, malgré l'absence d'éléments d'argumentation, les étudiants ont une vision précise de leur passé collectif, ils ont des attentes et des hypothèses qui orientent, dans une situation d'apprentissage, leur attention sur les faits et les événements qui les confirment dans leur position[5]. Cet exemple montre qu'il est délicat et laborieux de tenter de corriger, de nuancer ou de «désactiver » une croyance biaisée ou préjudiciable[6]. Il semble toutefois possible d'agir sur les stéréotypes et

---

[3] Nous parlons ici de changement de perception pour un individu et non pour un groupe, car il semble qu'un tel processus soit davantage vécu individuellement. Les divers chercheurs n'excluent cependant pas qu'un changement de perception puisse survenir à l'échelle du groupe. Mais, jusqu'à maintenant, les résultats ne sont pas concluants.

[4] Jacques-Philippe Leyens *et. al.*, *op. cit.*, p. 84.

[5] À moins bien sûr que ce ne soit le professeur qui soit trop peu objectif et qui véhicule les mêmes stéréotypes et sociogrammes.

[6] Il va sans dire qu'avant d'intervenir sur telle idée préconçue, il faut idéalement être convaincu du bienfait d'un tel évincement ou d'un tel changement. Il peut arriver que des stéréotypes soient créés dans le but de nuire à l'Autre et les atteintes à un stéréotype peuvent avoir les mêmes résultats. Comme la mémoire et l'histoire, l'imaginaire collectif est sujet aux

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

ce, de deux manières : d'abord en opérant des changements cognitifs sur le contenu du stéréotype, ensuite en cherchant à modifier les motivations sous-jacentes à l'élaboration du stéréotype, c'est-à-dire ce qui a amené le groupe à bâtir ou à adopter un tel stéréotype.

Nous n'ambitionnons pas, dans cette enquête, d'offrir des solutions pour déjouer les stéréotypes contenus dans la mémoire des jeunes Québécois d'héritage canadien-français. Nous voulons simplement montrer en quoi une telle structure peut être problématique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire. Ce qui éclaire en partie les résultats concernant la mémoire historique des jeunes. Pour ce faire, nous explorerons l'état de la situation actuelle au Québec en matière de communication de l'histoire du Québec et de transmission de la mémoire historique.

2.0 État de la situation actuelle au Québec

Nous avons vu que, contrairement à plusieurs allégations, les jeunes possèdent une mémoire historique. Ils ne sont pas amnésiques. Ils ont même une vision assez précise de ce qui fut. En fait, les jeunes envisagent le passé québécois dans les termes de relations conflictuelles avec l'Autre, de combat pour la survivance des caractères français, de lutte pour la liberté, et souvent, d'indépendance nationale. En dépit de connaissances incomplètes, les étudiants peignent le tableau d'un passé québécois riche en stéréotypes et en sociogrammes, un passé cohérent où se retrouvent les germes et les fondements du présent. L'impact de cette perception du passé sur le présent est certain[7] et, considérant

---

manipulations malhonnêtes. Nous n'aborderons pas ces procédés malencontreux puisque l'objectif de cette section est simplement de montrer que le processus de stéréotypie n'est pas irréversible.

[7] Si l'impact de la mémoire sur le présent est certain, nous ne pouvons dire jusqu'à quel point il l'est. La recherche de Chantal Bouffard sur les stéréotypes meublant l'imaginaire des jeunes Franco-Québécois vis-à-vis des Canadiens anglais et des Américains démontre que, *dans le présent*, les jeunes Québécois francophones n'envisagent plus le même rapport de force entre eux et l'Autre. Lorsqu'ils interagissent avec l'Autre, il n'existerait plus de vision misérabiliste et victimisante. Les jeunes ne donneraient pas une image d'eux-mêmes négative et ne souffriraient d'aucun manque de confiance en soi. Comme les jeunes de notre recherche l'ont

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

que la trame narrative adoptée est celle d'un nationalisme de survivance que les historiens essaient de nuancer depuis plus de vingt ans, il y a lieu de s'interroger sur ce qui influence ou favorise une telle représentation. Que peut-on et que doit-on faire avec une telle vision du passé ? Est-on en mesure de remplacer les stéréotypes qui meublent la mémoire des jeunes Québécois francophones ? Ou doit-on (re)construire à partir de ces stéréotypes, les conserver comme base du grand récit historique du Québec ? Afin de déterminer s'il existe des possibilités d'action sur ces stéréotypes, une analyse de certains diffuseurs d'histoire s'impose. D'abord, et bien que nous souscrivons au rôle de premier plan que jouent les classes d'histoire sur la mémoire historique, nous croyons que ces dernières ne sont pas seules à agir sur la mémoire. Nous tâcherons donc, dans cette section, d'examiner la situation québécoise en matière de transmission de l'histoire et de la mémoire en explorant quelques pistes de recherche du côté du système scolaire, des médias, des musées et de la famille[8].

2.1 Le système scolaire québécois

Agents centraux de la communication de l'histoire, les professeurs sont des intervenants que l'on considère presque *ipso facto* comme les bâtisseurs de la mémoire collective. Ils ont une place privilégiée dans la diffusion des connaissances, ce qui rend leur rôle social sérieux et important. Mais quelles sont les possibilités et les limites du

---

fait, les jeunes interrogés par C. Bouffard présentent le Québécois francophone comme étant sympathique, chaleureux, accueillant, ayant des préoccupations nationales et linguistiques. Mais dans le vécu quotidien, plutôt que de se réfugier dans le repli sur Soi, les jeunes adopteraient davantage une stratégie de retrait ; retrait des conflits ou retrait du Canada, etc. La comparaison entre nos propres résultats et ceux de Chantal Bouffard semble indiquer que malgré une mémoire historique politico-nationaliste de survivance, les jeunes Franco-Québécois se perçoivent, individuellement et *dans le présent*, comme égaux face aux Autres et même dans une position de force plutôt enviable. Voir Chantal Bouffard, *Sémiographie des représentations sociales : stéréotypes ethniques et stratégies identitaires de Québécois, face aux Américains et aux Canadiens anglais*, Ste-Foy, Presses de l'Université Laval, 1996, (mémoire en anthropologie).

[8] Ces quatre catégories ont été choisies parce qu'elles sont celles que les étudiants considèrent comme ayant le plus influencé leurs réponses. Voir l'annexe A pour connaître les détails de ces éléments.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

système scolaire québécois dans l'élaboration et la formation de la pensée historienne et de la mémoire historique ? En tant que passage obligé du programme scolaire, les classes d'histoire ne semblent pas remplir la mission qui leur est assignée[9]. Si la formation de la pensée conceptuelle n'est pas atteinte, ni même parfois la pensée formelle opératoire (telle que définie par Piaget), il y a certes lieu de s'interroger[10]. Mais, pour les besoins de cette recherche, nous ne vérifierons pas systématiquement si de telles pensées existent ou non chez nos répondants. Nous explorerons plutôt une autre piste, celle d'un schéma narratif pré-existant à toute assimilation de nouvelles informations. Nous verrons comment la présence d'un tel schéma narratif dans l'esprit des jeunes joue un rôle capital dans l'assimilation de la matière présentée en classe. Nous verrons également comment certaines faiblesses du système scolaire contribuent au renforcement d'un tel schéma.

2.1.1 L'incidence du schéma narratif chez les étudiants et les professeurs

Nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les étudiants ont fourni un récit qui confirme qu'ils possèdent une conception préalable du déroulement «normal» de tout récit. C'est pourquoi ils ont structuré leur narration selon la logique établie : exposition d'une situation initiale, avènement de l'épreuve, qui noue ainsi l'intrigue et donne lieu à la quête, à l'action, à la résolution et au dénouement, puis à l'état final. Nous avons vu également, au chapitre précédent, que certains jeunes de IVe secondaire, et presque tous ceux de Ve secondaire, ont une vision déjà précise du passé collectif. Même s'ils ne possèdent pas les outils et les connaissances nécessaires pour construire un récit complet, ils livrent une perception du passé qui est claire. Nous pouvons conclure que, en fait, un

---

[9] Les principaux objectifs des programmes pédagogiques comportent de grandes visées éducatives que Robert Martineau résume ainsi : «développer la pensée historique des jeunes pour faire connaître et comprendre le passé afin de former des citoyens ouverts, éclairés et responsables. » (p. 20) «En fait, au-delà de la *connaissance* de faits du passé, ils visent la construction progressive d'une *compétence* historique. » (p. 22) L'acquisition d'habiletés intellectuelles et de l'attitude historienne seraient des objectifs majeurs des classes d'histoire au secondaire. Robert Martineau, *op. cit.* , p. 20-22.

[10] Voir à ce sujet les travaux de Robert Martineau. Voir également André Lefebvre, *De l'enseignement de l'histoire*, Canada, Guérin, 1996, 206 p.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

esprit vierge de connaissances historiques ou presque n'est pas pour autant un esprit sans perception ni sans appréhension particulière de ce qui fut. Quelques jeunes ont des hypothèses, des idées déjà arrêtées sur la matière du passé. Ils arrivent donc en classe armés d'une vision du monde et d'une certaine perception de leur passé. Considérant cet acquis, comment accueillent-ils la matière qui leur est présentée par le professeur ? Il nous est impossible de connaître la façon dont la matière est présentée en classe, mais des indices nous permettent de croire que cette présentation n'est pas anodine, loin de là. Nous verrons pourquoi un peu plus loin. En fait, notre postulat, qui vaudra tout au long de cette démonstration, et qui veut que les étudiants, malgré l'absence relative ou la faiblesse des connaissances historiques d'ordre factuel, aient des attentes précises face à la matière du passé, incite à croire que les jeunes étudiants passent au tamis l'information donnée en classe en fonction de ces attentes et de ces hypothèses. Cette filtration s'opère simultanément avec la présentation de la matière. Ainsi, un professeur qui prodigue un enseignement des plus objectifs ou neutres contribue tout de même à ce que s'édifient, dans l'esprit des jeunes qui possèdent une certaine appréhension du passé, un récit concordant avec leurs attentes. Qui plus est, lorsque le professeur est lui-même porteur de telles attentes vis-à-vis du passé, le renforcement de ces dernières et des hypothèses se trouve accentué. Cela dit, nous avons remarqué dans le deuxiéme chapitre que plusieurs jeunes de IVe secondaire, après trois mois de cours d'histoire du Québec, restent très collés au programme, mais qu'un an plus tard, en Ve secondaire, la vision politico-nationaliste du passé est bien installée. Ce constat nous amène à avancer que l'enseignement de l'histoire au secondaire a quelque chose à voir avec la vision nationaliste du passé qu'entretiennent les étudiants. Nous ne pouvons malheureusement pas vérifier cette hypothèse qui demanderait une étude de la mémoire historique des professeurs et de leur façon d'enseigner l'histoire du Québec. Nous nous permettons tout de même d'avancer que si des jeunes de 15, 16 et 17 ans possèdent une vision et des attentes face au passé de leur collectivité sans pour autant posséder de connaissances pour les vérifier, c'est qu'il existe dans la société un réseau communicationnel dynamique et efficace. De plus, si les jeunes en sont empreints, nous croyons qu'une bonne partie de la même collectivité, celle des Québécois francophones d'héritage canadien-français, partage également ces attentes envers

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

le passé. Nous ne voyons pas comment il en serait autrement pour les professeurs porteurs de cet héritage. Quoique bien sûr, ces derniers sont susceptibles de nuancer cette vision et peut-être même de la modifier en prenant compte d'autres interprétations possibles.

2.1.2 La formation des maîtres

Par ailleurs, une pensée et une attitude historiennes nécessitent une profonde compréhension de ce qu'est l'Histoire comme discipline du doute et de l'interprétation. Et malgré les meilleures intentions, le professeur transmet et réitère les sociogrammes[1] qui organisent la matière pour en rejeter une séquence stéréotypée du passé. De plus, les programmes de formation des maîtres des universités du Québec ne sont pas construits de façon à favoriser le développement d'une telle maîtrise de la discipline historique[2]. Toutes les universités offrent un baccalauréat en enseignement au secondaire s'étendant sur quatre années pour un total de 120 crédits (122 crédits pour l'Université Laval et 126 crédits pour l'Université de Montréal (U. de M.))[3]. Sur ces 120 crédits, de 32 à 60 sont consacrés à la pédagogie[4], à la psychologie, à la formation pratique, etc. Seulement 24 à

---

[1]En fait, l'historien aussi subit le processus sociogrammatique dans son travail et souvent même, il le reproduit. «Les constructions savantes des historiens deviennent sociogrammes lorsqu'elles sont en accord, lorsqu'elles collent à la perception du temps et du déroulement de l'histoire déjà intériorisée par les individus, ou retenues par les individus, ou retenues par les éléments en vue d'une collectivité ». Jocelyn Létourneau, «Historiens, sociogrammes ... », *Loc. cit.*, p. 106.

[2] Pour connaître l'évolution de la formation des maîtres au Québec, voir le point de vue critique de Jean Gould, dans «La formation des maîtres du secondaire ou comment avancer en arrière », dans Gilles Gagné (dir.) *Main basse sur l'éducation*, Montréal, Nota bene, 1999, p. 121-165. (Coll. Essais critiques)

[3] Toutes les données sur les programmes de formation des maîtres ont été récoltées à partir de notre analyse de la structure de chacun des programmes des universités Laval, UQAM, UQTR, UQAC, Université de Montréal. Nous n'avons pas eu accès à ces informations pour l'UQAR et l'UQAH.

[4] La tendance générale et internationale en matière d'enseignement de l'histoire semble favoriser une formation plus importante en pédagogie plutôt qu'une spécialisation dans la discipline enseignée. Ainsi, «that appears to be a presumption that teaching history requires no special skills beyond the ability to stay a few pages ahead of the students in the textbook. » Diane Ravitch, «The Educational Backgrounds of History Teachers », dans Peter N. Stearns,

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

36 crédits (45 crédits pour l'U. de M.) sont réservés pour la discipline historique, soit l'équivalent de 8 à 12 cours d'histoire. L'enseignement de l'histoire dans tous ces programmes couvre une période très large. Les cours débutent avec l'étude des civilisations antiques, en passant par le moyen âge, puis le monde moderne ; ils recoupent ensuite l'époque contemporaine, l'histoire du Québec et du Canada, mais aussi celle des États-Unis et de l'Europe. En plus de ces matières, s'ajoutent la méthodologie, la didactique et, parfois, un volet éducation et citoyenneté. Tout cela en 10 cours environ. Ce qui signifie que les futurs maîtres auront un ou deux cours d'histoire du Québec-Canada pendant leurs quatre années d'étude. Un seul cours pour le monde grec et le monde romain, un seul cours sur le moyen âge, un seul cours de méthodologie ou d'initiation à la recherche, etc. Est-il besoin de mentionner que ce sont des cours d'introduction à ces périodes ? Avec toute la matière que ces étudiants et futurs professeurs doivent ingurgiter, ont-ils la possibilité de développer une pensée historienne, voire même une compétence historique ? Les futurs professeurs, qui avant leur formation universitaire possédaient probablement, pour la plupart du moins[5], une perception du passé apparentée à celle de leurs étudiants d'aujourd'hui, ne manipulent pas assez les concepts propres à l'Histoire au cours de leur formation et, surtout, ne passent pas assez de temps à apprendre l'histoire du Québec pour en modifier leur vision «misérabiliste» et univoque[6].

