

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RUPTURE OU CONTINUITÉ ?

LES REPRÉSENTATIONS DE LA TRANSITION ENTRE L'ÉPOQUE DUPLESSISTE ET LA
RÉVOLUTION TRANQUILLE DANS LE DISCOURS ÉDUCATIF DE 1956 À 1986

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

À LA MAÎTRISE EN HISTOIRE

PAR

GABRIEL JARVIS

JANVIER 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Ce mémoire n'aurait pas pu voir le jour sans l'aide précieuse et l'appui de tous ceux et celles que j'ai croisés durant mon parcours à la maîtrise. Bien que ce soit un projet individuel à réaliser, il a pu se concrétiser grâce à des personnes qui ont cru en moi et qui m'ont permis de dépasser mes limites constamment. D'emblée, j'aimerais exprimer ma reconnaissance envers mon directeur de recherche, Stéphane Savard, qui a su me guider vers les meilleures pistes de réflexion, m'offrir d'innombrables occasions de m'insérer dans le monde académique et a pu m'aider, grâce à sa patience durant la correction, à consolider ce texte. Je remercie également Olivier Lemieux qui a su m'aider à bien cerner les paramètres du système scolaire. Je tiens également à être reconnaissant envers Alain-G. Gagnon, Dave Guénette et Evelyne Brie qui ont pu, à chacun leur tour, m'offrir des opportunités en or pour approfondir ma recherche sous différents angles et m'ont permis de m'ouvrir à d'autres champs. La rédaction d'un mémoire n'est pas une activité solitaire. C'est la rencontre de collègues, et néanmoins amis, qui ont pu rendre surmontable cette périπέtie. En tête, j'ai bien sûr les « savardiens », Mathieu, Martin et Philippe ainsi que l'antiquiste Alexis qui ont su endurer mes innombrables questions. Mais, je remercie surtout ce collègue d'exécutif, qui est devenu camarade de classe, et ensuite collègue de bureau, puis ami, Simon Provost, qui m'a apporté un support inestimable. Sans toi, Simon, je n'aurais sans doute pas eu le désir de me surpasser sans arrêt et mon expérience à la maîtrise n'aurait pas été la même. Sans ta relecture, ce mémoire aurait contenu trop de phrases syntaxiquement drôles à lire. J'espère que ce n'est que le début de notre collaboration. Je tiens également à rendre grâce à mes amis Laure, William, Tristan, Rose, Nicolas et Étienne qui m'ont vu grandir dans ce projet et qui ont toujours su m'apporter les encouragements nécessaires à la réalisation de ce travail. Je remercie également mes parents qui m'ont appuyé tout au long de mes études et mon grand-père Jean qui a su développer mon esprit critique tout en m'apportant des astuces de rédaction. Au niveau des institutions, je remercie la bibliothèque de l'UQAM pour son incroyable service durant la réalisation de mes recherches et le Centre sportif de l'UQAM pour sa piscine. Je souligne bien entendu l'aide financière apportée par le CRIDAQ, la Faculté des Sciences humaines de l'UQAM et la Fondation Maurice-Séguin, sans laquelle je n'aurais pas pu me concentrer à 100% dans la réalisation de ce projet.

Sur ce, je vous souhaite, chers lecteurs, une lecture des plus passionnantes.

À mon grand-père,
qui a su me transmettre la passion
de l'histoire du Québec ainsi que de la lecture
et qui m'a poussé à aiguïser mon esprit critique
dès mon plus jeune âge.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	I
LISTE DES FIGURES	V
RÉSUMÉ	VI
INTRODUCTION	1
1. ÉVALUATION HISTORIOGRAPHIQUE	1
1.1. <i>L'historiographie de l'époque duplessiste et de la Révolution tranquille</i>	2
1.2. <i>L'historiographie du système scolaire québécois</i>	10
1.3. <i>Conclusion du bilan historiographique</i>	16
2. PROBLÉMATIQUE, CADRE TEMPOREL ET ACTEURS ÉTUDIÉS	16
3. MÉTHODOLOGIE	19
3.1. <i>Définitions de concepts-clés</i>	19
3.2. <i>Sources</i>	24
3.3. <i>Méthodes d'analyse</i>	27
4. STRUCTURE DU MÉMOIRE	29
CHAPITRE I - DE LA SUBSIDIARITÉ ÉTATIQUE À « L'ÉTAT-SERVITEUR » : LE RÔLE DU DISCOURS ÉDUCATIF DANS LA MÉMOIRE SUR L'ÉTAT ET L'IDENTITÉ DE 1956 À 1966	30
1.1 <i>Contextualiser le système d'éducation : dualisme et éclatement</i>	31
1.2 <i>« L'ancien régime » : un système scolaire en dissonance (1956-1960)</i>	36
1.3 <i>La consolidation du consensus social autour de l'État québécois et de sa mission en éducation, de 1960 à 1966</i>	47
CHAPITRE II - LA MISE À DISTANCE DU PASSÉ ET LA CONSOLIDATION DES EXPLOITS DU PRÉSENT DANS LE DISCOURS ÉDUCATIF DE 1967 À 1976	59
2.1 LES PROGRAMMES-CADRES : SURVOL ET CONTEXTUALISATION	60

2.2 <i>Les représentations de Duplessis: « petit dictateur » ou premier ministre comme les autres ?</i>	64
<i>L'analyse des manuels choisis nous permet de constater qu'il existe un continuum entre l'adversité et l'objectivité à l'égard des représentations de la figure de Duplessis.</i>	65
2.3 <i>Le state-building de l'État québécois</i>	74
2.4 <i>Châtier le Canadien français pour devenir Québécois</i>	82
2.5 CONCLUSION	89
CHAPITRE III - NORMALISATION DE LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE ET CONSERVATION DE LA MÉMOIRE DE 1977À 1986	91
3.1 EN MARCHÉ VERS LA RÉFORME PÉDAGOGIQUE DE 1982	92
3.1.1 <i>Le Livre vert et le Livre orange : légitimation de l'État-providence et enracinement socioculturel</i>	92
3.1.2 <i>Histoire du Québec et du Canada : enseigner l'histoire « normale » du Québec</i>	96
3.2 MAURICE DUPLESSIS, L'HOMME DE SON ÉPOQUE ?	101
3.2.1 <i>La personification de Duplessis par le MEQ</i>	101
3.2.2 <i>Grande noirceur et agentivité étudiante</i>	105
3.3 GARANTIR LE SOUTIEN À L'ÉTAT-PROVIDENCE	109
3.3.1 <i>Les prémisses de l'interventionnisme et l'ascendance cléricale sur l'État</i>	109
3.3.2 <i>Transformation de l'État : modernisation, décléricalisation et interventionnisme</i>	114
3.4 LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE « NORMALE » DES QUÉBÉCOIS	118
3.4.1 <i>Le Canadien français partagé entre la tradition et la modernité</i>	119
3.4.2 <i>Être Québécois : nouveau nationalisme, sécularisation, féminisme et diversité</i>	122
3.5 CONCLUSION	129
CONCLUSION	131
ANNEXE A	140
BIBLIOGRAPHIE	145

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 - Indications du MEQ pour le programme d'histoire de 1967	61
Figure 2.2 - Investissement de l'État-providence québécois dans <i>Histoire du Canada à partir du Québec actuel</i>	80
Figure 3.1 - Objectifs de l'Unité 7.2 concernant l'époque duplessiste dans le programme d'histoire de 1982	99
Figure 3.2 - Objectifs de l'Unité 7.3 concernant la Révolution tranquille dans le programme d'histoire de 1982	100
Figure 3.3 - Caricature de Duplessis sur la caisse électorale de l'UN dans <i>Notre histoire</i>	107
Figure 3.4 - Caricature de Duplessis dans <i>Québec : héritages et projets</i>	107
Figure 3.5 - Partition de La Manic de Georges Dor dans <i>Notre histoire</i>	117
Figure 3.6 - Distinction entre l'identité canadienne-française et québécoise dans <i>Notre histoire</i>	123
Figure 3.7 – Deux images d'une messe québécoise d'avant et après le Concile de 1962 dans <i>Notre histoire</i>	125
Figure 3.8 - La représentation des Néo-Québécois dans <i>Notre histoire</i>	128
Figure 3.9 - La représentation des Néo-Québécois dans <i>Nouvelle histoire du Québec et du Canada</i>	128

RÉSUMÉ

Ce mémoire analyse la construction des représentations de la transition entre l'époque duplessiste et la Révolution tranquille au sein du discours éducatif de 1956 à 1986. Ce discours est le message hégémonique construit et diffusé dans la sphère scolaire notamment par des ministres, des technocrates, des historiens et des auteurs de manuels qui officialise une version du passé. Il explore principalement la manière dont ont été enseignées ces deux périodes, dans le cours d'histoire au secondaire, durant la Révolution tranquille. Cette étude permet de créer une réflexion sur les racines de la distanciation que certains Québécois ont vécue à l'égard de la période d'après-guerre et sur la manière dont la mise en récit de la Révolution tranquille dans l'histoire nationale entraîne une affiliation.

Ce mémoire explique la manière dont le mythe de la « Grande noirceur » a été consolidé partiellement à l'aide de la socialisation scolaire par les documents et programmes du ministère de l'Éducation ainsi que les manuels d'histoire au secondaire. Le corpus de sources est composé de trois programmes et quinze manuels d'histoire qui sont à la fois objets culturels et politiques essentiels à la transmission de valeurs à la future génération afin d'assurer un vivre-ensemble cohérent.

À l'aide de l'analyse de discours, le mémoire circonscrit la manière dont les précurseurs de la Révolution tranquille critiquaient un système d'éducation en inadéquation avec les besoins de la société québécoise d'après-guerre. Il cible la façon dont les révolutionnaires tranquilles ont mis en récit l'époque duplessiste et les bouleversements qu'ils avaient causés avec la réforme de 1967. Il souligne la normalisation du passé canadien-français et la consolidation des acquis de la Révolution tranquille dans la mémoire collective québécoise avec la réforme de l'enseignement de 1982. Ce mémoire met alors en lumière la construction de représentations négatives autour de la figure de Maurice Duplessis; un processus de *state-building* qui rejette l'État non interventionniste et crée un consensus social autour de l'État-providence québécois; et un processus de *nation-building* qui consolide une identité québécoise.

MOTS CLÉS : Époque duplessiste, Révolution tranquille, enseignement de l'histoire, « Grande noirceur », représentations

INTRODUCTION

Après la mort de Maurice Duplessis en 1959, le Québec était en ébullition et plusieurs changements ont été mis en branle au niveau politique, économique, social et culturel jusque dans les années 1980¹. Il fallait alors marquer l'écart, voire souligner l'entrée du Québec dans la modernité, en se distanciant de l'époque précédente. Le mythe de la « Grande noirceur » y tirerait ses origines. Notre mémoire de maîtrise est une étude au carrefour de l'histoire politique et culturelle, ainsi que du domaine de l'éducation. Ce mémoire explore la manière dont a pu être reproduit le mythe de la « Grande noirceur » et la façon dont a été valorisée la Révolution tranquille par les représentations du passé véhiculées dans les programmes et manuels d'histoire nationale du secondaire. Notre étude tente aussi de découvrir comment la sphère scolaire, qui est sous juridiction étatique, a pu contribuer ou non à sa mise en place dans la mémoire collective des Québécois. Pour ce faire, notre étude analyse qualitativement les programmes issus des réformes entre 1956 à 1986, les documents officiels connexes ainsi que quinze manuels d'histoire au secondaire afin de cibler les usages du passé ainsi que les représentations de l'époque duplessiste et de la Révolution tranquille. Pour ces deux périodes nous analysons les représentations construites autour du rôle de l'État et de l'identité. Pour comprendre l'évolution de notre sujet, nous évaluerons le bilan historiographique, présenterons la problématique et expliquerons les cadres conceptuel et méthodologique.

1. Évaluation historiographique

Notre bilan historiographique s'articule autour de deux grands axes. Le premier s'inscrit dans une démarche pour comprendre l'évolution de la perception des historiens vis-à-vis de la période duplessiste et de la Révolution tranquille. La seconde partie met l'accent sur l'institution scolaire québécoise en portant un regard sur l'historiographie de l'enseignement de l'histoire nationale et des manuels scolaires. Une discussion historiographie autour de ces deux axes nous permet de définir une problématique de recherche qui soit pertinente et originale.

¹ En ce qui concerne la Grande noirceur, nous faisons référence à la période allant de 1936 à 1939 et de 1944 à 1959 qui est associée au règne conservateur, cléricliste et autonomiste de Maurice Duplessis. Pour la Révolution tranquille, nous faisons référence à la période allant de 1960 à 1983 marquée par une période de néonationalisme et par la modernisation de l'État québécois qui venait à prendre en charge un lot d'institutions jadis sous la régulation sociale du privé. Voir Martin Pâquet et Stéphane Savard, *Brève histoire de la Révolution tranquille*, Montréal, Boréal, 2021, 276p.

1.1. L'historiographie de l'époque duplessiste et de la Révolution tranquille

Les perspectives historiennes sur la période duplessiste et celle de la Révolution tranquille ont connu quelques transformations entre les années 1960 et aujourd'hui. Certains intellectuels qui ont vécu la fin du régime duplessiste étaient très critiques à son égard et soulignaient donc son traditionalisme et des éléments de rupture. Il est plausible que cela servait à mieux justifier les grandes orientations de la Révolution tranquille. Des années 1980 jusqu'aux années 1990, l'historiographie tend, d'une part, à « normaliser » l'histoire québécoise en comparant son parcours à celle des autres sociétés occidentales et, d'autres parts, à analyser les paramètres socioéconomiques du discours duplessiste. À partir des années 2000, les historiens analysent plutôt les deux périodes au prisme de la construction identitaire où la posture historiographique s'articule autour des représentations et du rapport à la mémoire collective des Québécois.

1.1.1. L'historiographie de la rupture et d'un temps nouveau

Le décès de Maurice Duplessis en 1959 et l'arrivée au pouvoir des libéraux de Jean Lesage en 1960 ont marqué les esprits. Ces deux événements successifs ont permis aux intellectuels de proclamer une rupture avec un monde que certains méprisaient pour ensuite entrer dans la modernité. Influencé par l'histoire française, certains intellectuels conçoivent l'histoire québécois similairement et ils observent un changement entre un ancien et un nouveau régime². Ces derniers créent une rupture entre les deux périodes en mettant l'accent sur le changement lié aux valeurs et aux comportements de gouvernance qui était guidée, comme le prétend le politologue Léon Dion, par la « conduite démoniaque³ » de Duplessis. D'autres intellectuels abondent en ce sens en catégorisant cette ère par les « pratiques anti-démocratiques du gouvernement Duplessis⁴ », synonyme de l'immobilisme et de la corruption⁵. Les Canadiens français étaient alors présentés comme complices de ces problèmes et incapables d'user de la démocratie outre qu'à des fins raciales⁶. En y ajoutant la perception d'une poigne de fer de l'Église sur la société, certains

² Ivan Carel, « L'invention de la « Grande Noirceur » : la voie française », dans Xavier Gélinas et Lucia Ferretti (dir.), *Duplessis, son milieu, son époque*, Québec, Septentrion, 2010, p. 36-51 ; Léon Dion, « De l'ancien régime au nouveau régime », *Cité libre*, n°38, 1961, p. 3-15.

³ *Ibid.*, p. 8.

⁴ Pierre Elliot Trudeau, *Le fédéralisme et la société canadienne-française*, Montréal, HMH 1967, p.126.

⁵ Fernand Dumont, *La vigile du Québec*, Montréal, Bibliothèque québécoise, 1967 [2015], p.40.

⁶ Pierre Elliot Trudeau, *op. cit.*, p. 118.

qualifiaient l'époque de « Grande-peur québécoise⁷ ». L'historiographie des années 1960 est marquée par une contestation du régime duplessiste, voire un assombrissement de ses traits, ce qui permet de magnifier la Révolution tranquille⁸.

Durant les années 1970, certains intellectuels se concentrent davantage sur le personnage de Duplessis que sur le contexte sociopolitique des années 1944 à 1959. Il y a parution de biographies pour grossir certaines caractéristiques à l'avantage de Duplessis⁹. Son autoritarisme par exemple est perçu comme étant un attrait auprès de la population¹⁰. Le décès du *Chef* marquait les esprits et certains surfaient sur la vague de son aura, voire d'un mysticisme, qu'il avait emporté avec lui. Par le vide historiographique autour de l'époque duplessiste, les auteurs cantonnaient les représentations de l'époque à leur ressenti et à l'image qu'ils se faisaient du premier ministre.

1.1.2. L'époque duplessiste et le libéralisme

Au tournant des années 1980, l'historiographie de l'époque duplessiste met davantage l'accent sur les aspects économiques plutôt que politiques. Les nouveaux angles d'analyse portent sur le libéralisme, l'agriculturisme et le patronage¹¹. En effet, l'analyse marxiste des politologues tels que Gérard Boismenu marque le fer des représentations de l'époque duplessiste. Pour lui, le regard porté sur la gouvernance de l'époque doit s'éloigner d'un discours dichotomique entre la « Grande noirceur » et la Révolution tranquille pour soulever un paradoxe : malgré l'évolution sociale du Québec causée par des revendications provenant de la « lutte des classes », il existait un rapport de force opposant Maurice Duplessis – allié du clergé, de la bourgeoisie canadienne-française et du capital américain – aux ouvriers, qui contribuait à la stabilité économique et politique du Québec durant l'après-guerre¹². L'éloignement de la Révolution tranquille permet également de poser un regard plus nuancé. Au tournant des années 1980, un nouveau courant historiographique croît. Ces

⁷ Jean-Paul Desbiens, *Les insolences du Frère Untel*, Montréal, Les Éditions de l'Homme, 1960, p. 66.

⁸ Gérard Bouchard « Une crise de la conscience historique. Anciens et nouveaux mythes fondateurs dans l'imaginaire québécois », dans Stéphane Kelly (dir.), *Les idées mènent le Québec. Essais sur une sensibilité historique*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2003, p. 37.

⁹ Robert Rumilly, *Maurice Duplessis et son temps*, t. 2, Fides, 1973[1978], 747p. ; Conrad Black, *Duplessis. Tome 2 : Le pouvoir*, Montréal, Éditions de l'Homme, 1977, 623p., Denys Arcand, *Duplessis* [série télévisée], Radio-Canada, 1978. Voir l'ouvrage de Pierre B. Berthelot pour une analyse plus approfondie de ces œuvres. Pierre B. Berthelot, *Duplessis est encore en vie*, Québec, Septentrion, 2021, 410p.

¹⁰ Robert Rumilly, *op. cit.*, p.567.

¹¹ Jonathan Livernois, *La Révolution dans l'ordre. Une histoire du duplessisme*, Montréal, Boréal, 2018, p. 87-92.

¹² Gérard Boismenu, *Le Duplessisme. Politique économique et rapports de force, 1944-1960*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 13-14.

« révisionnistes¹³ », comme les a qualifiés notamment l'historien Ronald Rudin, considèrent que le parcours historique du Québec est en phase avec les autres sociétés occidentales et aurait donc connu des phénomènes similaires à son évolution tels que l'urbanisation, l'industrialisation, la sécularisation et l'immigration¹⁴. Pour Rudin, les historiens modernistes rompent avec ceux des années 1960, puisqu'ils ne focalisent plus le récit sur la singularité historique québécoise en mettant l'accent sur les rapports entre les Canadiens français et la religion catholique ainsi qu'entre ces derniers et les Anglo-Saxons. Il faut toutefois souligner que pour certains chercheurs, le livre de Rudin, qui crée l'étiquette de « révisionniste » et qui fait l'apologie de la « normalité » de l'histoire québécoise, n'est « pas une contribution sérieuse à la discipline [historique]¹⁵ », puisqu'il endosse notamment « une vision strictement ethnique de la communauté historique¹⁶ » en négligeant le travail d'historiens anglophones. Les aprioris positifs de Rudin à l'égard de la « normalité » de l'histoire québécoise proviendraient d'une vision « libérale et antinationaliste » de l'histoire présentée telle une histoire apolitique¹⁷. Bref, la modernité québécoise aurait donc été atteinte avant la Révolution tranquille, puisque les Québécois connaissaient alors un bouleversement de leur mode de vie malgré l'influence traditionnelle des élites politiques et religieuses¹⁸.

Les auteurs des années 1990 continuent d'être nuancés à l'égard de l'époque duplessiste. Certains, tels que Léon Dion, reviennent sur leurs propos tenus à son égard au tournant des années 1960 en reconnaissant qu'ils étaient « excessifs¹⁹ ». Dion estime d'ailleurs que la période duplessiste est davantage une époque de passage que de rupture vers la Révolution tranquille²⁰. Pour lui, Duplessis

¹³ Ronald Rudin, *Faire de l'histoire du Québec*, Sillery, Septentrion, 1998, 280p.

¹⁴ *Ibid.*, p.200-202.

¹⁵ Yves Gingras, « À propos de *Faire l'histoire au Québec* (R. Rudin) : la fabrication de l'histoire », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 8, n°2-3, p. 327.

¹⁶ *Ibid.*, p. 320.

¹⁷ Pierre Trépanier, « Faire de l'histoire à la manière de Ronald Rudin : à propos du livre *Making History in Twentieth-Century Quebec. Historians and their Society* de Ronald Rudin », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 7, n°1, 1998, p. 111. En mettant sur un piédestal cette nouvelle historiographie, Rudin critique les travaux d'historiens comme Maurice Séguin, nivelle la réalité québécoise au monde entier et oublie que le Québec est une « société largement déterminée par les cadres culturels et institutionnels du traditionalisme ». Jacques Beauchemin et Gilles Bourque, « *Making History in Twentieth-Century Quebec*: questions pour un débat », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 7, n°1, 1998, p. 153 ; Éric Bédard, « Ronald Rudin et l'École de Montréal », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 7, n°1, 1998, 127-132p.

¹⁸ Paul-André Linteau, René Durocher, Jean-Claude Robert et François Ricard, *Histoire du Québec contemporain. Le Québec depuis 1930*, Montréal, Boréal, 1989, 834p.

¹⁹ Léon Dion, *Québec 1945-2000. Tome II. Les intellectuels et le temps de Duplessis*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1993, p. 156.

²⁰ *Ibid.*, p. 28.

« incarne parfaitement la politique²¹ » québécoise de l'après-guerre par l'amalgame du libéralisme conservateur, l'appui du clergé, le patronage et par son autonomie provinciale défensive qui faisait son succès électoral. Pour d'autres, le duplessisme serait ancré dans un paradoxe entre le progrès économique et la stabilité sociale, ce qui en fait une idéologie inscrite dans le libéralisme ainsi que dans la modernité. *La société libérale duplessiste 1944-1960* des sociologues Gilles Bourque, Jules Duchastel et Jacques Beauchemin, paru en 1994, est un ouvrage phare de ce courant. Cette œuvre analyse le discours politique duplessiste qui s'ancrerait fondamentalement dans le libéralisme et non dans le traditionalisme²². Ainsi, la modernité serait aux fondements de cette idéologie, puisque le progrès économique dictait les actions et décisions politiques. Pour ces auteurs, la « Grande noirceur » n'en demeurerait pas moins une période marquée par le conservatisme, l'obscurantisme et la réaction ; on y retrouvait une idéologie qui refusait de se détacher des valeurs canadiennes-françaises fondamentales, rejetait l'idée de bâtir un État-providence et usait de la censure²³. La société québécoise de l'époque duplessiste était socialement conservatrice et disciplinaire²⁴, mais marqué par les fondements de l'État libéral.

Toutefois, des auteurs tels que Michael D. Behiels réfutèrent ces propositions en statuant que le Québec s'ancrait dans une « société traditionnelle fixiste » à l'image de la *folk society* conceptualisée par l'école de Chicago²⁵. Pour Fernand Ouellet, c'est plutôt la Révolution tranquille qui marque « pour de bon l'avènement d'une modernité québécoise²⁶ ». Ces historiens avançaient qu'il fallait attendre uniquement les années 1960 avant de voir un renversement normatif et institutionnel²⁷. Bref, la conception concernant la rupture définitive des années 1960 se poursuivi

²¹ *Ibid.*, p. 25.

²² Pour ces auteurs, ce discours n'est pas celui de Maurice Duplessis ou de l'Union nationale, mais celui « qui finit par prévaloir dans la discussion du pouvoir à laquelle participent les principales institutions, privées et publiques, durant cette période de l'histoire du Québec, de 1944 à 1960 ». Jacques Beauchemin, Gilles Bourque et Jules Duchastel, *La société libérale duplessiste 1944-1960*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1994, p. 37-41 ; Jacques Beauchemin, « Conservatisme et traditionalisme dans le Québec duplessiste : aux origines d'une confusion conceptuelle », dans Alain-G. Gagnon et Michel Sarra-Bournet (dir.), *Duplessis. Entre la Grande Noirceur et la société libérale*, Montréal, Éditions Québec Amérique, 1997, p. 53.

²³ Jacques Beauchemin, Gilles Bourque et Jules Duchastel, *op. cit.*, p. 15.

²⁴ *Ibid.*, p.45.

²⁵ Michael Behiels, « Duplessis, le duplessisme et la prétendue reconstitution du passé », dans Alain-G. Gagnon et Michel Sarra-Bournet, *Duplessis. Entre la Grande Noirceur et la société libérale*, Montréal, Québec Amérique, 1997, p. 322.

²⁶ Fernand Ouellet, « La Révolution tranquille, tournant révolutionnaire ? » dans Thomas S. Axworthy et Pierre Elliott Trudeau, *Les années Trudeau : La recherche d'une société juste*, Montréal, Le Jour, 1990, p. 334.

²⁷ Michael Behiels, *loc. cit.*, p. 317.

jusque dans les années 1990, mais la nuance apportée à l'époque duplessiste, qui l'ancrait dans la modernité, permit de se pencher sur la manière dont celle-ci s'accordait avec la Révolution tranquille et dont elle était traitée dans l'imaginaire collectif.

1.1.3 La « Grande noirceur » au carrefour de la Révolution tranquille

Le dialogue entre l'époque duplessiste et la Révolution tranquille devenait possible. D'emblée, un courant historiographique, qui prit forme dans les années 2000, s'intéresse à la transition entre les deux époques et au rapport à la mémoire collective. Avant d'entrer dans le nouveau millénaire, Jocelyn Létourneau considérait, en 1997, que la Révolution tranquille était « l'interface indissociable » de la « Grande noirceur »²⁸. Le quarantième anniversaire de la Révolution tranquille permit d'en faire un bilan. La question de l'entrée du Québec dans la modernité occupait la pensée des historiens. La Révolution tranquille rompait avec le « refus des nouvelles orientations de l'État-Providence²⁹ », mais elle impliquait surtout la modernisation d'institutions politiques, un nouveau nationalisme et la mise au rancart d'un cléricisme, et non de la modernisation du Québec³⁰. Pour les historiens des années 2000, la Révolution tranquille était « l'aboutissement d'une évolution séculaire du Québec³¹ », faisant en sorte que la modernité et la genèse des changements sociopolitiques s'ancreraient au-delà des années 1960.

Sous l'étiquette de la nouvelle sensibilité historique, des intellectuels ont affirmé que la Révolution tranquille n'était pas la cause de la modernité du Québec. Il fallait alors explorer les idées ainsi que les aspects politiques et religieux antérieurs aux années 1960³². Pour les membres de ce courant, ce nouveau détour dans l'histoire s'impose, puisqu'il s'agirait d'effectuer un travail de mémoire sans rupture catégorique pour comprendre l'évolution du Québec et son rapport complexe à son

²⁸ Jocelyn Létourneau, « La Révolution tranquille, catégorie identitaire du Québec contemporain », dans Alain-G. Gagnon et Michel Sarra-Bournet (dir.), *Duplessis. Entre la Grande Noirceur et la société libérale*, Montréal, Éditions Québec Amérique, 1997, p. 95. Voir aussi Jocelyn Létourneau, « Le “Québec moderne” », un chapitre du grand récit collectifs des Québécois », *Revue française de science politique*, vol.42, n°5, 1992, p.765-785.

²⁹ Paul-André Linteau, « Un débat historiographique : l'entrée du Québec dans la modernité et la signification de la Révolution tranquille », dans Yves Bélanger Robert Comeau et Céline Métivier (dir.), *La Révolution tranquille 40 ans plus tard : Un bilan*, Montréal, VLB éditeur, 2000, p. 22.

³⁰ *Ibid.*, p. 33 ; Robert Comeau, « La Révolution tranquille : une invention ? », dans Yves Bélanger Robert Comeau et Céline Métivier (dir.), *op. cit.*, p.17.

³¹ Paul-André Linteau, *loc. cit.*, p.33

³² Stéphane Kelly, « Introduction », dans Stéphane Kelly (dir.), *Les idées mènent le Québec. Essais sur une sensibilité historique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2003, p. 4.

identité³³. La modernisation du Canada français proviendrait alors des années 1930 où des membres plus socialistes de l'Église auraient façonné les réformes de la Révolution tranquille selon la doctrine personnaliste³⁴. Le système d'éducation moderne aurait ainsi été façonné par ses adeptes entre les années 1960 à 1964 afin de mettre de l'avant des idées progressistes en « prenant appui sur la puissance étatique » et « en faisant disparaître le quasi-monopole de l'influence cléricale³⁵ ». Cette nouvelle sensibilité historique permet de souligner l'entrée du Québec dans la modernité avant les années 1960, ainsi que le rôle joué par des acteurs politiques catholiques pour influencer des institutions et rompre avec le régime clérico-traditionaliste de Duplessis.