Peter Seixas et Sam Wineburg (éd.), *Knowing,Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, New York/London, New York University Press, 2000, p. 148.

[5] Cette assertion est vraie sous la condition que les futurs professeurs fassent partie du même réseau communicationnel, qu'ils aient accès aux mêmes référents culturels que tous les Québécois francophones.

[6] Linda S. Levstik avance les mêmes propos au sujet de la formation des maîtres aux Etats-Unis : «Indeed, the ways in which knowledge is created, transmitted, distorted, politicized, and used for specific purposes is rarely made evident in teacher training programs. Without such challenges to the status quo, prospective teachers may uncritically accept existing curriculum content as well as the social arrangements reflected in and supported by that content. » Linda S. Levstik, «Articulating the Silences. Teachers' and Adolescents' Conceptions of Historical Significance », dans Peter N. Stearns, Peter Seixas et Sam Wineburg (éd.), *Knowing,Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, New York/London, New York University Press, 2000, p. 285.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Même si les balbutiements d'une conception plus nuancée de ce «grand récit» apparaissent dans l'esprit du professeur, nous pouvons facilement comprendre qu'une fois devant la classe, avec le stress que cette situation impose, le professeur, cherchant assurance et sécurité, se réfugie dans la représentation du passé qu'il possède depuis plus longtemps[7]. Ainsi l'histoire ne sera guère plus qu'un récit unidirectionnel[8], car «il n'est pas nécessaire de faire comprendre pour faire apprendre [9]» . D'ailleurs :

> Quand il s'agit de faire une histoire-récit, il semble bien que n'importe qui a quelque talent de conteur puisse répéter ce qu'il a lu ou entendu, et «raconter l'histoire ». Pourtant, dès qu'on tente de former l'esprit par l'histoire, d'apprendre à relativiser par l'histoire, d'apprendre à remettre en perspective, il ne suffit plus d'avoir des connaissances mais encore faut-il avoir soi-même appris à penser historiquement[10].

Plus qu'une simple narration, l'Histoire est une façon de penser et devrait être présentée comme telle. En effet, la vision qu'a le professeur de l'apprentissage de l'histoire et de la pensée historienne a un effet direct sur la réussite de cet apprentissage[11]. Or, Robert Martineau dresse un «portrait troublant » des conceptions pédagogiques des professeurs du secondaire :

---

[7] Bien sûr certains futurs professeurs, avides de connaissances, vont se documenter et peut-être même développer une pensée historienne. Ils chercheront peut-être aussi à l'enseigner à leurs étudiants. Nous croyons toutefois que ce n'est pas la majorité qui cherchera à pousser plus loin ses connaissances et sa maîtrise de la discipline. D'ailleurs, les résultats de recherche de Robert Martineau viennent appuyer notre hypothèse. Voir R. Martineau, *op. cit.*

[8] Christian Laville confirme cet état de fait : «Alors que l'enseignement de l'histoire est dit, dans la plupart de nos pays, destiné à développer chez les élèves les capacités dont le citoyen a besoin pour participer socialement de façon autonome et réfléchie, encore souvent en réalité l'enseignement de l'histoire est réduit à un récit fermé, destiné à mouler les connaissances et à dicter les allégeances et les comportements. Lorsque dans notre monde il y a débat autour de l'enseignement de l'histoire, ce récit en est presque toujours l'enjeu ». «La guerre des récits : Débats et illusions autour de l'enseignement de l'histoire », dans Henri Moniot et Maciej Serwanski (dir.), *op. cit.*, p. 162.

[9] Christian Laville, «Le manuel d'histoire, pour en finir avec la version de l'équipe gagnante », dans Henri Moniot (dir.), *Enseigner l'histoire…*, *op. cit.*, p. 81.

[10] Claire Dolan, «Quelques réflexions sur l'enseignement de l'histoire au Québec. Texte présenté au groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire», 5 janvier 1996, p. 8, cité dans *Se souvenir et devenir*, rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, p. 65.

[11] Robert Martineau, *op. cit.*, p. 41-43.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

> Chose étonnante, alors que déjà un tiers des enseignants nous affirment que la pensée historique n'est pas un objectif de formation des programmes d'histoire, un autre tiers ne croient pas – et autant croient très peu – qu'il appartienne au professeur d'histoire d'enseigner la pensée historique aux élèves, ce qui constitue une première difficulté en soi. Mais le problème ne s'arrête pas là : les deux tiers pensent que les programmes ne sont pas réalisables à cet égard et que l'on ne peut appliquer la démarche historique en classe[12].

Ces constatations montrent bien à quel point il est malaisé, du moins dans le contexte actuel, d'attendre du professeur qu'il contribue à modifier les préconstruits narratifs qui meublent la mémoire historique collective. Il semble même qu'au lieu d'aider à nuancer les croyances, les professeurs les solidifient *nolens volens*. La compression du temps qui est le lot de tous les professeurs fait en sorte que la très vaste matière est présentée rapidement et, lorsque l'échéancier n'est pas réalisable, des pans complets de l'histoire sont éclipsés[13]. De surcroît, les professeurs de IVe secondaire doivent garder en tête les éléments essentiels qui feront l'objet de l'examen du ministère. Ils doivent passer la matière en fonction de cet examen dont les objectifs pédagogiques sont pour le moins discutables sur le plan de l'intégration d'une pensée historienne[14]. Il appert effectivement, que l'examen du ministère ne soit pas construit en fonction des objectifs du programme[15]...

---

[12] *Ibid.*, p. 324-325.

[13] Les programmes mettent à la disposition des professeurs les périodes qui sont facultatives et qu'ils peuvent s'abstenir de dispenser en cas de compression du temps.

[14] En effet, «l'examen obligatoire d'histoire du Québec et du Canada et l'examen facultatif d'histoire générale préparés sous la responsabilité du Ministère comportent actuellement deux types de questions : des questions à réponse choisie (l'élève choisit parmi quatre réponses suggérées, celle qui convient à la question) et des questions dont la réponse est à construire (l'élève écrit quelques chiffres, quelques mots, rarement davantage, en réponse à ce qui est demandé). » *Rapport du groupe de travail...*, *op. cit.*, p. 50. Ce type d'examen favorise la mémorisation de dates, d'événements et de noms importants, sans pour autant encourager les jeunes à réfléchir sur l'histoire et à développer leurs habiletés intellectuelles.

[15] Ces objectifs de formation sont axés sur l'acquisition de compétences intellectuelles «relatives à la démarche historique ». Gouvernement du Québec. Direction générale du développement pédagogique. *Programme d'études. Histoire du Québec et du Canada. 4e secondaire. Formation générale et professionnelle.* Avril 1982, p. 13.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

En outre, le fonctionnement actuel du système d'embauche dans les écoles secondaires permet que soit engagé comme professeur d'histoire des enseignants formés en mathématique, en géographie ou dans une autre discipline[16]. À quoi peut-on s'attendre dans pareils cas ? Si l'on considère notre postulat qui veut qu'une perception de l'histoire québécoise existe chez la plupart des Québécois francophones, parfois même avant qu'ils mettent les pieds dans une classe d'histoire, il est fort probable que le professeur de mathématiques[17], devenu professeur d'histoire, ait recours à ce même récit politico-nationaliste qui lui est familier. Et, nous l'avons vu, il y a lieu de croire que ce récit n'est pas tout à fait celui mis de l'avant par les historiens du Québec[18]. Dans tous les cas :

> That so many who teach history have not studied history must be disturbing; certainly, it undermines the current movement to set rigorous standards for students, for it is unlikely that teachers wbo are themselves unfamiliar with historical knowledge and controversies will be able to engage their students in high levels of historical thinking[19].

Par ailleurs, le gouvernement du Québec, par le biais de son ministère de l'Éducation, travaille à mettre sur pied une nouvelle réforme de l'éducation. En plus d'instaurer des cours d'histoire à tous les niveaux du secondaire, un des objectifs principaux de cette réforme est l'acquisition de compétences transversales par les

---

[16] *Rapport du groupe de recherche sur l'enseignement de l'histoire, Se souvenir et devenir. op. cit.*, p. 63.

[17] Notre propos ne concerne que les professeurs partageant la même culture référentielle que les jeunes, c'est-à-dire ceux qui appartiennent au groupe des Québécois francophones d'héritage canadien-français.

[18] Jacques Lacoursière fait ici exception. L'historien du Québec et vulgarisateur est l'une des voix les plus écoutées par le public, mais son enseignement n'est pas destiné à nuancer et à complexifier la mémoire historique du public. Le contenu de ses fascicules «Épopée en Amérique» ou des quatre volumes d'«Histoire populaire du Québec» sont construits selon la formule conventionnelle des thèmes dominants de l'histoire politique et nationaliste. Ainsi, s'ils contribuent à élargir le bagage mémoriel des gens, ils n'agissent pas sur le récit et la trame narrative. Jacques Lacoursière, *Épopée en Amérique. Notre histoire à lire et à collectionner*, Publicor, no. 1-20. Jacques Lacoursière, *Histoire populaire du Québec*, Québec, Septentrion, 1996. vol. 1, des origines à 1791, vol. 2 de 1791 à 1841, vol. 3 de 1841 à 1896, vol. 4 de 1896 à 1960.

[19] Diane Ravitch, *Loc. cit.*, p. 143. Ces propos de D. Ravitch illustrent que le problème de l'apprentissage de l'histoire dans les écoles n'est pas le propre du Québec et qu'au contraire, il est celui de beaucoup de pays occidentaux.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

étudiants. Parmi ces compétences dites transversales, nous retrouvons la capacité d'appliquer dans le réel une matière plus abstraite, comme l'histoire par exemple. Nous retrouvons aussi la mise en pratique de la méthodologie propre à la discipline. Ces «nouvelles» compétences auraient pour aboutissement, dans le cas de l'histoire, l'intégration ou le développement de la pensée historienne chez les jeunes. Or, les objectifs pédagogiques du programme en cours proposent exactement les mêmes visées, avec les résultats que l'on connaît... Ces nouvelles propositions du gouvernement laissent donc songeurs[20]. De plus, comme l'a écrit Ken Osborne :

> A curriculum can ever be as good as the teacher who is teaching it. The best curriculum in the world will never be more than a piece of paper until teachers turn it into something that will help students learn. As we have seen, teachers adapt their teaching to what they think their students need. If they think the curriculum does not serve their students well or is unteachable, they will give on it and do something else. [...] Even when teachers do follow the curriculum, they influence students in many ways[21].

Nous pouvons avancer que la situation est semblable pour la majorité des professeurs et ce, sans considération pour leur âge. Selon les résultats de Robert Martineau, les enseignants adoptent majoritairement la formule du cours magistral, ce discours ouvert qui nécessite trop peu la participation des étudiants. Or, cette participation est primordiale pour que se développe la pensée historienne. Les jeunes doivent s'initier à la recherche et produire leur propre récit[22]. Sans la participation des étudiants, il semble évident que leur attention soit plus difficile à obtenir. D'ailleurs, beaucoup de professeurs se plaignent du manque d'écoute des jeunes, et pour pallier à ce phénomène, certains d'entre eux cherchent à susciter l'émotivité de leur auditoire en épiçant l'histoire de faits

---

[20] Voir Annie Presseau, Geneviève Lamothe, Nancy Brouillette, «Les compétences transversales au secondaire : D'un programme à l'autre, rupture ou continuité? », dans Clermont Gauthier et Diane Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec*, Ste-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 2002, p. 58-79. De même que Marie-Françoise Legendre, «Le programme des programmes : le défi des compétences transversales » dans *Ibid.*, p. 24-57.

[21] Ken Osborne, *Education. A guide to the Canadian School Debate – Or, Who Wants What and Why ?* Toronto, A Penguin/McGill Institute Book, 1999, 192 p.

[22] Christian Laville, «Le manuel d'histoire, pour en finir... », *op. cit.*, p. 86.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

saillants intéressants qui favorisent souvent le renforcement des stéréotypes. Ce type d'enseignement frôle dans certains cas le divertissement. Par exemple, afin d'intéresser ses étudiants à la Crise d'octobre de 1970, un professeur affirme mettre l'accent sur le fait qu'il y ait eu «bombes, enlèvement, couvre-feu et décès [23] ». Cette information à elle seule servirait à éveiller l'attention des étudiants : «il y a du sang, des gens qui portent une cause avec passion, un certain romantisme, un brin de lyrisme[24] ». Ceci démontre clairement que les problèmes dans les classes d'histoire ne concernent pas uniquement, sinon pas du tout, l'apprentissage d'une pensée historienne. Parce qu'à défaut d'apprendre à penser, il faut apprendre tout court.

Dans un article publié dans la section «Didactique » de la revue *Traces*, deux stagiaires en histoire partagent leurs vues en matière d'enseignement de l'histoire[25]. Éric Bouchard et Mathieu Fréchette, afin de faciliter la compréhension des étudiants et dans un désir de décloisonner les modules proposés par le ministère, ont expérimenté et valorisé un enseignement de l'histoire construit selon une vision de continuité. Or, pour créer une impression de continuité, les deux stagiaires ont nécessairement été amenés à simplifier substantiellement la matière : «nous avons dû nous concentrer sur les éléments essentiels de chacun des modules. Libérés des détails, ces éléments étaient plus faciles à mettre en lien les uns avec les autres[26] ». Ainsi déchargés des *détails* de l'histoire, les futurs maîtres sont en mesure d'offrir un récit continu et simplifié qui facilite la compréhension des étudiants. Mais s'ils assimilent effectivement un récit, ces mêmes étudiants ont-ils également compris les nuances de l'histoire, ses paradoxes et ses *discontinuités* ? Est-ce qu'une telle attitude envers l'enseignement de l'histoire est susceptible de faire émerger une pensée historienne chez les apprenants ? De plus, considérant que le retranchement de certaines subtilités de l'histoire se fait selon le point de vue du professeur, il y a lieu de

---

[23] Marie-Andrée Chouinard, «Les trente ans de la Crise d'octobre. Une histoire méconnue. Les élèves dépriment quand on leur raconte le dénouement », *Le Devoir*, 7 et 8 octobre 2000.
[24] Propos de Samuel Trudel dans, *Ibid.*
[25] Éric Bouchard et Mathieu Fréchette, «Les fondements de la didactique de l'histoire. Deux stagiaires à la découverte », dans *Traces*, vol. 37, no. 3, mai-juin 1999, p. 6-8.
[26] *Ibid.*, p. 7.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

s'interroger quant au contenu de ce récit. Favorise-t-il une ouverture d'esprit ou consolide-t-il une vision nationaliste du passé ? Met-il en relief l'existence d'autres explications possibles ? Enfin, contrairement à ce qu'avancent les deux futurs professeurs d'bistoire, Linda S. Levstik assure que les étudiants sont beaucoup intéressés au passé lorsque ce dernier est présenté à partir des controverses qu'il suscite chez les historiens ou à partir d'événements ou d'éléments qui sont habituellement passés sous silence dans le cadre de l'histoire nationale. Selon Levstik, ce serait davantage les enseignements qui refuseraient un tel enseignement :

> Teachers and teacher candidates, on the other hand, often rejected « negative» images as having little to do with the formation of national identity, especillay as it applied to children and adolescents. Their reluctance to include divisive or coercive – or simply alternative – elements from the past contrasted sharply with students' interest in those areas [27].