Au niveau des représentations au sein de la mémoire collective, il y a une dichotomie entre les deux entités à souligner dans la mythification de l'une et de l'autre. Il a été avancé que les « Québécois d'héritage canadienne-française » entretenaient un rapport difficile avec leur passé créant alors une « mythistoire de losers³⁶ ». Pour Gérard Bouchard, la « Grande noirceur » s'inscrit dans l'imaginaire collectif des Québécois telle une mémoire dont ils auraient honte et qui proviendrait d'un mythe, soit d'une « affirmation de sens qui relève en partie de l'empirique et en partie de la fiction et qui survit grâce à la fonction qu'elle remplit³⁷ ». Sa fonction serait alors de légitimer la québécoïté au lieu du fait canadien-français et de glorifier la Révolution tranquille en se basant sur les caractéristiques de la période duplessiste et de la mise en récit qui en a été faite. L'historien nous éclaire par rapport au processus de la création du mythe de la « Grande noirceur » où il « aurait servi de tremplin à l'autre³⁸ », c'est-à-dire celui de la Révolution tranquille.

³³ Christian Roy, « Épilogue. De l'utopie à l'uchronie », dans Stéphane Kelly (dir.), *op. cit.*, p. 214.

³⁴ Pour E.-Martin Meunier et Jean-Philippe Warren, les personnalistes étaient des chrétiens qui avaient une vision axée sur le développement de l'humain hors de tout déterminisme et du cléricisme. Voir E.-Martin Meunier et Jean-Philippe Warren, *Sortir de la « Grande noirceur ». L'horizon « personnaliste » de la Révolution tranquille*, Québec, Septentrion, 2002, p. 69 ; E.-Martin Meunier, « Une nouvelle sensibilité pour les “enfants du Concile” ? », dans Stéphane Kelly (dir.), *Les idées mènent le Québec. Essais sur une sensibilité historique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2003, p. 96 ; Louise Bienvenue, *Quand la jeunesse entre en scène : l'action catholique avant la Révolution tranquille*, Montréal, Boréal, 2003, p.18 ; Michael Gauvreau, *Les origines catholiques de la Révolution tranquille*, Montréal, Fides, 2008, p. 82.

³⁵ *Ibid.*, p. 247.

³⁶ Jocelyn Létourneau, « Mythistoires de losers : introduction au roman historial des Québécois d'héritage canadien-français », *Histoire sociale/Social history*, vol. 39, n°77, 2006, p. 157-180.

³⁷ Gérard Bouchard, « L'imaginaire de la grande noirceur et de la révolution tranquille : fictions identitaires et jeux de mémoire au Québec », *Recherches sociographiques*, vol. 46, n°3, 2005, p. 415.

³⁸ *Ibid.*, p. 416.

À partir des années 2010, l'historiographie met l'accent sur la mémoire collective et l'aspect politique de l'époque duplessiste. Dans la foulée du cinquantième anniversaire du décès du premier ministre, les historiens Lucia Ferretti et Xavier Gélinas regroupèrent les actes d'un colloque organisé à son effigie afin d'éclairer la manière dont il a été dépeint péjorativement et pour explorer un certain para-duplessisme³⁹. L'un des constats est que les représentations de l'époque duplessiste s'ancrent au croisement de l'état du savoir savant et de l'adhésion à la mémoire collective⁴⁰. Par exemple, Sébastien Parent émet l'hypothèse que la méfiance à l'égard de Maurice Duplessis s'inscrirait dans le mauvais rapport que les Québécois entretiennent avec leur mémoire historique, puisqu'il représentait « la dernière incarnation politique du traditionalisme canadien-français », soit le « porte-étendard d'un régime moyenâgeux⁴¹ ». Pour l'historien Alexandre Turgeon, la perpétuation du mythe de la « Grande noirceur » s'est effectué à travers la diffusion des caricatures de Duplessis⁴². Ainsi, ces auteurs mettent l'accent sur les contemporains de l'époque duplessiste et de la Révolution tranquille pour mettre en lumière l'écart qui a été creusé par souci identitaire et pour la mise en récit de l'histoire nationale.

Cette dernière décennie a été marquée par un souci d'intégrer Duplessis dans le fil de l'histoire. Alexandre Dumas analyse la continuité des relations entre les membres du clergé et le *Chef* par rapport à celle sous Louis-Alexandre Taschereau ainsi qu'Adélard Godbout⁴³. Jonathan Livernois explique que Duplessis faisait respecter l'ordre et assoyait son pouvoir confortablement dû au sentiment de permanence ressenti chez les Canadiens français qui les reconfortait⁴⁴. De plus,

³⁹ Pour Xavier Gélinas, le « para-duplessisme inclut toutes sortes de figures, de mouvement de pensée, d'aspects de l'histoire qui frôlent le duplessisme sans s'y confondre » qui viendrait donner un « angle nouveau d'approche sur l'homme et le parti qui ont gouverné le Québec ». Xavier Gélinas, « Duplessis et ses historiens, d'hier à demain », dans Xavier Gélinas et Lucia Ferretti (dir.), *Duplessis, son milieu, son époque*, Québec, Septentrion, 2010, p. 26. Duplessis est analysé notamment à travers l'historiographie par Xavier Gélinas et à travers les auteurs de *Cité libre* par Charles-Philippe Courtois. D'autres auteurs s'expriment sur les ramifications du duplessisme tel qu'Ivan Carel avec sa comparaison sur l'utilisation d'une époque ternie entre l'histoire française et québécoise et Stéphane Savard avec l'instrumentalisation d'Hydro-Québec par l'Union nationale.

⁴⁰ Sébastien Parent, « Un Duplessis kaléidoscopique. La mémoire nationale canadienne-française au cœur de l'histoire », dans Xavier Gélinas et Lucia Ferretti (dir.), *op. cit.*, p. 419 ; E.-Martin Meunier, « La Grande noirceur canadienne-française dans l'historiographie et la mémoire québécoise : Revisiter une interprétation convenue », *Presses de Sciences Po*, 1, 129, 2016, p. 56.

⁴¹ Sébastien Parent, *loc. cit.*, p. 421.

⁴² Alexandre, Turgeon, *Robert La Palme et les origines caricaturales de la Grande Noirceur duplessiste : conception et diffusion d'un mythistoire au Québec, des années 1940 à nos jours*, thèse de doctorat (histoire), Québec, Université Laval, 2015, 517p.

⁴³ Alexandre Dumas, *L'Église et la politique québécoise, de Taschereau à Duplessis*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 2019, 337p.

⁴⁴ Jonathan Livernois, *La Révolution dans l'ordre. Une histoire du duplessisme*, Montréal, Boréal, 2018, p. 111-112.

Martin Pâquet et Stéphane Savard ont exploré les composantes de la Révolution tranquille où la période allant des années 1930 jusqu'à la fin de l'époque duplessiste s'inscrirait dans un processus d'*Aggiornamento*, soit une mise à jour aux années 1960⁴⁵. Bref, l'idée d'une rupture catégorique semble s'être dissipée au fil du temps pour inscrire l'époque duplessiste dans un contexte plus large et en continuité avec le fil de l'histoire québécoise.

Passant d'une dichotomie à une intégration dans le fil d'une histoire québécoise normale, le regard porté sur la transition entre l'époque duplessiste et la Révolution tranquille s'articule notamment autour du rapport à la mémoire de nos jours. En analysant le passé canadien-français, les intellectuels ont cerné la modernisation du Québec comme étant antérieure aux années 1960. Malgré les avancées historiographiques, la « pointe de l'iceberg⁴⁶ » du malaise du passé canadien-français serait la reproduction d'une mémoire honteuse à son égard. Cela nous mène à caractériser l'époque duplessiste. Nous la considérons comme une période de transition, voire de préparation à la Révolution tranquille. C'est une époque moderne marquée par la marginalisation des Canadiens français dans l'économie libérale et par la difficulté d'adaptation des institutions ecclésiastiques aux besoins des Québécois en santé et en éducation⁴⁷. Bien que l'Église connaissait un essoufflement durant cette période, le gouvernement de l'Union nationale lui donnait les pouvoirs nécessaires pour conserver son influence sur la société québécoise⁴⁸. À l'instar de Léon Dion, nous reconnaissons que Maurice Duplessis incarne cette époque marquée par le libéralisme économique, la forte présence du clergé, le patronage et le développement de l'autonomie provinciale, mais que, parce que la société était en phase avec son premier ministre, il y avait une « impression de blocage⁴⁹ » provoquant de l'impatience chez les plus progressistes qui prirent le pouvoir à sa mort.

À la lumière de ce qui précède, il serait intéressant de voir comment les contemporains des années 1960 jusqu'aux années 1980 auraient utilisé une mémoire-repoussoir à l'égard de l'époque duplessiste en mettant en récit le passage de l'époque duplessiste à la Révolution tranquille à l'aide de l'institution scolaire. Une analyse des représentations véhiculées de la transition entre ses

⁴⁵ Martin Pâquet et Stéphane Savard, *Brève histoire de la Révolution tranquille*, Montréal, Boréal, 274p.

⁴⁶ Sébastien Parent, *op. cit.*, p.419.

⁴⁷ Lucia Ferretti, « La "Grande noirceur", mère de la Révolution tranquille ? », dans Guy Berthiaume et Claude Corbo (dir.), *La Révolution tranquille en héritage*, Montréal, Boréal, 2011, p. 27-46.

⁴⁸ Martin Pâquet et Stéphane Savard, *op. cit.*, p. 71.

⁴⁹ Lucia Ferretti, *loc. cit.*, p. 41.

époques, par le biais des programmes d'histoire et des manuels scolaires écrits par les révolutionnaires tranquilles, c'est-à-dire les contemporains de la période en quête de changement, nous éclairerait quant aux processus de construction identitaire québécois et de l'impact sur leur mémoire collective.

1.2. L'historiographie du système scolaire québécois

L'historiographie du système scolaire québécois tient sa richesse de la multitude d'approches présentées. Autant d'historiens que de spécialistes rattachés aux sciences de l'éducation ont tenté de comprendre les processus de modernisation et de démocratisation du système d'éducation québécois s'étalant du XIX^e siècle à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, c'est-à-dire la Commission Parent (1961-1966). Le *Rapport Parent* apparaît dès les années 1960 comme étant « un livre de sagesse [...] qui apportera lumière et conviction à tous ceux-là qui doivent préparer les adolescents à assumer résolument leur mission d'hommes et de citoyens du monde⁵⁰ ». Pour comprendre les phénomènes liés au système scolaire, nous devons explorer ses ramifications. Dans cette évaluation historiographique, la première partie s'articule autour de l'enseignement de l'histoire nationale et de sa structure et la deuxième partie porte sur l'analyse des manuels scolaires.

1.2.1 L'enseignement de l'histoire au secondaire

Tel « un point tournant fondamental dans l'histoire du Québec⁵¹ », plusieurs chercheurs s'accrochent à la Commission Parent pour analyser les réformes des programmes ainsi que les finalités de l'enseignement de l'histoire dans le cursus scolaire. Le quarantième anniversaire de cette commission, souligné en 2004, leur permet d'approfondir ses conséquences sur l'enseignement de l'histoire. Félix Bouvier avance que le *Rapport Parent* jette les bases d'une vision objective de l'enseignement de l'histoire qui développe un sentiment contribuant au devenir collectif du Québec⁵². Daniel Moreau fait suite à ces propos en affirmant que les programmes

⁵⁰ Louis-Philippe Audet et Armand Gauthier, *Le système scolaire du Québec : organisation et fonctionnement*, Montréal, Beauchemin, 1967, p. 79.

⁵¹ Claude Corbo, « Les origines de la Commission Parent », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, n°2, 2004, p.30.

⁵² Félix Bouvier, « Les mutations de l'enseignement de l'histoire proposée par le rapport Parent », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, n°2, 2004, p. 130.

respectèrent les finalités du rapport tout en jumelant la démarche historique ainsi que la consolidation de « l'appartenance des individus à son endroit et [en] meubl[ant] leur horizon identitaire⁵³ ». En statuant que les programmes scolaires découlant du *Rapport Parent* étaient influencés par la culture ainsi que par les enjeux du présent, les finalités de l'enseignement de l'histoire restaient à être définies sous la réforme du renouveau pédagogique qui pointait à l'horizon.

À partir de la réforme du cours d'histoire au secondaire en 2006, l'enjeu historiographique se focalise sur la place du récit national dans l'enseignement de l'histoire⁵⁴. Différentes tendances s'inscrivirent alors dans l'historiographie, qui sont à la fois entrecoupées par diverses interprétations. La première approche critique l'enseignement d'un récit national et vise davantage la didactique ainsi que le développement de la pensée historique. Ainsi, le didacticien Marc-André Éthier critique le fait que les cours d'histoire nationale tendent vers la reproduction sociale et exacerbent les écarts sociaux à l'aide des représentations véhiculées⁵⁵. D'autres historiens affirment que chaque époque tend à modeler un récit à son image et enchâsse des codifications à reproduire afin « d'imprégn[er] les consciences individuelles et collectives⁵⁶ ». Le rapport entre l'histoire et la mémoire devient alors central dans l'enseignement, puisque « l'élaboration d'un récit romancé [...] joue un rôle politique en permettant à l'État [...] de renforcer la fierté nationale » et renforcerait les rapports de pouvoir en faveur du groupe dominant⁵⁷. Bref, ce courant historiographique valorise la démarche scientifique et se méfie de l'enseignement de l'histoire nationale qui pourrait servir à des fins politiques.

⁵³ Daniel Moreau, « Le Rapport Parent après 40 ans de réformes scolaires : point de départ ou point de chute ? » *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, n°2, 2004, p.140.

⁵⁴ Julien Prud'homme, « Le débat sur l'enseignement de l'histoire », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 22, n°3, 2014, p. 106.

⁵⁵ Marc-André Éthier, « Apprendre à exercer sa citoyenneté à travers l'histoire », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 15, n°2, 2007, p. 57-58.

⁵⁶ Micheline Dumont, « La nature, l'objet et la pratique de l'histoire », dans Marc-André Éthier, David Lefrançois et Stéphanie Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*, Québec, Multimondes, 2014, p. 19.

⁵⁷ Stéphane Trudel, Stéphane Martineau et Alexandre Buysse, « Mémoire et histoire : des choses aux mots », dans Marc-André Éthier, David Lefrançois et Alexandre Joly-Lavoie (dir.), *Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2018, p. 15.

Pour le second courant, nous pourrions avancer que la ligne de conduite est celle-ci : « comme la langue française, l’histoire est au cœur de l’identité nationale des Québécois⁵⁸ », donc elle doit être défendue⁵⁹. Pour ce courant, l’enseignement de l’histoire nationale permettrait d’assurer une meilleure cohésion culturelle et nationale, puisqu’il jouerait un rôle de socialisation et de construction identitaire qui permettrait de transmettre un ensemble de valeurs dans l’optique d’assurer un désir de contribuer à un avenir collectif⁶⁰. À défaut de tendre vers une dichotomie, comme le didacticien Jean-François Cardin le reproche aux historiens dits nationalistes⁶¹, deux courants tentent tout de même d’influencer le discours éducatif selon leur vision de la nation. Le premier priorise la démarche historique individuelle où le passé est un « matériau à apprendre à travers une démarche plus active⁶² ». Le second articule la nécessité de comprendre son passé pour façonner un avenir collectif où culture d’un sentiment d’appartenance nationale et développement de la méthode historique vont de pair.

Parallèlement, les plus récentes études considèrent les tractations politiques et les postures idéologiques dans les finalités éducatives. Le politologue de l’éducation, Olivier Lemieux, a constaté que la confection des programmes d’histoire a été le « jeu de forces » de plusieurs acteurs sociaux et politiques et est donc le résultat de l’environnement sociopolitique ambiant⁶³. D’autres études tentent de mettre en lumière la manière dont le système d’éducation de la Révolution tranquille a été conçu en se penchant sur la pensée éducative de certains acteurs du milieu de l’éducation, tels que l’ancien sous-ministre du ministère de l’Éducation et didacticien Arthur

⁵⁸ Michel Sarra-Bournet, « Quel avenir pour l’histoire du Québec ? », *Bulletin d’histoire politique*, vol. 15, n°2, 2007, p. 64.

⁵⁹ Éric Bédard, « Défendre l’histoire "nationale" », *Bulletin d’histoire politique*, vol. 22, n°3, 2014, p. 162.

⁶⁰ Olivier Lemieux et Catherine Côté, « Étude des programmes et des manuels d’histoire du Québec de 1967 à 2012 », *Bulletin d’histoire politique*, vol. 22, n°3, 2014, p. 145 ; Félix Bouvier et Charles-Philippe Courtois (dir.), *L’histoire nationale du Québec. Entre bon-ententisme et nationalisme*, Québec, Septentrion, 2021, 383p. ; Félix Bouvier, Michel Allard, Paul Aubin et Marie-Claude Larouche (dir.), *L’histoire nationale à l’école québécoise. Regards sur deux siècles d’enseignement*, Québec, Septentrion, 2012, 508p.

⁶¹ Jean-François Cardin, « L’Histoire nationale du Québec et le débat sur le programme d’histoire : quand l’idéologie militante essaie de se faire passer pour de la science », *Revue des sciences de l’éducation*, vol. 47, n°3, 2021, p. 243-255.

⁶² Jean-François Cardin, « Les programmes de sciences sociales : du pourquoi au comment », dans Marc-André Éthier, David Lefrançois et Stéphanie Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l’histoire et la géographie au primaire et au secondaire*, Québec, Multimondes, 2014, p. 77.

⁶³ Olivier Lemieux, *Genèse et legs des controverses liées aux programmes d’histoire du Québec (1961-2013)*, Québec, Presses de l’Université Laval, 2021, 186p.

Tremblay, l'enseignante Jeanne Lapointe, Louis-Philippe Audet et Lionel Groulx⁶⁴. En explorant leur pensée éducative, les auteurs de ces ouvrages expliquent alors que les racines des grandes réformes de l'éducation proviennent d'avant la Révolution tranquille. Ces nouvelles études, comme le fait Andréanne LeBrun, montrent que cette période est essentielle pour comprendre la manière dont le système scolaire transmet un ensemble de valeurs axées sur une meilleure vie démocratique prenant racine avant la publication du *Rapport Parent*⁶⁵.

1.2.2 L'historiographie des manuels scolaires

Pour approfondir le lien entre les manuels scolaires et la mémoire collective, des intellectuels se sont réunis, sous la direction d'Henri Moniot en Europe en 1984, sous prétexte qu'il y avait une « perte réelle du passé qui pousse les groupes à une recherche d'identité⁶⁶ ». Les auteurs des années 1980 perçoivent les manuels comme des outils de construction identitaire, puisqu'ils permettent aux élèves de se définir en fonction des personnages et des éléments présentés, assurent la reproduction sociale et consolident leur mémoire par rapport à une vision du passé officialisée par l'État⁶⁷. Les intellectuels de ce courant historiographique mettaient alors l'accent sur le rôle de la transmission de la mémoire collective dans les manuels scolaires en plus des éléments normatifs à reproduire.

⁶⁴ Denis Simard, Jean-François Cardin et Olivier Lemieux (dir.), *La pensée éducative et les intellectuels au Québec. La génération 1915-1930*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2019, 250p ; Denis Simard, Jean-François Cardin et Olivier Lemieux (dir.), *La pensée éducative et les intellectuels au Québec. La génération 1900-1915*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2020, 250p. ; Olivier Lemieux, Jean-François Cardin et Denis Simard (dir.), *La pensée éducative et les intellectuels au Québec : Les intellectuels nés entre 1850 et 1900*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2021, 282p.

⁶⁵ Andréanne LeBrun, *École, adolescence et citoyenneté : modèles de citoyenneté et de participation politique proposés à l'école secondaire francophone catholique publique du Québec (1956-1982)*, thèse de doctorat (histoire), Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2023, 590p.

⁶⁶ Henri Moniot (dir.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang SA, 1984, p.19.

⁶⁷ *Ibid.* ; Pierre Ansart, « Manuels d'histoire et inculcation du rapport affectif au passé », dans Henri Moniot (dir.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang SA, 1984, p. 57 ; Robert M. Laxer, « Les dirigeants nationaux dans la mémoire collective et leur portrait dans les manuels d'histoire », dans Henri Moniot (dir.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang SA, 1984, p. 149 ; Bernard Lefebvre, « Mémoire collective, mémoire officielle (au Québec, env. 1900 - env. 1960) », dans Henri Moniot (dir.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang SA, 1984, p. 237. D'autres historiens ont analysé, notamment à travers l'étude de matériels provenant de sociétés « blanches », de « l'Afrique noire » et de l'URSS, la manière dont l'histoire dans les manuels scolaire permettait de « connaître l'identité d'une société et le statut de celle-ci à travers le temps ». Marc Ferro, *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*, Paris, Payot, 1986, p.8.

À l'aube de la réforme du Renouveau pédagogique dans les années 2000 au Québec, plusieurs intellectuels se sont penchés sur le rôle et les ramifications du manuel dans l'histoire québécoise afin de prendre en compte l'impact sociopolitique sur l'écriture des manuels. Des chercheurs tels que Paul Aubin et Daniel Moreau étudient l'influence de ces outils didactiques en statuant qu'ils améliorent le destin de la collectivité en transmettant des comportements précis à adopter⁶⁸. Dans son analyse portant sur les valeurs transmises dans des manuels, Daniel Moreau explique que l'histoire scolaire dans les manuels serait « tributaire de l'environnement socioculturel dans lequel elle s'inscrit, et qu'elle est plus sensible au contexte sociopolitique qu'il n'y paraît⁶⁹ ». Pour les auteurs des années 2000, les manuels scolaires représentent donc le reflet de la société dans laquelle ils sont écrits et inculquent un ensemble de valeurs et de représentations afin de tracer une trajectoire à suivre pour les futures générations. D'autres auteurs ont mis l'accent sur les préjugés et les stéréotypes que les représentations véhiculées dans le récit enseigné pouvaient créer envers les minorités socioculturelles et ethniques⁷⁰. L'État, par le biais de l'école et des manuels scolaires, valorise alors une identité, au détriment d'autres selon certains.

La plus récente historiographie du système scolaire du tournant de la Révolution tranquille met en lumière le développement identitaire que l'enseignement assure et l'influence historiographique dans l'écriture des manuels. Pour le politologue de l'éducation Olivier Lemieux, le « discours historique officiel projeté par les programmes et les manuels d'histoire du Québec du niveau secondaire » de 1967 à 2012 est influencée par la posture idéologique, historiographique et

⁶⁸ Paul Aubin, « Le manuel scolaire québécois. Entre réponses et questionnements », dans Monique Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire. Un outil à de multiples facettes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 41 ; Paul Aubin, *300 ans de manuel scolaire au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2006, p. 27-28 ; Daniel Moreau, « Les manuels, transmission simple ou contribution originale ? Analyse de trois manuels d'histoire nationale », dans Monique Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire. Un outil à de multiples facettes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 252.

⁶⁹ *Ibid.*

⁷⁰ Marie McAndrew, *Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française au Québec*, Montréal, Université de Montréal, Section d'éducation comparée et fondements de l'éducation, 1986, 206p ; Denise Helly, *Le Québec face à la pluralité culturelle, 1977-1994: un bilan documentaire des politiques*, Sainte-Foy, Institut québécois de recherche sur la culture, 1996, p. 334-337 ; David Lefrançois, Marc-André Éthier et Stéphanie Demers, « Jalons pour une analyse des visées de formation socio-identitaire en enseignement de l'histoire », dans Marc-André Éthier, David Lefrançois et Jean-François Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves*, Montréal, Presses de l'Université Laval, 2011, p. 59-94 ; Adèle Clapperton-Richard, *Reconnue, altérisée, occultée : L'agentivité des figures historiques dans les manuels québécois d'histoire nationale, 1954-1980*, mémoire de maîtrise (histoire), Université du Québec à Montréal, 2020, 229p ; Catherine Larochelle, *L'école du racisme : La construction de l'altérité à l'école québécoise (1830-1915)*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2021, p. 18.

pédagogique des auteurs⁷¹. Par son analyse des manuels d'histoire publiés de 1954 à 1980, Adèle Clapperton-Richard soutient que les stéréotypes à l'égard des minorités ethnoculturelles proviennent des représentations véhiculées dans ceux-ci⁷². De plus, Gérard Bouchard, par son étude des manuels, juge que le récit enseigné durant la Révolution tranquille a donc subi de « profondes transformations⁷³ » au diapason de nouvelles valeurs. Il est alors intéressant d'étendre la portée de leurs études pour explorer la manière dont l'inculcation des nouveaux comportements souhaités par l'État facilite la mise à distance de l'époque duplessiste et l'adhésion à une nouvelle identité et de nouvelles valeurs en adéquation avec la Révolution tranquille.

À la lumière de ce qui précède, il y aurait au sein de l'institution scolaire et de l'enseignement de l'histoire nationale des mécanismes de reproduction sociale et de construction identitaire lubrifiés par des usages publics du passé. Les décideurs politiques tenteraient de façonner une mémoire collective garante de la cohésion sociale et de l'avenir commun. Quant à l'historiographie des manuels scolaires, il est important de garder en tête qu'ils construisent des représentations transmettant un ensemble de valeurs et une culture à reproduire à travers des processus de filiation ou de repoussoir à l'égard de certains événements ou figures. Il est également important de souligner que l'écriture de ces manuels et des programmes découle des préoccupations étatiques et intellectuelles. Ce mémoire s'inscrit alors dans le besoin de contribuer à la nouvelle historiographie qui explique que les réformes en éducation prennent racine avant la Révolution tranquille. Il considère également les manuels d'histoire issus de notre période comme ayant une volonté de pousser les élèves à agir pour le devenir collectif et pour la démocratie en se dissociant de l'époque précédant la Révolution tranquille.

⁷¹ Olivier Lemieux, *Le discours historique comme objet politique : Regard sur l'enseignement de l'histoire du Québec du niveau secondaire de 1967 à 2012*, mémoire de maîtrise (politique appliquée), Université de Sherbrooke, 2014, 152p. Pour Lemieux, les grands courants idéologiques qui peuvent influencer l'écriture des programmes et des manuels sont le conservatisme, le libéralisme, le nationalisme et le multiculturalisme tandis que l'influence historiographique se circonscrit à celle de François-Xavier Garneau, de Lionel Groulx, de l'École de Montréal, de l'École de Québec et des courants révisionniste et postrévisionniste.

⁷² Adèle Clapperton-Richard, *op. cit.*

⁷³ Gérard Bouchard, *Pour l'histoire nationale : Valeurs, nation, mythes fondateurs*, Montréal, Boréal, 2023, p. 208.

1.3. Conclusion du bilan historiographique

Les deux sections de ce bilan se rejoignent au carrefour de l'histoire politique et de l'enseignement de l'histoire, où les enjeux de construction identitaire et de mémoire collective se croisent. D'abord, l'historiographie de la transition entre l'époque duplessiste et la Révolution tranquille met en lumière le rapport que les Québécois entretiennent avec leur mémoire collective, où le rapport avec la première serait plus honteux. Ensuite, la partie sur l'institution scolaire nous a démontré la pertinence d'étudier les programmes et les manuels scolaires pour comprendre les mécanismes de construction identitaire à travers l'enseignement de l'histoire nationale. En effet, les documents scolaires influenceraient la mémoire collective en reproduisant la culture des décideurs politiques, ici des acteurs politiques de la Révolution tranquille, afin de forger une identité collective. À la lumière de ce qui précède, nous aimerions exploiter ces deux sphères des sciences humaines pour explorer dans l'historiographie la construction des représentations de la transition entre l'époque duplessiste et la Révolution tranquille dans le discours éducatif des années 1960 à 1980. Nous entendons par discours éducatif, dans le contexte de l'enseignement de l'histoire au secondaire, le message hégémonique construit et diffusé dans la sphère scolaire – par des responsables politiques, des technocrates, des historiens et des auteurs de manuels – qui officialise une version du passé.

2. Problématique, cadre temporel et acteurs étudiés

La discussion historiographique sur la transition entre l'époque duplessiste et la Révolution tranquille et sur l'institution scolaire nous démontre qu'il y a un écart entre l'histoire politique et les sciences de l'éducation. Des lacunes se sont ainsi dessinées durant ce survol de la littérature. Bien que certains chercheurs ont tenté de cerner la création du mythe de la « Grande noirceur », il y a un vide historiographique quant au potentiel apport de l'institution scolaire dans sa diffusion et sa reproduction. De ce fait, il y a absence d'analyses des usages publics du passé et des représentations symboliques et identitaires de la période duplessiste et de la Révolution tranquille véhiculées par les programmes d'histoire et les manuels scolaires au secondaire. Même si Pâquet et Savard ont cerné les concepts de mémoire-filiation et mémoire-repoussoir concernant la Révolution tranquille dans les années 1980 jusqu'à aujourd'hui⁷⁴, ce cadre d'analyse n'a pas été

⁷⁴ Martin Pâquet et Stéphane Savard, *op. cit.*, p. 244.

exploité pour la période duplessiste. Ce mémoire propose donc d'examiner la façon dont les deux disciplines peuvent être combinées afin d'approfondir la manière dont l'État a pu exploiter une période jugée honteuse dans l'histoire du peuple québécois. Partant du principe que l'école est un lieu de socialisation, notre problématique s'articule autour de la contribution de l'école, des manuels scolaires et des documents officiels dans l'intériorisation des représentations de la transition entre l'époque duplessiste et la Révolution tranquille chez les élèves québécois de 1956 à 1986. En d'autres termes, ce projet veut mettre en lumière la manière dont les responsables du discours éducatif auraient pu faire usage du passé pour véhiculer des représentations liées au mythe de la « Grande noirceur » et d'une Révolution tranquille symbolisant l'entrée dans la modernité. Ce faisant, il porte une attention particulière aux représentations de la figure de Duplessis, du rôle de l'État et des paramètres identitaires qui y sont proposés. Ces trois angles d'analyse illustrent la rupture entre les deux époques comme Robert Comeau le souligne en expliquant que la Révolution tranquille est synonyme de la fin du Canada français clérical et du début du Québec étatique compétent et rationnel⁷⁵. En débutant notre étude avant la Révolution tranquille, nous explorons la manière dont les contemporains de l'époque duplessiste concevaient leur époque, l'enseignaient et la critiquaient, ce qui permet de mieux comparer avec les représentations véhiculées pendant la Révolution tranquille.