2.1.3 Les manuels d'histoire

Les professeurs jouissent de multiples outils de travail qui permettent de compléter l'enseignement donné en classe. L'outil qui pourrait être considérer comme étant le plus usité est sans aucun doute le manuel scolaire. C'est certainement pour cette raison qu'une multitude d'études sur le manuel ont été réalisées. Son influence dans l'apprentissage de l'histoire, de même que sur la mémoire collective, est la problématique principale de ces recherches. Dans le collectif dirigé par Henri Moniot, on dégage trois perspectives majeures qu'offre l'étude du manuel scolaire. D'abord, l'analyse de son contenu renseigne sur l'état des connaissances et sur les représentations livrées. De plus, «on peut aussi lire les manuels pour y voir l'effet, le signe, le véhicule ou l'instrument de valeurs, d'opinions, d'idéologies ... du pôle volontaire au pôle inconscient du phénomène, ou la manifestation d'un type d'écriture ou de discours[28]». Enfin, on a recours à l'analyse «proprement pédagogique», où l'on détermine les effets du contenu des manuels sur la formation de

[27] Linda S. Levstik, *Loc. cit.*, p. 300.
[28] Henri Moniot, *Enseigner l'histoire. Des Manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, 1984, p. 7.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

leurs destinataires. Ces trois approches permettent d'approfondir la problématique des rapports entre le manuel scolaire et la mémoire collective. Cette question n'est toutefois pas résolue dans ce collectif. Plusieurs pistes de recherche sont toutefois données[29]. Dans le cadre de sa thèse de doctorat, Christophe Caritey[30] a entrepris une étude de cette influence du manuel d'histoire sur la mémoire collective. Il arrive à démontrer que les manuels scolaires agissent sur la mémoire, mais que cette influence est partielle compte tenu de l'oubli et des autres discours sur l'histoire.

L'ethnologue Lucille Guilbert[31] constate elle-aussi les limites que présente l'apport des manuels scolaires. Ces recherches se consacrent plus particulièrement aux rapports respectifs entre l'identité, les connaissances, les comportements sociaux et le contenu des manuels. Si la construction de la mémoire collective s'élabore bel et bien grâce aux manuels scolaires et à l'enseignement, le processus n'est pas laissé au hasard. Lucille Guilbert observe comment, dans les manuels scolaires, le passé est introduit en fonction d'une «volonté de formation, de transmission de connaissances et de comportements pour le présent[32] ». Cela se vérifie non seulement dans les manuels d'histoire, mais dans les manuels de français, de religion, etc. Au-delà de la formation civique et historique, il y a la formation sociale, l'initiation aux règles sociétales qui sont elles-aussi des composantes de la mémoire collective.

---

[29] Sur ce point voir entre autres, Christian Laville, «Le manuel d'histoire : pour en finir avec la version de l'équipe gagnante », dans *Ibid.*, p. 77-92. André Ségal, «Pour une didactique de la durée », dans *Ibid.*, p. 93-112. Rainer Riemenschneider, «La confrontation internationale des manuels. Contribution au problème des rapports entre manuels et mémoire collective », dans *Ibid.*, p. 127-140.

[30] Christophe Caritey, *op. cit.*

[31] Lucille Guilbert, « L'identité québéeoise : Les traditions dans les manuels scolaires », dans Jacques Dagneau et Sylvie Pelletier (dir.), *Mémoires et histoires dans les sociétés francophones*, Actes du Célat, no. 7, juin 1992, p. 13-32. Voir aussi de la même auteure, « Connaissances et modèles de comportements présentés à l'enfant à travers les manuels scolaires », dans Jacques Mathieu (dir.), *Études de la construction de la mémoire collective des Québécois au XX e siècle. Approches multidisciplinaires,* Cahiers du Célat, no. 5, novembre 1986, p. 53-62.

[32] Lucille Guilbert, «Connaissance… », *Loc. cit.*, p. 53.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Finalement, Rainer Riemenschneider apporte une vision nuancée de l'influence du manuel sur la mémoire collective. Il souligne qu'aucune étude sur le sujet ne fournit de réponse à cette question. Il est d'accord pour dire que le manuel scolaire a un effet certain sur la mémoire, mais seulement lorsque son contenu est «en accord avec un vécu réel auquel la jeunesse scolaire peut se référer pour donner vie à l'abstraction des textes lorsque le vécu du quotidien et le message du manuel baignent dans le même univers de normes affectives et cognitives [33]». Dans une telle situation d'harmonie entre le vécu et la matière apprise, la vision déjà existante du passé se trouve renforcée. Toutefois, ce renforcement «est toujours secondaire à une prédisposition créée en dehors de l'école et de son enseignement [34]». Ce sont d'ailleurs «ces rapports au vécu quotidien avec le contenu de l'enseignement qu'il faut à mon avis cerner avec un maximum de précision [35]».

Les propos de R. Riemenschneider mettent en évidence la difficulté de pénétrer et de modifier la mémoire par le biais du manuel scolaire d'histoire. En effet, pour qu'agisse le manuel sur la mémoire collective, un changement doit préalablement survenir dans les esprits de la collectivité, c'est-à-dire que le manuel ne peut que renforcer l'expérience vécue et non pas être l'initiateur du changement.

Toutes ces recherches sur le manuel sont instructives sur la possible influence de cet outil sur la mémoire collective. Nous soulèverons, pour notre part, la question de la nature du «genre littéraire» qu'est le manuel d'histoire tel qu'on le connaît actuellement. Le manuel d'histoire du Québec doit répondre aux exigences et aux objectifs du Ministère de l'Éducation. Et comme l'a dit Riemenschneider : «le contenu du manuel ne doit pas être incompatible avec les résultats de la recherche historique mais il ne peut jamais en être le reflet pur et simple[36]. » Ainsi, le manuel n'est peut-être pas le véhicule privilégié

---

[33] Rainer Riemenschneider, *op. cit.*, p. 132.
[34] *Ibid.*
[35] *Ibid.*
[36] Rainer Riemenschneider, «Introduction », dans Rainer Riemenschneider (dir.), *Images d'une révolution. Bilder einer Revolution. Images of a Revolution. La Révolution française*

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

d'un discours différent de l'histoire du Québec et, même s'il l'était, l'impact sur l'imaginaire historique des jeunes ne serait pas garanti pour autant[37]. De plus, comme le manuel est avant tout un produit économique, en ce sens qu'il est soumis aux lois du marché et que pour être subventionné, il doit répondre aux exigences du gouvernement en place et aux attentes des acheteurs potentiels, en l'occurrence les professeurs[38], nous sommes amenée à penser que le contenu de plusieurs de ces manuels, sans reproduire intégralement la vision traditionnelle du passé québécois, ne la remet pas non plus en question (ce que confirme d'ailleurs certaines études sur les manuels d'histoire du Québec[39]). Car les manuels ne révolutionnent pas l'historiographie, ni ne développent une

---

dans les manuels scolaires d'histoire du monde. Paris, Frankfurt/Main, L'Harmattan, 1994, p. 3-4.

[37] D'abord, le manuel n'est pas construit de manière à bousculer l'ensemble des croyances des étudiants. Ensuite, le manuel n'est qu'un outil pour le professeur. Ce dernier n'est pas tenu de suivre religieusement le contenu du manuel, il peut présenter la matière à sa manière. Et comme l'a écrit Jean-François Cardin, «il faut donc éviter cette erreur fréquente de faire des manuels en circulation le miroir de l'enseignement de l'histoire tel qu'il se dispense dans les classes, une réalité qui varie énormément d'un enseignant à l'autre ». Jean-François Cardin, «Le programme d'histoire et les manuels : réplique à MM. Jedwab et Anderson », dans *BHP*, vol. 5, no. 2, 1996-1997, p. 116.

[38] Il semble même que les professeurs soient parfois consultés lors de l'élaboration des manuels d'histoire. Voir Jean-François Cardin, «L'histoire qu'on enseigne », dans *Nuit Blanche*, no. 50, déc. 1992, janv.-fév. 1993, p. 56.

[39] Dans une analyse de la place faite aux Autochtones dans les manuels scolaires d'histoire, Christian Laville constate la difficulté que rencontrent encore les anteurs à intégrer ce groupe sans briser la fluidité du récit. Voir Christian Laville, «Les Amérindiens d'hier dans les manuels d'histoire d'aujourd'hui », dans *Traces*, vol. 29, no. 5, nov.-déc.- 1991, p. 26-33. De son côté, Jocelyn Létourneau examine les quelques groupes ethniques (Autochtones, Canadiens anglais, Canadiens français, Américains) présents dans les manuels. Il constate que le récit des manuels s'est sensiblement adapté à la nouvelle historiographie, quoiqu'il continue de véhiculer un message qui n'est «certes pas neutre en ce qu'il tente d'arrimer un désir de reconnaissance politique fondé dans l'histoire avec un projet de construction étatique – le Québec-Canada – qui implique la participation d'un partenaire qui, jusqu'à maintenant laisse-t-on entendre, n'a pas répondu à l'invite ». Jocelyn Létourneau, «Nous-Autres les Québécois. La voix des manuels d'histoire », dans *Internationale Schulbuchforschung*, Vol. 18, 1996, p. 28. Par ailleurs, pour entendre le point de vue inverse, voir les articles de Monique Nemni, «Quand le Canada se perd à l'école québécoise », dans *Cité Libre*, vol. 26, no. 3, juin-juillet 1998, p. 63-74, de même que, Monique Nemni, «Quand l'école s'empare de Pierre Elliot Trudeau », dans *Cité Libre*, vol. 25, no. 1, janv.-fév. 1997, p. 29-34. À partir de l'analyse de six manuels d'histoire du Québec-Canada, Monique Nemni critique la vision nationaliste qui

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

thèse historique originale, «cet aspect des choses est déjà déterminé en partant dans les officines gouvernementales [40]». Au surplus, possédant une certaine vision du passé, les professeurs vont en pratique utiliser un manuel qui s'accorde avec cette vision plutôt qu'un autre qui serait à la fois différent dans son discours et dans son fonctionnement[41].

Quoiqu'en disent les recherches, les jeunes de notre étude avancent que les manuels utilisés en classe ont été importants dans la formulation de leur réponse. Effectivement, 40 à 75 % des jeunes de notre enquête affirment avoir été influencé par les manuels dans l'élaboration de leur récit historique (voir annexe A).

Cependant, avant même de considérer l'influence du manuel, il apparaît que l'observation d'un autre outil pédagogique s'impose. Car il semble que le manuel soit en fait très peu utilisé par les professeurs, qui lui préfèrent les cahiers d'exercices ou les cahiers d'activités[42]. Ces derniers sont parfois construits à partir des manuels, mais peuvent prendre également la forme d'un assemblage de notes de cours. Dans tous les cas, ces cahiers ne sont pas élaborés de façon à développer la pensée historienne. Ils sont davantage construits selon la méthode des questions à choix de réponses.

---

y est véhiculée. Selon elle, les manuels d'histoire dénigrent le Canada quand ils ne l'ignorent pas totalement.

[40] Jean-François Cardin, «L'histoire qu'on enseigne », *Loc. cit.*, p. 57.

[41] Nous entendons par là un manuel qui amènerait les étudiants à participer et à manipuler les outils et les concepts de l'histoire en plus de leur faire voir la subjectivité des interprétations historiques. Par ailleurs, dans son article, Monique Nemni constate que la Crise d'octobre de 1970 est présentée dans des termes neutres et parfois même positifs. De plus, certains de ces manuels ne mentionneraient pas le fait qu'il y ait eut assassinat. Or, nos répondants ont eux-aussi un souvenir plutôt positif de cet événement, malgré le fait qu'il y ait eu mort d'homme. Ces résultats suggèrent que, soit les manuels ont une influence sur la mémoire historique des jeunes, soit le professeur enseigne cet épisode en ces termes ou, ce qui plus probable, les deux à la fois. Voir Monique Nemni, «Quand le Canada se perd à l'école québécoise », dans *Cité Libre*, vol. 26., no. 3, juin-juillet 1998, p. 66-68.

[42] Voir les articles de Robert Martineau, «Les cahiers d'exercices… un cheval de Troie dans la classe d'histoire?… », *Bulletin de Liaison de la SPHQ*, vol. 23, no. 6 (1985), p. 20-25. « Les cahiers d'exercices en histoire (2)… les fruits d'un débat », *Bulletin de Liaison de la SPHQ*, vol. 24, no. 1 (1986), p. 15-20.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Synthèse

Nous avons abordé, dans cette section, quelques hypothèses pouvant expliquer nos résultats sur la mémoire historique des jeunes Québécois francophones de 15 à 25 ans. Pour ce faire, nous avons mis l'accent sur le système scolaire de niveau secondaire, car il nous apparaissait intéressant, primordial et particulièrement riche en pistes explicatives. De fait, nous avons remarqué que certains jeunes de quatrième secondaire, qui au moment de répondre à notre questionnaire ont à peine complété trois mois de scolarité dans leur cours d'histoire du Québec, ont une lecture particulière du passé qui se reflète dans leurs courts récits. Cette représentation du passé s'est avérée parente de la trame narrative politico-nationaliste employée par les étudiants des autres niveaux. Ceci nous a amené à constater qu'avant même d'avoir passé à travers le cours d'histoire du Québec de quatrième secondaire, les jeunes ont déjà des attentes vis-à-vis du passé de leur collectivité. Et si la majorité des étudiants de IVe secondaire demeure fidèle au programme, ceux de Ve secondaire présentent déjà une vision plus indépendante. En outre, la trame politico-nationaliste est à ce moment bien ancrée. Elle le restera d'ailleurs pour les autres niveaux plus avancés. Ainsi, les niveaux académiques du cégep et de l'université ne serviraient au fond qu'à augmenter le bagage de connaissances des jeunes, sans pour autant modifier la structure de leur récit[43]. Il est étonnant qu'au cégep, mais surtout à l'université, les étudiants n'aient pas développé davantage la pensée critique et la pensée historienne.

Ces diverses observations nous font penser qu'il vaudrait certainement mieux, si l'on voulait modifier une vision du passé, bâtir sur les idées préconçues et les stéréotypes, sur les savoirs historiques «spontanés » que les étudiants possèdent sur le passé et qui

[43] Ainsi, malgré une évolution académique, les mêmes attentes et les mêmes hypothèses concernant le passé sont conservées, quoique mieux documentées.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

proviennent de la participation des jeunes à la vie sociale[44]. Car, plus que les connaissances des jeunes, ce sont les sociogrammes qu'ils adoptent et leurs attentes vis-à-vis du passé qui priment et qui doivent d'abord être nuancés et enrichis pour qu'émerge une vision nouvelle du passé de la collectivité :

> Pour l'enseignement de l'histoire, c'est le paradigme de la pensée historique spontanée qu'il rencontre qui est important. En d'autres termes, il faut savoir quelles métaphores historiographiques se sont enracinées dans la conscience collective et si ces métaphores s'harmonisent avec celles qui dominent dans l'historiographie officielle («scientifique») présente dans les manuels ou dans la tradition universitaire. [...] j'ose dire que l'éducation historique instituée n'est en mesure de modifier qu'à un degré insignifiant ce bagage foncier; elle le consolide plutôt qu'elle ne le modifie[45].

Il semble en effet que dans la situation québécoise actuelle, le système scolaire ne soit pas en mesure de nuancer le discours sur l'histoire et les stéréotypes qu'il contient. Nous sommes même amenée à croire que le système scolaire favorise et même renforce un discours qui se retrouve également ailleurs dans la société.

2.2 Autres influences sur la mémoire historique

Bien que le système scolaire soit un canal privilégié dans la diffusion de l'histoire, il n'est pas le seul. Les étudiants peuvent effectivement s'abreuver à plusieurs sources. Ainsi, la diversité en matière de communication de l'histoire et de transmission de la mémoire est une explication en soi de la mémoire historique des jeunes de notre enquête. Les différents discours sur l'histoire s'entrechoquent, s'annulent ou se renforcent. De plus, ils véhiculent des intentions diverses : rallier, divertir, informer. Libres d'une mission pédagogique et objective, les producteurs d'histoire et ceux qui, parfois, se servent de

---

[44]Wojcieh Wrzosek, *op. cit.*, p. 113. De plus, comme nous l'avons mentionné, les stéréotypes et les sociogrammes sont issus de faits véritables, il est donc plus facile de bâtir à partir de ces images.
[45] *Ibid.*, p. 116.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

cette dernière pour justifier leurs positions (c'est le cas souvent du gouvernement[46] et des associations politiques), peuvent user de rhétorique, omettre certaines nuances et, bien sûr, susciter l'émotion ou stimuler la fibre patriotique du public cible[47]. L'efficacité de tels discours dans l'élaboration de la mémoire historique est difficile à cerner, mais il y a lieu

---

[46] La vision du passé qu'ont les jeunes Québécois francophones coïncide avec celle qui est sans cesse prônée par les différents gouvernements québécois qui se sont succédés au fil de l'histoire du Québec et par les groupes souverainistes telle la société Saint-Jean-Baptiste, etc. Or, la vision du gouvernement est largement diffusée dans les médias et réciproquement, car «les médias sont au centre des préoccupations de nos hommes politiques». Voir Roland Cayrol, «Médias et politiques : la dérive médiatique », dans *Médias : information ou manipulation?*, Bruxelles, Université de Bruxelles, 1999, p. 28. (Coll. La pensée et les hommes). Les hommes politiques s'appuient sur la mémoire collective pour justifier leur position et leurs décisions. D'ailleurs, «il est intéressant de voir combien l'enseignement de l'histoire suscite l'intérêt, la surveillance et les interventions aux plus hauts niveaux. L'histoire est certainement la seule discipline scolaire qui se vaut des interventions directes des hauts dirigeants et la considération active des parlements. C'est dire combien elle reste un enjeu important pour les pouvoirs ». Voir à ce propos, Christian Laville, «À l'assaut de la mémoire collective. Discours et pratiques de l'histoire scolaire au tournant du XXIe siècle », dans *Traces*, vol. 38, no. 4, nov.-déc. 2000, p. 21. Ils y réfèrent allègrement, exposant leur version de l'« ayant été » de la collectivité. Nous n'avons qu'à penser aux multiples discours professés en période référendaire où étaient légions les recours à l'histoire, mais surtout à la mémoire. Voir à ce propos, Anne Trépanier, *op. cit.* de même que Anne Trépanier et Jocelyn Létourneau, «Le lieu (dit) de la nation. Essai d'argumentation à partir d'exemples puisés au cas du Québec », dans *Revue canadienne de science politique*, vol. 30, no. 1, mars 1997, p. 55-87. C'est également cette vision qui sert à l'élaboration des programmes scolaires (C. Laville et Jean Dionne. *La construction des savoirs*, Montréal;Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1996, p. 12), c'est elle aussi qui sert lors de la distribution des subventions pour les téléséries et les films... Étant dans une position d'autorité et de prestige, le Premier ministre ou tout autre agent du gouvernement est certainement plus regardé et écouté qu'un autre intervenant. Au sujet du rôle des autorités politiques consulter le texte de Yoram Bar-Tal, «Can Leaders Change Followers'Stereotypes?», dans Daniel Bar-Tal, *et. al.*, *op. cit.*, p. 225-242. Et parce que l'homme politique parle toujours du «Nous» collectif et met en scène des éléments de la mémoire collective, on se sent interpellé, on se reconnaît dans ses propos.

[47] À ce sujet, voir les articles suivants de Jacinthe Ruel : «Entre la rhétorique et la mémoire. Usages du passé et références à l'histoire dans les mémoires déposés devant la Commission sur l'avenir politique et constitutionnel du Québec », dans *Discours social*, 6, 1-2 (hiver-printemps 1994), p. 213-242. J. Ruel et Jocelyn Létourneau, «*Nous Autres les Québécois.* Topiques du discours franco-québécois sur *Soi* et sur l'*Autre* dans les mémoires déposés devant la Commission sur l'avenir politique et constitutionnel du Québec », dans *Mots, représentations. Enjeux dans les contacts interethniques et interculturels*, sous la dir. de K. Fall, D. Simeoni et G. Vignaux, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1994, p. 283-307. Voir également Anne Trépanier, *Un discours à plusieurs voix. La grammaire du OUI en 1995*, Ste-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 2001.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

de croire qu'un effet se fait bel et bien sentir, ne serait-ce que parce qu'ils parlent de Soi dans des termes souvent flatteurs et valorisants (ou alors choquants et méprisants à l'égard de l' «Autre »). Mais aussi parce que ces discours sont formulés dans des termes simples, concrets, facilement compréhensibles, ce qui n'est pas toujours le cas de l'histoire dite académique. Ainsi, afin de dégager les impacts possibles, sur la mémoire, de l'utilisation de l'histoire hors des cadres scolaires, nous nous attarderons de manière générale sur divers aeteurs, ou lieux de production historiale et mémorielle, soit les médias, les musées, les festivals à caractère historique et la famille.

2.2.1 Les médias

La télévision, la radio et les journaux sont de grands producteurs d'histoire. Depuis quelques temps, on a vu cette production croître et se diversifier, allant des émissions historiques[48] aux bandes dessinées ou aux revues à caractère historique en passant par les documentaires et les chroniques. Le public québécois dévore ces productions et en redemande. Cette situation apparaît à première vue favorable pour la discipline historique et pour la mémoire et les connaissances de l'audience tout à la fois. Il semble toutefois que quelques chercheurs se soient méfiés d'une telle «surproduction» d'histoire par les médias. C'est notamment le cas de Fernand Dumont qui, dans *L'avenir de la mémoire*, taxe cette surproduction de pur divertissement ne visant aucunement à faire réfléchir ou apprendre. Dumont se demande même si «la lecture de la vulgarisation historique ne serait[...] pas un dépaysement parmi d'autres et qui se perdrait dans les méandres du divertissement[49]» ? Selon le sociologue, l'histoire est intégrée et consommée comme de la fiction et du divertissement. Or, il y voit un problème majeur : l'illustration d'un vide culturel et une perte des traditions[50]. Ce serait, toujours selon Dumont, l'absence de toute participation du téléspectateur qui serait à l'origine de la non intégration dans la mèmoire

[48] Pensons seulement aux émissions de Jacques Lacoursière «Épopée en Amérique », à la Chaîne Historia ou à la série «Histoire populaire du Canada».
[49] Fernand Dumont, *L'avenir de la mémoire*, Québec, Nuit Blanche, 1995, p. 16.
[50] *Ibid.*, p. 33.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

de la matière diffusée dans les médias. Parce que ces derniers procèdent à l'émiettement du temps, la mémoire est impossible; l'éphémère et l'instantané triomphent[51]. Jean-Jacques Wunenburger renchérit en ajoutant, concernant la culture et donc l'histoire, qu'elle est réputée être morne et ennuyante et que, pour cette raison, «la télévision et avec elle les autres médias d'ailleurs, tend à la travestir sous des formes riantes, le savoir devant être consommé qu'enrobé dans du spectacle [52]». Wunenburger condamne la valorisation par les médias de têtes bien pleines plutôt que de têtes bien faites.

S'il est vrai que les médias produisent des récits historiques souvent à des fins de divertissement, nous croyons tout de même que certaines productions pénètrent les fibres mémorielles de l'auditoire. Cette influence n'est certainement pas totale, mais nous croyons qu'elle existe. Car, considérant le processus de fabrication d'un discours de nos jours, nous réalisons à quel point il n'y a rien d'anodin ni de laissé au hasard. En fait, il semble que bien souvent, moins que l'histoire, c'est la mémoire qui est mise en scène dans les téléséries ou les films à caractère historique. Ce sont les mythes plus que les faits réels qui retiennent l'attention des scénaristes (lesquels sont rarement historiens). À propos du cinéma américain, Paul Warren, montre comment, à travers la mise en scène des stéréotypes, les films sont construits à partir des mythes d'une collectivité[53]. En ce domaine, les productions québécoises ne font pas bande à part[54]. En fait, les productions historiques des médias québécois sont plus souvent qu'autrement des discours issus de - et à l'image de - la mémoire historique collective[55]. Ils sont un miroir du Nous collectif. Ils

---

[51] *Ibid.*, p. 43.

[52] Jean-Jacques Wunenburger, *L'homme à l'âge de la télévision*, Paris, PUF, 2000, p. 137. (Coll. Intervention philosophique)

[53] Paul Warren, *Le secret du star system américain, une stratégie du regard*, Montréal, L'Hexagone, 2002 (1989), 221 p. (Coll. Politique et société)

[54] Voir Christian Poirier, *Cinéma et politique au Québec. La question identitaire dans l'imaginaire filmique et les politiques publiques.* Thèse de doctorat soutenue à l'Institut d'études politiques de Bordeaux, 2001.

[55] Les téléromans historiques reprennent certains stéréotypes comme l'homme coureur des bois et la femme forte et travaillante (*Filles de Caleb)*, la misère des Canadiens français (*Montréal PQ* et *Les belles histoires*), les conflits entre francophones et anglophones (*L'Ombre de l'épervier*), etc.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

sont donc susceptibles d'être mieux intégrés puisqu'ils présentent un discours qui correspond davantage aux attentes du public qu'un autre qui se voudrait plus iconoclaste[56].

2.2.1.1 L'exemple téléromanesque

Le phénomène des téléromans illustre bien tout le pouvoir que peut exercer la télévision sur la mémoire historique des Québécois. De tous les Canadiens, les Québécois sont ceux qui passent le plus d'heures par semaine devant la télévision à écouter des téléromans[57]. Toutefois, les téléromans choisis et privilégiés par les Québécois francophones sont ceux qui sont produits au Québec[58]. La popularité des téléromans fait en sorte que les producteurs leur réservent un place stratégique dans l'horaire et leur offrent les meilleurs créneaux d'écoute. Tous les sujets sont traités dans les téléromans : les rapports hommes-femmes, les tabous sociaux, etc. Mais l'histoire a elle aussi une place de choix :

> Cependant la tradition téléromanesque québécoise veut qu'on explore aussi le passé du pays et ses mœurs rurales ou villageoise. On a diffusé de trois à cinq téléromans dits d'époque à chaque saison du lustre. [...] Encore que le téléroman du passé se déroule habituellement dans le milieu rural ou du moins hors des grandes villes; *Le Parc des Braves*, situé à Québec, fait exception à la règle (comme en 1993, *Montréal PQ*)[59].

---

[56] André Ségal résume ainsi les embûches que rencontre l'historien engagé dans la communication de l'histoire destinée au public : «Le communicateur joue dans la concurrence. Il n'a pas de public captif, ce qui lui crée le devoir de captiver son public. Cela suscite trois contraintes : obliger à des compromis, continuels et difficiles, entre les exigences du savoir et les goûts du public; renoncer à communiquer un savoir systématique, en raison de l'instabilité et de la diversité du public; résister à la tentation commerciale de plaire à tout prix. » André Ségal, «La communication de l'histoire et les «Médiévales », dans *Traces*, vol. 33, no. 3, mai-juin-juillet 1995, p. 14.

[57] Line Ross, «Les publics des téléromans québécois », dans *Le téléspectateur : Glouton ou gourmet? Québec 1985-1989*. Québec, IQRC, 1994, p. 141.

[58] *Ibid.*

[59] *Ibid.*, p. 179.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

L'histoire serait même une valeur sûre pour la réussite d'un téléroman[60]. Les gens se reconnaissent dans les personnages et les mises en scène de ces téléromans, ils s'identifient même à eux :

> Vers la même époque [quelque part en 1993], une enquête auprès des jeunes Québécois révélait qu'Émilie des *Filles de Caleb* et d'autres figures téléromanesques figurent au panthéon des héros de la jeunesse québécoise, en compagnie de René Lévesque et d'autres personnes réelles[61].

Ainsi, les téléspectateurs semblent influencés par les contenus des téléromans. Parce que ces derniers parlent d'eux aujourd'hui ou dans le passé, ils acquièrent un caractère vraisemblable certain. C'est probablement l'attachement à la fidélité au passé importante pour l'identité collective et nationale, qui fait que les Québécois francophones refusent toute transgression anacbronique, comme par exemple une scène mettant en vedette « nos » ancêtres dans un décor du moyen âge[62].

Le fait que l'action se déroule dans des lieux connus favorise l'intégration des schémas et du contenu et renforce certaines idées, par exemple celle voulant que dans le passé tous les Québécois d'héritage canadien-français travaillaient la terre et vivaient en campagne. En fait, ce sont les vecteurs de communication de la mémoire qui se retrouvent dans les productions téléromanesques. Le langage, les codes verbaux que nous seuls pouvons reconnaître, les lieux, les paysages connus, etc., tous ces éléments font en sorte que le téléroman marque son auditoire d'une façon ou d'une autre.