Ce mémoire explore les orientations éducatives et identitaires du discours éducatif par rapport à l'époque duplessiste, et ce, en relation avec celles de la Révolution tranquille en se référant à la diffusion du contenu des programmes d'histoire et des manuels scolaires du secondaire. L'historiographie nous permet de constater que les programmes et les manuels s'écrivent dans un contexte socioculturel donné et reflètent donc les valeurs d'une société, mais plus précisément celles des décideurs politiques et de groupes particuliers. Cette société, comme l'historiographie l'évoque, se redéfinissait. Il est alors essentiel de se pencher sur le rapport à l'historiographie de l'époque pour établir des liens entre l'histoire scolaire et l'histoire savante. Pour ce faire, nous nous penchons sur la mise en récit du discours éducatif et des représentations qu'il mobilise autour de la construction de l'État-providence et sur le façonnement d'une nouvelle identité québécoise rompant avec l'identité canadienne-française. Voici quelques questions préliminaires à notre analyse pour cerner notre problématique. Comment a-t-on enseigné – dans le cours d'histoire au

⁷⁵ Robert Comeau, *loc. cit.*, p. 17.

secondaire – l'époque duplessiste et la Révolution tranquille durant la Révolution tranquille ? Comment l'école québécoise de la Révolution tranquille et ses acteurs ont-ils pu contribuer à consolider et perpétuer le mythe de la « Grande noirceur » ? Quel portrait, à travers les représentations véhiculées, le discours éducatif a-t-il brossé de Maurice Duplessis ? Comment le modèle de l'État-providence a-t-il pu devenir hégémonique par rapport aux formes de l'État libéral dans la mémoire collective des Québécois ? Comment l'enseignement de l'histoire a-t-il contribué à la construction d'une identité québécoise ? En considérant les sensibilités historiographiques des contemporains, nous pourrions ainsi mettre en lumière la manière dont les responsables du discours éducatif ont mis en récit une rupture avec le passé duplessiste et, ensuite, sa continuité avec celui-ci.

Notre cadre temporel s'étend de 1956 à 1986. Notre première balise temporelle est la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels dirigée par le juge Thomas Tremblay (Commission Tremblay), qui s'est penchée sur les enjeux du système scolaire. Il faut considérer les années 1950 telle une « intensification du mouvement de réflexion sur l'éducation au Québec⁷⁶ ». Notre étude se termine en 1986 afin d'englober les manuels francophones publiés sous l'influence du programme de 1982. Au niveau politique, l'arrivée au pouvoir du Parti québécois en 1976 insuffle de multiples réformes, notamment en éducation. René Lévesque, en 1977, installe également la statue de Maurice Duplessis sur le terrain de l'Assemblée nationale en précisant qu'on ne peut l'occulter de l'histoire québécoise⁷⁷. Cela marque une étape dans le rapport que les Québécois entretiennent avec l'ancien premier ministre, puisqu'on normalise sa présence. Une nouvelle historiographie prend de l'ampleur au tournant des années 1980 et elle considère alors « normale » l'histoire québécoise à l'image des autres sociétés occidentales⁷⁸. Au sein de l'enseignement de l'histoire, cette période est marquée par une volonté de « *nation-building*⁷⁹ ».

⁷⁶ Andréanne LeBrun, *op. cit.*, p. 77.

⁷⁷ Jean-Charles Panneton, *Le gouvernement Lévesque. Tome 2*, Québec, Septentrion, 2017, p. 98.

⁷⁸ Ronald Rudin, *op. cit.*

⁷⁹ Jean-Philippe Warren, « Une histoire toujours-déjà détournée : savoirs, savoir-faire et savoir-être dans les examens d'histoire au Québec (1970-2012) », dans Marc-André Éthier, David Lefrançois et Stéphanie Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*, Montréal, Éditions Multimonde, 2014, p. 155-160. Nous définissons le *nation-building* par le processus d'édification nationale et de ses référents par l'État et ses groupes dominants.

Les acteurs étudiés sont les responsables du discours éducatif. Dans cet ensemble, nous faisons référence aux historiens, aux pédagogues, aux technocrates et aux responsables politiques qui ont façonné le récit enseigné et les structures du système de l'éducation ce qui a comme conséquence de les mettre en adéquation avec les valeurs prônées par leurs contemporains. Les auteurs des manuels d'histoire sont du nombre, eux qui accordent le savoir savant et le savant scolaire en plus de répondre aux attentes ministérielles.

La contribution de ce mémoire à l'historiographie consiste à approfondir la manière dont l'école québécoise aurait pu construire et contribuer à diffuser le mythe de la « Grande noirceur ». Ce mémoire contribue également à expliquer les raisons pour lesquelles certaines personnes ont un rapport ambigu avec la figure de Maurice Duplessis, l'image du Canadien français et des structures étatiques hors des paramètres de l'État-providence. En revanche, il contribue à expliquer la manière dont l'école québécoise a valorisé l'héritage de la Révolution tranquille – décléricalisation, identité québécoise et État-providence – dans l'imaginaire collectif. À la lumière de ce qui précède, notre ambition est de nous inscrire dans trois conversations académiques, soit l'histoire politique, l'histoire culturelle et le domaine des sciences de l'éducation.

3. Méthodologie

La présente partie s'attarde à la définition de concepts-clés, des corpus de sources à l'étude ainsi que la méthode d'analyse afin d'ériger des balises claires pour le lectorat.

3.1. Définitions de concepts-clés

Cette section mettra en lumière les concepts-clés utilisées dans notre recherche. Cette section s'inscrit tel un repère pour les lecteurs pour s'orienter à travers les concepts. Ainsi, la mémoire collective, les représentations, les mythes, les usages publics du passé, la mémoire filiation et repoussoir ainsi que le discours éducatif sont définies ci-dessous.

3.1.1. La mémoire collective

La question de la mémoire collective a été abordée par le sociologue français Maurice Halbwachs dans la première moitié du XX^e siècle. Il y aurait pour chaque collectivité une mémoire collective,

puisque'elle s'articulerait autour du vécu d'un ensemble d'individus « limité dans l'espace et dans le temps »⁸⁰. À travers leurs souvenirs communs, les membres d'un groupe viennent à construire une identité collective, puisqu'ils visent « à perpétuer les sentiments et les images qui forment la substance de sa pensée » afin de former une mémoire identique⁸¹. Pour Pierre Nora, cette mémoire collective s'ancre dans ce qu'il appelait des lieux de mémoire. Parmi eux, Nora identifiait les manuels scolaires comme un lieu de mémoire fonctionnel qui assurerait la cristallisation du souvenir et sa transmission, c'est-à-dire « d'arrêter le temps, de bloquer le travail de l'oubli, de fixer un état des choses, de matérialiser l'immatériel⁸² ». Ces conceptualisations sont centrales pour circonscrire notre objet d'étude sur les programmes et les manuels francophones, puisqu'il est question du rapport à la mémoire et à la construction d'une identité québécoise par rapport au passé canadien-français. Il est également question de voir comment le pouvoir, à travers des lieux de mémoires fonctionnels, que sont les manuels et les programmes, tendrait à modeler la mémoire collective.

3.1.2. Les représentations

Pour ce qui est des représentations, l'historien israélien Alan Confino considère qu'elles découleraient de la mémoire collective et qu'elles dévoileraient les relations qu'entretient le pouvoir politique avec les institutions de diffusion et d'influence⁸³. Pour l'historien Stéphane Savard, les représentations sociales « sont des interprétations et des significations que plusieurs membres d'une société partagent au sujet d'une réalité donnée⁸⁴ ». Ces représentations deviendraient symboliques et identitaires lorsqu'elles relèveraient du politique, puisque les acteurs politiques « viser[ai]ent la "mise en scène" de la collectivité dans un but de cohésion sociale et de recherche de consensus⁸⁵ » autour d'une société « imaginée ». Nous pouvons faire des liens avec les représentations de la nation étudiées par Benedict Anderson et le politologue Alain G.-Gagnon. Pour ces derniers, la nation est un sujet politique ayant une identité politique spécifique imaginée et partagée par les membres d'une collectivité, qui se transforme et s'adapte continuellement, pour

⁸⁰ Maurice Halbwachs, *La mémoire collective*, Paris, Presses universitaires de France, 1950, p. 75.

⁸¹ *Ibid.*, p. 77-78.

⁸² Pierre Nora (dir.), *Les lieux de mémoire : Tome 1 : La république*, Paris, Gallimard, 1992, p. XXXV.

⁸³ Alon Confino, *Germany as a Culture of Remembrance. Promises and Limits of Writing History*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 2006, p.176.

⁸⁴ Stéphane Savard, *Hydro-Québec et l'État québécois 1944-2005*, Québec, Septentrion, 2013, p. 26.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 27.

catalyser un projet de société porté vers l'avenir et le progrès⁸⁶. Selon Savard, les agents politiques utilisent les institutions tels des lieux privilégiés de diffusion des représentations et pour définir des projets de société⁸⁷. Pour Clapperton-Richard, les représentations correspondent au « processus de représenter un phénomène, un individu, un objet, un événement, d'une manière particulière, orientée, pour le comprendre et en délimiter une norme particulière⁸⁸ ». Sa normativité procure un sens à la représentation et vient l'inscrire tel un référent commun et partagé pour une société⁸⁹.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous interrogeons sur le sens donné à ces éléments normatifs par les responsables du discours éducatif. Les représentations de la transition entre la période duplessiste et la Révolution tranquille dans les manuels scolaires sont ainsi engendrées par le pouvoir politique et occupent un rôle symbolique au sein de la mémoire collective. C'est la raison pour laquelle nous portons notre regard sur l'institution scolaire pour observer l'inculcation des représentations symboliques et identitaires dans le discours éducatif afin de faire adhérer les élèves à de nouvelles valeurs en adéquation avec les projets sociopolitiques des contemporains.

3.1.3 Mythes

Pour cerner le qualificatif de mythe dans ce mémoire, notamment lorsque nous évoquons celui de la « Grande noirceur », il faut se référer à la conceptualisation du sociologue et historien Gérard Bouchard. Pour lui, le mythe est « une instauration durable de valeur et de sens (entretenant ou non un rapport avec le sacré) qui commande d'autres valeurs et d'autres sens, qui fixe des repères à l'identité et une direction à l'action collective, qui s'incarne, enfin, aussi bien dans des objets et des personnages que dans des événements et des récits⁹⁰ ». Par le biais des valeurs prônées, les mythes ont une fonction de construction identitaire, puisqu'ils dictent les comportements à adoptés d'une société à un moment donné. Ils sont également mobilisés dans les cours d'histoire et

⁸⁶ Benedict Anderson, *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte, 1983 [2002], p. 19 ; Alain-G. Gagnon, *Le choc des légitimités*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2021, p. 32-33.

⁸⁷ Stéphane Savard, *op. cit.*, p. 28.

⁸⁸ Adèle Clapperton-Richard, *loc. cit.*, p. 41.

⁸⁹ *Ibid.*

⁹⁰ Gérard Bouchard, *loc. cit.*, p. 412.

« entraînent ainsi d'importantes mutations dans l'identité, la définition de la nation et la vision de son avenir⁹¹ ». Ils deviennent ainsi les référents communs d'une société.

3.1.4. Les usages publics du passé

Pour l'historien Martin Pâquet,

Les usages du passé regroupent une série de pratiques – pratiques rhétoriques, mais aussi symboliques, catégorielles, classificatrices ou commémoratives – faisant référence à des représentations sociales d'un passé proche ou lointain. Ancrées dans l'actualité du présent, ces pratiques politiques ne relèvent pas de la neutralité axiologique (Geuss, 2001). Au contraire, produites par des acteurs sociaux, elles se manifestent avec les luttes hégémoniques pour la monopolisation des ressources dans un champ social donné. Pour être pleinement opératoires, ces pratiques référentielles doivent acquérir une légitimité reconnue par les autres acteurs du champ, entre autres du fait de la posture d'autorité ou d'expertise de ceux et celles qui les mettent en branle⁹².

Les acteurs politiques d'une époque donnée utilisent des représentations du passé historicisées comme instruments politiques pour imposer leur hégémonie quant au message diffusé en assurant un pouvoir sur ceux qui le reçoivent⁹³. La fonction de ces « armes rhétoriques » est essentielle à notre recherche pour comprendre comment les responsables du discours éducatif de 1956 à 1986 ont tenté de légitimer leur message quant à la rupture entre la tradition de l'époque duplessiste et la modernité de la Révolution tranquille en dressant des représentations partiales de l'époque duplessiste. Nous pouvons identifier ces usages au champ politique, puisque les responsables du discours éducatif chercheraient à utiliser le passé pour reproduire une version du passé qui conviendrait au projet de société qu'ils tenteraient de dessiner⁹⁴. Pour notre recherche, il sera question d'explorer la manière dont les événements liés à l'époque duplessiste et la Révolution tranquille ont pu être instrumentalisés pour assombrir la première et valoriser la seconde.

3.1.5. Mémoire-filiation et mémoire-repoussoir

⁹¹ Gérard Bouchard, *op. cit.*, p. 113.

⁹² Martin Pâquet, « Amnistier le passé comme on enlève des bottes. Des usages publics du passé au Canada et au Québec contemporains », dans Martin Pâquet (dir.), *Faute et réparation au Canada et au Québec contemporains*, Montréal, Éditions Nota Bene, 2006, p. 17.

⁹³ *Ibid.*, p. 18.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 25.

Pour les historiens Martin Pâquet et Stéphane Savard, il y aurait deux principaux rapports affectifs dans l'utilisation de la mémoire dans l'espace public en ce qui concerne la mémoire de la Révolution tranquille : la mémoire-filiation et la mémoire-repoussoir. La mémoire-filiation serait utilisée autour d'un « bien patrimonial valorisé que l'on cherche à perpétuer pour se distinguer et pour légitimer sa cause politique dans le temps » tout en « constitu[ant] un imaginaire qui [...] rassemble les membres d'une communauté autour de souvenirs »⁹⁵. Le contraire serait la mémoire-repoussoir qui s'inscrirait dans la traduction d'une « mémoire critique » où « des protagonistes dans l'espace public mettent l'accent sur les tares et les défauts de cette période pour mieux promouvoir leurs projets politiques pour délégitimer leurs adversaires »⁹⁶. Bien que certains intellectuels aient tenté d'utiliser des usages publics du passé pour diminuer la Révolution tranquille, la guerre idéologique concernant la période post-duplessiste a été remportée par des groupes politiques qui voulaient s'affilier à cette période, d'où la raison pour laquelle les Québécois garderaient un rapport positif avec celle-ci. Ces deux concepts sont essentiels à notre analyse pour mettre en lumière le rapport mémoriel avec cette période que proposent les acteurs du discours éducatif par la transmission de valeurs et de souvenirs communs.

3.1.6 Discours éducatif

Pour déterminer ce qu'est le discours éducatif, nous empruntons et adaptons la définition du discours de LeBrun compris comme « l'image que des groupes dominants, influencés par le contexte sociopolitique dans lequel ils évoluent, désirent transmettre aux futurs citoyens [et] traduisent la redéfinition des modèles citoyens en cours dans la société⁹⁷ ». Dans le cadre de notre étude de cas, qui porte sur l'enseignement de l'histoire et non sur les modèles de citoyenneté promulgués, c'est plutôt une version officielle du passé qui est transmise et construite par ses responsables, c'est-à-dire des responsables politiques, des technocrates, des auteurs de manuels d'histoire et des historiens. Cette version officielle du passé s'inscrit dans les valeurs et les représentations de ceux qui détiennent le discours. Sa transmission assure donc la socialisation des nouvelles générations au projet collectif. En d'autres termes, par l'apprentissage d'une trame narrative, il y a une intention d'intégrer les élèves à une culture donnée et de les faire intérioriser

⁹⁵ *Ibid.*, p. 244.

⁹⁶ Martin Pâquet, *loc. cit.*, p. 25.

⁹⁷ Andréanne LeBrun, *op. cit.*, p. 65.

ses normes⁹⁸. Cela se produit, comme le sociologue Ernest Gellner le postule, par le monopole légitime de l'éducation de l'État, c'est-à-dire par la transmission à travers un système éducatif centralisé d'une culture garante de la reproduction d'une nation et d'un ordre social⁹⁹. Dans le contexte québécois, ce sont d'abord les groupes dominants au sein de « l'Église-nation¹⁰⁰ » et ensuite de l'État qui construisent ce discours éducatif qui transmet aux futures générations une vision du passé et d'un projet collectif.

3.2 Sources

Notre corpus comprend trois types de sources pour mener à terme notre recherche. En premier lieu, il s'agit des programmes de formation du secondaire afin d'identifier les connaissances à transmettre. Ensuite, les documents officiels sont utilisés pour se situer entre les recommandations gouvernementales et le lieu scolaire. Finalement, les manuels d'histoire nous permettent d'analyser les représentations historiques de l'époque duplessiste et de la Révolution tranquille à la lumière des différents courants historiographiques.

D'emblée, les programmes incarneraient le produit de la transposition didactique, soit de l'adaptation du savoir savant au savoir scolaire. Pour Robert Martineau, ils incarnent « le fruit d'un double processus de programmation qui reconstruit littéralement les savoirs de référence en les mettant au service des finalités éducatives fixées » en plus d'être « fortement conditionnés par la culture ambiante d'une époque »¹⁰¹. Ainsi, ils circonscrivent un ensemble de valeurs et de connaissances transmis par l'enseignant pour façonner le citoyen de demain qui saura répondre aux attentes du temps présent. Les programmes sont influencés par la culture et l'évolution d'une société en plus du projet éducatif défini par les instances décisionnelles¹⁰². Ils répondraient alors aux impératifs sociopolitiques et aux enjeux sociétaux de l'espace d'où ils seraient engendrés. Le

⁹⁸ Maurice Tardif, « Les Grecs et la fondation de la tradition éducative occidentale », dans Clermont Gauthier et Maurice Tardif (dir.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, Gaëtan Morin éditeurs, 2017, p. 12.

⁹⁹ Ernest Gellner, *Nations et nationalisme*, Paris, Éditions Payot, 1989, p. 56.

¹⁰⁰ Selon le sociologue Jean-François Laniel, l'Église du début du XX^e siècle incarne une « Église-nation » qui occupe une place référentielle et institutionnelle dans la société canadienne-française. Elle mute, durant les années 1930, en « Église-providence », puisqu'elle est en partie responsable de l'éducation et de la santé. Jean-François Laniel, *Il était une foi des bâtisseurs... Vers une synthèse socio-historique du catholicisme et du nationalisme québécois en modernité (1840-2015)*, thèse de doctorat (sociologie), Université du Québec à Montréal, 2018, p.439-440.

¹⁰¹ Robert Martineau, *loc. cit.*, p. 26.

¹⁰² Robert Martineau, « Le programme : un enjeu pédagogique », *Vie pédagogique*, n°110, 1999, p. 26.

didacticien Daniel Moreau s’inscrit en continuité avec les propos de Martineau, puisqu’il conçoit que le contexte sociopolitique façonne les programmes d’histoire¹⁰³. Pour le politologue de l’éducation Olivier Lemieux, les programmes « reflètent, à une époque donnée, ce que le ministère juge digne d’être transmis et perpétué¹⁰⁴ ». Par la socialisation scolaire et la transmission de valeurs dans ses programmes, le ministère de l’Éducation assure « la cohésion sociale et la poursuite d’un projet collectif¹⁰⁵ ».

Outre cela, la première partie des programmes indique les finalités de l’enseignement de l’histoire de la formation générale en brossant notamment un portrait des valeurs et des comportements à adopter. Ensuite, la deuxième définit par thématique ou par chronologie les connaissances que les élèves doivent acquérir durant leur formation. Pour les programmes à l’étude, nous débuterons avec celui de 1956, puisqu’on peut y percevoir « des traces du passage d’un État libéral à un type de régulation providentialiste¹⁰⁶ » dans le récit véhiculé, ce qui s’insère dans les valeurs modernes de la Révolution tranquille. Ce qui nous permet de voir les balbutiements des idéaux progressistes dans le discours éducatif avant les grandes réformes des années 1960. Le dernier de ces documents sera celui de la réforme de 1982, puisque ce programme tend à une uniformisation de l’histoire nationale en raison du nouveau projet de société et éducatif que le Parti québécois tentait de créer¹⁰⁷. Les programmes de formation sont disponibles sur le site Internet de la BANQ et sur celui de l’Assemblée nationale du Québec grâce à la numérisation et au travail archivistique. Les documents connexes à l’éducation, notamment les livres verts et les rapports de commissions d’enquête, sont publiés par des ministres, des sous-ministres, des intellectuels impliqués au sein des ministères ou des politiciens qui voulaient apporter des changements au système actuel. Ils aident à contextualiser les réformes et les orientations gouvernementales. Ces archives sont disponibles sur les sites

¹⁰³ Pour lui, les programmes seraient des « énoncés d’intentions éducatives et pédagogiques » qui indiqueraient aux enseignants la marche à suivre pour donner forme au projet qu’il propose. Le programme « véhicule des conceptions, explicites ou non, à l’égard de la discipline enseignée, de ses finalités éducatives et de son enseignement ». Daniel Moreau, « Le Rapport Parent après 40 ans de réformes scolaires : point de départ ou point de chute ? », *Bulletin d’histoire politique*, vol. 12, n°2, 2004, p. 138.

¹⁰⁴ Olivier Lemieux, *Genèse et legs des controverses liées aux programmes d’histoire du Québec (1961-2013)*, Québec, Presses de l’Université Laval, 2021, p. 2.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 7.

¹⁰⁶ Andréanne LeBrun, *op. cit.*, p. 121.

¹⁰⁷ Daniel Moreau, « Les réformes de l’enseignement de l’histoire nationale, Du rapport Parent au rapport Lacoursière », *Bulletin d’histoire politique*, vol 14, n°3, 2006, p. 40.

Internet de la BANQ et de l'Assemblée nationale du Québec et à la Bibliothèque des sciences de l'éducation de l'UQAM.

Comme nous l'avons vu précédemment, les manuels d'histoire sont des objets pédagogiques qui transmettent des valeurs véhiculées par la société¹⁰⁸. Ils sont tributaires de l'environnement dans lequel ils sont écrits et offrent un support pédagogique et didactique à l'enseignement et contribuent ainsi à modeler la mémoire historique des élèves¹⁰⁹. Ils peuvent avoir plusieurs fonctions comme éveiller des pulsions positives ou négatives à l'égard d'objets et contribuent aux constructions identitaires¹¹⁰. Ils sont généralement des outils de socialisation qui visent la reproduction sociale et le respect de l'ordre établi¹¹¹. De ce fait, cette mémoire collective que l'État inculque à travers l'école est « une version officielle du passé¹¹² ».

Quinze manuels d'histoire au secondaire, publiés entre 1956 et 1986, ont été retenus pour les fins de l'analyse. Les manuels sélectionnés proviennent du catalogue de Paul Aubin disponible à partir de la plateforme Manscol, qui regroupe les manuels d'histoire produits au Québec depuis 1765 et qui mentionne si le document a reçu l'approbation du Conseil de l'Instruction publique ou du ministère de l'Éducation¹¹³. Nous avons sélectionné les manuels présents sur la plateforme traitant du Québec contemporain¹¹⁴. La classification est effectuée sous une rupture temporelle qui est marquée par l'élection du gouvernement Lévesque en 1976 et la préparation à la réforme de 1982. En annexe, deux tableaux indiquent le titre des manuels, leur date de parution, les noms des auteurs et leurs fonctions¹¹⁵. Le premier tableau contient les manuels étudiés publiés avant 1976 et le second dresse la liste de ceux conçus sous la réforme de 1982. Les auteurs des manuels de la première phase sont majoritairement des professeurs d'histoire à l'université, tandis que ceux de la

¹⁰⁸ Gérard Bouchard, *op. cit.*, 2023.

¹⁰⁹ Daniel Moreau, *loc. cit.*, p. 252.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 64.

¹¹¹ Christian Laville, « 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. 78.

¹¹² Bernard Lefebvre, « Mémoire collective, mémoire officielle (au Québec, env. 1900 - env. 1960) », dans Henri Moniot (dir.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, 1984, p. 237.

¹¹³ Université Laval, « Catalogue général », *Les manuels scolaires québécois*, Centre interuniversitaire d'études québécoises, 2022, <https://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/catalog.html>.

¹¹⁴ Tous les manuels de ce corpus sont intégrés à notre analyse à l'exception d'*Histoire nationale du Québec de sa découverte à aujourd'hui* de Michel Allard en raison de sa parution en 1980 : nous avons jugé qu'il était trop éloigné de la réforme des programmes-cadres de 1967 et trop près de celle de 1982, qui était en phase d'élaboration.

¹¹⁵ Voir Annexe A.

seconde sont majoritairement des enseignants d'histoire au secondaire et des didacticiens. En ce qui concerne le choix des manuels, il s'arrête aux livres francophones en ignorant les livres anglophones. Le choix est notamment influencé par les écrits d'Halbwachs proposant que chaque mémoire collective est distincte pour chaque collectivité.

Outre cela, les manuels sont remplis de représentations textuelles et iconographiques. La structure des manuels, leur contenu et la signification donnée aux images sont alors essentiels pour cerner le sens donné à l'histoire. Depuis 1964, les manuels doivent être approuvés par le ministère de l'Éducation avant d'être diffusés¹¹⁶. Ils suivent alors les indications de l'État québécois tandis qu'ils suivaient celles des comités confessionnels du Conseil de l'Instruction publique avant. Leur analyse ne peut toutefois pas échapper à certaines limites, notamment celle d'une absence d'uniformisation de contenu à cause de la liberté d'écriture accordée aux auteurs. En effet, la posture épistémologique ou historiographique peut être variable. Notre analyse tient compte de cette posture épistémologique et historiographique et offre certains éléments de comparaison entre les manuels publiés. Mentionnons enfin que les manuels étudiés sont disponibles à la Bibliothèque des sciences de l'éducation de l'UQAM.

3.3 Méthodes d'analyse

C'est à travers une analyse de contenu, comme Andréanne LeBrun l'a effectuée, que nous ferons appel à la méthode qualitative pour cerner les usages du passé et les représentations produites de l'époque duplessiste par rapport à la Révolution tranquille de 1956 à 1986. Il s'agit d'analyser le message véhiculé dans les programmes et les manuels « afin d'identifier les thèmes et les idées qui en ressortent¹¹⁷ ». Pour ce faire, nous analyserons l'historiographie et cernerons les représentations provenant du discours étatique des programmes d'histoire, c'est-à-dire les directives ministériels, les finalités éducatives et les contenus à enseigner par unité¹¹⁸. Ensuite, nous analyserons les discours et les usages de termes ou d'iconographies portant sur l'époque duplessiste dans les manuels scolaires. Par la suite, nous nous pencherons également sur la manière dont était représenté

¹¹⁶ Paul Aubin, *op. cit.*, p. 27.

¹¹⁷ Andréanne LeBrun, *op. cit.*, p. 64.

¹¹⁸ Allan A. Glatthorn, Floyd Boschee et Bruce M. Whitehead, *Curriculum leadership: strategies for development and implementation*, Thousand Oaks, Sage Publications, 2009, p. 17-19.

la Révolution tranquille dans les programmes ainsi que les manuels pour mettre en lumière la rupture – ou non – entre les deux époques. Pour l'analyse du contenu, notre regard a cerné le choix des mots, des sujets et des grandes interprétations mises de l'avant.

Dans un second temps, les silences et les événements mis de l'avant par les responsables du discours éducatif permettent de cerner les usages publics du passé et les stratégies rhétoriques employées pour mettre à distance l'époque duplessiste des contemporains. Nous avons alors pris un pas de recul par rapport au texte pour effectuer des liens avec l'historiographie et pour inscrire le choix de mots, de thèmes ou d'interprétations à la lumière du contexte sociopolitique dans lequel les manuels et les documents ministériels ont été produits¹¹⁹. Cette portion d'analyse tient également compte de la posture personnelle et professionnelle des acteurs qui influence leur jugement et leur perception des époques. Nous observons également le choix d'éléments symboliques liés à la construction identitaire québécoise et du néonationalisme. Cette analyse nous a permis de concevoir la volonté des responsables du discours éducatif d'intégrer une vision de la période duplessiste opposée à celle de la Révolution tranquille tout en modelant un citoyen qui rompt avec ses attaches traditionnelles.

En ce qui concerne l'analyse iconographique, Laurent Gervereau explique que les images devraient être des objets d'études à part entière, puisque nous pouvons y discerner l'importance symbolique ainsi que ce qui est signifié et signifiant¹²⁰. Afin d'analyser une image, il faut circonscrire sa description, son contexte dans lequel elle s'inscrit ainsi qu'une interprétation juste. Pour l'historien de l'art, « le texte a aussi une fonction iconographique qui influe sur l'image¹²¹ », ce qui nous oblige à considérer l'ensemble de la page où est située l'image pour cerner le contexte dans laquelle elle s'inscrit. En d'autres termes, il s'agit de considérer la signification donnée aux images et de porter une attention particulière aux légendes qui les introduisent.

¹¹⁹ Pour LeBrun, l'analyse de discours s'intéresse « au contexte sociopolitique ou idéologique de production du discours et aux rapports entre l'émetteur et son ou ses récepteurs ». Andréanne LeBrun, *op. cit.*, p. 64.

¹²⁰ Laurent Gervereau, *Voir, comprendre, analyser les images*, Paris, La Découverte, 2000, p. 30.

¹²¹ *Ibid.*, p.50.

4. Structure du mémoire

Ce mémoire s'articule en trois chapitres d'analyse qui découpent notre cadre temporel en trois périodes chronologiques, puisqu'au fil des périodes apparaissent des éléments de ruptures (et parfois de continuité). Chaque chapitre porte sur les représentations de la figure de Duplessis, du rôle de l'État et de l'identité à construire selon les réformes curriculaires. Le premier chapitre porte sur la période 1956 à 1966 qui représente la prise de conscience d'une nécessaire réforme du système de l'éducation. Le second chapitre, qui débute par la mise en place de la réforme de l'éducation de 1967 à la suite des recommandations du *Rapport Parent*, analyse la manière dont les révolutionnaires tranquilles ont mis en récit l'époque duplessiste, dont il venait de sortir, pour ensuite faire la promotion des réformes qu'ils avaient effectuées. Le dernier chapitre, qui couvre la période 1977 à 1986, porte sur la manière dont les responsables du discours éducatif tentent de conserver les acquis de la Révolution tranquille tout en normalisant l'histoire québécoise grâce aux nouvelles influences historiographiques.