D'autre part, nous retrouvons dans les médias plusieurs des mythes, sociogrammes et stéréotypes que nous avons auparavant trouvés dans les récits des étudiants. Plusieurs images fortes sont reproduites dans les téléromans : le bon Canadien français contre le

---

[60] «Et Guy Fournier (*Jamais deux sans toi*) confie : «Mon étonnement, à la télévision [entendons québécoise et téléromanesque], c'est que n'importe quoi d'historique fonctionne. Je n'arrive pas à comprendre. » », cité dans *Ibid.*, p. 182.
[61] *Ibid.*
[62] *Ibid.*, p. 183.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

méchant Anglais (*Marguerite Volant, L'ombre de l'épervier*, etc.), la femme canadienne-française forte, courageuse et travaillante (*Les filles de Caleb*) et il y en a encore beaucoup. C'est en fait exactement la même trame politico-nationaliste qui est adoptée dans les deux discours. Nous retrouvons même quelques copies qui mentionnent ces téléromans comme source d'information et 43% des étudiants de notre étude affirment avoir été influencé par les téléséries et les téléfeuilletons dans l'élaboration de leur récit historique (voir annexe A).

2.2.2 Les musées et les festivals :

Les musées et les festivals à caractère historique, de même que toutes les formes de commémorations[63], ont ceci d'intéressant et de particulier qu'ils invitent le public à apprendre par la participation aux expositions et aux activités[64]. Cette participation

[63] Les commémorations, le statuaire, les monuments, et autres lieux de mémoire sont autant de discours sur le passé de la collectivité. À Québec, plus de la moitié de ces représentations se trouve dans le Vieux-Québec. Les monuments sont surtout liés aux activités des divers personnages. Ce sont eux que l'on commémore en général. Ils sont placés là où il y a des gens (en ville) et illustrent plusieurs thèmes tout dépendant des lieux. Il n'y a pas toujours d'unité entre les monuments sur un même lieu, comme c'est le cas à l'hôtel de ville de Québec. Par contre, le Parlement est un résumé de l'histoire nationale avec ses dizaines de statues et monuments. C'est le mémorial de la Nation. Les périodes privilégiées sont le Régime de la Nouvelle-France dans le Vieux-Québec, à Place Royale et sur les Plaines. Le Régime britannique est quant à lui davantage représenté sur les plaques commémoratives et en ville surtout. On retrouve aussi des monuments dédiés à la Confédération un peu partout dans la ville. La représentation des divers secteurs d'activité se présente comme suit, par ordre décroissant : Militaire, politique, social, religion, culture, économie (peu). Les proportions femmes-hommes-autochtones ne sont pas sans rappeler certains de nos résultats : Les femmes représentent 11% du corpus, les hommes 47 % et les Autochtones 3%. Nous avons récolté ces informations dans le cadre du 53e congrès de l'IHAF, lors de la conférence du 20 octobre 2000 présentée par Johanne Burgess, Denis Samson, Nathalie Hamel, Alain Roy et Gilles Lauzon. Par ailleurs, au sujet des fêtes nationales, Maciej Serwanski montre, en prenant la Pologne pour exemple, que leur influence sur la mémoire collective est bel et bien réelle. Serwanski illustre l'importance des fêtes nationales dans le processus identitaire et mémoriel. Maciej Serwanski, «Fonctions sociales des fêtes nationales en Pologne au XXe siècle », dans Henri Moniot et Maciej Serwanski (dir.), *op. cit.*, p. 59-73.

[64] «Des recherches américaines démontrent que les gens retiennent à 90% ce qu'ils apprennent en faisant quelque chose ». Céline Dion-Desjardins, «Pour un enseignement plus efficace », dans *Traces*, vol. 37, no. 1, janvier-février 1999, p. 10.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

physique et intellectuelle facilite l'intégration de nouveaux éléments dans la mémoire historique[65]. Car de nos jours, les musées prennent en considération l'apprentissage du public, ils cherchent à ébranler les convictions, à nuancer des propos ou du moins à faire réfléchir sur un sujet précis. En effet, «l'art de communiquer est désormais une préoccupation prioritaire pour les musées[66] ». M.-C. Rocher montre dans son mémoire qu'une exposition en musée peut être une communication de l'histoire, mais pour cela, elle «doit reposer sur l'histoire plus que sur la mémoire[67] ». Toutefois, pour aller chercher l'attention et l'engouement du public, l'exposition procède d'abord par l'émotivité, c'est-à-dire que certains faits ou certaines affirmations vont référer directement à la mémoire du groupe cible. Ainsi interpellé, le public est amené vers d'autres avenues de réflexion, il est encouragé à se questionner[68]. Cette façon de faire est donc susceptible d'agir sur la mémoire, mais à condition que le public participe réellement, qu'il lise les fiches descriptives et comprenne ce que l'on attend de lui. Chez les jeunes de notre enquête, plus de 40% disent avoir intégré dans leur récit des éléments appris lors de visites dans les musées ou dans des activités à caractère historique. Nous ne pouvons malheureusement pas fournir plus d'information sur les traces que laisse l'exposition muséale ou le festival à caractère historique, car aucune étude n'existe sur le sujet. Cependant un groupe de recherche sur le fonctionnement psychologique du visiteur de musée et sur son

---

[65] Ces nouveaux éléments nuancent parfois la mémoire, mais il arrive aussi qu'ils renforcent le stéréotype. André Ségal montre clairement les compromis qui doivent être faits, lors d'événements à caractère historique comme les «Médiévales » de Québec ou les «fêtes de la Nouvelle-France», entre les attentes du publics et la vérité historique. C'est ainsi, dit-il, que les «Médiévales » de Québec présentent le moyen âge à partir de personnages sortis de l'imaginaire, mais fidèles aux clichés partagés par le public. «Ces images attirent le public et, bien entendu, les promoteurs veulent du public. » A. Ségal ajoute qu'il est du ressort de l'historien d'offrir au public «des occasions d'éducation» afin de limiter les «excès de mythologie ». Voir André Ségal, «La communication… », *loc. cit.*, p. 15.

[66] Marie-Claude Rocher, *Les protestants francophones au Québec, XIXe siècle. Une expérience de communication de l'histoire par l'exposition en musée*, Ste-Foy, Presses de l'Université Laval, 1993, p. 124. (mémoire de maîtrise)

[67] *Ibid.*, p. 124.

[68] *Ibid.*, p. 126.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

apprentissage lors de sa visite a été mis sur pied[69]. Les recherches de ce groupe sont en cours et les résultats non encore publiés.

2.2.3 Le rôle ambigu de la famille dans la diffusion de la mémoire

Bien qu'elle soit difficile à traiter, nous ne pouvions laisser de côté la question de la famille en tant que transmetteur d'histoire, puisque toutes les études sur la mémoire collective avancent l'idée que le milieu familial joue un rôle primordial dans la diffusion des souvenirs collectifs. Même que, comme l'a dit Fernand Dumont, la famille serait le lieu par excellence de la mémoire[70]. Toutefois, si la famille agit réellement dans le transfert de la mémoire collective, il semble que cette intervention soit ambiguë. En fait, nous savons peu de chose sur la manière dont sont transmises les connaissances mémorielles reliées à l'histoire au sein de cette *communauté de base*. Nous verrons tout de même quelques pistes de réflexion qui démontrent la difficulté que pose la famille en tant que passeur de l'histoire et de la mémoire collective.

En tant que lieu des premiers apprentissages, la famille forme et éduque. À ce sujet, Fernando Savater souligne la prégnance de la «socialisation primaire» chez l'enfant. Cette socialisation, qui se vit dans la famille, permet la construction de référents moraux, de valeurs, de principes, mais aussi de préjugés[71]. Elle laisserait une marque indélébile chez la personne[72]. Ensuite, «l'école, les amis, les collègues de travail, etc., réaliseront la socialisation secondaire, qui [mènera l'enfant] à des connaissances et des

---

[69] Ce groupe a été fondé par Colette Dufresne-Tassé. Voir son texte, «Représentation du passé et éducation de l'adulte au musée», dans Bernard Lefebvre et Normand Baillargeon (dir.), *Histoire et sociologie*, Québec, Logiques, 1996, p. 273-299. (Coll. Théories et pratiques de l'enseignement).

[70] Fernand Dumont, *op. cit.*, p. 46. Dumont affirme que la tradition joue un rôle capital dans la culture et la cohésion d'une société et qu'elle se transmet en grande partie par la famille. Il ajoute toutefois que la situation actuelle d'éclatement de la famille rend plus difficile la transmission de la mémoire et de la tradition.

[71] *Ibid.*, p. 71.

[72] Fernando Savater, *Pour l'éducation*, Paris, Payot & Rivages, 1998 (1997), p. 75.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

compétences plus spécialisées [73]». Ainsi, c'est à l'intérieur des cadres de la famille que s'enseignent les premières règles de vie et les premières connaissances. C'est ici aussi que se transmet la tradition et que s'édifie l'identité de l'enfant.

Par ailleurs, la cellule familiale évolue également à l'échelle de la société car elle est en lien constant avec elle, «lui imprimant tantôt une direction, en recevant tantôt une impulsion [74]». En tant que construction sociale, la famille intériorise les valeurs et la mémoire sociale, collective et/ou nationale. Mais comme l'a dit Gérard Namer, la famille a sa propre mémoire[75]. Il semblerait que cette mémoire familiale soit celle qui marque davantage les membres du foyer[76]. Plus que cela, le rapport au passé de la nation se ferait plus «naturellement» par l'entremise de l'histoire familiale. En fait, selon les résultats d'un sondage, la majorité des Américains entretiennent un lien avec le passé qui passe par le biais de leurs histoires familiales :

> They [respondants] felt most connected when they encountered the past with the people who mattered the most to them, and they often pursued the past in ways that drew in family and friends. [...] Almost every American deeply engages the past, and the past that engages them most deeply is that of their family [77].

Ainsi, lorsque les répondants de ce sondage réfèrent au passé national, ils spécifient comment l'événement a été vécu ou retenu par la famille ou par eux-mêmes. La signification du passé est donc déterminée en fonction de l'expérience familiale de ce passé. Plus encore, ce sondage remet en question le rôle de l'école dans la transmission du savoir et de la mémoire. Selon Rosenzweig : «Ironically, our survey finds people most detached from the past in the place that they most systematically encountered it – the

---

[73] *Ibid.*, p. 72.
[74] Propos de Renée Brien-Dandurand recueillis par Hélène Hémond, «La famille », dans *Réseau*, vol. 27 (8), mai 1996, p. 8.
[75] Gérard Namer, *loc. cit.*, p. 46.
[76] Voir Roy Rosenzweig, «How Americans Use and Think About the Past. Implications from a National Survey for the Teaching and Learning of History », dans Peter N. Stearns, Peter Seixas et Sam Wineburg (éd.), *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, New York/London, New York University Press, 2000, p. 266.
[77] *Ibid., p. 264-266.*

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

schools. [78]» Dans notre enquête cependant, aucune copie n'a associé un événement du passé collectif avec l'histoire familiale, les étudiants ont plutôt reproduit un récit assez académique.

Par contre, d'autres chercheurs affirment que, dans le contexte actuel de haut taux de divorce et de multiplication des familles monoparentales, la famille vit une crise majeure et qu'elle ne serait plus tout à fait en mesure de remplir ses fonctions éducatives. Selon Savater, la télévision serait beaucoup plus présente dans la vie des enfants et de la société en général, et elle serait une sorte de palliatif à certains enseignements jusqu'alors confiés à la cellule familiale[79]. Pour d'autres chercheurs, cette désaffection ou cette «privatisation de la sphère privée[80] » dans la socialisation conduirait directement à l'impasse et au désœuvrement. Comme le dit J. Commaille : «Aujourd'hui, du fait des ruptures et des contradictions dans la transmission, je ne suis pas sûr de pouvoir affirmer que la famille est vraiment encore un lieu de transmission[81] ». Même que cette situation constitue un sérieux problème pour l'école et les maîtres, qui doivent assurer ou combler les lacunes d'une socialisation défectueuse. Nos résultats suggèrent sensiblement le même constat quant à la difficulté que rencontre la famille pour intervenir dans le processus de diffusion (voir annexe A). Effectivement, selon les jeunes de notre enquête, les professeurs et l'école en général compteraient beaucoup plus dans la formation de leur mémoire historique. Toutefois, dans le cadre de cette recherche, nous ne pouvons déterminer dans quelle mesure et avec quels moyens la famille agit comme transmetteur d'histoire.

Cependant, dans le cas particulier du Québec, on peut supposer que la question nationale, si régulièrement à l'ordre du jour dans l'arène publique, est probablement la

---

[78] *Ibid.*, p. 272.
[79] *Ibid.*, p. 87-91.
[80] Expression de Jacques Commaille tirée de «La famille, lieu de transmission », dans Académie d'éducation et d'études sociales (AES), *La transmission entre les générations. Un enjeux de société.* Paris, Fayard, 1999, p. 20.
[81] *Ibid* , p. 37.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

principale porte d'entrée de l'histoire dans les foyers. En effet, la question du statut politique du Québec est un sujet de débat constant entre les principaux acteurs sociaux de la province : le gouvernement, les associations politiques, les groupes sociaux, les médias, etc. L'histoire sert fréquemment la rhétorique politique, elle rend légitime le projet et permet d'y rallier la collectivité (du moins une grande partie de celle-ci)[82]. Si, comme nous l'avons dit, la famille est en constantes interactions avec la société, alors les discussions autour de la question nationale s'imposent certainement dans le dialogue familial. En somme, il est possible que ces discussions contribuent à modeler la mémoire collective des enfants. De plus, bien qu'ils ne fassent pas référence à l'expérience familiale du passé québécois, 37,97% de nos répondants affirment avoir été influencé par les discussions en famille dans la rédaction de leur récit historique. Quoiqu'il en soit, si la famille joue un rôle dans la formation de la mémoire historique, il serait étonnant qu'elle puisse ébranler le discours mémoriel dominant ou en proposer un qui soit totalement différent.

Conclusion

Ces quelques pistes explicatives de nos résultats (système scolaire, médias, fêtes commémoratives, musées et famille) mettent en lumière l'enchevêtrement des divers discours sur l'histoire et, surtout, elles permettent de saisir un peu mieux la mécanique de formation de la mémoire collective en ce qui a trait à ses influences et ses rapports avec l'histoire. Nous constatons que les jeunes de notre enquête possèdent une vision du passé québécois qui se retrouve également dans plusieurs discours sociaux disponibles dans l'espace public. Nous irons même jusqu'à proposer qu'à partir des éléments observés dans ce chapitre, il existe dans l'espace public québécois *un* récit du passé québécois qui est largement prédominant. Ce récit est celui de la nation inachevée et empêchée par l'Autre.

---

[82] Pour connaître les diverses utilisations de l'histoire dans l'arène publique, il est profitable de lire Jacinthe Ruel, *Clio dans l'arène publique : Usages du passé et références à l'histoire dans les mémoires déposés devant la commission sur l'avenir politique et constitutionnel du Québec (1990)*, Ste-Foy, PUL, 1993, 153 p. (mémoire de maîtrise)

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Les jeunes trouvent donc matière à renforcer leurs hypothèses, leurs convictions et leur identité. Enfin, ce bref survol de quelques éléments importants dans la formation de la mémoire collective et historique nous mène à conclure que les sociogrammes et les stéréotypes ont encore des bases solides dans l'imaginaire social franco-québécois, ce qui pose en quelque sorte la question de l'isolement que connaissent les productions scientifiques sur l'histoire et accentue la responsabilité du système scolaire comme agent de l'introduction d'interprétations historiques alternatives.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Conclusion

Grâce à cette recherche, nous sommes en mesure de confirmer que les jeunes Québécois d'héritage canadien-français possèdent effectivement une mémoire du passé de leur collectivité et qu'ils entretiennent une vision assez précise et cohérente de l'expérience vécue par leurs prédécesseurs. Bien qu'ils ne soient pas amnésiques, leur mémoire historique demeure simpliste et très spécifique[1]. En fait, pour raconter ou présenter l'histoire du Québec depuis le début, les jeunes ont ni plus ni moins raconté l'histoire du groupe des Canadiens français en empruntant une structure narrative propre au conte de fiction. L'arrivée des Canadiens français en terre d'Amérique marque donc, pour plusieurs, le point de départ de l'histoire du Québec. Si la Nouvelle-France passe rapidement dans les récits (sauf pour ceux de IVe secondaire) il en va tout autrement du régime britannique. En effet, à partir de la Conquête de 1759, les jeunes positionnent les Canadiens français dans le rôle de victime ou de témoin de l'histoire. À partir de ce moment crucial, chaque événement qui suivra place ce groupe en position de survie et de combat contre l'Autre, le Canadien anglais. Les événements de l'histoire sont la plupart du temps considérés comme étant les initiatives des Canadiens anglais, puis du gouvernement fédéral, et ont toujours comme dessein l'assimilation des Canadiens français[2]. Les étudiants de notre enquête «analysent» ces faits à partir de l'unique point de vue canadien-

---

[1] Nous sommes consciente que ce résultat est en partie dû aux contraintes méthodologiques. Néanmoins, nous croyons qu'un récit plus complexe aurait pu émerger des copies des répondants sans pour autant qu'ils aient besoin de plus de temps et d'espace.

[2] En fait, la dernière période (1980 à nos jours) du récit des étudiants est caractérisée par l'ambiguïté et l'incertitude. Bien que de nouvelles perspectives s'offrent aux Québécois, le désir de liberté et d'indépendance est toujours d'actualité. Toutefois, ce désir d'autonomie ne s'organise plus qu'autour de la langue française. Cette dernière est garante de l'historicité du groupe et il faut la protéger à tout prix. L'indépendance politique est le seul moyen envisagé par les étudiants pour arriver à protéger la langue et à sauvegarder l'identité du groupe tout à la fois. Beaucoup d'étudiants soulèvent la crise identitaire que traverse les Québécois.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

français. En fait, en construisant leur récit, les étudiants se mettent souvent eux-mêmes en scène en s'identifiant à ce groupe. Ils racontent « leur » histoire.

Au total, la mémoire historique des jeunes Québécois francophones de la ville de Québec s'apparente énormément au discours nationaliste et ethnique qui prévalait avant 1960 au Québec. À cette époque, le choix des événements et des personnages, de même que la façon de les mettre en scène dans un récit, était fait de manière à encourager la nation canadienne-française à se mobiliser dans le combat pour la survivance de ses caractéristiques. À l'instar de ce discours traditionnel, les jeunes ont centré leur histoire autour de l'événement capital que fut la Couquête de 1759. Ils amplifient par ailleurs les ressemblances entre les membres du groupe canadien-français pour en faire un groupe homogène qui lutte contre un autre groupe homogène, celui des Canadiens anglais. L'analyse se présente souvent dans un rapport dichotomique, il y a les bons (les francophones) et les méchants (les anglophones)[3]. Les premiers cherchent à survivre, à s'affirmer et à se défendre contre les tentatives de destruction et d'assimilation perpétrées par l'autre. L'histoire présentée sous cet angle se réduit à quelques lieux communs et stéréotypes que nous retrouvons, en partie, dans les copies des jeunes. Ce constat n'induit pas que leur récit soit erroné sur le plan factuel, car il s'inspire de la réalité. Toutefois, le récit des jeunes est incomplet. En fait, si le bât blesse, c'est que les jeunes semblent ignorer l'existence d'autres interprétations de l'histoire du Québec qui soient elles aussi recevables.

Par ailleurs, après avoir observé l'évolution des propos des répondants d'un niveau académique à l'autre, le rôle de l'enseignement de l'histoire nous est apparu évident en ce qui a trait au contenu factuel mémorisé. En racontant l'histoire du Québec, les étudiants de IVe secondaire, qui n'avaient alors que trois mois complétés en histoire, sont demeurés davantage fidèles à la matière reçue en classe, c'est-à-dire qu'ils se sont majoritairement

[3] Il faut noter que ces définitions de «bons » Canadiens français et de « méchants» Canadiens anglais ne sont jamais poussées à l'extrême. C'est-à-dire que s'ils incarnent les rivaux, les anglophones ne sont jamais démonisés.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

concentrés sur la période de la Nouvelle-France. Toutefois, en Ve secondaire, avec un an seulement d'apprentissage de l'histoire en classe, le discours politico-nationaliste semble bien implanté dans les mémoires. Effectivement, la structure du récit retrouvée chez les étudiants du cégep et de l'université paraît bien intégrée dès le Ve secondaire. Malgré que la mémoire des étudiants semble largement structurée par leur parcours académique, il n'en demeure pas moins que cette mémoire est pleine de clichés, de stéréotypes et de sociogrammes qui font que les jeunes voient le passé de façon unidimensionnelle, sans perspective et d'un seul point de vue.

Mais cette représentation du passé, avec les stéréotypes qu'elle contient, n'est pas immuable. Elle peut être nuancée, complexifiée ou totalement changée si tant est qu'elle soit jugée préjudiciable ou fausse (ce qui n'est pas exactement le cas ici). Toutefois, ces modifications sont conditionnelles à la présence de circonstances favorables et à un certain degré d'ouverture de la part de ceux qui adhèrent à cette image simplifiée du réel. Nous nous sommes ainsi interrogée sur la solidité de cette version simplifiée du passé et sur les possibles explications de sa formation. En observant la situation actuelle au Québec à travers le système scolaire, les médias, les fêtes, les commémorations, les musées et la famille, nous avons constaté que non seulement le discours nationaliste se retrouve abondamment dans l'espace public, mais qu'il constitue le noyau central de la majorité des discours historiques les plus influents (médias-école). Bien que nous ne soyons pas en mesure de savoir exactement dans quelle mesure ces émetteurs d'histoire influencent la mémoire des jeunes, nous estimons que le récit traditionnel est certainement susceptible d'agir sur leur mémoire historique. De plus, selon nos répondants, l'école, la visite de musées et de festival à caractère historique, les lectures personnelles et la télévision contribuent fortement à modeler leur représentation du passé québécois (voir annexe A).

Nous avons également observé le système scolaire québécois à partir d'une approche qui s'inscrit dans un courant de pensée international qui veut que l'enseignement de l'histoire nationale et universelle serve à former et à initier les jeunes à la pensée historienne et à l'esprit critique nécessaires à la bonne marche de la démocratie. En fait,

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

favoriser le développement des capacités de l'étudiant à maîtriser les outils et les concepts de l'histoire implique une approche pédagogique particulière. L'étudiant doit être encouragé à participer à l'entreprise historienne, en étant amené notamment à réfléchir sur le récit enseigné, sur ses variantes et, éventuellement, en construisant son propre récit à partir d'une problématique adaptée à son niveau. Mais si la majorité des intellectuels et des gens au pouvoir s'accordent sur ces éléments, le débat entre les parties se déroule sur un autre terrain. En fait, la controverse survient au chapitre des éléments contenu dans le récit destiné aux classes d'histoire[4]. Or, nous l'avons dit, le récit, de par sa forme, donne une impression de continuité à l'histoire et peut facilement la déposséder de ses ambiguïtés, de ses paradoxes et souvent, de ses nuances. Selon C. Laville, ces débats entourant le contenu du récit enseigné confirment la foi qui est mise dans l'enseignement en matière de régulation des consciences et des comportements[5]. C'est précisément parce que l'enseignement de l'histoire agit sur les consciences (ou est considéré comme agissant) qu'il intéresse à ce point les plus hautes instances des sociétés. Ainsi, s'il est admis que l'histoire doit former les citoyens, il semble que les structures éducationnelles ne soient pas encore en mesure d'appliquer concrètement les moyens pour y arriver. C'est du moins le problème au Québec.

En effet, malgré que le système scolaire québécois soit doté d'un programme de l'histoire du Québec qui suit les avancées de la réflexion internationale sur l'éducation, son fonctionnement général n'a pas été remanié et adapté. La conséquence majeure en est que la majorité des professeurs considèrent ne pas avoir à intervenir au niveau de la formation de la pensée historienne chez leurs étudiants et, par conséquent, la formule du cours magistral à récit unilatéral est toujours la plus utilisée. Enfin, pressés par le temps, bénéficiant d'une marge de manœuvre très mince et ne possédant souvent qu'une formation en histoire bien insuffisante, les professeurs d'histoire peuvent difficilement

[4] Christian Laville, «À l'assaut de la mémoire… », *Loc. cit.*, p. 24.
[5] *Ibid.*

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

satisfaire aux objectifs fixés par le ministère. Ils répondent par contre à une attente sociale, qui est celle de transmettre l'identité et la mémoire collectives[6].

Les diverses conclusions auxquelles nous arrivons invitent à une investigation plus approfondie de certains questionnements[7]. En premier lieu, une analyse de l'attitude qu'adoptent les professeurs vis-à-vis de l'histoire en tant que discipline et en tant que matière enseignée serait particulièrement enrichissante pour notre réflexion. Il serait notamment pertinent de connaître le rapport qu'entretiennent les professeurs d'histoire avec la production historienne scientifique. Les enseignants sont-il abonnés ou, du moins, lisent-ils les revues d'histoire où sont publiés les résultats de recherches récentes ? Continuent-ils à réfléchir sur l'histoire ? Les réponses à ces questions offriraient déjà une information appréciable quant à leurs capacités de nuancer et de complexifier le récit qu'ils enseignent. Mais surtout, cela nous permettrait de mieux cerner les possibilités de réformer les habitudes de ces travailleurs dans le sens des réflexions sur l'éducation menées à l'échelle internationale. De même, une étude sur la mémoire historique des professeurs confirmerait ou infirmerait certaines hypothèses sur les causes de l'immuabilité du discours nationaliste. Ainsi, en observant le contexte québécois actuel, nous avons constaté que les possibilités, dans un avenir rapproché, de nuancer et de complexifier les «traces rigides » qui meublent l'imaginaire mémoriel des jeunes étaient plutôt faibles, compte tenu de leur forte présence dans l'espace public et de la déficience du système scolaire en cette matière. En plus de renseigner sur la pérennité des croyances collectives, notre étude soulève la question de la diffusion de la recberche en histoire et montre à quel point celle-ci met du temps à être intégrée dans l'enseignement de l'histoire

---

[6] «Many viewed history teachers as agents through whom the community passed on to young people the formative stories of where their community values had come from, the framing experience they needed to know. », Roy Rosenzweig, *Loc. cit.*, p. 274. Cette citation relève les rapports qui existent entre les attentes sociales et les différents producteurs de discours sur le passé.

[7] Bien sûr nos propres résultats gagneraient à être élargis. D'abord, afin de les solidifier, une étude plus exhaustive de la mémoire des Québécois francophones serait de mise. De plus, de manière à cerner plus précisément l'évolution de la mémoire historique, il conviendrait d'opérer une étude longitudinale.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

et, par le fait même, dans la conscience historique collective. Enfin, les résultats de notre enquête montrent également qu'en matière de transmission de l'histoire et de la mémoire, l'école est le principal lieu où il est possible d'intervenir. Car la famille, les médias et les lieux de mémoire sont beaucoup plus autonomes et n'ont pas les mêmes responsabilités.

C'est donc au sein du système scolaire que doivent s'opérer les changements nécessaires à la mise en place d'un contexte favorable au développement d'une pensée historienne chez les jeunes. Car des discours sur l'histoire, les jeunes en trouvent plusieurs dans l'arène publique, mais ces discours tournent tous autour des mêmes noyaux argumentatifs. D'ailleurs, on pourrait se questionner sur le fait que dans le contexte actuel au Québec, ce soit toujours le récit misérabiliste et tragique qui prévale chez les jeunes. Toutefois, la question essentielle demeure celle de l'absence d'une pensée historienne qui inciterait les jeunes à prendre un recul critique envers ce récit. Dans la situation présente, les jeunes ne gagnent rien à ce que l'école reprenne tel quel ce même discours, si ce n'est qu'ils augmentent leur bagage de connaissances factuelles. Le rôle de l'enseignant est davantage de développer chez les étudiants les capacités nécessaires pour qu'ils soient aptes à composer avec la complexité du réel et à questionner leurs propres appartenances ethniques, culturelles ou autres. Puisqu'un récit fermé, comme celui retrouvé dans les copies de la grande majorité des étudiants, peut nuire à la société et à l'identité du groupe. Quoiqu'à court terme l'identité soit renforcée, à long terme, elle ne peut se régénérer puisqu'elle se trouve empêtrée dans un récit tragique du passé québécois. Ainsi, l'école doit créer des disponibilités chez les étudiants pour qu'ils puissent accueillir le foisonnement et la plurivocité du passé collectif. Mais pour y arriver, le système scolaire québécois en entier, ce qui comprend toutes les instances décisionnelles, devra être remanié de façon à harmoniser les objectifs pédagogiques avec la pratique.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

BILBIOGRAPHIE

OUVRAGES GÉNÉRAUX, ÉTUDES ET ARTICLES

A. CRITIQUES SUR L'HISTOIRE ET LA MÉMOIRE AU QUÉBEC

BAILLARGEON, Stéphane, « Charles de Gaulle, personnage de la Nouvelle-France… », dans *Le Devoir*, 23 novembre 2000.

BLOUIN, Jean 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.

COMEAU, Robert et Gordon LEFEBVRE, « Mémoire et histoire » dans *Bulletin d'histoire politique*, vol. 5, no. 1, 1996, p. 5-8.

DIONNE, Bernard. « Pour mettre fin à l'amnésie historique au collégial », dans *Bulletin d'histoire politique*, vol. 5, no. 2, 1996-1997, p. 31-37.

DUMONT, Fernand. *L'avenir de la mémoire*, Québec, Nuit Blanche, 1995, 95 p.

LACHANCE, Micheline. «L'école : Zéro en histoire », *L'Actualité*, 1er mars 1996, p. 33-38.

LEGAULT, Josée. «Histoire d'exister », dans *Le Devoir*, 17 juillet 1996.

LEGAULT, Josée. «La mémoire refusée », dans *Le Devoir*, 23 octobre 1996.

LEGAULT, Josée. «Ein Folk, ein Reich … ein « Flag » », dans *Le devoir*, 10 juillet 1996.