CHAPITRE I

DE LA SUBSIDIARITÉ ÉTATIQUE À « L'ÉTAT-SERVITEUR » : LE RÔLE DU DISCOURS ÉDUCATIF DANS LA MÉMOIRE SUR L'ÉTAT ET L'IDENTITÉ DE 1956 À 1966

Le système scolaire québécois de 1900 à 1959 est caractérisé par « l'expansion des services d'enseignement¹ ». Pour l'historien du système de l'éducation Louis-Philippe Audet, cette période était marquée par une stabilité des structures administratives, par l'apparition de nouveaux problèmes engendrés par une croissance démographique jumelée à l'industrialisation et à l'urbanisation, ainsi que par l'émergence de nouvelles théories pédagogiques dans les écoles. Pendant la période suivante, c'est-à-dire de 1959 à 1967, le système scolaire québécois s'est retrouvé « en pleine évolution pour ne pas dire en véritable révolution² ». Dans le présent chapitre, nous nous pencherons sur une période qui enchevêtre la périodisation d'Audet pour mettre en lumière les années 1956 à 1966. Elles sont d'abord caractérisées par une prise de conscience des problèmes en éducation qui s'articule autour de l'idée de rattrapage. De plus, il y a un décalage entre les objectifs de l'enseignement de l'histoire au Québec, soit la transmission de valeurs et la formation d'identités nationales et individuelles. L'inadéquation des valeurs en question s'explique par les différentes postures, quelquefois convergentes, parfois divergentes, quant au rôle social de l'État et de l'identité à définir. En d'autres termes, il s'agit d'explorer la manière dont l'adhésion à la subsidiarité de l'État et à la doctrine sociale de l'Église, qui préconisent une identité canadienne-française, entame une transition vers un appui à l'État-providence, qui a des structures et des pratiques modernisées et démocratisées, tout en étant porteur d'une nouvelle identité québécoise³.

¹ Louis-Philippe Audet et Armand Gauthier, *Le système scolaire du Québec : organisation et fonctionnement*, Montréal, Beauchemin, 1967, p. 45.

² *Ibid.*, p. 61.

³ Nous empruntons la définition de la figure de l'État subsidiaire de Louis Côté et *al.* : « Refusant de poser comme antagonistes les libertés et l'intérêt général, elle vise à faire cohabiter autonomie et ordre social juste. Cherchant à susciter des capacités et à développer une citoyenneté d'action, elle incite à définir l'intervention de l'État en termes de suppléance et non de substitution. Ultime garant du bien commun, l'État subsidiaire doit respecter le principe qui veut qu'une autorité quelconque ne puisse s'exercer que pour pallier les insuffisances d'une autorité inférieure. Là où les initiatives citoyennes se développent efficacement, l'État devrait se contenter de les accompagner ». Pour le sociologue Jean-François Laniel, l'appareil étatique de Duplessis agit alors « comme un État subsidiaire, ce qu'avait initié le gouvernement Taschereau, donnant à la société civile les moyens de s'organiser et de se déployer dans ses champs de compétence éprouvés par le temps et l'organisation concrète de la société ». Louis Côté, Benoît Lévesque et Guy Morneau, « L'évolution du modèle québécois de gouvernance : le point de vue des acteurs », *Politiques et*

Pour ce faire, nous effectuerons un survol de l'histoire du système d'éducation pour comprendre les critiques qui en émanaient. Ensuite, nous nous pencherons sur les représentations entretenues par les responsables du discours éducatif sur le rôle de l'État et l'identité de 1956 à 1960. Finalement, nous analyserons le discours éducatif du début de la Révolution tranquille qui encourage la construction des nouvelles structures éducatives et la conception d'une nouvelle référence identitaire.

1.1 Contextualiser le système d'éducation : dualisme et éclatement

Cette courte partie offre un survol du système d'éducation avant la Révolution tranquille. Cette contextualisation permettra d'identifier les structures éducatives, de cerner les rapports qu'entretenaient les responsables du discours éducatif avec l'éducation et sa mission, et de présenter la prise de conscience qui émerge dans la seconde moitié des années 1950.

Pour les politologues de l'éducation Jean Bernatchez et Olivier Lemieux, le système scolaire de la première moitié du XX^e « se caractérise par sa dualité et son autorité demeure éclatée⁴ ». Les causes de ce dualisme et de cet éclatement des structures remontent au Régime anglais, mais sont consolidées par la création du Conseil de l'Instruction publique en 1856, auquel sont rattachés les comités confessionnels catholique et protestant et duquel relève le surintendant de l'Instruction publique⁵. Ces effets perdurent avec la création du département de l'Instruction publique en 1875 qui, d'une part, conserve ces deux comités pour conseiller son surintendant, et, d'autre part, supprime le ministère de l'Instruction publique fondé en 1868 afin d'assurer la primauté de l'éducation sur les intérêts politiques⁶. Ces « instances centrales » ont pour objectif « d'assumer des fonctions d'organisation, de financement, de gouvernance et d'orientation du système scolaire⁷ ». Selon l'historien Louis-Philippe Audet, les conséquences de cette législation scolaire

sociétés, vol. 26, n°1, 2007, p. 10 ; Jean-François Laniel, *Il était une foi des bâtisseurs... Vers une synthèse socio-historique du catholicisme et du nationalisme québécois en modernité (1840-2015)*, thèse de doctorat (sociologie), Université du Québec à Montréal, 2018, p. 524, 527 et 530.

⁴ Olivier Lemieux et Jean Bernatchez, *La gouvernance scolaire au Québec: histoire, enjeux et tensions*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2022, p. 24.

⁵ *Ibid.*, p. 18.

⁶ Louis-Philippe Audet, *Histoire de l'enseignement au Québec, 1840-1971*, Montréal, Holt, Rinehart et Winston limitée, 1971, p. 212-213. Toutefois, ce dualisme existait déjà auparavant, notamment à travers les commissions scolaires et les écoles confessionnelles.

⁷ Olivier Lemieux et Jean Bernatchez, *op. cit.*, p. 24.

de 1875 sont le prolongement quasi similaire de ses structures jusqu'à l'établissement du ministère de l'Éducation en 1964. Son « immobilisme » est alors critiqué par de nombreux intellectuels des années 1950 et 1960. Cette législation scolaire est également la cause de la hausse de l'influence de l'Église catholique, puisque dans l'indépendance assurée aux deux groupes religieux, le clergé devient responsable de l'instruction publique de tous les catholiques romains⁸. Les élèves catholiques suivaient alors leur formation au sein d'un « mini-système scolaire autonome » où s'enchevêtrait l'autorité de plusieurs ministères, dont celui du ministère de l'Agriculture, du secrétariat de la Province et du ministère de la Jeunesse⁹. Chaque ministère, comme l'a précisé Audet, était « jaloux de ses prérogatives personnelles, prétend[ai]ent servir le bien commun en s'opposant avec énergie à toute tentative d'intrusion d'une autorité supérieure en vue de l'unification pour le plus grand bien de la communauté québécoise¹⁰ ». Pour Audet, la désarticulation du système scolaire demeurait alors l'un de ses problèmes fondamentaux.

L'école secondaire, autrefois primaire complémentaire et primaire supérieur, appartenait au privé; elle relevait donc de la juridiction de l'Église catholique et des universités de Montréal et Laval¹¹. Cet enseignement, c'est celui des collèges classiques et des séminaires tenus par le clergé catholique où, dans la mémoire collective, « l'élite canadienne-française a longtemps fait la conquête de la culture humaniste¹² ». En fait, ces lieux étaient diversifiés par leur composante sociographique et par la formation pratique offerte quelquefois, dont le Séminaire de Mont-Laurier en fut l'exemple¹³. Avant les années 1940, l'enseignement public, dont on pouvait retrouver les écoles supérieures de laiterie et l'enseignement ménager, était alors éparpillé au sein des ministères antérieurement mentionnés et parfois dans les établissements privés. Enfin, l'un des problèmes était

⁸ *Ibid.*

⁹ Louis-Philippe Audet, *op. cit.*, p. 268.

¹⁰ *Ibid.*, p. 352.

¹¹ Olivier Lemieux et Jean Bernatchez, *op. cit.*, p. 24.

¹² Louise Bienvenue, « Le collège classique comme lieu de mémoire : présences contemporaines d'une formation disparue », *Mens*, vol. 13, n°2, p. 9.

¹³ Voir Ollivier Hubert, « De la diversité des parcours et des formations dans les collèges du Bas-Canada : le cas de Montréal (1789-1860) », *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 21, n°1, 2009, p. 19-43 ; Félix Bouvier, *Histoire du Séminaire de Mont-Laurier : formation d'une élite et d'une classe moyenne*, Montréal, Éditions Fides, 2005, 276p.

que l'État n'offrait qu'une formation destinée au monde du travail¹⁴. L'appareil étatique laissait la formation préuniversitaire au privé, reproduisant ainsi les inégalités sociales en éducation.

L'avènement des années 1940 insuffle un changement de mentalité prenant en compte l'éducation par l'État et est à l'image de « l'expansion des biens et des services », comme le soulignent Lemieux et Bernatchez¹⁵. Du point de vue législatif, cette décennie est marquée par la *Loi sur la fréquentation scolaire obligatoire* de 1943 du gouvernement libéral d'Adélard Godbout et par la création du ministère du Bien-être social et de la Jeunesse en 1946 par le gouvernement unioniste de Maurice Duplessis. Ce nouveau ministère s'octroie une plus grande responsabilité en matière d'éducation, telle que la gestion des bourses d'études gouvernementales et la gestion de l'enseignement spécialisé et professionnel¹⁶. Dans le même ordre d'idée, le gouvernement duplessiste entérine en 1946 la *Loi pour assurer le progrès de l'éducation*, afin de créer un fonds d'éducation de 20 000 000\$ en obligeant certains détenteurs de ressources privées à verser des sommes à l'État¹⁷. Il semble ainsi avoir une volonté de rénovation structurelle de l'éducation de la part de l'État. Au sein de la population canadienne-française, il y a une volonté d'acquérir une éducation d'une plus grande qualité. Le réseau des collèges classiques, bien qu'il atteigne son expansion maximale, est alors pris à la gorge, puisqu'il est dans l'incapacité de répondre à la demande des Canadiens français d'accéder à une éducation en raison de ses problèmes de financement et de gestion¹⁸. Parallèlement, le gouvernement Duplessis, bien qu'il augmente significativement sa contribution à des fins d'enseignement tout au long de son mandat, n'est pas en mesure d'offrir des services de qualité pour tous en raison de la hausse d'effectifs scolaires due à la *Loi sur la fréquentation scolaire obligatoire* de 1943 et *de facto* en raison de l'arrivée des baby-boomers sur les bancs d'école¹⁹. Pour l'historienne Louise Bienvenue, cet engouement pour

¹⁴ Louis-Philippe Audet, *op. cit.*, p. 282.

¹⁵ Olivier Lemieux et Jean Bernatchez, *op. cit.*, p. 24.

¹⁶ *Ibid.*, p. 25 ; Louis-Philippe Audet, *op. cit.*, p. 220.

¹⁷ Louis-Philippe Audet, *op. cit.*, p. 220.

¹⁸ Louise Bienvenue, *loc. cit.*, p. 13.

¹⁹ De 1944 à 1959, la contribution gouvernementale en éducation passe de 16 millions \$ à 148 millions \$ pour tous ministères confondus. Toutefois, le financement revient à 342\$ par étudiant, car le nombre d'élèves augmentent de plus d'un million à cause de la *Loi sur la fréquentation scolaire obligatoire*. Louis-Philippe Audet, *op. cit.*, p. 359.

l'éducation jumelé à l'incapacité d'offrir les services mène à l'enquête sur l'éducation durant la Commission royale sur les problèmes constitutionnels²⁰.

En matière d'éducation, la période avant 1960 voit donc une lutte entre l'État, le Conseil de l'Instruction publique (CIP) et ses comités confessionnels. Des acteurs politiques légifèrent et demandent un plus grand accès à l'éducation. En fait, la législation scolaire de 1875 à 1959 aurait compté plus de 200 lois adoptées²¹. Audet explique que ce climat tendu entre le politique et le religieux, caractérisé par la forte influence cléricale, était marqué par les relents ultramontains de certains élus et membres du Comité catholique du CIP (CCCIP) qui s'arquaient contre toute idée anticléricale²². Toutefois, la fin de la première moitié du XX^e siècle est marquée par l'enchevêtrement de la doctrine sociale de l'Église et du personnalisme. La première est caractérisée par la défense d'une identité canadienne-française qui passe par l'adoption du coopératisme et du corporatisme pour faire barrage à l'individualisme²³. La seconde se définit par sa critique des structures cléricales et par la volonté de développer l'individu²⁴. Cette nouvelle sociologie personnaliste pousse certains acteurs du milieu à adopter une vision plus démocratique de l'enseignement autant dans ses pratiques que dans ses structures²⁵.

Les années 1950 sont le théâtre de nombreuses contestations provenant de la société civile et de l'opposition. Du côté de l'identité, les nouveaux nationalistes critiquent Duplessis en tentant d'éveiller les consciences quant à la condition d'infériorité des Canadiens français²⁶. Pour les antinationalistes comme Pierre Elliott Trudeau, le « nationalisme ethnique » de Duplessis et les valeurs traditionnelles chrétiennes véhiculées doivent être critiqués²⁷. Au sein du clergé, les abbés

²⁰ Louise Bienvenue, *loc. cit.*, p. 13. Nous analyserons cette commission ultérieurement.

²¹ Louis-Philippe Audet, *op. cit.*, p. 213.

²² *Ibid.*, p. 256.

²³ Olivier Lemieux, « Le père Joseph-Papin Archambault, s.j.: une pensée éducative centrée sur les moyens », dans Olivier Lemieux, Jean-François Cardin et Denis Simard (dir.), *La pensée éducative et les intellectuels au Québec : Les intellectuels nés entre 1850 et 1900*, Presses de l'Université Laval, 2021, p. 117.

²⁴ E.-Martin Meunier et Jean-Philippe Warren, *Sortir de la "grande noirceur": l'horizon personnaliste de la Révolution tranquille*, Sillery, Septentrion, 2002, 207p. ; Jean-Philippe Warren, *L'engagement sociologique: la tradition sociologique du Québec francophone, 1886-1955*, Montréal, Boréal, 2003, 447p.

²⁵ Voir Michael Gauvreau, *Les origines catholiques de la Révolution tranquille*, Montréal, Fides, 457p.

²⁶ Martin Pâquet et Stéphane Savard, *Brève histoire de la Révolution tranquille*, Montréal, Boréal, 2021, p. 76.

²⁷ *Ibid.*, p. 77.

Gérard Dion et Louis O’Neill critiquent les mœurs électorales de l’UN²⁸. En réponse à cela, André Laurendeau et Pierre Elliott Trudeau fondent le Rassemblement en 1956, c’est-à-dire une « ligue citoyenne alternative aux partis politiques » qui fait « la promotion de l’éducation civique » dans l’optique de « faire du Québec une société véritablement démocratique²⁹ ». Il y a également certains intellectuels, comme Georges-Henri Lévesque et Léon Dion, qui critiquent la place des droits et libertés politiques sous le régime duplessiste³⁰. Sur le plan politique, l’opposition libérale de Georges-Émile Lapalme tente de devenir le lieu de convergence de l’opposition en réformant ce parti « sclérosé et corrompu³¹ ». Lapalme publie alors *Pour une politique* qui devient le programme officiel du Parti libéral du Québec sous le nouveau leadership de Jean Lesage. Il y propose entre autres une transformation drastique du système d’éducation³².

L’avènement des années 1950 intensifia alors davantage la réflexion autour de l’éducation au Québec³³. Elle a été marquée, comme nous le verrons dans la prochaine partie, par des recommandations portant sur la démocratisation du système scolaire. Parallèlement, le rapport du spécialiste de l’éducation, Arthur Tremblay, dans le cadre des travaux de la Commission royale d’enquête sur les problèmes constitutionnels, apparaît alors comme « la nécessité de réformer l’éducation au Québec³⁴ ». Pour le contenu enseigné, toujours défini par le CCCIP, l’historienne Andréanne LeBrun met en relief la création de l’école secondaire publique en 1956 et la manière dont le contenu enseigné pallie des enjeux liés à la démocratie pour les Canadiens français. L’école secondaire publique québécoise forme des jeunes presque exclusivement sur le plan technique, ce qui amène les responsables du discours éducatif à considérer l’État comme un outil pour favoriser la mobilité sociale, tout en tentant d’établir les bases d’un enseignement accessible à tous.

²⁸ Voir Sarah-Émilie Laplante, *Cultiver les conditions idéales de la démocratie : l’affaire Dion-O’Neill, le scandale du gaz naturel et la moralité politique au Québec, 1956-1963*, mémoire de maîtrise (histoire), Québec, Université Laval, 2015, 147p.

²⁹ *Ibid.*, p. 50-53.

³⁰ Martin Pâquet et Stéphane Savard, *op. cit.*, p. 76.

³¹ Sarah-Émilie Plante, *op. cit.*, p. 51.

³² Georges-Émile Lapalme, *Pour une politique. Le programme de la Révolution tranquille*, Montréal, VLB éditeur, 1988, p. 99 à 115 et 132. Sa politique éducative sera analysée dans la prochaine partie.

³³ Andréanne LeBrun, *École, adolescence et citoyenneté : modèles de citoyenneté et de participation politique proposés à l’école secondaire francophone catholique publique du Québec (1956-1982)*, Thèse de doctorat (histoire), Université de Sherbrooke, 2023, p. 77.

³⁴ Olivier Lemieux et Jean Bernatchez, *op. cit.*, p. 28.

Ce court survol est ainsi essentiel pour comprendre les critiques du système d'éducation qui émergent dans les années 1950 et 1960 au Québec. Le système scolaire, séparé d'un côté pour les catholiques, anglophones et francophones, et de l'autre pour les protestants, a fait en sorte que chacun des groupes s'est développé en silo, les poussant à adopter des valeurs et des comportements distincts. L'éclatement du système a engendré des problèmes de gestion et de coordination. Ceux-ci ont mené à des critiques à l'égard de la subsidiarité de l'État. Il est alors plausible de penser que les responsables du discours éducatif ont tenté de créer un récit où la volonté d'avoir un État responsable de l'éducation, autant au niveau des valeurs à transmettre que de la gestion, permet de rompre avec le rôle de l'État préconisé par les anciens responsables du discours éducatif.

1.2 « L'ancien régime » : un système scolaire en dissonance (1956-1960)

Dans cette partie, nous explorons la manière dont il y a une opposition dans le discours éducatif de la fin des années 1950. Certains acteurs du milieu de l'éducation veulent réformer le système en projetant les bases d'un État davantage interventionniste tandis que le CCCIP, par l'histoire qu'il enseigne, maintient une vision messianique des Canadiens français. Son enseignement transmet des comportements et des représentations qui construisent une identité canadienne-française catholique et des valeurs liées au maintien d'un État subsidiaire.

1.2.1 « L'infériorité manifeste des populations catholiques » et la préparation de la révolution

Comme l'a précisé James I. Gow, durant l'époque duplessiste, les stratégies de gestion de l'administration publique et de l'État suivent principalement le principe de non-intervention dans la vie économique et sociale, puisqu'on misait sur la responsabilité individuelle pour se gérer et dans une association avec le clergé qui rendait notamment tabou tout questionnement sur l'éducation³⁵. Toutefois, à l'exception de l'école des métiers et de l'enseignement technique et spécialisé, qui étaient sous la juridiction du Département de l'Instruction publique et d'autres ministères, le gouvernement Duplessis, pour répondre à la demande causée par le baby-boom, met sur pied un réseau d'écoles secondaires publiques dans les années 1950 sous l'égide des comités

³⁵ James I. Gow, *Histoire de l'administration publique québécoise, 1867 – 1970*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1986, p. 267-286.

confessionnels³⁶. L'enseignement secondaire privé était offert par l'Église, les communautés religieuses et les universités de Montréal et de Laval³⁷. Bref, l'autorité de l'État était « partielle » en matière d'éducation et « éparpillée » dans différentes filières de formation³⁸. Dans sa foulée interventionniste, le gouvernement canadien a souhaité envoyer des subsides pour les universités, mais Duplessis, contrairement aux autres provinces, a préféré protéger les champs de compétence du Québec et mis sur pied la Commission d'enquête sur les problèmes constitutionnels (Commission Tremblay). Les commissaires reçurent plusieurs mémoires qui jugèrent urgente une réforme de l'éducation et ils furent donc obligés de se pencher sur cette question³⁹.

Dans un rapport étoffé de 400 pages rédigé en 1956, qu'il a remis à la Commission Tremblay, Arthur Tremblay, professeur et directeur adjoint de l'École de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval⁴⁰, brossa un portrait alarmant des problèmes et des besoins du milieu de l'éducation québécois⁴¹. Parmi les problèmes généraux de l'enseignement au Québec, on retrouve ceux concernant les disparités socioéconomiques des effectifs scolaires, la formation professionnelle inégale des enseignants et le financement scolaire. La basse fréquentation scolaire, qui est liée également à la persévérance, apparaît pour Tremblay comme étant « l'infériorité manifeste des populations catholiques⁴² ». Selon le rapport, cet « insuccès » du système scolaire des catholiques francophones est la conséquence de sa décentralisation, de la faible intervention étatique et de son association avec le clergé⁴³.

Pour pallier l'enjeu de la population scolaire, c'est-à-dire les problèmes liés à l'évolution des inscriptions scolaires au Québec, le rapport propose d'augmenter la fréquentation scolaire jusqu'à

³⁶ Jonathan Livernois, *La Révolution dans l'ordre. Une histoire du duplessisme*, Montréal, Boréal, 2018, p. 160-161.

³⁷ Olivier Lemieux et Jean Bernatchez, *op. cit.*, p. 24-25.

³⁸ *Ibid.* ; Claude Corbo, « Les origines de la Commission Parent », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, n°2, 2004, p. 25.

³⁹ Louis-Philippe Audet, *Bilan de la réforme scolaire au Québec 1959-1969*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1969, p. 18.

⁴⁰ Antoine Baby, « Arthur Tremblay, l'archéologue, l'architecte et le sherpa », dans Denis Simard, Jean-François Cardin et Olivier Lemieux (dir.), *La pensée éducative et les intellectuels au Québec. La génération 1915-1930*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2019, p. 99.

⁴¹ La Commission Tremblay (Commission d'enquête sur les problèmes constitutionnels) est présidée par le juge Thomas Tremblay. Il ne faut pas le confondre avec Arthur Tremblay qui a écrit l'annexe ci-dessus et qui a ensuite été l'architecte des nouvelles structures du système d'éducation des années 1960.

⁴² Arthur Tremblay, *Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la province de Québec*, Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, Annexe 4, Québec, 1956, p. 24.

⁴³ *Ibid.*, p. 40.

16 ans pour la totalité des enfants afin d'assurer leur « croissance mentale⁴⁴ ». Dans cette proposition, on peut apercevoir le prolongement de la *Loi provinciale sur la fréquentation scolaire obligatoire* de 1943 d'Adélarde Godbout, puisqu'on retrouve les mêmes objectifs que dans la précédente législation qui essaie d'assurer l'accroissement de la scolarisation des ouvriers et des agriculteurs tout en tentant de « rationaliser et d'étendre la forme de l'État provincial⁴⁵ ». Le document publié par Tremblay étend sa proposition jusqu'au financement du réseau scolaire. Arthur Tremblay suggère d'établir la gratuité de l'enseignement de formation générale, puisque toute dépense effectuée par enfant serait un investissement qui « rapportera » aussi longtemps que le jeune étudiera⁴⁶. Dans ce rapport, on constate que les visées de l'amélioration de la condition de vie des Québécois par l'État sont centrales. Pour Arthur Tremblay, une « “société” où les enfants parviennent à des niveaux plus élevés de scolarité, remplit mieux son rôle envers la jeunesse que celle où ils abandonnent leurs études avec une formation inférieure⁴⁷ ». Mis à part ce document, la Commission Tremblay circonscrit l'État à un rôle mineur et de support aux programmes sociaux et de santé⁴⁸. Il n'y a pas encore de consensus social autour du rôle de l'État, mais le rapport d'Arthur Tremblay met la table aux idéaux de démocratisation de l'éducation de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement et s'inscrit dans la mentalité de rattrapage des réformes de la Révolution tranquille⁴⁹.

Bien que Maurice Duplessis n'ait pas donné suite aux recommandations d'Arthur Tremblay⁵⁰, ses idées alarmantes, dont la gestion des richesses naturelles et, furent reprises par le chef de l'opposition officielle, Georges-Émile Lapalme, pour en faire la plate-forme électorale du Parti libéral du Québec⁵¹. Pour Lapalme, « la province de Québec est le seul endroit au monde civilisé où l'éducation n'est pas entre les mains de pédagogues », puisque son système est embourbé par la

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ Dominique Marshall, *Aux origines sociales de l'État-providence: familles québécoises, obligation scolaire et allocations familiales 1940 - 1955*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1998, p. 83.

⁴⁶ Arthur Tremblay, *op. cit.*, p. 147.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 30.

⁴⁸ Michael D. Behiels, *op. cit.*, p. 120.

⁴⁹ Alphonse-Marie Parent, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement. Tome I: Les structures supérieures du système scolaire*, Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, Québec, 1963, p. 13 ; Claude Corbo, *loc. cit.*, p. 26 ; Antoine Baby, *loc. cit.*, p. 100.

⁵⁰ Claude Corbo, *loc. cit.*, p. 27.

⁵¹ À la parution de *Pour une politique* en 1959, Jean Lesage devient toutefois le chef du Parti libéral du Québec.

partisanerie⁵². En plus de cela, la *Loi sur l'instruction publique* est une « loi vétuste que personne n'a eu le courage de modifier à cause de l'incidence religieuse que cela comporterait⁵³ ». Il entend alors suivre les recommandations d'Arthur Tremblay et mettre sur pied une « vaste enquête sur les conditions juridiques, administratives et financières de l'enseignement, enquête qui serait conduite par des spécialistes libérés de l'emprise politique⁵⁴ ». Dans son rôle de chef de parti d'opposition, Lapalme circonscrit les reproches du gouvernement autour du système d'éducation. Il bénéficie de la critique des mœurs électorales, du patronage et de l'emprise du cléricisme effectué par la société civile pour en faire un élément clé de sa campagne afin de proposer un système d'éducation affranchi de ces carcans.

Lapalme fait usage du passé en insérant ses propositions dans le sillon des réformes d'Adélard Godbout. Le chef de l'opposition avance que le « parti libéral s'est déjà engagé à établir : 1. La scolarité obligatoire ; 2. la gratuité des livres ; et 3. les subventions statutaires⁵⁵ ». Il fait alors appel aux mesures de Godbout et propose d'augmenter l'âge de fréquentation scolaire à 16 ans. « Cette résolution, affirme-t-il, marque un pas en avant puisque la limite d'âge autrefois préconisée par le Parti libéral était de 14 ans⁵⁶ ». Il légitime alors ses propositions en s'inscrivant dans la continuité de Godbout. Cette posture sociale-démocrate se poursuit dans la gratuité scolaire offerte, puisque « le Parti libéral, selon lui, doit être le parti de l'instruction gratuite à tous les paliers, depuis l'école primaire jusqu'à l'université inclusivement⁵⁷ ». Finalement, il propose de responsabiliser l'État au niveau des bourses d'études ainsi : « il ne faut pas oublier que les bourses, à quelque titre que ce soit, n'aident pas l'élève, mais le père de l'élève, car c'est le père qui finance l'éducation de l'enfant. C'est lui qui décide ou non d'envoyer son enfant aux études. C'est donc lui qu'on aide au point de vue financier. C'est dans la maison qu'est le point de départ ou le cran d'arrêt⁵⁸ ». Lapalme reconnaît l'importance de la famille, soit le premier milieu de socialisation, mais entend prolonger le bras de l'État en justifiant son intervention en proposant une aide directe aux familles. La mission de l'État doit alors comprendre l'éducation, car elle ne peut être que bénéfique pour la population

⁵² Georges-Émile Lapalme, *op. cit.*, p. 100.

⁵³ *Ibid.*, p. 101.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 103.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 107.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 108.

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ *Ibid.*, p. 111.

et la démocratie. « Dans une population démocratique, si la masse peut s'abreuver aux sources du savoir, dit-il, les élites surgissent d'elles-mêmes pendant que la moyenne s'élève partout⁵⁹ ». Par une critique des mœurs politiques et du cléricalisme, les laïcs de l'époque justifient une plus grande intervention de l'État en posant des stèles à l'édification de l'État-providence québécois érigé durant la Révolution tranquille.

1.2.2 Un destin fixé par la Providence et une édification référentielle canadienne-française

Quant à l'enseignement de l'histoire, la place et le rôle de l'État dans le récit enseigné sont en contradiction avec les constats émis par certains intellectuels des années 1950. La place de l'Église est prédominante par rapport à celle de l'État dans l'enseignement de l'histoire. Quant à l'identité, elle est circonscrite à la conception nationaliste canadienne-française de Lionel-Groulx. Pour l'historien Michel Bock, l'idéologie du chanoine « constitue un excellent moyen de mieux saisir les fondements du nationalisme canadien-français dans sa forme la plus courante avant les années 1950 et 1960⁶⁰ ». Nous explorerons alors la manière dont l'école encadrée par le CCCIP construit une vision de l'État et d'une identité canadienne-française messianique par l'influence groulxiste. Nous utilisons le programme d'histoire du CCCIP publié en 1957 et en 1960 ainsi que le manuel *Histoire du Canada* des clercs Farley et Lamarche⁶¹.