LEMIEUX, François. «La connaissance de l'histoire est indissociable de la culture et de la citoyenneté », dans *Bulletin d'histoire politique*, vol. 5, no. 1, 1996-1997, p. 55-63.

PICHETTE, Jean. «La mémoire en miettes », *Le Devoir*, 1er juin 1996.

POULIN, Claude. «Des excès de langage », *Le Devoir*, 22 août 1996.

RICHARD, Béatrice. «Oublier et disparaître », dans *Bulletin d'histoire politique,* vol. 5, no.1, 1996, p. 64-72.

RICHARD, Béatrice. «Se souvenir et devenir, ou oublier et disparaître?», dans *Le Devoir*, 24 et 25 août 1996.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

SAUVÉ, Mathieu-Robert. «Amnésie 101», *Le Devoir*, 22 août 1996.

Société Radio-Canada, *Trou de mémoire*, émission no. 1, (été 1995), Radio-document Hst 16, 88 p.

B. THÉORIES SUR LA MÉMOIRE COLLECTIVE OU SOCIALE

CANDAU, Joël. *Anthopologie de la mémoire*, Paris, PUF, 1996, 127 p. (Coll. Que sais-je? No. 3160)

CANDAU, Joël. *Mémoire et identité*, Paris, PUF, 1998, 225 p.

HALBWACHS, Maurice. *La mémoire collective*, Paris, PUF, 1950, 170 p.

HALBWACHS, Maurice. *La topographie légendaire des Évangiles en Terre Sainte, Étude de mémoire collective*, Paris, PUF, 1971, 171 p .

HALBWACHS, Maurice. *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Alcan, 1935, 298 p.

JOUTARD, Philippe. «Mémoire collective», dans André Burguière (dir.), *Dictionnaire des sciences historiques*, Paris, PUF, 1986, p. 448-449.

LACOURSIÈRE, Jacques et Jacques MATHIEU, *Les mémoires québécoises*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1991, 387 pages.

LE GOFF, Jacques. *Histoire et mémoire*, Paris, Gallimard, 1988, 409 p. (Coll. Folio/Histoire.)

LIPSITZ, George. «The Hip Hop Hearings : Censorship, Social Memory, and Intergenerational Tensions among African Americans», dans Joe Justin et Michael Nevin Willard (dir.), *Generations of Youth. Youth Cultures and History in Twentieth-Century America*, New York and London, New York University Press, 1998, p. 395-411.

MACRON, Emmanuel. «La lumière blanche du passé. Lecture de *la Mémoire, l'histoire l'oubli*, de Paul Ricoeur », dans *Esprit*, #8-9, août-septembre 2000, p. 16-31.

MONGIN, Olivier. «Les discordances de l'histoire et de la mémoire », *Esprit* :«Les historiens et le travail de mémoire », #8-9, août-septembre 2000, p. 6-15.

MORIN, Diane. «Quelques remarques sur le concept de mémoire collective », dans Jacques Mathieu (dir.), *Étude de la construction de la mémoire collective des*

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Québécois au XXe siècle. Approches multidisciplinaires, Cahiers du Célat, no.5, novembre 1986, p. 115-120.

MUCCHIELLI, Alex (dir.), «Imaginaire», *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, p. 94-100.

NAMER, Gérard. «Les cadres sociaux de la mémoire», dans Jean-Claude Ruano-Barbolan (dir.), *L'histoire aujourd'hui : nouveaux objets de recherche, courants et débats, le métier d'historien*, Paris, dir. Sciences Humaines, 1999, p. 349-351.

SABOURIN, Paul. «Perspective sur la mémoire sociale de Maurice Halbwachs», *Sociologie et Sociétés*, vol. XXIX, no. 2, automne 1997, p. 139-161.

SERWANSKI, Maciej. «Fonctions sociales des fêtes nationales en Pologne au XXe siècle », dans Henri Moniot et Maciej Serwanski (dir.), *L'histoire et ses fonctions. Une pensée et des pratiques au présent*, Paris-Montréal, L'Harmattan, 2000, p. 59-73.

TODOROV, Tvetan. *Les abus de la mémoire*, Paris, Arléa, 1995, 63 pages.

C. RELATIONS ENTRE HISTOIRE ET MÉMOIRE

CARITEY, Christophe. *L'apport du manuel scolaire et ses limites dans la formation de la mémoire historique. Application à l'étude de la Nouvelle-France de 1608 à 1663 dans le cadre du Québec de 1923 à 1989.* Thèse de doctorat, Université Laval, 1992, 367 p.

COMMAILLE, Jacques. «La famille, lieu de transmission », dans Académie d'éducation et d'études sociales (AES), *La transmission entre les générations. Un enjeu de société.* Paris, Fayard, 1999, p. 15-34.

GREIMAS, A.J. et J. COURTÉS. *Sémiotique. Dictionnaire de la théorie du langage.* Tome 1, Paris, Hachette Université, 1979, 423 p.

LÉTOURNEAU, Jocelyn. « Historiens, sociogrammes et histoire : l'interaction complexe entre mémoire collective, mémoire individuelle, passé construit et passé vécu », dans Jacques Mathieu (dir.), *Étude de la construction de la mémoire collective des Québécois au XX e siècle. Approches multidisciplinaires*, Cahiers du Célat, no.5, novembre 1986, p. 99-108.

LÉTOURNEAU, Jocelyn. «La grève de l'amiante entre ses mémoires et l'histoire », dans *Journal of Canadian Oral History Association* , vol. 11, 1991, p. 8-16.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

LÉTOURNEAU, Jocelyn. « La production historienne courante portant sur le Québec et ses rapports avec la construction des figures identitaires d'une communauté communicationnelle », dans *Recherches sociographiques*, XXXVI, 1, 1995, p. 9-45.

LÉTOURNEAU, Jocelyn. «La Saga du Québec en images », dans *Genèses*, 4, mai1991, p. 44-71.

LÉTOURNEAU, Jocelyn. «Le «Québec moderne» un chapitre du grand récit collectif des Québécois », dans *Revue française de science politique*, no. 42, 1992, p. 765-785.

MARTINEAU, Robert. *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Paris, Montréal, L'Harmattan, 1999, 400 p.

RICOEUR, Paul. *L'intrigue et le récit historique*. Paris, Seuil, 1983, 406 pages. *Temps et récit*, premier tome. (Coll. L'ordre philosophique)

RICOEUR, Paul. *La configuration dans le récit de fiction*, Paris, Seuil, 1984, 300 p. *Temps et récit*, Tome 2. (Coll. Points)

RUEL, Jacinthe. *Clio dans l'arène publique : Usages du passé et références à l'histoire dans les mémoires déposés devant la commission sur l'avenir politique et constitutionnel du Québec (1990)*, Ste-Foy, PUL, 1993, 153 p. (mémoire de maîtrise)

RUEL, Jacinthe. «Entre la rhétorique et la mémoire. Usages du passé et références à l'histoire dans les mémoires déposés devant la Commission sur l'avenir politique et constitutionnel du Québec », dans *Discours social*, 6, 1-2 (hiver-printemps 1994), p. 213-242.

RUEL, Jacinthe et Jocelyn LÉTOURNEAU. «*Nous Autres les Québécois*. Topiques du discours franco-québécois sur *Soi* et sur l'*Autre* dans les mémoires déposés devant la Commission sur l'avenir politique et constitutionnel du Québec », dans K. Fall, D. Simeoni et G. Vignaux (dir.), *Mots, représentations. Enjeux dans les contacts interethniques et interculturels*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1994, p. 283-307.

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

SÉGAL, André. «La communication de l'histoire et les «Médiévales », dans *Traces*, vol. 33, no. 3, mai-juin-juillet 1995, p. 12-15.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

TRÉPANIER, Anne. *Un discours à plusieurs voix. La grammaire du OUI en 1995*. Ste-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 2001, 143 p.

D. PRODUCTIONS D'HISTOIRE, ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET MÉMOIRE COLLECTIVE

BOILY, Caroline. *La place et la conception de la discipline historique dans l'enseignement secondaire québécois : analyse du débat actuel*, Montréal, UQAM, avril 1998, 164 p. (Mémoire de maîtrise)

BOUCHARD, Éric et Mathieu FRÉCHETTE. «Les fondements de la didactique de l'histoire. Deux stagiaires à la découverte », dans *Traces*, vol. 37, no. 3, mai-juin 1999, p. 6-8.

BOUCHARD, Gérard. «Sur les mutations de l'historiographie québécoise : les chemins de la maturité», dans Fernand Dumont (dir.), *La société québécoise après 30 ans de changements*, Québec, IQRC, 1990, p. 253-272.

CARDIN, Jean-François. «Le programme d'histoire et les manuels : réplique à MM. Jedwab et Anderson », dans *Bulletin d'histoire politique*, vol. 5, no. 2, 1996-1997, p. 115-119.

CARDIN, Jean-François. «L'histoire qu'on enseigne », dans *Nuit Blanche*, no. 50, déc. 1992, janv.-fév. 1993, p. 55-57.

CAYROL, Roland. «Médias et politiques : la dérive médiatique », dans Jacques Lemaire, Charles Susanne et Gabriel Thoveron (dir.), *Médias : information ou manipulation?*, Bruxelles, Université de Bruxelles, 1999, p. 27-38. (Coll. La pensée et les hommes)

DION-DESJARDINS, Céline. «Pour un enseignement plus efficace », dans *Traces*, vol. 37, no. 1, janvier-février 1999, p. 10-11.

DOWNEY, Matthew T. et Linda S. LEVSTIK. «Teaching and Learning History», dans James P. Shaver (dir.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A project of the National Council for the Social Studies*, New York, Macmillan Publishing Company, 1991, p. 400-410.

DUFRESNE-TASSÉ, Colette. «Représentation du passé et éducation de l'adulte au musée », dans Bernard Lefebvre et Normand Baillargeon (dir.), *Histoire et sociologie*, Québec, Logiques, 1996, p. 273-299. (Coll. Théories et pratiques de l'enseignement)

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

FERRO, Marc. *Comment on raconte l'histoire aux enfants*, Paris, Payot, 1992 (1981), 331 p.

FERRO, Marc. *L'histoire sous surveillance.* Paris, Gallimard, 1990 (2e éd.).

GRANATSTEIN, Jack. *Who Killed Canadian History ?* Toronto, Harper Collins Publishers, 1998, 156 p.

GOULD, Jean. «La formation des maîtres du secondaire ou comment avancer en arrière », dans Gilles Gagné (dir.) *Main basse sur l'éducation*, Montréal, Nota bene, 1999, p. 121-165. (Coll. Essais critiques)

Gouvernement du Québec. Direction générale du développement pédagogique. *Programme d'études. Histoire du Québec et du Canada. 4e secondaire. Formation générale et professionnelle*. Avril 1982, 67 p.

GUILBERT, Lucille. « Connaissances et modèles de comportements présentés à l'enfant à travers les manuels scolaires », dans Jacques Mathieu (dir.), *Études de la construction de la mémoire collective des Québécois au XX e siècle. Approches multidisciplinaires*, Cahiers du Célat, no. 5, novembre 1986, p. 53-62.

GUILBERT, Lucille. « L'identité québécoise : Les traditions dans les manuels scolaires », dans Jacques Dagneau et Sylvie Pelletier (dir.), *Mémoires et histoires dans les sociétés francophones*, Actes du Célat, no. 7, juin 1992, p. 13-32.

LACOURSIÈRE, Jacques. *Épopée en Amérique. Notre histoire à lire et à collectionner*, Publicor, no. 1-20.

LACOURSIÈRE, Jacques. *Histoire populaire du Québec*, Québec, Septentrion, 1996. vol. 1, *des origines à 1791*, vol. 2 *de 1791 à 1841*, vol. 3 *de 1841 à 1896*, vol. 4 *de 1896 à 1960*.

LAVILLE, Christian. «À l'assaut de la mémoire collective. Discours et pratiques de l'histoire scolaire au tournant du XXIe siècle », dans *Traces*, vol. 38, no. 4, nov.-déc. 2000, p. 18-26.

LAVILLE, Christian. «La guerre des récits : Débats et illusions autour de l'enseignement de l'histoire », dans Henri Moniot et Maciej Serwanski (dir.), *L'histoire et ses fonctions. Une pensée et des pratiques au présent*, Paris-Montréal, L'Harmattan, 2000, p. 151-164.

LAVILLE, Christian. «Le manuel d'histoire, pour en finir avec la version de l'équipe gagnante », dans Henri Moniot (dir.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, 1984, p. 77-91.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

LAVILLE, Christian. «Les Amérindiens d'hier dans les manuels d'histoire d'aujourd'hui », dans *Traces*, vol. 29, no. 5, nov.-déc.- 1991, p. 26-33

LAVILLE, Christian et Jean DIONNE. *La construction des savoirs*, Montréal;Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1996, 346 p.

LEFEBVRE, André. *De l'enseignement de l'histoire*, Canada, Guérin, 1996, 206 p.

LÉTOURNEAU, Jocelyn. «Nous autres les Québécois. La voix des manuels d'histoire », dans *Internationale Schulbuchforschung*, vol. 18, 1996, p. 11-30.

LÉVESQUE, Andrée. «Réflexions sur l'histoire des femmes dans l'histoire du Québec », Revue d'histoire de l'Amérique française. *Les pratiques de l'histoire de l'Amérique française*, [numéro spécial du 50e anniversaire], vol. 51, no 2(automne 1997). p. 271-284.

LEVSTIK, Linda S. «Articulating the Silences. Teachers' and Adolescents' Conceptions of Historical Significance », dans Peter N. Stearns, Peter Seixas et Sam Wineburg (dir.), *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, New York/London, New York University Press, 2000, P. 284-305.

MARTINEAU, Robert. «L'enseignement de l'histoire à l'école : de la culture historienne à la pensée historique », dans *Les cahiers d'histoire du Québec au XXe* siècle, no. 7, 1997, p. 189-204.

MARTINEAU, Robert. « Les cahiers d'exercices en histoire (2)… les fruits d'un débat », *Bulletin de Liaison de la SPHQ*, vol. 24, no. 1 (1986), p. 15-20.

MARTINEAU, Robert. «Les cahiers d'exercices… un cheval de Troie dans la classe d'histoire?… », *Bulletin de Liaison de la SPHQ*, vol. 23, no. 6 (1985), p. 20-25.

MARTINEAU, Robert. «L'histoire au delà de la mémoire. L'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires du Canada », dans *Traces*, vol. 32, no. 5, 1994, p. 21-24.

MONIOT, Henri (dir.). *Enseigner l'histoire. Des Manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, 1984, 303 p.

NEMNI, Monique. «Quand l'école s'empare de Pierre Elliott Trudeau », dans *Cité Libre*, vol. 25, no. 1, janv.-fév. 1997, p. 29-34.

NEMNI, Monique. «Quand le Canada se perd à l'école québécoise », dans *Cité Libre*, vol. 26, no. 3, juin-juillet 1998, p. 63-74.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

OSBORNE, Ken. *Education. A guide to the Canadian School Debate – Or, Who Wants What and Why ?* Toronto, A Penguin/McGill Institute Book, 1999, 192 p.