Le projet proposé aux élèves s'articule autour de la construction d'une « vraie fraternité humaine » encouragée par la transmission de valeurs chrétiennes qui permettent de résister à un « vent de désordre⁶² ». Les jeunes ont la responsabilité d'assurer un monde meilleur et l'ordre des choses. En effet, l'une des missions éducatives consiste à pourvoir aux besoins de la société. L'accent est donc mis sur le développement individuel du jeune qui doit prendre « le Christ comme modèle ». L'élève assure ainsi l'amélioration de la société, que la « Providence » lui a fixé comme destin, en adhérant à un ensemble de valeurs qui passe par la foi personnelle et la charité⁶³. Le discours sur

⁵⁹ *Ibid.*, p. 109.

⁶⁰ Michel Bock, *Quand la nation débordait les frontières: les minorités françaises dans la pensée de Lionel Groulx*, Montréal, Hurtubise, 2004, p. 12.

⁶¹ La section sur l'enseignement de l'histoire du programme du CCCIP est reproduite textuellement jusqu'en 1963, dernière année avant la création du ministère de l'Éducation.

⁶² Comité catholique du Conseil de l'instruction publique, *Programme d'études des écoles secondaires*, Québec, Département de l'instruction publique, 1957, p. 30.

⁶³ *Ibid.*, p. 29.

la foi personnelle pour atténuer les maux sociaux s'inscrit encore dans la logique de la sociologie doctrinaire, puisque ce discours fait la promotion d'une réforme morale pour éviter la crise qu'ont engendrée les nouvelles idéologies de l'entre-deux-guerres⁶⁴. Comme le souligne le sociologue Jean-François Laniel, la doctrine sociale de l'Église reproduit un idéal du « Bien commun, lié à la nature sociale de l'homme », puisque le clergé « confessionnalise l'espace et les organisations sociales⁶⁵ ». En ayant le contrôle de l'enseignement, l'Église institutionnalise sa morale et transmet, par la socialisation scolaire, un ensemble de valeurs et de comportements qu'elle préconise. C'est ainsi que l'amélioration et le soutien à la population passent par l'initiative personnelle, encadrée par une vision cléricale, plutôt que par l'aide de l'État qui, bien que la société civile appelle à voir son rôle augmenter, reste dans les marges de la conception libérale en étant subsidiaire⁶⁶.

Quant aux objectifs de l'enseignement de l'histoire, les auteurs du programme demandent aux élèves de développer leur responsabilité à l'égard de leur famille, de leur école et de leur paroisse. Comme certains penseurs de l'éducation le préconisaient, dont le père Joseph-Papin Archambault, « l'éducation religieuse et l'éducation à la charité spirituelle et matérielle reposent sur deux piliers : la famille et l'école⁶⁷ ». L'éducation familiale et sa transmission de valeurs apparaissent alors comme un outil du corporatisme pour endiguer l'individualisme et l'athéisme⁶⁸. L'enseignement de l'histoire doit inculquer chez l'élève « l'importance de l'organisation par groupes pour s'entraider efficacement » en « montr[ant] les conditions et les avantages d'une bonne coopération entre les citoyens, comme entre les classes sociales et les nationalités qui composent le peuple canadien⁶⁹ ». En fait, les responsables du discours éducatif du CCCIP veulent « promouvoir le développement d'un véritable esprit social chrétien [sic]⁷⁰ ». Le développement social du peuple canadien-français, selon le sociologue Jean-Philippe Warren, est expliqué par la vie communautaire et est influencé par la sociologie doctrinaire, qui conçoit notamment l'équilibre de la société par la stabilité « des relations d'étroite interdépendance⁷¹ ». L'idéal corporatif s'inscrit

⁶⁴ Jean-Philippe Warren, *L'engagement sociologique: la tradition sociologique du Québec francophone, 1886-1955*, Montréal, Boréal, 2003 p. 215.

⁶⁵ Jean-François Laniel, *op. cit.*, p. 505-506.

⁶⁶ *Ibid.*, p.524-526.

⁶⁷ Olivier Lemieux, *loc. cit.*, 2021, p. 121.

⁶⁸ *Ibid.*

⁶⁹ Comité catholique du Conseil de l'instruction publique, *op. cit.*, p. 145.

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ Jean-Philippe Warren, *op. cit.*, p. 200 et 220.

dans la logique du CCCIP où il y a résorption des conflits afin d'atteindre l'harmonie sociale entre les corps intermédiaires⁷². Dans ces programmes, l'État n'apparaît pas dans l'édification de l'harmonie entre les groupes, puisque ces derniers s'organiseraient selon les valeurs chrétiennes ou « selon leurs finalités propres⁷³ », qui s'inscrit toujours dans l'idéal de l'atteinte du Bien commun. Les représentations de l'appareil étatique sont restreintes à la conception que les auteurs de ce programme ont de lui : un rôle supplétif à l'organisation des groupes familiaux et paroissiaux répondant aux attentes cléricales.

La période « contemporaine » comprise dans ce programme s'étend de 1931 à 1950 et l'on présente « le Canada comme puissance internationale »⁷⁴. Bien que LeBrun explique que cet ensemble de programmes permette de repenser le rôle de l'État, comme celui « de veiller au bien commun par le biais des services publics, des législations et de la sécurité sociale⁷⁵ », aucune mention n'est faite sur les nouvelles formes qu'a prises l'État canadien ou québécois dans la mise en récit de l'histoire enseignée, et ce, malgré les mesures keynésiennes que le gouvernement canadien a prises pour atténuer les effets de la crise économique des années 1930. L'appareil étatique est représenté encore comme étant supplétif : comme les corps intermédiaires, il suit la logique de l'Église en contribuant auxiliairement au Bien commun.

Pour les manuels d'avant la réforme de 1967, les représentations de l'État ont une place inférieure à celles du clergé. Le manuel écrit par les clercs Farley et Lamarche en 1945 fait cas de figure⁷⁶. Le fait que ce manuel soit écrit avant l'heure du bilan des gouvernements Duplessis permet de jeter un regard sur la manière dont était perçue la société de « l'ancien régime » sans l'influence du duplessisme. Dans le chapitre portant sur le Québec contemporain, soit depuis la Confédération, c'est l'Église qui est centrale. Nonobstant l'explication que le Québec a connu un « long règne du

⁷² Jean-Philippe Warren, « Le corporatisme canadien-français comme "système total". Quatre concepts pour comprendre la popularité d'une doctrine », *Recherches sociographiques*, vol. 45, n° 2, 2004, p. 226, cité dans Jean-François Laniel, *op. cit.*, p. 526.

⁷³ Rolland Minnerath, *Doctrine sociale de l'Église et bien commun*, Paris, Beauchesne, 2010, p. 39, cité dans Jean-François Laniel, *op. cit.*, p. 507.

⁷⁴ Comité catholique du Conseil de l'instruction publique, *op. cit.*, 1957, p. 148.

⁷⁵ Andréanne LeBrun analyse les programmes d'éducation civique et ne circonscrit pas son étude à l'analyse de la discipline historique enseignée au secondaire. Pour elle, il existe un consensus grandissant autour du respect des droits humains à la fin des années 1950 au Canada. Elle explique que les contemporains voulaient inscrire l'origine de la préservation de ces libertés dans la tradition canadienne plutôt que britannique. Andréanne LeBrun, *op. cit.*, p. 144.

⁷⁶ Même après sa réédition en 1967 et à l'aube de la réforme des programmes, le contenu de ce manuel reste inchangé. Rien n'a été ajouté sur l'époque duplessiste et la Révolution tranquille.

parti libéral » et que les auteurs énumèrent les premiers ministres et leurs réalisations, jusqu'à Godbout, ces clercs mettent davantage l'accent sur le clergé comme étant responsable de la gestion de la société canadienne-française⁷⁷. Par exemple, le clergé apparaît comme étant le « meilleur agent⁷⁸ » de colonisation même si l'État s'est investi dans le processus de colonisation en partenariat avec l'Église⁷⁹. Selon les auteurs, grâce à son système paroissial et à une « organisation définitive », le clergé a su répondre aux besoins de la population catholique grandissante⁸⁰.

Les documents proposés par les clercs aux jeunes catholiques minimisent la force étatique. Cette supériorité du spirituel sur le temporel, LeBrun l'explique par le fait que les programmes identifient la religion catholique comme « pôle d'appartenance citoyenne » et « principal cadre organisateur »⁸¹. La primauté du clergé sur l'État dans l'organisation s'explique par la conception de la doctrine sociale de l'Église pour qui, bien que germait l'idée d'une intervention de l'État plus soutenue, l'État ne devait qu'avoir un rôle supplétif⁸². Il n'y avait pas de conception assumée d'un *state-building* dans l'enseignement de l'histoire des clercs, puisque certains responsables du discours éducatifs représentaient l'Église comme véhicule du vivre-ensemble collectif. Les représentations articulées cantonnent l'État à un rôle accessoire, assurant ainsi l'intériorisation de son rôle chez les élèves, mais également la reproduction de ce modèle par son adhésion. L'État est principalement occulté des formes d'organisation sociale et le clergé apparaît donc comme le référent commun permettant ce que Laniel considère comme étant l'Église-nation. Sous la logique de la doctrine sociale de l'Église découlant de l'ultramontanisme du XIX^e siècle, l'Église-nation agit alors comme la structure quasi étatique qui régit la vie des Canadiens français. L'Église catholique apparaît dans leur conscience comme élément « d'édification référentielle et

⁷⁷ Paul-Émile Farley et Gustave Lamarche, *Histoire du Canada : 4^e édition*, Montréal, Librairie des Clercs de St-Viateur, 1945, p. 440-444.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 440.

⁷⁹ Frédéric Lemieux, « Les missionnaires-colonisateurs “gouvernementaux” entre Église et État, 1911-1936 », *Revue d'histoire d'Amérique française*, vol. 72, n°2, 2018, p. 41-68 ; Jean-Philippe Bernard, « *Emparons-nous du sol !* » *Chômage, retour à la terre et colonialisme durant la Grande dépression au Québec*, thèse de doctorat (histoire), Université du Québec à Montréal, 2022, 611p.

⁸⁰ Paul-Émile Farley et Gustave Lamarche, *op. cit.*, p. 473.

⁸¹ Andréanne LeBrun, *op. cit.*, p. 138.

⁸² Jean-Philippe Warren, *op. cit.*, p. 217.

d'édification institutionnelle », c'est-à-dire que les Canadiens français s'identifient comme sujet politique et historique au sein de la tradition de l'Église⁸³.

Survivance, idéal corporatif et patriotisme trônent comme éléments référentiels à l'identité canadienne-française dans les documents provenant de la réforme d'histoire du CCCIP de 1957. Dans une étude menée par Marcel Trudel et Geneviève Jain sur les manuels d'histoire dans la foulée de la Commission royale d'enquête sur le biculturalisme et le bilinguisme en 1969, les auteurs présentent les finalités suivantes de l'histoire enseignée qui est considérée telle une « propagande religieuse » : « la Providence est toujours l'explication fondamentale des événements; la vocation du groupe canadien-français est une vocation catholique; tous les gestes posés par l'Église sont servilement approuvés⁸⁴ ». En fait, le programme reproduit la vision groulxiste qui érige la Providence comme ayant une « autorité infiniment supérieure à celle des hommes⁸⁵ » et qui conçoit la présence canadienne-française en Amérique comme responsable « d'introduire la civilisation européenne et la foi catholique⁸⁶ ».

À l'aide d'une « documentation solide », le CCCIP désire « représenter quelles difficultés [que] nos pères eurent à traverser pour conserver leurs biens, leur langue et leur foi⁸⁷ ». En fait, l'enseignement religieux de l'histoire assure l'intériorisation du messianisme du peuple canadien-français. L'un des objectifs du programme est « d'illustrer le miracle de survivance et de rayonnement de notre peuple, en même temps qu'à cultiver un patriotisme sain, fort, sympathique » alors que « la vie laborieuse, la ténacité, la persévérance, la vie de famille et la vie paroissiale de nos gens ont contribué à la survivance de notre peuple⁸⁸ ». La conception groulxiste de la survivance est centrale ici. Michel Bock défend l'idée que ce concept est pour l'abbé le « synonyme d'une noblesse et d'un héroïsme typiquement romantiques⁸⁹ ». Les élèves socialisés catholiquement étaient alors encouragés à promouvoir une identité dont ils étaient fiers, puisque le discours éducatif leur vantait la ténacité de leurs ancêtres face aux intempéries, mais aussi parce

⁸³ Jean-François Laniel, « L'Église-nation canadienne-française au siècle des nationalités : regard croisé sur l'ultramontanisme et le nationalisme », *Études d'histoire religieuse*, vol. 81, n°1-2, 2015, p. 16.

⁸⁴ Marcel Trudel et Geneviève Jain, *L'histoire du Canada : enquête sur les manuels*, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1969, 129p

⁸⁵ Michel Bock, *op. cit.*, p. 13.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 416.

⁸⁷ Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, *op. cit.*, p. 143.

⁸⁸ *Ibid.*, 1957, p. 143.

⁸⁹ Michel Bock, *op. cit.*, p. 418.

que Dieu avait voulu implanter une nation canadienne-française en Amérique du Nord. Andréanne LeBrun avance également que les programmes du CCCIP ont reçu une « influence des idéaux catholiques dans l'élaboration d'une référence démocratique au Québec⁹⁰ ». Elle souligne que l'utilisation du « patriotisme sain » s'inscrit dans la logique du « patriotisme éclairé », qui viserait à développer chez les jeunes un rapport affectif à leur pays, dans une optique de civisme, et non plus à un sens militaire véhiculé avant la Seconde Guerre mondiale⁹¹. Les documents du CCCIP de la fin des années 1950 jumelaient la valorisation de la nation canadienne-française et le besoin de vivre ensemble démocratique.

Pour enseigner l'histoire contemporaine du Canada (1931-1950), le programme met l'accent sur le rôle que doivent prendre les Canadiens français afin d'assurer l'harmonie sociale du pays. Au sein de ce « grand pays » marqué par la « pluralité de langues et de cultures », synonyme de « double richesse et double force », le peuple canadien-français a un « rôle comme français et catholiques dans la vie canadienne »⁹². L'identité circonscrite par le CCCIP est française et catholique. Le manuel de Farley et Lamarche ajoute à cela les vertus du travail agricole en présentant les Canadiens comme des « fils du sol⁹³ » ; ce qui pour le sociologue Jean-Philippe Warren caractérise notamment la doctrine sociale canadienne-française⁹⁴. Mais le nationalisme lié s'inscrit dans le messianisme, puisque c'est la Providence qui leur a fixé leur destin⁹⁵. Dans le manuel écrit par Farley et Lamarche, l'histoire sert le nationalisme canadien-français :

[...] les Canadiens français ont le droit et le devoir de s'attacher à un patriotisme qui plus est intime pour la province de Québec, ou mieux, pour leur race. [...] Les Canadiens français ont la noble obligation de travailler à rendre leur race forte et puissante, afin de pouvoir collaborer avec plus d'efficacité et plus de gloire à la grandeur de la commune patrie⁹⁶.

⁹⁰ Andréanne LeBrun, *op. cit.*, p. 122.

⁹¹ *Ibid.*, p. 124. Sur une étude portant sur le père Archambault, Olivier Lemieux explique que l'éducation sociale et nationale vont de pair afin de lutter contre l'égoïsme et assurer un « patriotisme sain » à l'égard de la nation. Voir Olivier Lemieux, *loc. cit.*, 2021, p. 121.

⁹² Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, *op. cit.*, p. 148.

⁹³ Paul-Émile Farley et Gustave Lamarche, *op. cit.*, p. 447.

⁹⁴ Jean-Philippe Warren, *op. cit.*, p. 220.

⁹⁵ Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, *Programme d'études des écoles secondaires*, Québec, Département de l'Instruction publique, 1960, p. 28.

⁹⁶ Paul-Émile Farley et Gustave Lamarche, *op. cit.*, p. 480.

Les directives du CCCIP représentent ainsi le peuple canadien-français comme ayant une mission donnée par Dieu et que, malgré les péripéties, il aurait survécu par miracle en raison de la solidité des liens d'interdépendance au sein de la paroisse. En guise de devoir, les auteurs du manuel *Histoire du Canada* demandent aux élèves la chose suivante : « Le soir de la fête nationale, vous prononcez un discours développant le sujet suivant : Nous entendons rester Canadien français... Pourquoi ? En avons-nous le droit ? En avons-nous le devoir ?⁹⁷ ». Le patriotisme promu par le CCCIP se lie à la vision des droits et devoirs de Groulx. Pour Bock, le chanoine a une vision de la nation concevant le Québec tel un « foyer national » qui possède « des devoirs précis envers les minorités françaises vivant au-delà des frontières⁹⁸ ». Sa perception de l'éducation doit être également au service de la nation, c'est-à-dire « centrée sur l'émancipation nationale et la poursuite d'une tradition culturelle propre au Canada français⁹⁹ ». Les responsables du discours éducatif inculquent alors chez les élèves la représentation d'un Québec à la défense des minorités canadiennes-françaises et de son identité par des réflexions similaires.

Dans la construction identitaire des documents du CCCIP, on retrouve les caractéristiques du nationalisme canadien-français décrites par le politologue Louis Balthazar. Le patriotisme n'est pas limité à un cadre territorial, il s'inscrit plutôt dans l'ethnicité et ce sont les autorités religieuses qui s'assurent de sa diffusion. Balthazar identifie dans le nationalisme canadien-français que « l'essentiel est toujours de préserver la culture et le cadre paroissial est privilégié à cette fin¹⁰⁰ ». Cela s'inscrit dans la logique du message articulé par le CCCIP. L'organisation se fait dans une logique de subsidiarité étatique dans laquelle les relations familiales et paroissiales apparaissent comme garante du Bien commun. Le nationalisme, quant à lui, est de survie, car le peuple n'a pas la responsabilité de ses institutions pour garantir son émancipation, mais il peut perdurer par l'impression d'avoir été un peuple sélectionné par le divin. Le messianisme canadien-français de l'époque semblait alors incompatible à l'idée de construire un État-providence québécois. L'émergence des mouvements antinationaliste et néonationaliste, qui rejettent cette vision, pourrait

⁹⁷ *Ibid.*

⁹⁸ Michel Bock, *op. cit.*, p. 14.

⁹⁹ Charles-Philippe Courtois, « La pensée éducative de Lionel Groulx », dans Olivier Lemieux, Jean-François Cardin et Denis Simard (dir.), *La pensée éducative et les intellectuels au Québec : Les intellectuels nés entre 1850 et 1900*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2021, p. 100.

¹⁰⁰ Louis Balthazar, *Nouveau bilan du nationalisme au Québec*, VLB Éditeur, 2013, p. 117.

donc nous éclairer sur la construction de nouvelles représentations du rôle de l'État et de l'identité durant la Révolution tranquille, synonymes d'étatisation et de sécularisation¹⁰¹.

1.3 La consolidation du consensus social autour de l'État québécois et de sa mission en éducation, de 1960 à 1966

Dans les années 1950, une volonté de renforcer le rôle de l'État québécois émerge dans le discours de certains opposants du régime afin de doter le Québec d'un État moderne, séculier et interventionniste¹⁰². Ce processus se poursuit dans les années 1960 sous l'idée de rattrapage qui consiste à rompre avec le passé duplessiste, ancré autour de l'idée de conservation des traditions, pour enfin « amener le Québec sur un pied d'égalité avec l'Amérique du Nord en l'ouvrant aux autres cultures et en modernisant ses mentalités et ses institutions par l'entremise d'une série de réformes principalement portées par l'État et souvent au détriment de l'Église¹⁰³ ». Les décideurs politiques misent alors sur un ensemble de transformations de l'appareil étatique pour le moderniser et rationaliser ses pratiques¹⁰⁴. Le rôle de l'État-providence consiste donc à assumer sa responsabilité à l'égard des individus et des groupes sociaux, notamment en matière d'éducation, de santé et de développement social et économique¹⁰⁵. En d'autres termes, c'est le projet nationaliste québécois des années 1960 qui prend forme avec pour concepts fédérateurs l'étatisme et la sécularisation¹⁰⁶. Il s'en est alors construit un « consensus social » autour du rôle de l'État-providence, qui fait de lui le garant du bien commun¹⁰⁷. Sa mission est dorénavant d'assurer l'accès aux services sociaux afin d'assurer l'harmonie sociale¹⁰⁸. Pour le politologue Léon Dion, cette forme d'État s'est « vu attribuer le monopole de l'exercice légitime du pouvoir sur l'ensemble de la communauté politique¹⁰⁹ » dans lequel il accroît son contrôle sur les différentes sphères de la

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 138

¹⁰² Michael D. Behiels, *Prelude to Quebec's Quiet Revolution: Liberalism versus Neo-nationalism, 1945-1960*, Kingston, McGill-Queen's University Press, 1985, p. 120.

¹⁰³ Olivier Lemieux et Jean Bernatchez, *op. cit.*, p. 29.

¹⁰⁴ Paul-André Linteau, René Durocher, Jean-Claude Robert et François Ricard, *Histoire du Québec contemporain. Le Québec depuis 1930*, Québec, Boréal, 1989, p. 422.

¹⁰⁵ Léon Dion, « Le Québec dans la crise présente des valeurs libérales: une tâche première : revaloriser l'appareil politique », dans Claude Ryan (dir.), *Le Québec qui se fait*, Montréal, Hurtubise, 1971, p. 51.

¹⁰⁶ Louis Balthazar, *op. cit.*, p. 138.

¹⁰⁷ Martin Pâquet et Stéphane Savard, *op. cit.*, p. 16

¹⁰⁸ Dominique Marshall, *op. cit.*, p. 15.

¹⁰⁹ Léon Dion, « L'État libéral et l'expansion de l'espace public étatique », *International Political Science Review / Revue internationale de science politique*, vol. 7, n°2, 1986, p. 190.

société. Une fois établi et structuré, il conquiert l'adhésion des citoyens pour qu'il fonctionne et qu'il se reproduise¹¹⁰.

Dans cette partie de l'analyse, nous explorerons la manière dont les responsables du discours éducatifs ont tenté de faire adhérer la population à cette nouvelle forme d'État, c'est-à-dire de créer un consensus autour de lui, par la création d'une mémoire-repoussoir à l'égard des structures administratives et sociales de l'époque duplessiste et par la valorisation des nouvelles structures étatiques de la Révolution tranquille. Nous nous pencherons sur la question suivante pour comprendre le rôle de l'enseignement de l'histoire sur la mémoire collective : comment les responsables du discours éducatif érigent-ils un discours autour de la mutation du rôle de l'État pour faire adhérer la population à un État-providence québécois, c'est-à-dire au processus de *state-building*¹¹¹ ?

Après leur prise de pouvoir, les libéraux de Jean Lesage ont adopté une série de lois en éducation à travers la Grande Charte de l'Éducation de 1961. Les réformes proposées par la Charte viennent pallier l'infériorité des Québécois causée par le manque de structures du milieu éducatif en plus de « garantir le libre accès de l'école à tous les jeunes en âge de la fréquenter¹¹² ». C'est ainsi que le gouvernement Lesage augmente les bourses d'études et met en place une formation universitaire plus facile pour les enseignants dans les écoles secondaires. Il légifère aussi pour en assurer sa démocratisation en rendant les manuels scolaires gratuits jusqu'en cinquième secondaire et en finançant les études des étudiants grâce à des prêts et bourses. Il hausse également l'âge de la scolarité obligatoire à quinze ans¹¹³. La charte met aussi la table à deux mesures phares pour assurer la modernisation de ce système : un ministère capable d'orchestrer la mise en œuvre des chantiers et une commission d'enquête sur l'enseignement pour proposer des réformes¹¹⁴. En parallèle, les acteurs politiques des années 1960 ont mis de l'avant des usages publics du passé dans leur volonté

¹¹⁰ *Ibid.*, p.200.

¹¹¹ Nous considérons le *state-building* comme le processus de construction d'un appareil étatique détenant le monopole légitime de l'usage de la violence sur un territoire donné et serait donc le résultat de dynamiques politiques s'ancrant dans le processus historique. Le *state-building* se caractérise notamment par la création d'une bureaucratie centralisée et par la reconnaissance des membres formant sa population à titre de citoyens. Nous jugeons également que les forces politiques tentent de faire adhérer les citoyens à cette forme d'État. Conor O'Dwyer, « State-building », *Encyclopaedia Britannica*, 2016, <https://www.britannica.com/topic/state-building>.

¹¹² Louis-Philippe Audet et Armand Gauthier, *op. cit.*, p. 62.

¹¹³ Martin Pâquet et Stéphane Savard, *op. cit.*, p. 116-117.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 153.

de réformer le système. Que ce soit intentionnel ou contextuel à l'atmosphère dans laquelle elles baignent, les nouvelles élites définitrices montrent une aversion envers les anciennes structures. Dans cette partie, les enjeux liés au rôle de l'État et de la définition identitaire seront analysés conjointement, puisqu'ils apparaissent comme étant indissociables durant la Révolution tranquille : l'État-providence québécois est perçu comme un levier d'émancipation collective¹¹⁵.

1.3.1 Le *Bill 60* : débroussailler la « jungle » pour ériger la « nouvelle société »

Au terme de sa tournée nationale pour rencontrer les Québécois et les convaincre de l'importance de la création d'un ministère de l'Éducation pour une meilleure organisation du milieu scolaire, Paul Gérin-Lajoie publie *Pourquoi le Bill 60*. L'objectif est de faire adhérer ce nouveau « peuple réveillé » à l'entreprise de « bâtir aujourd'hui le Québec de demain¹¹⁶ », soit de créer un consensus autour des nouvelles formes que l'État doit prendre. Dans ce livre, Gérin-Lajoie rompt avec le passé en articulant un ensemble de valeurs qui correspond à celle de la « nouvelle société ». Pour lui, les Canadiens français ont « assez “survécu” » et il faut « donner un sens positif à cette survivance, de lui fixer un but, de la justifier », puisque les Canadiens français doivent prouver qu'ils sont un peuple démocratique et capable de prendre en main leur propre destinée¹¹⁷. Cela passerait par l'érection d'un véritable système d'éducation. Il explique alors que les structures du système d'éducation sont désuètes et qu'elles ne correspondent plus aux besoins de la population.

Le système d'éducation laissé par l'Union nationale aux mains des libéraux n'est pas un système, mais un ensemble d'institutions : c'est la « jungle » pour Gérin-Lajoie¹¹⁸. Il propose alors un système où l'unité et la coordination est le *motus operandi*. Ainsi, l'État pourrait réellement remplir son devoir en répondant aux besoins de la population à l'aide d'un appareil bureaucratique et rationalisé. Dans son survol et sa critique de l'histoire du réseau de l'éducation, il est intéressant de noter que Gérin-Lajoie occulte le plan en éducation de Georges-Émile Lapalme et les réformes progressistes d'Adélard Godbout, dont la Loi sur la fréquentation scolaire obligatoire de 1943. En soi, cette mesure politique s'inscrit dans les balbutiements de la Révolution tranquille, puisqu'on

¹¹⁵ Louis Balthazar, *op. cit.*, p. 141.

¹¹⁶ Paul Gérin-Lajoie, *Pourquoi le Bill 60*, Montréal, Éditions du Jour, 1963, p. 140.

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 26.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 30.

voyait l'État œuvrer pour l'harmonie sociale¹¹⁹. Pour l'historien Jacques Rouillard, même si Godbout légifère pour étoffer le filet social, les historiens et les sociologues des années 1950 ignoraient volontairement ou non les actions antérieures pour mettre sur pied un État-providence québécois¹²⁰. Il est possible d'émettre l'hypothèse que Gérin-Lajoie s'inscrit dans cette continuité pour mettre de l'avant son projet de construction étatique et pour accorder le mérite aux nouvelles élites.

Pour le ministre, il est nécessaire de restructurer le système d'éducation, car le temps et l'évolution de la société québécoise l'exigeraient. L'État doit alors embrasser « une philosophie du renouvellement, un nouvel humanisme et un système scolaire qui les reflète¹²¹ ». Cette nouvelle forme de pensée, l'État doit en être le porte-étendard alors que « les structures nouvelles ne peuvent être calquées sur les anciennes¹²² ». En effet, le ministre met de l'avant une conception de l'État passant d'un « État-gendarme » à un « État-serviteur » qui doit avoir le contrôle de l'éducation pour assurer le bien-être de tous¹²³. L'État-gendarme vise à désigner une forme libérale d'État minimal¹²⁴. Gérin-Lajoie vise ainsi à discréditer l'État subsidiaire en l'associant à une absence totale d'intervention, et *de facto* antidémocratique, même s'il a été démontré que l'État, malgré son rôle auxiliaire à l'Église, a légiféré 200 fois entre 1875 et 1959¹²⁵. Il valorise alors le concept du « *servant state* », qui est associé à une vision interventionniste de l'État. Celui-ci doit créer un environnement propice au développement social tout en protégeant les droits individuels de chaque citoyen, quelle que soit leur origine¹²⁶. C'est également au niveau de la finalité démocratique de la

¹¹⁹ Dominique Marshall, *op. cit.*, p. 26.

¹²⁰ Jacques Rouillard, *Le mythe tenace de la folk society en histoire du Québec*, Québec, Septentrion, 2023, p. 129.

¹²¹ Paul Gérin-Lajoie, *op. cit.*, p. 39. À ce sujet, Joshua Ménard-Suarez a cerné le passage d'un humanisme chrétien traditionnel à un humanisme renouvelé dans les fondements de la réforme de l'éducation : les acteurs cherchaient à assurer un changement où « l'homme nouveau ne pouvait s'ériger que contre l'ancien [humanisme] et non en continuité ». Joshua Ménard-Suarez, *Les conceptions de l'homme dans la réforme de l'éducation au Québec : luttes politiques et perspectives pédagogiques, 1960-1966*, mémoire de maîtrise (histoire), Université du Québec à Montréal, 2014, p. 106. Pour explorer la manière dont ce « nouvel humanisme » a été mobilisé dans les disciplines scolaires, dont celles liées à l'art, consulter Olivier Lemieux et Denis Simard, « Les humanismes en éducation au Québec. D'hier à aujourd'hui » dans Yves Jubinville et Edith-Anne Pageot (dir.), *L'art en partage. Autour du rapport Rioux*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2024, p.65-84.