POIRIER, Christian. *Cinéma et politique au Québec. La question identitaire dans l'imaginaire filmique et les politiques publiques.* Thèse de doctorat soutenue à l'Institut d'études politiques de Bordeaux, 2001.

RIEMENSCHNEIDER, Rainer. «Introduction », dans Rainer Riemenschneider (dir.), *Images d'une révolution. Bilder einer Revolution. Images of a Revolution. La Révolution française dans les manuels scolaires d'histoire du monde.* Paris, Frankfurt/Main, L'Harmattan, 1994, p. 2-10.

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

Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. *Se souvenir et devenir*, Québec, 1996, 80 p.

RAVITCH, Diane. «The Educational Backgrounds of History Teachers », dans Peter N. Stearns, Peter Seixas et Sam Wineburg (dir.), *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, New York/London, New York University Press, 2000, p. 143-155.

ROCHER, Marie-Claude. *Les protestants francophones au Québec, XIXe siècle. Une expérience de communication de l'histoire par l'exposition en musée*, Ste-Foy, Presses de l'Université Laval, 1993, 151 p. (mémoire de maîtrise)

ROSS, Line. «Les publics des téléromans québécois », dans *Le téléspectateur : Glouton ou gourmet? Québec 1985-1989.* Québec, IQRC, 1994, p. 141-188.

RUDIN, Ronald. *Faire de l'histoire au Québec*, Sillery, Septentrion, 1998. 278 p.

RUDIN, Ronald. «La quête d'une société normale : critique de la réinterprétation de l'histoire du Québec », dans *Bulletin d'histoire politique*, vol. 3, no. 2, 1994-1995, p. 9-41.

RUDIN, Ronald. «Revisionism and the Search for a Normal Society : A critique of Recent Québec Historical Writing », dans *Canadian Historical Review*, vol. 73, 1992, p. 30-61.

SÉGAL, André. «Périodisation et didactique : le «moyen âge» comme obstacle à l'intelligence des origines de l'Occident », dans *Traces*, vol. 30, no. 3, juin-juillet-août 1992, p. 8-13.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

SÉGAL, André. «Pour une didactique de la durée », dans Henri Moniot (dir.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire.* Berne, Peter Lang, 1984, p. 93-112.

TRÉPANIER, Anne et Jocelyn LÉTOURNEAU. «Le lieu (dit) de la nation. Essai d'argumentation à partir d'exemples puisés au cas du Québec », dans *Revue canadienne de science politique*, vol. 30, no. 1, mars 1997, p. 55-87.

WARREN, Paul. *Le secret du star system américain, une stratégie du regard*, Montréal, Hexagone, 2002 (1989), 221 p. (Coll. Politique et société)

WUNENBURGER, Jean-Jacques. *L'homme à l'âge de la télévision*, Paris, PUF, 2000, 176 p. (Coll. Intervention philosophique)

WZROSEK, Wojcieh. «Histoire, valeurs, éducation. De la formation spontanée de la conscience historique », dans Henri Moniot et Meciej Serwanski (dir.), *L'histoire et ses fonctions. Une pensée et des pratiques au présent.* Paris, L'Harmattan, 2000, p. 113-126.

E. LES JEUNES ET LA MÉMOIRE DE L'HISTOIRE

ANGVIK,Magne et Bodo VON BORRIES (dir.), *Youth and History. A comparative European Survey on Historical Counsciouness and Political Attitudes among Adolescents*, Amburg, édition Körber-Stiftung, 1997, vol. A, 485 p. Vol. B, 397 p.

CHOUINARD, Marie-Andrée. «Les trente ans de la Crise d'octobre. Une histoire méconnue. Les élèves dépriment quand on leur raconte le dénouement », *Le Devoir*, 7 et 8 octobre 2000.

CLARKE, Patrick D. « Sur l'identité et la conscience historique des jeunes Gaspésiens », dans Bogumil Jewsiewicki et Jocelyn Létourneau, *Les jeunes à l'ère de la mondialisation. Quête identitaire et conscience historique.* Sillery, Septentrion, 1998, p. 71-126.

CURTIS, Charles K. «Social Studies for Students At-Risk and With Disabilities», dans James P. Shaver (dir.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A project of the National Council for the Social Studies*, New York, Macmillan Publishing Company, 1991, p. 157-174.

GAY, Geneva. «Culturally Diverse Students and Social Studies», dans James P. Shaver (dir.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A project of the National Council for the Social Studies*, New York, Macmillan Publishing Company, 1991, p. 144-156.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

JEWSIEWICKI, Bogumil et Jocelyn LÉTOURNEAU (dir.), *Les jeunes à l'ère de la mondialisation. Quête identitaire et conscience historique.* Sillery, Septentrion, 1998, 434 p.

KALULAMBI PONGO, Martin. « Encodage des identités, trous de mémoire et citoyenneté commune chez les jeunes Québécois et néo-Québécois », dans Bogumil Jewsiewicki et Jocelyn Létourneau, *Les jeunes à l'ère de la mondialisation. Quête identitaire et conscience historique.* Sillery, Septentrion, 1998, p. 127-150.

LÉTOURNEAU, Jocelyn. « L'imaginaire historique des jeunes Québécois», *Revue d'histoire de l'Amérique française,* vol. 41, no 4 (printemps 1988), p. 554-574.

POTVIN, Maryse. « Les jeunes de la deuxième génération haïtienne au Québec : entre la communauté « réelle » et la communauté « représentée » », dans *Sociologie et sociétés. La mémoire sociale/Social Memory*, vol. XXIX, no. 2, automne 1997, p. 77-101.

SHAVER, James P. (dir.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A project of the National Council for the Social Studies*, New York, Macmillan Publishing Company, 1991. 661 p.

VAN SCHENDEL, Nicolas. « Prendre le temps pour témoin. Mémoire du pays et construction de l'identité chez les jeunes Montréalais », dans Bogumil Jewsiewicki et Jocelyn Létourneau (dir.), *Les jeunes à l'ère de la mondialisation. Quête identitaire et conscience historique, Approches multidisciplinaires.* Sillery, Septentrion, 1998, p. 27-70.

F. STÉRÉOTYPES ET FORMATION DE L'IDENTITÉ

BAR-TAL, Daniel, Carl F. GRAUMANN, Arie W. KRUGLANSKI, Wolgang STROEBE (dir.). *Stereotyping and Prejudice. Changing Conceptions.* New York, Spinger-Verlag, 1989, 273 p.

BAR-TAL, Yoram. «Can Leaders Change Followers' Stereotypes?», dans Daniel Bar-Tal, Carl F. Graumann, Arie W. Kruglanski, Wolgang Stroebe (dir.). *Stereotyping and Prejudice. Changing Conceptions.* New York, Spinger-Verlag, 1989, p. 225-242.

BAUGNET, Lucy. *L'identité sociale*, Paris, Dunod, 1998, 118 p.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

BOUFFARD, Chantal. *Sémiographie des représentations sociales : stéréotypes ethniques et stratégies identitaires de Québécois, face aux Américains et aux Canadiens anglais.* Ste-Foy, PUL, 1996, 195 p.

CHEBEL, Malek. *La formation de l'identité politique*, Paris, Payot & Rivages, 1998, 223 p.

HÉMOND, Hélène. «La famille », dans *Réseau*, vol. 27 (8), mai 1996, p. 8-11.

LEYENS, Jacques-Philippe, Vincent YZERBYT, Georges SCHADRON. *Stereotypes and Social Cognition*, London, Sage Publications, 1994, 240 p.

SAVATER, Fernando. *Pour l'éducation*, Paris, Payot & Rivages, 1998 (1997), 275 p.

G. MÉTHODOLOGIE

GHIGLIONE, Rodolphe et Benjamin MATALON. *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique.* Paris, Armand Colin, 1992 (1978), 301 p. (Coll. sociologie)

JAVEAU, Claude. *L'enquête par questionnaire : manuel à l'usage du praticien*, Paris, dir. d'Organisation,1990 (1978), 4e édition, 158 p.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

ANNEXE A

Éléments considérés par les étudiants comme ayant influencé leur réponse

Dans notre questionnaire, en plus de raconter l'histoire du Québec, les étudiants devaient cocher, parmi une liste, les éléments qui avaient influencé leur réponse. Voici les résultats :

Tableau 12 - Les influences

	total IVe sec.	total Ve sec.	total cégep	université	TOTAL
PÉDAGOGIE :					
Cours déjà suivis	86,79%	78,43%	93,44%	93,67%	89,58%
Manuels d'histoire utilisés en classe	67,92%	39,22%	60,86%	75,11%	67,25%
ENVIRONNEMENT :					
Discussions en famille	20,75%	27,45%	42,62%	43,04%	37,97%
Sens commun (Ce que l'on raconte en général)	47,17%	33,33%	32,79%	46,41%	42,68%
LECTURES:					
Lectures personelles	45,28%	29,41%	42,62%	54,01%	47,89%
Revues de vulgarisation (ex.: *Cap-aux-Diamants*)	7,55%	11,11%	4,92%	10,13%	8,19%
8andes dessinées à contenu historique	11,32%	7,84%	0,00%	6,33%	6,20%
Dossiers de presse (Journaux)	16,98%	17,65%	29,51%	17,30%	19,11%
TÉLÉVISION:					
Téléséries (ex.: *Les filles de Caleb*)	32,08%	27,45%	44,26%	49,79%	43,67%
Téléfeuilletons (ex.: *Le temps d'une paix*)	5,66%	7,84%	4,92%	17,30%	12,66%
Dossiers télévisés (émissions à caractère historique)	43,40%	37,25%	45,90%	48,95%	46,15%
Longs mâtrages (réalistes ou de fiction)	54,72%	39,22%	24,59%	35,86%	36,97%
Films documantaires projetés en salle	24,53%	27,45%	13,11%	19,83%	20,10%
PARTICIPATIONS:					
Participation à des festivals-souvenir	28,30%	27,45%	21,31%	19,41%	21,84%
Visites de musées et d'expositions	52,83%	37,25%	52,46%	51,48%	49,88%
Visites de sites historiques	60,38%	27,45%	62,30%	48,95%	49,38%
AUTRE	3,77%	5,88%	6,56%	8,86%	7,20%

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Ce tableau montre que 90% des étudiants interrogés ont été influencé par les cours déjà suivis. Ces résultats ne sont pas étonnants et sont loin de discréditer notre réflexion sur le système scolaire, ils viennent plutôt montrer que le discours dans la salle de classe agit sur la mémoire historique. Ce qui concorde parfaitement avec nos présomptions. Le second élément le plus important dans la formation de la mémoire du passé québécois est le manuel scolaire, qui récolte 67%.

D'autre part, les musées et les sites historiques, de même que les lectures personnelles semblent également influencer la mémoire. Ils récoltent respectivement 50% et 48%. Ce sont des activités qui nécessitent la participation des jeunes, qui les amènent à réfléchir sur l'histoire, ce qui contribue certainement à l'assimilation de la matière. La télévision, avec les téléséries (44%), les dossiers télévisés (46%) et les longs métrages à caractère historique (37%), est également une influence majeure sur la mémoire. Cette catégorie d'information agit sur près de la moitié des jeunes et nous pourrions croire que le fait que ce soit eux qui choisissent de regarder une émission plutôt qu'une autre augmente la concentration et favorise l'intégration de nouvelles notions.

Les discussions en famille (38%) et ce que l'on raconte en général sur l'histoire (43%) occupent eux aussi une position importante dans l'élaboration d'un discours sur l'histoire. Si la famille est généralement considérée comme primordiale dans la formation de la mémoire, il est intéressant de noter que, selon les jeunes, elle arrive derriére l'école, la télévision, les visites de musées et d'expositions, ainsi que derrière les lectures personnelles. Une étude plus approfondie de ces influences, particulièrement dans le milieu familial, enrichirait énormément les connaissances sur la mémoire et la transmission des savoirs.

Enfin, des quatre grandes catégories d'influence, la pédagogie est au premier plan avec 78% des étudiants qui disent avoir été influencé par elle. Vient ensuite la catégorie «participation» avec 40%, puis la télévision sous toutes ses formes avec 32% et finalement

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

les lectures personnelles avec 20%. Que peut-on déduire de ces résultats? D'abord que malgré tout, l'école a toujours sa place dans le processus de transmission de l'histoire et de la mémoire historique collective. Et aussi que la participation des étudiants à des activités historiques ou à des réflexions sur l'histoire marque leur façon d'envisager le passé. Ces deux conclusions sont également celles qui alimentent le débat et les discussions internationales autour de l'enseignement de l'histoire. Tous les intervenants s'entendent sur le fait qu'il faille axer l'enseignement sur l'apprentissage d'une pensée historienne, qui s'acquiert notamment par la participation active des étudiants plutôt que par le cours magistral à récit unilatéral. Mais paradoxalement, nous l'avons mentionné, les tergiversations surviennent au sujet du *contenu* du récit à enseigner plutôt que sur les moyens pédagogiques à emprunter pour développer des compétences intellectuelles chez les jeunes…

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

ANNEXE B

Le questionnaire de recherche

Question principale :

Présentez ou racontez, comme vous vous en souvenez, l'histoire du Québec depuis le début jusqu'à aujourd'hui.

Vous pouvez structurer votre propos comme bon vous semble en insistant sur les éléments du passé que vous jugez importants, nonobstant la façon dont on présente, décrit ou raconte par ailleurs l'histoire du Québec.

[Espace de trois pages pour la réponse]

Questions d'ordre statistiques :

Précisions supplémentaires

- Âge :
- Origine ethnique :
- Nombre d'années passées à l'école au Québec :
- Nombre de cours d'histoire du Québec suivis au secondaire :
  au collégial :
  à l'université :

PARMI LES ÉLÉMENTS SUIVANTS, LESQUELS ONT INFLUENCÉ VOTRE PERCEPTION DE L'HISTOIRE DU QUÉBEC ?

Encerclez le(s) choix pertinent(s) dans votre cas :

- Cours déjà suivis
- Discussions en famille
- Sens commun (ce que l'on dit en général sur l'histoire du Québec
- Téléséries (ex. Les filles de Caleb
- Téléfeuilletons (ex. Le temps d'une paix)
- Lectures personnelles
- Manuels d'histoire utilisés en classe
- Revues de vulgarisation (ex. Cap-aux-Diamants)
- Participation à des festivals-souvenir (ex. Les fêtes de la Nouvelle-France)
- Visites de musées et d'expositions
- Visites de sites historiques
- Dossiers de presse (journaux)

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

- Dossiers télévisés (y compris émissions à caractère historique)
- Longs métrages (réalistes ou de fiction)
- Films documentaires projetés en salle
- Autre : _____

RÉSUMEZ EN UNE PHRASE OU UN MOT CLÉ, CE QUI EXPRIME LE MIEUX, À VOTRE AVIS, LE PARCOURS HISTORIQUE SUIVI PAR LE QUÉBEC ET LES QUÉBÉCOIS :

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.