¹²² Paul Gérin-Lajoie, *op. cit.*, p. 101.

¹²³ *Ibid.*, p. 45.

¹²⁴ Martial Mathieu, « État-gendarme », dans Nicolas Kada (dir.), *Dictionnaire d'administration publique*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2014, p. 209.

¹²⁵ Louis-Philippe Audet, *op. cit.*, p. 213.

¹²⁶ Michael Behiels, *op. cit.*, p. 120. Ce ne sont pas les néo-libéraux des années 1980 que Behiels conçoit, mais plutôt ceux qui s'inscrivent dans la logique de la revue *Cité libre*.

construction d'un système d'éducation rationalisé et dont l'État-providence est responsable qu'on pourrait relier la vision de Gérin-Lajoie à celle de néo-libéraux. Pour l'historien Micheal D. Behiels, les néo-libéraux considèrent qu'une population éduquée est un rempart à la tyrannie et aux gouvernements autocratiques¹²⁷. Certains auteurs tels que l'historien Gérard Bouchard avancent que les acteurs de la Révolution tranquille avaient la volonté de construire un récit où la survivance s'étend jusqu'à l'aube des années 1960 et dont on représente un passé en inadéquation avec des valeurs prônées par le « nouveau régime » comme la liberté, l'égalité et la démocratie¹²⁸. Toutefois, bien qu'il mette de l'avant ces nouvelles valeurs, Gérin-Lajoie s'inscrit davantage dans la volonté de faire *tabula rasa* du passé, comme certains historiens l'interprètent en ce qui concerne les révolutionnaires tranquilles¹²⁹. Comparativement à Georges-Émile Lapalme, il ne légitime pas ses actions en les inscrivant en continuité avec celle d'Adélar Godbout, mais il occulte plutôt les deux personnages pour mettre de l'avant un passé marqué par des problèmes démocratiques.

Un système d'éducation moderne est alors une garantie à la démocratie. Gérin-Lajoie considère donc que réformer le réseau scolaire permettrait de libérer la démocratie et l'éducation de sombres pratiques reprochées aux gouvernements précédents. C'est dans le lexique utilisé que nous retrouvons deux systèmes, voire deux époques aux antipodes. D'une part, celui d'avant 1960, soit celui de Duplessis, est associé à des termes liés à la noirceur, à un régime non démocratique et à ce qui est trouble. Gérin-Lajoie considère que l'éducation était « le pion sur le damier d'une certaine politique antidémocratique » dans laquelle il y avait des « tractations qui se déroulaient dans l'ombre entre l'exécutif et des groupes de pression »¹³⁰. « La démocratie souffr[ait] autant que l'éducation¹³¹ », affirmait Gérin-Lajoie. Les nouvelles structures à ériger devaient alors s'inscrire dans une logique d'association de la démocratie et de l'éducation, où l'école apparaîtrait telle une « garantie contre la dictature, dictature des hommes et des idées¹³² ». Gérin-Lajoie utilise le même champ lexical à l'Assemblée législative où il présente son projet de loi comme étant celui qui aurait subi le traitement le plus démocratique de tous les projets de loi « dans toute l'histoire de la

¹²⁷ *Ibid.*, p. 149.

¹²⁸ Gérard Bouchard, *Les nations savent-elles encore rêver? : les mythes nationaux à l'ère de la mondialisation*, Montréal, Boréal, 2019, p. 285.

¹²⁹ Éric Bédard, *Recours aux sources. Essais sur notre rapport au passé*, Montréal, Boréal, 2011, p.16.; Jacques Rouillard, *op. cit.*, p.50.

¹³⁰ Paul Gérin-Lajoie, *op. cit.*, p. 111.

¹³¹ *Ibid.*

¹³² *Ibid.*, p. 114.

province de Québec¹³³ ». En occultant alors des mesures sociales posées par l'État avant 1960 et en prônant un réalignement démocratique où l'État veille sur sa population et assure le respect de la démocratie, cela permettait de légitimer une rupture nette avec le passé et de mettre en valeur l'originalité des nouvelles pratiques étatiques pour créer un consensus social autour de l'État-providence.

1.3.2 Commission Parent : la société moderne québécoise et la fin de l'enseignement patriotique

La Commission Parent a contribué à démocratiser le système scolaire et a permis une certaine modernisation du Québec synonyme d'internationalisation : partout les idées se modernisent et il y a des échanges de connaissances permettant au Québec de sortir de son « isolement » en Amérique du Nord anglophone et de sa gestion « paroissiale » de l'école¹³⁴. Reprenant son pouvoir des mains des initiatives privées et de l'Église, l'État doit ainsi embrasser « l'idée moderne » d'assurer l'instruction pour tous¹³⁵. La centralisation et la responsabilisation de l'État sont associées, aux yeux des commissaires, à l'idée de bâtir « une orientation unifiée en vue du bien commun, une économie de tout le système qui évitera les dédoublements, concentrera les efforts, établira les priorités budgétaires en vue d'une meilleure utilisation ou d'une multiplication des ressources actuelles¹³⁶ ». Certains auteurs du *Rapport Parent* s'approprient entre autres le concept de « Bien commun » attribué à la doctrine sociale de l'Église pour l'associer à l'édification d'un État-providence. Les commissaires insèrent donc dans leur rapport l'image que devrait prendre l'État-providence québécois pour assurer l'efficacité d'un système qui était jusqu'alors dispersé¹³⁷. C'est d'ailleurs l'image qu'avait l'historien du système de l'éducation, Louis-Philippe Audet, qui a contribué au premier chapitre de la Commission Parent. Ce dernier partageait avec les cités-libristes, c'est-à-dire les auteurs associés à la revue *Cité libre* qui s'opposait au gouvernement

¹³³ Paul Gérin-Lajoie, dans BAN, *Débats de l'Assemblée législative du Québec*, 27^e législature, troisième session, vol. 1, n^o 11, 28 janvier 1964, p. 405.

¹³⁴ Guy Rocher, « Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, n^o2, 2004, p. 118 ; Alphonse-Marie Parent, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement. Tome I: Les structures supérieures du système scolaire*, 1963, p. 90.

¹³⁵ Alphonse-Marie Parent, *op. cit.*, p. 92.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 100.

¹³⁷ Louis-Philippe Audet et Armand Gauthier, *op. cit.*, p. 155.

Duplessis, une perception noircie de l'époque duplessiste et de son système d'éducation¹³⁸. Sans qu'il y ait instrumentalisation du passé, l'écriture du rapport a été influencée par une vision évolutionniste dans laquelle il baignait. L'un des problèmes soulevés dans le *Rapport Parent* est que cet État n'a pas respecté ces prérogatives pendant longtemps, ce qui est « contraire à l'esprit des lois et aux usages actuels¹³⁹ ». L'appareil étatique doit alors « permettre la diversité en évitant le chaos, de respecter tous les droits en évitant les abus, de garantir des libertés à l'intérieur du bien commun¹⁴⁰ ». Encore ici, la logique néo-libérale exploitée par l'historien Michael D. Behiels s'applique dans le rapport, puisque le rôle de l'éducation devient un rempart à la démocratie par la forme que l'État-providence prend en devenant responsable du bien-être collectif et de la transmission des connaissances. Chez les commissaires, le Québec entre dans la modernité comme les autres États. La comparaison du Québec avec les autres sociétés « modernes » le place sur le même pied d'égalité contrairement à l'époque où l'État québécois laissait sa responsabilité aux initiatives privées et à l'Église. L'État doit être l'instrument pour que le Québec entre dans la marche du progrès par le biais d'un État-providence assurant une autorité assumée sur l'éducation et garantissant un enseignement de qualité pour rattraper les autres sociétés

Les membres de la Commission Parent recommandent de se détacher d'un enseignement canonique de l'histoire pour se tourner vers le développement de l'esprit critique et de l'initiation à la pensée historique chez les élèves. Cette discipline doit faire en sorte que les élèves qui analysent le passé deviennent des citoyens actifs qui cherchent des solutions aux problèmes contemporains tout en « affermissant ainsi leur conscience, leur jugement et leur liberté¹⁴¹ ». Dans le chapitre XX du

¹³⁸ Olivier Lemieux et Catinca Adriana Stan, « Louis-Philippe Audet : une pensée éducative ancrée dans l'histoire », dans Denis Simard, Jean-François Cardin et Olivier Lemieux (dir.), *La pensée éducative et les intellectuels au Québec. La génération 1900-1915*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2020, p. 46-47. Pour représenter les adversaires du régime duplessiste, plusieurs auteurs ont tenté de cadrer leur philosophie et de faire des liens avec ceux qui se sont associés à *Cité libre*. Ce qui est flagrant est le rapport à la sociologie lavalloise. Pour Warren, cette idéologie émerge de l'Université Laval. Elle croise le personnelisme, c'est-à-dire un catholicisme social qui pourfend le déterminisme associé au cléricisme, et une interprétation québécoise de la sociologie de l'École de Chicago et de sa *folk society* qui, par une vision évolutionniste des sociétés, châtiât les mentalités canadiennes-françaises, ses structures traditionnelles et la figure de Duplessis. Voir Jean-Philippe Warren, *L'engagement sociologique: la tradition sociologique du Québec francophone, 1886-1955*, Montréal, Boréal, 2003, p. 248-289. ; E.-Martin Meunier et Jean-Philippe Warren, *Sortir de la « grande noirceur »: l'horizon personneliste de la Révolution tranquille*, Sillery, Septentrion, 2002, 207p.; Charles-Philippe Courtois « *Cité libre*, Duplessis et une vision tronquée du Québec », dans Xavier Gélinas et Lucia Ferretti (dir.), *Duplessis, son milieu, son époque*, Québec, Septentrion, 2011, p.52-75.

¹³⁹ Louis-Philippe Audet, *op. cit.*, p. 101.

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 93.

¹⁴¹ *Rapport Parent: Tome II, B*, p. 179.

Rapport Parent, les commissaires entendent sortir le peuple canadien-français du marasme en faisant d'eux des citoyens qui prendront des actions pour améliorer la vie collective, puisqu'ils seront des sujets éclairés ayant un nouvel ensemble de valeurs répondant aux critères de la modernité.

C'est par ailleurs à travers le « sens de l'évolution humaine¹⁴² » que l'enseignement de l'histoire doit être effectué pour considérer le développement d'une société, et non plus à travers les mécanismes de survie de la nation canadienne-française. Néanmoins, le *Rapport Parent* n'exclut pas le développement d'un sentiment d'appartenance à travers l'enseignement de l'histoire. Les auteurs écrivent que :

Celui qui se penche sur le passé de son propre pays y retrouve une partie de ses racines collectives et personnelles, une explication des phénomènes sociaux et politiques qui continuent de l'englober dans leur mouvement, des motifs de fierté ou de regret, un désir de contribuer à l'orientation du destin collectif ; cette curiosité, cette compassion ou cette admiration envers les générations disparues peuvent ainsi se transformer chez certains en valeurs actives et généreuses¹⁴³.

Ce sentiment d'appartenance doit être lié à un projet d'émancipation de la collectivité. Le *Rapport Parent* rompt avec l'enseignement de l'histoire des années 1950, puisqu'il ne considère pas l'histoire comme étant le bilan positif d'une nation qui doit être sanctifiée, mais plutôt comme une source d'inspiration que l'élève peut s'approprier ou critiquer selon son passé personnel. En d'autres mots, le *Rapport Parent* s'éloigne des devoirs patriotiques dans lequel le jeune cherchait les racines de l'existence nationale de son peuple pour porter un regard davantage sociétal.

La principale autrice du Chapitre XX, c'est-à-dire le chapitre qui recommande la modification de l'enseignement de l'histoire, est l'enseignante et féministe Jeanne Lapointe, qui était membre du comité de rédaction de *Cité libre* et proche des historiens de l'École de Québec¹⁴⁴. Cette section du *Rapport Parent* recommande de rompre avec des pratiques d'enseignement, considérées comme étant un obstacle au développement de l'esprit critique, et châtie un ancien nationalisme, jugé par

¹⁴² *Ibid.*, p. 178.

¹⁴³ *Ibid.*

¹⁴⁴ Marie-José Des Rivières et Denis Saint-Jacques, « Jeanne Lapointe, une intellectuelle qui fonde son action sur l'enseignement », dans *La pensée éducative et les intellectuels au Québec. La génération 1915-1930*, Les Presses de l'Université Laval, 2019, p. 41. ; Olivier Lemieux, *Genèse et legs des controverses liées aux programmes d'histoire du Québec (1961-2013)*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2021, p. 28.

ses excès de patriotisme. En fait, les cité-libristes, influencés par l'École de Québec, veulent rompre avec une historiographie marquée par un « nationalisme pessimiste » et mettre de l'avant une analyse historique sociale balisée par les enjeux industriels et urbains¹⁴⁵. Nous soulignons l'influence cité-libriste de Jeanne Lapointe et la conception de l'enseignement de l'histoire qui est jumelée à la primauté des droits individuels des citoyens¹⁴⁶. Cela entraîne notamment une baisse d'attention sur les enjeux liés aux Canadiens français pour se concentrer sur d'autres groupes sociaux et leurs problèmes¹⁴⁷. Le chapitre XX s'inscrit également dans la vision personnaliste qui visait à prendre en compte la personne dans un catholicisme dit plus socialiste, mais surtout de décléricaliser les structures sociales.

Somme toute, l'idée « d'évolution permanente » du système d'éducation est la pierre angulaire de la conception des commissaires : ils doivent faire entrer le Québec dans la marche du progrès par le biais d'un État-providence qui garantit une éducation de qualité pour rattraper les sociétés modernes, industrialisées et scientifiques. La réforme de l'enseignement de l'histoire apparaît alors comme un levier pour emmener les élèves à adopter des comportements et des valeurs au prisme du développement humain.

1.3.3 Le manuel de l'attente

Hormis le fait que l'enseignement religieux se poursuit jusqu'à la réforme du programme d'histoire en 1967, certains intellectuels laïcs publient des manuels pour initier les jeunes à la science historique. Dans *Histoire du Canada par les textes*, Michel Brunet, Guy Frégault et Marcel Trudel introduisent les textes de manière critiques envers les réalités sociales du passé¹⁴⁸. On retrouve par exemple le texte « L'industrialisation du Québec et le problème ouvrier » qui porte sur une lettre collective de l'épiscopat écrite dans la foulée de la grève d'Asbestos en 1949 rappelant « aux

¹⁴⁵ Olivier Lemieux et Jean-Philippe Warren, « Notre maître le passé, ou l'avenir ? Cité libre et l'historiographie canadienne-française », dans Félix Bouvier et Charles-Philippe Courtois (dir.), *L'histoire nationale du Québec: entre bon-ententisme et nationalisme de 1832 à nos jours*, Québec (Québec), Éditions du Septentrion, 2021, p. 265.

¹⁴⁶ Voir David Sanschagrin, *Le nationalisme constitutionnel au Canada*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2022, 350p.

¹⁴⁷ E.-Martin Meunier et Jean-Philippe Warren, « La question sociale à la question nationale : la revue Cité Libre (1950-1963) », *Recherches sociographiques*, vol. 39, n°2, 1998, p. 291-316.

¹⁴⁸ La première édition date de 1952, mais aucun texte ne porte sur la période étudiée. Alors nous étudions celle de 1963 qui est plus à jour. Michel Brunet, Guy Frégault et Marcel Trudel, *Histoire du Canada par les textes*, Montréal, Fides, 1963, 281p.

dirigeants politiques et économiques leurs responsabilités sociales¹⁴⁹ ». Dans l'introduction du texte, Frégault, Brunet et Trudel brossent la réalité d'une société dominée par une élite aveuglée par leur idéologie et incapable de voir les changements occasionnés par l'industrialisation¹⁵⁰. Ils critiquent cet aveuglement, puisque comme l'ont avancé Lemieux et Warren, les membres de l'École de Montréal constatent l'infériorité politique, sociale et économique des Canadiens français et veulent donc leur donner la possibilité de rattraper leur « retard »¹⁵¹. Pour les auteurs d'*Histoire du Canada par les textes*, la grève de l'amiante marque un tournant qui conscientise la population canadienne-française à l'égard de ses propres difficultés¹⁵². Un texte portant sur la Conférence provinciale en éducation de 1958 explique la manière dont le système scolaire était en difficulté et éclaire les débats relatifs aux rôles de l'Église et de l'État en éducation¹⁵³. On voit l'émergence d'un message qui appelle à prendre en considération les démunis et à renforcer l'idée que l'État prenne ses responsabilités sociales. En fait, c'est la critique de l'antiétatisme qui en découle, puisque cette aversion envers l'État aurait empêché les Canadiens français « d'utiliser efficacement les moyens politiques à leurs portées¹⁵⁴ ». Les représentations axées sur les torts occasionnés par l'absence d'intervention de l'État permettent aux jeunes de prendre conscience des inégalités de l'époque et de se fédérer autour d'un État-providence synonyme d'émancipation nationale. Comme le dit LeBrun, l'univers scolaire est marqué par les balbutiements du « passage de l'État libéral à un type de régulations providentialistes¹⁵⁵ ». Il y a donc la nécessité, chez les laïcs, de consolider l'adhésion de la population à un État-providence pour pallier les problèmes engendrés par le manque de coordination et pour s'engager dans la marche de l'émancipation.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 172. Nous analysons la présentation du texte faite par ses trois historiens et non le texte choisi. Pour le texte choisi, les historiens n'identifient pas d'auteurs ni de titre. Ils nomment simplement le texte « L'industrialisation du Québec et le problème ouvrier ».

¹⁵⁰ Il n'est pas mentionné qui a écrit les introductions des textes. Toutefois, ce travail pédagogique est l'œuvre de Michel Brunet depuis 1952, donc il se pourrait que ce soit lui qui écrit les commentaires. *Ibid.*, p. 171.

¹⁵¹ Olivier Lemieux et Jean-Philippe Warren, « Réécrire pour l'avenir : *Parti pris* et l'historiographie québécoise », dans *L'histoire nationale du Québec: entre bon-ententisme et nationalisme de 1832 à nos jours*, Québec, Septentrion, 2021, p. 285.

¹⁵² Michel Brunet, Guy Frégault et Marcel Trudel, *op. cit.*, 1963, p. 171.

¹⁵³ *Ibid.*, p. 241-242.

¹⁵⁴ Louis Balthazar, *op. cit.*, p. 131.

¹⁵⁵ Andréanne LeBrun, *op. cit.*, p. 136.

1.4 Conclusion

De la prise de conscience des enjeux en éducation causée par des structures éclatées et un système bicéphale jusqu'au rattrapage de la Révolution tranquille, le système d'éducation s'est unifié et coordonné. Le rapport de la Commission Tremblay demeure un élément déclencheur dans la réforme de l'éducation, puisqu'il permet de faire germer l'idée de la transition d'un État qui intervient davantage dans le système de l'éducation pour pallier les retards socioéconomiques des Canadiens français. Le programme des libéraux de Georges-Émile Lapalme consolide davantage cette vision sociale. Toutefois, le récit préconisé par le CCCIP avait des visées éducatives portant sur la reproduction d'un système corporatif qui place l'État dans un rôle accessoire à l'Église et où l'élève s'identifiait tel un Canadien français produit du miracle de la survivance et de l'interdépendance des liens paroissiaux et familiaux. Les élèves canadiens-français, par le récit qu'il leur était inculqué, n'étaient pas amenés à s'élever au-delà de leur « infériorité manifeste ». Les représentations du rôle de l'État et de l'identité étaient en inadéquation entre les membres du clergé et de certains laïcs du système d'éducation.

Il fallait alors brasser les cartes pour assurer un rattrapage en accordant à l'État un nouveau rôle pour pallier les inégalités et en insufflant une nouvelle image de l'identité. Toutefois, le récit construit dans le discours des responsables du discours éducatif établit des liens minimaux avec des interventions avant-gardistes telles que la *Loi sur l'obligation de fréquentation scolaire* de Godbout ou les cris d'alarme sonnés par Arthur Tremblay. L'occultation de ces événements met en valeur celles effectuées par les révolutionnaires tranquilles. Dans les représentations véhiculées par les responsables du discours éducatif, la mise en opposition du temps est symptomatique de cette idée, puisque les nouvelles structures doivent être au diapason de cette modernité et sortir du mythe de la survivance. Le rôle de l'État est central dans les débats, puisque même avec le manuel de Frégault, Brunet et Trudel – dont deux des trois sont considérés comme néonationalistes – l'État doit prendre davantage de place pour pallier les lacunes politiques qui ont effrité le ciment social et pour être un outil d'émancipation collective. Pour les révolutionnaires tranquilles, la subsidiarité de l'État est maintenant chose du passé et « l'État-serviteur » doit être utilisé comme moteur social.

Une fois la révolution en marche, il est essentiel de voir comment les responsables du discours éducatif mettent en récit leurs réformes et se représentent « l'ancien régime », dont ils viennent de

s'émanciper pour créer un consensus social autour du nouveau rôle de l'État-providence. Le prochain chapitre portera sur la construction des représentations provenant de la réforme de l'enseignement de l'histoire de 1967 qui introduit dans le récit enseigné Maurice Duplessis et son époque.

CHAPITRE II

LA MISE À DISTANCE DU PASSÉ ET LA CONSOLIDATION DES EXPLOITS DU PRÉSENT DANS LE DISCOURS ÉDUCATIF DE 1967 À 1976

Avant la défaite du PLQ en 1966, les réformes en éducation allaient bon train et les nouvelles structures mettaient fin à la subsidiarité de l'État. Elles devaient désormais assurer le bien-être collectif et pouvaient devenir le porte-étendard d'une nouvelle identité. Malgré ses critiques dans l'opposition officielle à l'égard des modifications structurelles, Daniel Johnson, porté au pouvoir en 1966, poursuit la lancée des révolutionnaires tranquilles en éducation¹. La refonte des programmes dont celle de l'enseignement de l'histoire entamée en 1965 est maintenue sous l'initiative de la Direction générale des programmes et des examens². Pour l'enseignement de l'histoire, Denis Vaugois en est le responsable³. Cette réforme engendre les programmes-cadres qui sont « souples et généraux⁴ » et octroient une plus grande autonomie à l'enseignant.

Ce chapitre aura pour objectif de mettre en lumière les caractéristiques des programmes-cadres d'histoire au secondaire de 1967 et de 1971 ainsi que de leurs documents connexes. Il fera l'analyse de la manière dont cette documentation et les manuels, découlant des réformes, mettent en récit la figure de Maurice Duplessis, le rôle de l'État québécois et les référents identitaires. Parce qu'elle est indissociable de l'époque duplessiste, la Révolution tranquille – ses grandes réformes et la rupture qu'elle a créée – sera auscultée afin de comprendre la mise en récit effectuée pour ériger un consensus social autour des nouvelles structures et des orientations identitaires des années 1960.

¹ Olivier Lemieux et Jean Bernatchez, *La gouvernance scolaire au Québec: histoire, enjeux et tensions*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2022, p. 33.

² Olivier Lemieux, *Genèse et legs des controverses liées aux programmes d'histoire du Québec (1961-2013)*, Québec, Presse de l'Université Laval, 2021, p. 32.

³ Dans les années 1960, Denis Vaugois apparaît comme un acteur de changement important. Il est technocrate : il bâtit le programme d'histoire de 1967 et devient directeur de la section québécoise du Centre franco-québécois du développement pédagogique. Il est aussi historien et enseignant d'histoire au secondaire à Outremont. Stéphane Savard, *Denis Vaugois : entretiens*, Montréal, Boréal, 2019, 381p.

⁴ Clermont Gauthier, Luc Bédard et Maurice Tardif, « La révision des programmes et leur impact sur la formation et le rôle des enseignants au Québec de 1861 à nos jours », *Cahier de la recherche en éducation*, vol. 1, n°1, 1994, p. 93.

2.1 Les programmes-cadres : survol et contextualisation

Les programmes-cadres sont élaborés durant la Révolution tranquille et s'inspirent des nouvelles théories pédagogiques. Ils permettent davantage de liberté éducative afin de se détacher de l'enseignement patriotique et dogmatique d'avant la réforme⁵. Les programmes d'histoire s'inspirent de la méthodologie de Marc Bloch qui favorisent l'étude « entourant la réflexion sur la discipline historique, l'évolution des méthodes et l'importance des documents⁶ ». Le politologue de l'éducation Olivier Lemieux explique que Vaugeois s'inspire de cette méthode dans l'écriture du programme, puisqu'il l'aurait acquise de Guy Frégault qui la préconisait dans son enseignement à l'Université de Montréal⁷.

Le programme d'histoire se nomme *Histoire 11, 21, 31, 41 et 51*. La section qui nous intéresse est *Histoire 41*, puisqu'elle y est circonscrite à l'histoire du Québec et du Canada⁸. L'époque duplessiste et les débuts de la Révolution tranquille, dans la section *Histoire 41*, sont abordées ensemble dans la section « Les deux Canadas (1763-1966) ». Avec peu de précision, la figure 2.1 présente l'organisation du contenu des curriculums. Pour la période analysée, les thèmes généraux à l'étude sont la réalité économique canadienne-française, les relations fédérales-provinciales et la réalité du Québec moderne.

⁵ Andréanne LeBrun, *École, adolescence et citoyenneté : modèles de citoyenneté et de participation politique proposés à l'école secondaire francophone catholique publique du Québec (1956-1982)*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, thèse de doctorat (histoire), 2023, p. 260.

⁶ Olivier Lemieux, *op. cit.*, p.33.

⁷ *Ibid.*

⁸ *Histoire 11, 21 et 31* portent sur l'histoire générale, donc de la préhistoire à « nos jours ». *Histoire 51* est un cours d'histoire du monde contemporain. Ministère de l'Éducation du Québec, *Histoire 11, 21, 31, 41, 51*, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes, 1967, p. 15.

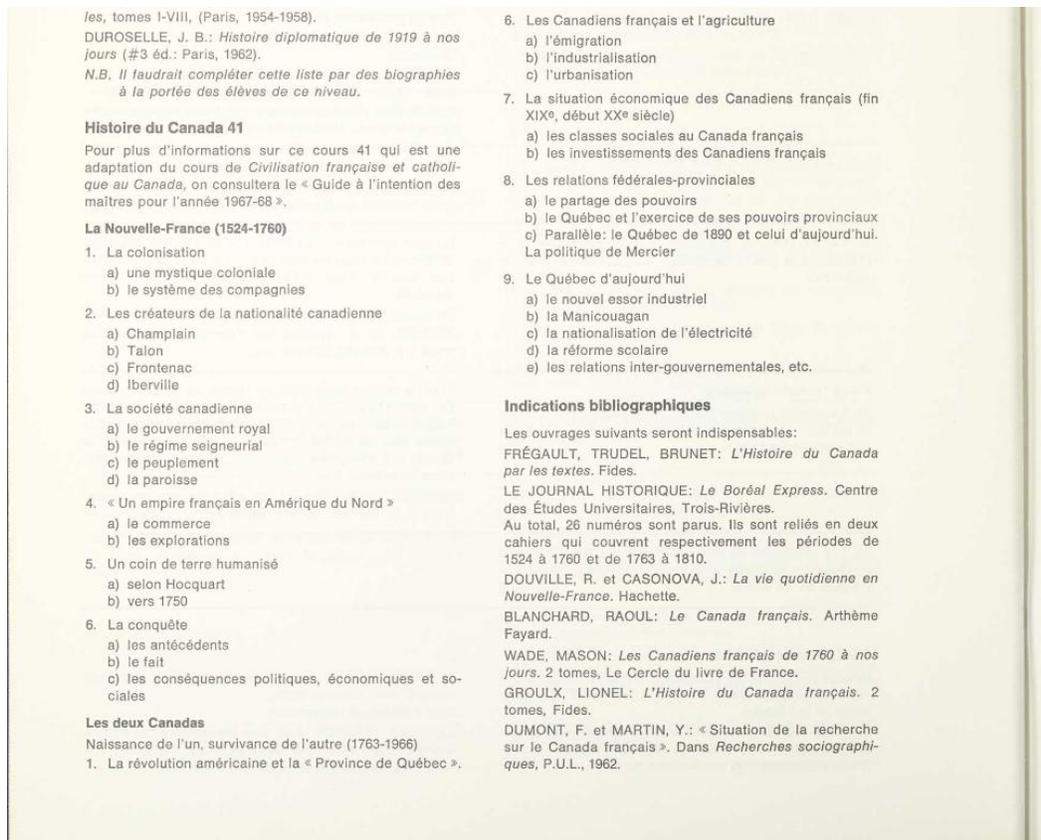


Figure 2.1 - Indications du MEQ pour le programme d'histoire de 1967⁹

Les ouvrages réfèrent à d'autres documents pour aider l'enseignant à enrichir son enseignement. Parmi les ressources suggérées se trouve un guide pédagogique, *La civilisation française et catholique du Canada* (Document C), publié en 1966 par Denis Vaugois. Il articule l'enseignement de l'histoire de la période contemporaine à la réalité économique du Canada français. Ce guide met à la disposition de l'enseignant deux textes, « La société canadienne-française » de Marcel Rioux et « Le Canada français » de Raoul Blanchard, qui traite des classes sociales canadiennes-françaises et des investissements des Canadiens français¹⁰. Un autre document recommandé par le MEQ est l'*Annuaire du Québec (1966-1967)*, puisqu'il est jugé « indispensable » à la compréhension de l'évolution économique et sociale ainsi que de l'histoire politique du Québec¹¹. Cette publication produite par le Bureau de la statistique du ministère de

⁹ MEQ, *Histoire 11, 21, 31, 41, 51, op. cit.*, p. 14.

¹⁰ Ministère de l'Éducation du Québec, *La civilisation française et catholique au Canada, Cours générale et cours scientifique, 11^e année, Guide à l'intention des maîtres pour l'année scolaire 1966-1967*, Québec, Gouvernement du Québec, 1966, p. 118.

¹¹ MEQ, *Histoire 11, 21, 31, 41, 51, op. cit.*, p. 15.

l'Industrie et du Commerce présente des données relatives aux actions gouvernementales. On pourrait dire qu'elle s'insère dans une volonté de rationalisation et de bureaucratisation de l'État québécois. Dans l'introduction de cet Annuaire, l'historien Jean Hamelin brosse le portrait de l'histoire québécoise¹². « Les maîtres préoccupés d'offrir à leurs élèves une bonne synthèse, affirme Denis Vaugeois dans *Histoire 41*, pourront s'y référer¹³ ».

Vaugeois n'encense toutefois pas le texte de Hamelin. Il souligne que l'introduction de l'historien « traite en des termes trop imprécis de la Conquête ou du rapport Durham¹⁴ ». L'affirmation d'Hamelin précisant que « la Conquête n'a pas détruit les structures économiques fondamentales du Canada » est « discutable » pour Vaugeois¹⁵. La posture de ce dernier est celle de l'École historique de Montréal. En effet, il considère la Conquête comme définitive et perturbatrice, ce qui contraste avec la position des membres de l'École historique de Québec¹⁶. Pour le chercheur Olivier Lemieux, le « programme de 1967 se situe au carrefour de l'histoire nationale et de l'histoire sociale¹⁷ », puisque Vaugeois intègre les postures historiographiques de deux écoles de pensée québécoise pour avoir une vision plus globale de l'histoire québécoise.

Sous la direction de Bruno Deshaies, le programme de 1967 est réformé en 1971. Cette nouvelle mouture du cours d'histoire devient obligatoire autant pour les anglophones que pour les francophones catholiques et protestants¹⁸. Les thèmes pour aborder la période contemporaine sont le fonctionnement du fédéralisme, le phénomène d'industrialisation et les relations fédérales-provinciales. On recommande encore de se référer à l'*Annuaire du Québec 1966-1967* pour plus

¹² L'analyse de l'Annuaire du Québec est effectuée dans les prochaines pages. Ministère de l'Industrie et du Commerce, *Annuaire du Québec (1966-1967)*, Québec, Bureau de la statistique du Québec, 1967, 877p.

¹³ *Ibid.*, p. 15.

¹⁴ MEQ, *Histoire 11, 21, 31, 41, 51, op. cit.*, p. 15.

¹⁵ *Ibid.*, p. 15.

¹⁶ Pour avoir un portrait plus global des écoles historiques de Montréal et de Québec, voir Jean Lamarre, *Le devenir de la nation québécoise : selon Maurice Séguin, Guy Frégault et Michel Brunet : (1944-1969)*, Sillery, Septentrion, 1993, 561p ; François-Olivier Dorais, *L'école historique de Québec : une histoire intellectuelle*, Montréal, Boréal, 2022, 494p.

¹⁷ Olivier Lemieux, *op. cit.*, 2021, p. 43.

¹⁸ Olivier Lemieux, *Penser l'histoire et son enseignement au Québec, entretiens avec...*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2023, p. 88.

de précision¹⁹. La présentation du contenu demeure indicative, laissant alors une liberté pédagogique à l'enseignant²⁰.

Le manuel scolaire typique des années 1970 était perçu comme étant « un récit synthèse d'événements » où l'on ajoute des documents de sources premières pour inculquer la méthode historique²¹. Dans le cadre de ce chapitre, nous avons six manuels d'histoire à l'étude (et leur réimpression). Les voici : *Histoire des Canadas*²², *Le Canada français: son évolution historique*²³, *Canada : Unité et Diversité*²⁴, *Histoire 1534-1968*²⁵ et *Histoire du Québec*²⁶ et *Histoire du Canada à partir du Québec actuel*²⁷. Les auteurs des manuels, qui suivent les indications des curriculums, ont donc une liberté pour mettre en récit l'histoire québécoise. Ils sont pour la plupart des historiens. Seul André Lefebvre est didacticien de l'enseignement de l'histoire, mais Denis Vaugeois s'y intéresse. Les auteurs gravitent autour du milieu universitaire. Il est possible de concevoir une hiérarchie où l'élément qui prime est *Histoire 41*, puisque ce sont les indications gouvernementales. Le *Document C* et l'*Annuaire du Québec*, recommandés par le MEQ pour parfaire le cours d'histoire, se retrouveraient ensuite. Finalement, les manuels respecteraient les attentes ministérielles en raison de leur approbation obligatoire²⁸ et proposent un récit du Québec selon les sensibilités des auteurs.

¹⁹ Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale de l'enseignement élémentaire et primaire, Service des programmes, *Histoire 41 : Plan d'études*, Québec, 1971, p. 27.

²⁰ Olivier Lemieux, *op. cit.*, 2021, p. 43.

²¹ Michel Allard et Anik Landry, « Le manuel d'histoire, reflet des programmes ? Un cas d'exception. L'œuvre du professeur André Lefebvre », dans Monique Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire. Un outil à de multiples facettes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 65.

²² Rosario Bilodeau, Robert Comeau, André Gosselin et Denise Julien, *Histoire des Canadas*, Montréal, Hurtubise HMH, 1971, 676p.

²³ Jean Hamelin, *Le Canada français: son évolution historique, 1497-1967*, Trois-Rivières, Boréal Express, 1967, 64p.

²⁴ Paul G. Cornell, Jean Hamelin, Fernand Ouellet et Marcel Trudel, *Canada : Unité et diversité*, Ottawa, Holt, Rinehart et Winston ltée, 1971, [1968], 622p.

²⁵ Denis Vaugeois et Jacques Lacoursière, *Histoire 1534-1968*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogiques, 1968, 615p.

²⁶ Richard Jones, « La remise en question (1939-1960) » et « Le début d'un temps nouveau », dans Jean Hamelin (dir.), *Histoire du Québec*, St-Hyacinthe, Edisem, 1976, p. 453-520.

²⁷ André Lefebvre, *Histoire du Canada à partir du Québec actuel*, Montréal, Guérin, 1973, 301p.

²⁸ Paul Aubin, « Le manuel scolaire québécois. Entre réponses et questionnements », dans Monique Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire. Un outil à de multiples facettes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 41.

2.2 Les représentations de Duplessis: « petit dictateur » ou premier ministre comme les autres ?

Dans cette partie, nous analysons la manière dont le programme-cadre de 1967 présente Maurice Duplessis à l'aide du *Document C* et de l'*Annuaire 1966-1967*. Ensuite, nous nous attarderons à l'analyse de manuels dont les auteurs entretiennent un rapport différent avec Maurice Duplessis selon leurs postures historiographiques et personnelles. Sans que personne n'aille à la défense de l'ancien premier ministre, les représentations construites autour de lui dans les manuels s'inscrivent dans un *continuum* se situant entre l'adversité et la nuance. Bien que l'analyse nous permette de penser que les écoles historiographiques de Montréal et de Québec priment, d'autres courants tels que le marxisme et la théorie de la *folk society* influencent également les concepteurs des manuels. Cette analyse nous permet 1) de mettre en lumière le rapport ambigu qu'entretiennent les Québécois avec l'ancien premier ministre et ses réalisations et 2) de comprendre que les représentations de Duplessis font de lui l'héritier d'une ère traditionnelle, soit la dernière étape avant d'arriver à la modernité.

Histoire 41 n'a pas explicitement d'indications sur Duplessis. Les enseignants doivent se référer au *Document C* pour approfondir cette période sous le couvert de « La situation économique des Canadiens français ». À l'aide du texte du sociologue Marcel Rioux, les enseignants formulent un récit où le Québec a été plongé dans le *statu quo* à cause d'un « autocrate conservateur (Duplessis) » qui luttait contre des intellectuels et des ouvriers²⁹. Une fois décédé, Duplessis fut enterré en même temps que « l'ordre désuet du Québec » et pouvait ainsi commencer « la valorisation de l'État-providence », « l'éclosion d'un néonationalisme » et la constatation de la pesanteur du « poids de la domination anglo-américaine sur le Canada français³⁰ ». Le *Document C* articule donc une image négative de Duplessis en mettant en opposition un monde dépassé qui résiste grâce à des forces autoritaires, et un autre qui s'émancipe. Il n'utilise que des textes provenant d'une historiographie dont les membres sont en opposition avec Duplessis. Pour l'historien Jacques Rouillard, Marcel Rioux est influencé par l'idée de société primitive, la théorie de la *folk society* de l'École de Chicago, qui met de l'avant une théorie évolutionniste où les sociétés

²⁹ Marcel Rioux cité dans MEQ, *La civilisation française et catholique au Canada...*, p. 118-119.

³⁰ *Ibid.*

passeraient d'un stade paysan à un stade final, c'est-à-dire la modernité³¹. Rioux et ses collègues juxtaposent alors cette idée à la réalité canadienne-française et tiennent entre autres Duplessis comme l'un des principaux responsables de cette société traditionnelle, qui leur apparaît tel un anachronisme³².

Pour Hamelin, dans l'*Annuaire du Québec*, les débuts de la gouvernance duplessiste, entre 1936 et 1939, sont marqués par plusieurs initiatives. Toutefois, le premier ministre s'inscrit en continuité avec le gouvernement Taschereau sur le plan électoral et ne se « soucie guère d'élaborer une idéologie cohérente », puisqu'il utilise l'autonomie provinciale comme élément rassembleur³³. La dernière victoire de l'Union nationale de 1956 symbolise « la fin d'une page d'histoire politique qui avait commencé en 1792³⁴ » selon l'historien de l'Université Laval. Dans le récit articulé au sein de l'appareil étatique, la mort de Duplessis marque la fin d'une époque et le début de la modernité. La représentation de Maurice Duplessis comme gardien d'un passé révolu s'est propagée bien au-delà des sphères de l'éducation et de l'histoire. Cela donne l'impression que les décideurs politiques ont vécu dans une ère où la norme était de mettre à distance Duplessis et ce qu'il incarnait. Bref, sans directives claires, on ne peut pas affirmer que le ministère de l'Éducation avait une volonté de peindre négativement Duplessis, mais ses documents connexes laissent percevoir que les auteurs articulaient des représentations qui faisaient en sorte qu'on devait se distancier de lui et de son époque.

L'analyse des manuels choisis nous permet de constater qu'il existe un *continuum* entre l'adversité et l'objectivité à l'égard des représentations de la figure de Duplessis. Nous verrons ainsi la manière dont chacun tente de personnifier l'époque à l'image de ce dernier, de noircir son image et de mettre en opposition ses successeurs. Dans *Histoire des Canadas*, publié en 1971 par les professeurs d'histoire Rosario Bilodeau (Collège militaire de St-Jean), Robert Comeau (UQAM), Denise Julien (UQAM) et André Gosselin (Cégep Saint-Hyacinthe), l'accent est principalement mis sur la relation entre Maurice Duplessis et les ouvriers, sur son rapport au travail et à la gauche. Ce manuel

³¹ Voir également Jean-Philippe Warren, *L'engagement sociologique: la tradition sociologique du Québec francophone, 1886-1955*, Montréal, Boréal, 2003, 447p.

³² Jacques Rouillard, *Le mythe tenace de la folk society en histoire du Québec*, Québec, Septentrion, 2023, p. 32.

³³ *Annuaire du Québec (1966-1967)*, p. 48.

³⁴ *Ibid.*, p. 49.

est d'inspiration marxiste et pose un regard axé sur les enjeux socioéconomiques. L'index témoigne d'un intérêt pour le travail, les enjeux syndicaux et des problèmes engendrés par la vision économique du premier ministre. Parmi les éléments associés à Duplessis dans l'index, se retrouvent la liberté de travail, la grève des textiles, les richesses naturelles, la *Loi du Cadenas* et la grève d'Asbestos³⁵.

Le chapitre pour la période étudiée s'intitule « La croissance économique ». L'enseignement de l'histoire se fait sous l'angle de la lutte des classes et présente le gouvernement Duplessis comme étant à la solde des grandes compagnies étrangères. Ces historiens affirment que « les employés doivent de plus combattre le premier ministre Duplessis, complice des intérêts de la Dominion Textile » et que « dès 1937, le nom de Duplessis est-il hué dans bon nombre d'assemblées syndicales notamment chez les grévistes du textile³⁶ ». Pour sa relation avec les travailleurs, Duplessis est présenté comme un « traître » à cause du refus de poursuivre ses engagements lors de l'alliance avec l'Action libérale nationale (ALN), qui présageait l'adoption de mesures progressistes comme la nationalisation de l'hydroélectricité³⁷. De plus, Rosario et *al.* reprennent une phrase du journal *L'Unité nationale* pour qualifier Duplessis de « petit dictateur³⁸ » afin de qualifier son engagement envers les monopoles. Duplessis rejoint alors les autocrates de l'Histoire, puisque les auteurs avancent que, parce que les Canadiens français avaient appris à applaudir « les exploits fascistes de Franco et de Mussolini », il a pu faire voter sans problème la « Loi du Cadenas » pour interdire la propagande communiste³⁹. Les auteurs associent la faible intervention économique de l'État et la lutte au communisme, deux éléments phares chez Duplessis, à des idées d'extrême droite.

Dans la lutte contre les mesures fédérales de sécurité sociale, le premier ministre souhaite conserver son autonomie politique afin de conserver un mode de vie « réactionnaire » et les « valeurs traditionnelles véhiculées par la petite-bourgeoisie traditionnelle canadienne-française⁴⁰ », affirment les auteurs. Pour ce qui est de la Révolution tranquille, Bilodeau et *al.* considèrent que

³⁵ Rosario Bilodeau et *al.*, *op. cit.*, p. 614.

³⁶ *Ibid.*, p. 553.

³⁷ *Ibid.*, p. 552.

³⁸ *Ibid.*, p. 555.

³⁹ *Ibid.*, p. 557.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 586.

les intérêts de la même bourgeoisie priment et que l'impérialisme américain est toujours dominant, mais ils développent peu sur les impacts des nouvelles réformes du gouvernement libéral de Jean Lesage. En fait, Jean Lesage demeure absent de l'index et il n'est même pas mentionné dans le manuel. Il est possible d'émettre l'hypothèse que la figure de Lesage était associée à la continuité de la petite-bourgeoisie, puisque le nouveau parti au pouvoir, selon les auteurs, se conformait aux exigences du capitalisme et de l'impérialisme américain⁴¹. Les auteurs occultent toutefois la nationalisation de l'hydro-électricité de 1962, qui apparaît pourtant dans les autres manuels comme étant un élément économique d'émancipation.

L'influence marxiste demeure palpable dans *Histoire des Canadas* et l'association de Robert Comeau au Front de libération du Québec peut avoir engendré une vision décolonisatrice dans le récit enseigné⁴². La critique de la domination anglo-saxonne sur l'économie canadienne-française et de la responsabilité de Duplessis à cet égard pourrait servir de *leitmotiv* pour que l'élève intègre les injustices causées par cette réalité économique et qu'il veuille s'en émanciper. Elle pourrait aussi les inciter à vouloir des dirigeants politiques opposés à ce style de gestion « anti-ouvrier ». Le récit cadre avec la vision des luttes de classe du politologue Gérard Boismenu et de l'alliance entre Duplessis, la bourgeoisie et les compagnies étrangères⁴³. Boismenu considère l'Église comme participante aux rapports de pouvoirs et de domination⁴⁴. Toutefois, les auteurs occultent le rôle de l'Église dans le duplessisme. Pour la période étudiée, les auteurs abordent peu le clergé, mais il est représenté positivement, puisqu'on fait référence, dans le cadre de la grève d'Asbestos, à leur sympathie envers les grévistes et le refus de suivre aveuglément Duplessis dans cette affaire⁴⁵. L'application de la lutte des classes à l'histoire québécoise donne également une place importante à l'influence de l'École de Montréal. En effet, la critique de Duplessis est surtout liée au fait qu'on

⁴¹ *Ibid.*, p. 608.

⁴² Robert Comeau et Louis Gill, *Mon octobre 70 : la crise et ses suites*, Montréal, VLB éditeur, 2020, 238p. Comeau étant également l'étudiant de Jean Hamelin à cette époque, il est possible qu'il aurait pu être en opposition avec lui. Nous remercions Mathieu Roy pour nous avoir lancé sur cette piste de réflexion. En 1970, lorsque les membres du département d'histoire de l'Université Laval apprennent son affiliation avec le Front de libération du Québec, Comeau se fait informer par Hamelin qu'il ne pouvait plus poursuivre son doctorat à l'Université Laval. Olivier Lemieux, *op. cit.*, 2023, p. 161.

⁴³ Gérard Boismenu, *Le Duplessisme: politique économique et rapports de force 1944-1960*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1981, 432p.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 89.

⁴⁵ Rosario Bilodeau et al., *op. cit.*, p. 594.

l'associe, voire qu'on le peint tel un collaborateur, à la domination des Canadiens français par l'impérialisme américain.

Dans le manuel *Le Canada français*, l'historien de l'Université Laval, Jean Hamelin, reproduit textuellement son passage sur le Québec contemporain de l'introduction de l'*Annuaire du Québec*. Pour certains, ce manuel est en opposition avec celui publié par Vaugeois et Lacoursière, que nous verrons ultérieurement, par son traitement des principaux événements historiques de l'histoire québécoise⁴⁶. Hamelin considère que Duplessis n'a pas d'idéologie cohérente, qu'il se sert de l'autonomisme comme un socle pour rester au pouvoir et que sa mort signifie la fin d'un régime prenant racine à la fin du XVIII^e siècle⁴⁷. La Révolution tranquille, elle, traduit les impératifs liés au changement par l'entremise « d'une équipe d'hommes neufs et dynamiques qui incarnaient les aspirations du milieu urbain⁴⁸ ». Toutefois, il est possible d'approfondir les représentations qu'Hamelin avait de Duplessis dans *Canada : Unité et diversité*, œuvre coécrite avec Paul G. Cornell, Fernand Ouellet et Marcel Trudel. Ce manuel est publié dans la foulée de la Commission royale d'enquête sur le biculturalisme et le bilinguisme en 1968 afin de construire une histoire nationale pancanadienne, où l'histoire régionale est soulignée, afin de « rapprocher les cultures du Canada au moyen d'une meilleure compréhension de l'histoire et de la culture de l'autre⁴⁹ ».

L'image d'un Duplessis fervent autonomiste et pourfendeur de l'État-providence est alors utilisée pour l'illustrer tel un élément perturbateur au progressisme canadien. Les auteurs affirment que « la politique suivie par le gouvernement Duplessis tendait à maintenir la situation qui régnait avant la guerre⁵⁰ ». Pour eux, l'abandon de Duplessis de l'interventionnisme étatique développé au Canada et repris par Adélard Godbout au Québec apparaît comme « réactionnaire⁵¹ ». Maurice Duplessis utilise ainsi son « influence incontestable sur la politique » en se faisant notamment « le défenseur du Québec contre les intrusions étrangères⁵² ». À cela s'ajoute l'image de « l'homme

⁴⁶ Alex Bureau, « Consolidation et opposition des écoles historiographiques de Montréal et de Québec : regard sur les manuels scolaires de 1966 à 2006 », dans Félix Bouvier et Charles-Philippe Courtois (dir.), *L'histoire nationale du Québec. Entre bon-ententisme et nationalisme. De 1832 à nos jours*, Québec, Septentrion, 2021, p. 206.

⁴⁷ Jean Hamelin, *op. cit.*, p. 60-61.

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ Alexandre Lanoix, « L'enseignement de l'histoire et la formation des identités nationales au Québec et au Canada », dans Félix Bouvier et Michel Sarra-Brunet (dir.), *L'enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle au Québec*, Québec, Septentrion, 2008, p. 37.

⁵⁰ Paul G. Cornell et al., *op. cit.*, p. 532.

⁵¹ *Ibid.*

⁵² *Ibid.*, p. 533-535.

fort du Québec », voire d'un « chef immuable et puissant⁵³ ». Quant aux relations de travail, les représentations mobilisées font de Duplessis un homme machiavélique : il utilise des « stratagèmes » pour limiter l'activité syndicale en opposant les syndicats l'un contre l'autre sur des questions politiques⁵⁴. L'image que ces auteurs tentent de créer est celle de l'incarnation de la société traditionnelle et de celui qui rassemblait « tous ceux qui redoutaient des changements⁵⁵ ». En opposition, les auteurs présentent un Paul Sauvé « parfaitement conscient de l'évolution qui s'effectuait au Québec » et qui était sur le point d'ouvrir « un nouveau chapitre⁵⁶ ». L'autre figure mettant à distance Duplessis est celle de Jean Lesage qui répond aux attentes politiques des auteurs et rompt avec des « années d'immobilisme » grâce au renouveau qu'il apportait⁵⁷.

Les représentations qu'articulent les auteurs pour faire le bilan du premier ministre Duplessis sont connotées négativement. Pour eux, Duplessis équivaut au retour en arrière, à un nationalisme qui ne correspond pas à la construction du Canada et une foi envers l'entreprise privée qui bloque la transformation du rôle social de l'État. Outre cela, les auteurs de ce manuel sont associés à l'École historique de Québec. Selon l'historien François-Olivier Dorais, les membres de cette « école d'activité » sont en opposition avec une vision traditionaliste de la science historique, à des idées liées au nationalisme québécois et à l'indépendantisme⁵⁸. Ils considèrent en partie que l'infériorité des Canadiens français est plus culturelle que systémique, c'est-à-dire qu'elle est causée par « l'héritage de leur traditionalisme » plutôt que par la domination économique anglo-saxonne, comme le préconisent les membres de l'École historique de Montréal⁵⁹. Maurice Duplessis serait alors le gardien de ces traditions, c'est-à-dire le dernier rempart au progrès. On peut expliquer la vision des membres de l'École historique de Québec par celle de Jean Hamelin, qui voyait en Duplessis « le représentant de cet ordre ancien, incarnant à lui seul le “Québec traditionnel”⁶⁰ ». Le récit construit dans les manuels scolaires par les membres de l'École historique de Québec met en opposition un Duplessis traditionaliste et autoritaire à de nouveaux dirigeants jeunes,

⁵³ *Ibid.*

⁵⁴ *Ibid.*, p. 536.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 539.

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ *Ibid.*, p. 541.

⁵⁸ François-Olivier Dorais, *op. cit.*, p. 22

⁵⁹ Olivier Lemieux, *op. cit.*, 2021, p. 28-29.

⁶⁰ François-Olivier Dorais, *op. cit.*, p. 348. Dorais utilise un texte publié en 1969 pour justifier ses propos : Jean Hamelin et André Garon, « La vie politique au Québec de 1956 à 1966 », dans Vincent Lemieux (dir.), *Quatre élections provinciales au Québec, 1956-1966*, Québec, Presse de l'Université Laval, 1969, p. 3-26.

dynamiques et optimistes. Cela permet d'antagoniser le style de gestion de Duplessis pour légitimer celui de ses prédécesseurs.

Quant à Denis Vaugeois et Jacques Lacoursière, dans *Histoire 1534-1968*, ils nomment le chapitre portant sur la période de 1944 à 1959, « Maurice Duplessis premier ministre ». Il comporte 17 pages et relate sa vie et son œuvre politique ainsi que l'histoire canadienne. D'emblée, on le présente ainsi :

Duplessis est partagé entre son désir de moderniser l'économie du Québec et son attachement aux valeurs ancestrales. Adversaire des nationalisations, il met sa foi dans l'entreprise privée pour assurer l'implantation d'une industrie québécoise. [...] Ainsi, au début des années '50, il concède une mine du Labrador à une entreprise américaine, moyennant une redevance de 1 cent par tonne de minerai extrait. [...] Duplessis met tout en œuvre pour assurer aux employeurs une administration facile. Il favorise une forme paternaliste de relations entre le capital et le travail, s'opposant par-là aux chefs syndicaux. Duplessis croit y déceler de l'infiltration marxiste⁶¹.

Maurice Duplessis n'apparaît pas comme un artisan de la tradition, mais bien comme un premier ministre s'inscrivant dans la marche du progrès. Le portrait qui en découle l'inscrit dans une gestion libérale de la politique économique : l'entreprise privée domine, l'industrie québécoise doit se développer, mais avec l'aide des capitaux étrangers. La politique économique de Duplessis, pour ces auteurs, « consiste à maximiser les investissements, en recourant à la bourgeoisie étrangère, et à accorder des concessions territoriales fort importantes pour stimuler l'exploitation des richesses naturelles⁶² ». Déjà, il y a une différence avec la vision de Bilodeau et *al.* malgré leur lien avec l'École historique de Montréal. Pour eux, la prévalence de Duplessis envers les interventions économiques étrangères s'apparente au colonialisme. Vaugeois et Lacoursière, quant à eux, l'expliquent dans le cadre d'une approche libérale classique basée sur les investissements et la hausse des profits. L'impact économique de ces choix politiques n'est pas perçu de la même manière. Pour la grève d'Asbestos, la figure de Duplessis est absente, de même que ses liens avec les forces policières. Le conflit est détaillé en présentant différents acteurs et leur position tels que Gérard Pelletier, Pierre Elliot Trudeau et Mgr Charbonneau. Les représentations construites de Duplessis renvoient à un premier ministre proche du peuple qui « choisit » la classe agricole avec

⁶¹ Denis Vaugeois et Jacques Lacoursière, *op. cit.*, p. 539.

⁶² Gérard Boismenu, *op. cit.*, p. 119.

des mesures telles que le crédit agricole et l'électrification rurale⁶³. Quant au nationalisme, la lutte autonomiste caractérise le premier ministre avec la taxation des corporations, l'adoption du fleurdelisé et son opposition contre l'ingérence du gouvernement fédéral dans les champs de compétence du Québec⁶⁴.

Outre les réalisations économiques, politiques et nationales, c'est l'accent sur la personnalité du premier ministre qui détonne. Les auteurs vont mettre à disposition de l'élève deux documents à étudier pour se faire une idée du « Chef ». D'abord, ils utilisent un texte de Jean-Marie Nadeau paru dans *Parti Pris* où il est expliqué que Duplessis est « condamné à mentir » pour gouverner, le rapprochant ainsi de la dictature⁶⁵. Pour consolider l'esprit critique de l'élève, les auteurs insèrent un texte en divergence, c'est-à-dire un texte de Robert Rumilly qui fait l'éloge de Duplessis. Cet observateur français, émigré au Canada et partisan de la monarchie, encense la gouvernance de Duplessis, d'une part, parce qu'il aurait barré la route au communisme avec la *Loi du Cadenas*, et d'autre part, puisqu'il était sensible aux valeurs traditionnelles et aux mœurs rurales⁶⁶. Ce choix d'introduire des documents historiques et des témoignages d'acteurs du passé détonne par rapport aux autres manuels, puisque cela permet de développer l'esprit critique des élèves plutôt que de narrer un récit sans documents historiques.

Au sujet d'autres politiciens, Vaugeois et Lacoursière accordent une légère attention à Paul Sauvé en le présentant comme « le précurseur de la révolution tranquille⁶⁷ ». Jean Lesage et son gouvernement font en sorte que le Québec est désormais « à l'heure du monde⁶⁸ ». Encore une fois, ces historiens utilisent des témoignages pour présenter le premier ministre. Ils citent un article du journal *Le Devoir* publié par Jean-Marc Léger qui fait de Lesage « assurément l'un des meilleurs, sinon le meilleur, que le Québec a connu depuis plusieurs décennies⁶⁹ ». En contrepois, les auteurs utilisent la critique de certains journalistes qui reprochaient au gouvernement Lesage de « présenter

⁶³ Denis Vaugeois et Jacques Lacoursière, *op. cit.*, p. 540.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 541-542.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 543.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 545. Sur la relation de Robert Rumilly comme biographe avec Maurice Duplessis, voir le chapitre portant sur Rumilly dans Pierre B. Berthelot, *Duplessis est encore en vie*, Québec, Septentrion, 2021, 410p. Voir également Jean-François Nadeau, *Robert Rumilly, l'homme de Duplessis*, Montréal, Lux, 2009, 410p.

⁶⁷ Denis Vaugeois et Jacques Lacoursière, *op. cit.*, p. 545.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 552.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 555.

des signes de lassitude et d'hésitation⁷⁰ » en 1965. Sans s'exprimer directement, Vaugeois et Lacoursière choisissent néanmoins d'insérer certaines voix et d'en taire d'autres. En comparant les témoignages sur Lesage et Duplessis, qu'ils soient négatifs ou positifs, les élèves se font tout de même une idée des premiers ministres. Le gouvernement de Duplessis représenterait le passé, voire la tradition, alors que celui de Lesage incarnerait la modernité et les jours meilleurs.

En dehors de leur souhait de rendre scientifiques les cours d'histoire en laissant l'élève développer son propre point de vue, la position des auteurs sur Duplessis met en opposition un présent et un passé. Elle tente de rester factuelle sans tomber dans les jugements de valeur, et ce, même si les auteurs du manuel sont contemporains des transformations de la Révolution tranquille. La représentation modérée de Vaugeois (et de Lacoursière) peut s'expliquer par le fait qu'il a grandi à Trois-Rivières durant les années 1950 : Duplessis est pour lui un député dévoué et il n'aurait pas eu « connaissance » de la « Grande noirceur⁷¹ » selon les dires du principal intéressé plusieurs années après la publication du manuel.

Pour poursuivre notre analyse, il est essentiel de se pencher sur l'ouvrage collectif dirigé par l'historien Jean Hamelin en 1976, *Histoire du Québec*. Les chapitres portant sur l'époque duplessiste et la Révolution tranquille sont écrits par l'historien Richard Jones de l'Université Laval. Ce dernier adopte une posture neutre. Duplessis est représenté en continuité avec ses prédécesseurs, puisqu'il impose faiblement les compagnies étrangères. Toutefois, le discours sur la figure de Maurice Duplessis rompt avec la position tenue dans les écrits des années 1960. Le message articulé autour de sa personne reconnaît que « l'histoire n'a pas été très tendre pour lui » et qu'il est difficile de « porter un jugement global » sur Duplessis, puisque chaque perception de l'observateur conditionne son point de vue de l'époque duplessiste⁷². Dans ce manuel, on revient à l'essence du message de Vaugeois et Lacoursière où les mémoires sont multiples à l'égard du « Chef ». Duplessis n'est alors plus représenté comme un « chef fort et immuable » dont toutes les décisions lui incombaient. Le portrait qui en est fait est plus nuancé :

Que l'on trouve le bilan du régime Duplessis positif ou négatif ne change rien à cette constatation essentielle : ce n'est pas Duplessis qui a fait le Québec ce qu'il

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ Stéphane Savard, *Denis Vaugeois, op. cit.*, p.40.

⁷² Richard Jones, *loc. cit.*, p. 473.

était entre 1944 et 1960 ; l'homme était plutôt le produit de son époque, un chef satisfaisant pour un très grand nombre de Québécois. Et c'est l'évolution de la société québécoise qui explique les critiques toujours plus intenses du régime duplessiste qui ont fini par provoquer sa chute⁷³.

« L'homme était plutôt le produit de son époque ». C'est un changement majeur qu'on retrouve dans ce manuel. Il est également possible de se poser la question à savoir si Jones ne voyait pas deux sociétés durant l'époque duplessiste : l'une satisfaite des politiques de Duplessis et l'autre luttant contre le régime en place. Jones crée alors une représentation de la société québécoise d'après-guerre en dissonance.

Cette dissociation de la ligne traditionnelle de l'École historique de Québec qui responsabilisait Duplessis des tares des Canadiens français et des inégalités socioéconomiques du Québec peut s'expliquer par un désenchantement chez certains intellectuels causé par « l'essoufflement de la dynamique modernisatrice de la Révolution tranquille⁷⁴ ». Richard Jones a été nommé professeur d'histoire canadienne à l'Université Laval en 1970 et a notamment offert un portrait nuancé de l'Action catholique et du gouvernement de l'Union nationale de Duplessis⁷⁵. Malgré son implication au sein de cet établissement, nous ne pouvons affirmer qu'il a une sensibilité historique liée à l'École historique de Québec. Il ferait plutôt partie d'une génération ayant suivi le mentorat de Jean Hamelin⁷⁶.

À la lumière de ce qui précède, nous ne pouvons pas affirmer qu'il y a une unanimité à l'égard de Maurice Duplessis dans le discours éducatif des programmes-cadres. Il semble y avoir un *continuum* entre l'adversité (Bilodeau et *al.*, Hamelin et Cornell et *al.*) et l'objectivité (Jones et Vaugeois et Lacoursière) dans lequel les auteurs critiquent Duplessis selon leur sensibilité respective. Dans les manuels liés aux programmes-cadres, Duplessis symbolise la dernière étape avant le « renouveau » alors que ses prédécesseurs de la Révolution tranquille apparaissent comme des émancipateurs. Aucun manuel n'emploie l'expression de « Grande noirceur », bien que *Cité libre* aurait popularisé l'expression et qu'on peut associer ses auteurs à l'École historique de

⁷³ *Ibid.*, p. 476.

⁷⁴ François-Olivier Dorais, *op. cit.*, p. 324.

⁷⁵ Jean-Charles Falardeau, « Compte rendu de [Richard JONES, L'idéologie de " L'Action catholique "] », *Recherches sociographiques*, vol. 17, n°2, p. 265-266 ; Richard Jones, *Duplessis et le gouvernement de l'Union nationale*, Ottawa, Société historique du Canada, 1983, 24p.

⁷⁶ François-Olivier Dorais, *op. cit.*, p. 440.

Québec⁷⁷. L'image construite de Duplessis est celle d'un politicien dépassé par les valeurs des nouvelles élites définitrices. Ces valeurs sont multiples et représentent le foisonnement des idées qu'apporte la Révolution tranquille, mais également la multiplicité des mémoires à l'égard de l'époque duplessiste. Son autonomisme, sa foi envers l'entreprise privée et sa manière de gouverner plus centrée sur sa personne ne concordaient plus avec la nouvelle vision de la nation et de l'État interventionniste qu'articulaient chacune des nouvelles écoles de pensées.

2.3 Le *state-building* de l'État québécois

Durant la Révolution tranquille, le rôle de l'État-providence, par la modernisation de son appareil étatique, consiste à assumer sa responsabilité à l'égard des individus et des groupes sociaux en matière d'éducation, de santé et de développement social et économique⁷⁸. Il s'est construit alors un « consensus social⁷⁹ » autour du rôle de l'État-providence, qui fait de lui le garant du bien commun, et sa mission est dorénavant d'assurer l'accès aux services sociaux afin d'assurer l'harmonie sociale⁸⁰. Pour le politologue Léon Dion, cette forme d'État s'est « vu attribuer le monopole de l'exercice légitime du pouvoir sur l'ensemble de la communauté politique » dans lequel s'accroît son contrôle sur les différentes sphères de la société. Une fois établi et structuré, il conquiert l'adhésion des citoyens nécessaire à son fonctionnement et à sa reproduction⁸¹. Cette partie s'intéresse à la manière dont le discours éducatif a tenté de fédérer les Québécois autour des bénéfices provenant de la nouvelle forme de l'État-providence en mettant à distance les caractéristiques de l'État duplessiste.

Le discours tenu dans *l'Annuaire du Québec*, celui de Jean Hamelin en 1967, tend à rompre avec une époque qui n'est plus considérée de son temps. Les représentations articulées par l'historien, dans l'introduction du document du ministère de l'Industrie et du Commerce, circonscrivent une

⁷⁷ Alexandre Turgeon, *Robert La Palme et les origines caricaturales de la Grande Noirceur duplessiste : conception et diffusion d'un mythe au Québec, des années 1940 à nos jours*, thèse de doctorat (histoire), Université Laval, 2015, 517p.

⁷⁸ Léon Dion, « Le Québec dans la crise présente des valeurs libérales: une tâche première : revaloriser l'appareil politique », dans Claude Ryan (dir.), *Le Québec qui se fait*, Montréal, Hurtubise, 1971, p. 51; Paul-André Linteau, René Durocher et Jean-Claude Robert, *Histoire du Québec contemporain. Le Québec depuis 1930*, Québec, Boréal, 1989, p. 422.

⁷⁹ Martin Pâquet et Stéphane Savard, *op. cit.*, p. 16.

⁸⁰ *Ibid.* ; Dominique Marshall, *Aux origines sociales de l'État-providence: familles québécoises, obligation scolaire et allocations familiales 1940 - 1955*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1998, p. 15.

⁸¹ Léon Dion, « L'État libéral et l'expansion de l'espace public étatique », *International Political Science Review / Revue internationale de science politique*, vol. 7, n°2, 1986, p. 190 et 200.

société marquée par le retard, le patronage, la foi envers l'initiative privée, des pratiques antidémocratiques et un favoritisme envers le monde rural⁸². Hamelin met en récit l'importance d'avoir un État québécois qui assurerait une présence canadienne-française et pallierait alors son retard. Dans son récit, l'historien met en branle la croissance de l'État par la création de ministères : celui de la Voirie (1911), du Transport et des Communications (1952) et de la Jeunesse (1958)⁸³. Il légitime ainsi la nécessité d'acquiescer un État-providence en présentant notamment deux ministères créés sous Duplessis. Il est possible de voir une vision évolutionniste dans le discours de Hamelin : après l'État subsidiaire naît l'État-providence. Cette logique se retrouve également dans *Histoire 41*, puisque la modernité serait alors atteinte dans la dernière période à étudier : « le Québec d'aujourd'hui⁸⁴ ». Les élèves doivent acquiescer des connaissances quant au « nouvel essor industriel », à « la Manicouagan », à « la nationalisation de l'électricité », à « la réforme scolaire » et aux « relations inter-gouvernementales⁸⁵ ». Tous ces éléments sont à l'image de l'État-providence québécois qui se renforce et se responsabilise en désarticulant la manière de gouverner d'hier. Au sein de l'État québécois, il y avait alors une volonté de rompre et de mettre à distance l'organisation de la société canadienne-française comme ce fut le cas pour la figure de Duplessis.

2.3.1 La délégitimation de la gestion étatique duplessiste et de l'État subsidiaire

Les responsables du discours éducatif ont mis en évidence des besoins au niveau de l'industrie et dans le monde du travail, ainsi que des lacunes structurelles et démocratiques, afin de châtier le style d'administration publique de l'ancien premier ministre unioniste. Le laisser-faire de la classe politique envers les travailleurs représente, d'une part, les torts occasionnés par l'absence de l'État dans la vie sociale des travailleurs et, d'autre part, la nécessité d'avoir un État qui garantira le respect des syndicats et des ouvriers. Dans le *Document C*, la lutte syndicale contre le gouvernement Duplessis apparaît comme la lutte pour « arracher des mesures plus adaptées à la situation contemporaine⁸⁶ ». On explique alors que, parce qu'il ne tient pas compte des syndiqués, l'État n'est pas actuel, voire antimoderniste, et ne répond pas aux impératifs du temps qui tend vers le progrès. Cette logique, Lefebvre la reprend en utilisant un document de la CTCC-CSN pour

⁸² *Annuaire du Québec (1966-1967)*, p. 48.

⁸³ *Ibid.*, p. 45.

⁸⁴ MEQ, *Histoire 11, 21, 31, 41, 51*, 1967, p. 15.

⁸⁵ *Ibid.*

⁸⁶ MEQ, *La civilisation française et catholique au Canada*, p. 119.

expliquer que les grèves d'Asbestos et de Thetford et la prise de conscience qui en découle sont une « étape dans l'évolution sociale de notre province⁸⁷ ». Ces grèves auraient alors donné un électrochoc à la population.

Pour Cornell et *al.*, « toute réforme institutionnelle comme toute intervention plus poussée de l'État dans le domaine social déclencherait inévitablement une réaction en chaîne, dont les conséquences seraient l'éclatement de la société traditionnelle⁸⁸ ». Ces auteurs s'opposent à la conception du rôle de l'État sous Duplessis et articulent des éléments d'affiliation dans la mémoire collective pour présenter cette grève, pour reprendre les mots de Pierre Elliott Trudeau, comme « l'avènement des temps nouveaux⁸⁹ ». Dans les documents scolaires, la grève de l'amiante apparaît comme une prise de conscience des problèmes sociaux au Québec et ses auteurs l'utilisent comme catalyseur à l'adoption de mesures sociales plus progressives par l'État. Elle tourne ainsi la page du traditionalisme. En mettant l'accent sur les pourfendeurs de l'ordre établi, les auteurs valorisent les précurseurs de la Révolution tranquille et mettent en lumière la manière dont elle a été préparée, donc en justifiant sa nécessité.

L'enjeu des travailleurs ne peut être pensé sans la question de l'industrie et de l'économie. Pour les auteurs, c'est au niveau de la gestion des entreprises que le bât blesse : ce sont les entreprises étrangères qui ont le contrôle de l'économie. Dans le *Document C*, on instrumentalise cette dépossession des ressources naturelles par les Américains et les Anglo-saxons. En effet, le texte du géographe Raoul Blanchard, « Les investissements des Canadiens français », est utilisé pour expliquer les conséquences de la faible place de l'État québécois dans l'économie. Selon lui, depuis la Seconde Guerre mondiale, « le capital américain acquiert la prépondérance et va sans cesse l'accroissant, prenant le contrôle d'affaires anciennes et en mettant sur pied des nouvelles⁹⁰ ». Blanchard renchérit en précisant « qu'en plus des firmes étrangères qui se sont implantées, 33 compagnies de la Province sont passées sous contrôle extérieur dont la moitié était américaine⁹¹ ». Les représentations articulées dans le *Document C* sont alarmantes et poussent à la prise de

⁸⁷ André Lefebvre, *op. cit.*, p. 192.

⁸⁸ Paul G. Cornell et *al.*, *op. cit.*, p. 539.

⁸⁹ Pierre Elliott Trudeau, *La grève de l'amiante : une étape de la révolution industrielle au Québec*, Montréal, Cité Libre, 1956, p. 319.

⁹⁰ MEQ, *La civilisation française et catholique au Canada*, p. 125.

⁹¹ *Ibid.*

conscience de la nécessité d'un État s'attaquant à cette situation d'inégalités. Jones inscrit son récit dans la même veine, puisque seules des décisions politiques impliquant une intervention accrue de l'État dans l'économie peuvent remédier à ce problème selon lui. Or, « avant 1960, cependant, cet État interventionniste n'existe pas⁹² ». Pour Rosario et *al.*, il faut alors s'affranchir de cette époque qui se résume à des affrontements entre les travailleurs et l'alliance entre le gouvernement, les « patrons américains » et la « petite-bourgeoisie nationaliste traditionnelle⁹³ ».

Le discours éducatif crée un récit national présentant la société canadienne-française et son développement dans un « mode quasi colonial » dont seule l'intervention étatique pourrait être la planche de salut⁹⁴. Que le Québec ait été dans un état colonial ou que les causes du retard proviennent des institutions traditionnelles, ces affirmations servent à faire éveiller un sentiment d'injustice à l'égard du passé, puisque les représentations utilisées dans la sphère scolaire encouragent des pulsions négatives ou positives, c'est-à-dire aimer ou haïr⁹⁵. Pour valoriser les réformes de la Révolution tranquille, les acteurs du milieu de l'éducation bannissent des pratiques liées à une gestion libérale de l'État. Ils mettent de l'avant leurs nouvelles pratiques interventionnistes et de prise en charge du social afin de ne plus jamais revenir à ce « retard économique et industriel du Québec⁹⁶ ».

Les auteurs voient dans l'ascendance cléricale sur la population, et *de facto* la non-intervention de l'État, les facteurs qui expliquent la déficience du réseau scolaire. Le didacticien André Lefebvre met de l'avant ces lacunes sociales par l'État afin de justifier l'idée, aux yeux de l'élève, qu'il y ait un rattrapage à effectuer. Le travail de Lefebvre s'inscrit dans la sensibilité de l'historien Louis-Philippe Audet. À ce sujet, les chercheurs Olivier Lemieux et Catinca Adriana Stan soulignent que pour Audet, il est possible d'expliquer les problèmes des institutions sociales par l'image des institutions scolaires et qu'en mettant en lumière un système d'éducation, on peut alors illustrer la réalité sociopolitique de l'époque⁹⁷. Par son enseignement portant sur l'étude de documents historiques, Lefebvre reproduit cette logique. À l'aide du Document 175 « Budget d'une institutrice

⁹² Richard Jones, *op. cit.*, p. 460.

⁹³ Rosario Bilodeau et *al.*, *op. cit.*, p. 593.

⁹⁴ MEQ, *La civilisation française et catholique au Canada*, p. 126.

⁹⁵ Pierre Ansart, « Manuels d'histoire et inculcation du rapport affectif au passé », dans Henri Moniot (dir.), *Enseigner l'histoire: des manuels à la mémoire*, Berne, P. Lang, 1984, p. 59.

⁹⁶ Richard Jones, *op. cit.*, p. 458.

⁹⁷ Olivier Lemieux et Catinca Adriana Stan, *loc. cit.*, p. 45.

rurale du Québec, 1944 », Lefebvre met de l'avant ces enjeux en éducation : « en jeune fille prévoyante elle établit son budget et malgré des prodiges d'économie ne parvient pas à changer l'aspect des chiffres suivants qui démontrent à quel point la situation a créée aux institutrices rurales était alors insoutenable⁹⁸ ». Suivant la logique derrière les institutions scolaires à l'image de la réalité sociopolitique, Lefebvre brosse un portrait où il est difficile de vivre avant les années 1960, surtout en raison des problèmes du domaine de l'éducation. Il faudrait donc accroître le rôle de l'État afin de régler les enjeux de sous-financement. Cela étant dit, il serait erroné d'avancer que tous les documents scolaires présentent les formes de l'État sous Duplessis tel un État minimal. Plusieurs manuels abordent l'adoption de mesures de sécurité sociale comme le font « la majorité des autres provinces canadiennes⁹⁹ » où, notamment, le Crédit agricole qui apparaît comme une « preuve d'initiative¹⁰⁰ ».

S'il faut rejeter l'État subsidiaire, il faut réformer les structures étatiques. Les représentations utilisées s'ancrent dans une vision non démocratique de l'époque duplessiste : les auteurs utilisent le manque de transparence du gouvernement Duplessis pour expliquer la gouvernance de l'époque. Pour Hamelin, le gouvernement Duplessis fait profession de foi à l'égard de l'initiative privée et encourage les outils de gouvernance encadrés par le patronage et une « élite qui gravitait autour du pouvoir¹⁰¹ ». Pour Vaugeois et Lacoursière, l'administration publique est absente : « le cabinet est une sorte de chambre de compensation sociale où on tente de satisfaire les demandes de toutes les régions du Québec au moyen d'octrois attribués sans plan d'ensemble, chacun essayant le plus possible pour son patelin¹⁰² ». Cette représentation du patronage entre en opposition avec la planification, la rationalisation et la transparence qui définissent le nouvel État moderne de la Révolution tranquille¹⁰³.

⁹⁸ André Lefebvre, *op. cit.*, p. 192.

⁹⁹ Denis Vaugeois et Jacques Lacoursière, *op. cit.*, p. 514. Il est intéressant de voir chez Vaugeois et Lacoursière l'émergence de la normalité de l'histoire québécoise. Cela peut être influencé par le fait que Paul-André Linteau est mentionné comme collaborateur du manuel. *Ibid.*, p. 5.

¹⁰⁰ Jean Hamelin, *op. cit.*, p.60

¹⁰¹ Jean Hamelin, *op. cit.*, p. 60.

¹⁰² Denis Vaugeois, Jacques Lacoursière et Jean Provencher, *Canada-Québec. Synthèse historique*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique, 1973, p. 543

¹⁰³ James I. Gow, *Histoire de l'administration publique québécoise, 1867-1970*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1986, p.297-367.

2.3.2 La construction d'un consensus social autour du rôle de l'État-providence

Il s'agit dans cette partie d'analyser la manière dont les responsables du discours éducatif mettent en valeur les transformations qu'ils ont effectuées en ciblant les représentations liées à la croissance de la taille de l'État et à son interventionnisme. Les manuels utilisés sous la nouvelle réforme présentent la Révolution tranquille comme « une série de réformes impressionnantes¹⁰⁴ ». Dans le manuel de Vaugeois et Lacoursière paru en 1968, « le Québec entre dans la *révolution tranquille* » où un « esprit de réforme et de libération pose maintenant les problèmes en termes de changement, d'évolution et de devenir¹⁰⁵ ». Le message véhiculé est qu'une fois les entraves au progrès dissipées, la marche vers la modernité et une « démocratie plus saine » sont possibles¹⁰⁶. Pour appuyer leur propos, ils insèrent un extrait d'un article de Jean-Marc Léger paru dans *Le Devoir* en 1965 : « Ce régime aura eu l'immense mérite de faire accéder la communauté québécoise au XX^e siècle et de lui fournir quelques instruments décisifs de progrès et d'émancipation dans les ordres les plus divers¹⁰⁷ ». Ils soulignent ainsi que l'État a permis au Québec d'accéder au XX^e siècle grâce à des outils pour atteindre le progrès. Toutefois, Vaugeois et Lacoursière plongent les racines de ce mouvement avant les années 1960, puisqu'ils affirment qu'un « vent de révolution tranquille » soufflait sur le Québec dans les années 1930¹⁰⁸. Jones semble se lier à cette position en avançant que les « changements s'amorcent bien avant [1960], même si seule une minorité de Québécois participent à la remise en question¹⁰⁹ ».

L'enseignement de l'histoire apparaît ici tel un élément important pour marquer les avancées technocratiques des années 1960. En utilisant des documents pour illustrer l'amélioration de l'administration publique, André Lefebvre présente l'utilisation du pouvoir politique comme un levier de développement pour la société québécoise. Dans la figure (2.2) qui suit, Lefebvre présente le budget de l'État québécois de 1972 qui met en valeur les investissements interventionnistes. La transparence étatique mise de l'avant permet aux élèves de comprendre d'où viennent les fonds

¹⁰⁴ Jean Hamelin, *op. cit.*, 1967, p. 61.

¹⁰⁵ Denis Vaugeois et Jacques Lacoursière, *op. cit.*, p. 558.

¹⁰⁶ Daniel Moreau, « Les manuels, transmission simple ou contribution originale? Analyse de trois manuels d'histoire nationale », dans Monique Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire: un outil à multiples facettes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 268.

¹⁰⁷ Denis Vaugeois et Jacques Lacoursière, *op. cit.*, p. 555.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 509.

¹⁰⁹ Jean Hamelin (dir.), *op. cit.*, p. 453.

accumulés par l'État qui sont réinvestis en éducation et dans les « affaires sociales ». Cela montre également la multiplicité des tâches de l'appareil étatique et du bienfait qu'il apporte à la société.

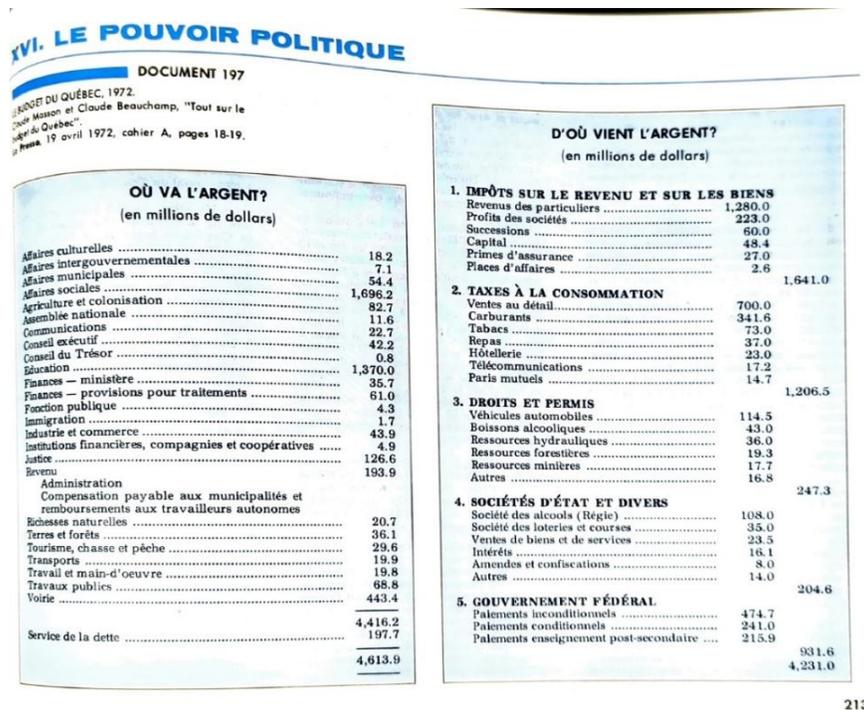


Figure 2.2 - Investissement de l'État-providence québécois dans Histoire du Canada à partir du Québec actuel¹¹⁰

Parmi les représentations véhiculées, ce sont celles d'un Québec modernisé, industrialisé et urbanisé qui assure son propre pouvoir sur les compétences laissées à l'Église qui retiennent l'attention¹¹¹. Ces propos rejoignent l'évaluation qu'en fait l'historien Robert Comeau qui avance que les protagonistes de la Révolution tranquille ont créé un récit où le Québec étatique compétent et rationnel rompait avec un Canada français clérical¹¹².

Quant à la nationalisation de l'hydroélectricité et la mobilisation d'Hydro-Québec dans l'économie québécoise, il y a une unanimité autour de ces bienfaits pour la société québécoise. « Objet de

¹¹⁰ André Lefebvre, *op. cit.*, p. 213.

¹¹¹ Richard Jones, *op. cit.*, p. 495 et 512.

¹¹² Robert Comeau, « La Révolution tranquille : une invention ? », dans Yves Bélanger Robert Comeau et Céline Métivier (dir.), *La révolution tranquille 40 ans plus tard : Un bilan*, Montréal, VLB éditeur, 2000, p.17.

fiercé¹¹³ » et « clé du développement industriel¹¹⁴ » : ce sont les manières dont elles étaient caractérisées dans les manuels d'histoire. Les auteurs font d'ailleurs l'éloge du caractère spectaculaire de la construction des barrages. Sous une image grandiose du barrage, il est écrit dans sa légende que « [d]ans la catégorie des barrages à voutes multiples, Manic 5 est le plus grand au monde ». Vaugeois et Lacoursière utilisent un élément émotif pour attacher les élèves à mouvance néonationaliste : « Conçue comme un premier pas vers la libération économique, disent-ils, la nationalisation de l'hydro-électricité rallie les nationalistes¹¹⁵ ». Ainsi, la construction du consensus social autour du rôle de l'État-providence, notamment par son interventionnisme économique, apparaît comme une clé de l'édification identitaire par le vent du nouveau nationalisme qui soufflait sur la nation québécoise. « La clé du développement social » de *Canada : Unité et diversité* s'inscrit dans la vision antinationaliste des usages de l'État et met davantage l'accent sur le progrès social que national. Cette position détonne par rapport à celle des autres manuels. Un manuel devant faire la promotion d'une histoire pancanadienne n'aurait pas pu valoriser un outil du développement collectif des Québécois et mettre de l'avant *de facto* leur singularité. L'historien Stéphane Savard explique que la mobilisation des représentations symboliques et identitaires d'Hydro-Québec dans le discours public a pu servir à des fins politiques, soit en affirmant l'entrée du Québec dans la modernité scientifique et technique et en utilisant cet appareil pour faire société¹¹⁶. Les manuels d'histoire mobilisent donc des représentations pour faire comprendre aux élèves que la « principale planche de salut » du progrès social passe par l'interventionnisme de l'État-providence québécois. On utilise ainsi l'image du barrage Manic-5 telle une icône de modernité et de vivre-ensemble afin de consolider un consensus social autour de l'interventionnisme de l'État.

Le nouveau récit articule des éléments favorables à la fin du laisser-faire en matière économique. On ancre deux éléments dans la mémoire collective par rapport au travail et à l'idée de rattrapage : l'État a pour rôle de créer des emplois pour sa population et offrir un « mode de vie acceptable »¹¹⁷. Les manuels expliquent aussi un changement par rapport au travail. Rosario Bilodeau et *al.* expliquent que même la petite-bourgeoisie, auparavant hostile aux travailleurs, aurait adopté dans

¹¹³ Denis Vaugeois et Jacques Lacoursière, *op. cit.*, p. 553

¹¹⁴ Paul G. Cornell et *al.*, *op. cit.*, p. 540

¹¹⁵ Denis Vaugeois et Jacques Lacoursière, *op. cit.*, p. 552.

¹¹⁶ Stéphane Savard, *Hydro-Québec et l'État québécois: 1944-2005*, Québec, Septentrion, 2013, p. 301.

¹¹⁷ Richard Jones, *op. cit.*, p. 489; Paul G. Cornell (dir.), *op. cit.*, p. 545.

les années 1960 des éléments progressistes dans leur discours en acceptant les revendications des travailleurs¹¹⁸.

C'est une sorte d'égrégore qui serait en voie de se consolider. Il y a une volonté d'encourager les élèves à intérioriser l'idée que le changement de régime « symbolise une libération sur le plan idéologique¹¹⁹ ». En enseignant la réforme de l'éducation, les dirigeants politiques viennent légitimer leurs actions et veulent faire adhérer les élèves au récit qui découle des réformes pédagogiques et structurelles. Ils représentent ainsi les transformations de la Révolution tranquille comme synonymes de l'arrivée de jours meilleurs; le monde réactionnaire gangrené par la tradition est enfin chose du passé.

2.4 Châtier le Canadien français pour devenir Québécois

Une fois que les structures de l'État sont établies pour assurer le bien-être collectif de sa population, il faut maintenant s'attarder à la manière dont est représenté ce *dèmos*. Dans l'imaginaire collectif, les Canadiens français deviennent Québécois avec la Révolution tranquille¹²⁰. Dans cette partie, nous explorerons la manière dont le discours éducatif a pu définir l'identité québécoise en portant aussi un regard sur la manière dont était représentée l'identité canadienne-française.

2.4.1 La construction de Soi par rapport à l'Autre canadien et à la soumission au clergé

Qu'est-ce qu'un Canadien français ? Les documents éducatifs du milieu des années 1960 jusqu'au milieu des années 1970 indiquent qu'un Canadien français est membre d'une « société fortement hiérarchisée » illustrant les traits d'une « industrialisation tardive¹²¹ ». L'incidence que cela a sur les Canadiens français est d'abord que la nation canadienne-française « n'a donc pas les mêmes caractéristiques que la société globale canadienne¹²² », que ses membres ont des places inférieures aux anglophones dans le domaine économique et, donc, que « la “mentalité” de l'entrepreneur canadien-français est pour le moins autant effet que cause de la structure économique du

¹¹⁸ Rosario Bilodeau, *op. cit.*, p. 593.

¹¹⁹ Richard Jones, *op. cit.*, p. 495.

¹²⁰ Martin Pâquet et Stéphane Savard, *op. cit.*, p. 92 ; Gérard Bouchard, *Les nations savent-elles encore rêver ? Les mythes nationaux à l'ère de la mondialisation*, Montréal, Boréal, 2019, p. 273.

¹²¹ Marcel Rioux, cité dans MEQ, *La civilisation française et catholique du Canada*, p.122.

¹²² *Ibid.*

Québec¹²³ ». Dans le *Document C*, Vaugeois utilise le texte du Blanchard pour expliquer l'aliénation canadienne-française en matière d'économie. Ce dernier avance que « le rôle des Canadiens français dans la direction de l'industrie est faible; ils fournissent la piétaille qui peuple les usines, mais les chefs sont britanniques et américains¹²⁴ ».

Le discours éducatif présente l'époque avant la Révolution tranquille comme marquée par une homogénéité idéologique et culturelle maintenue par le clergé qui ne permet pas une prise de conscience du monde environnant et extérieur¹²⁵. Dans le *Document C*, on instrumentalise une homogénéité pour expliquer un retard par rapport au Canada anglais et ses structures sociales qui aurait « retardé la prise de conscience des classes sociales¹²⁶ ». Il est possible d'établir un lien avec ce que le sociologue Jacques Beauchemin propose. Selon lui, les Québécois ont intériorisé un sentiment d'infériorité dû à la critique canadienne-anglaise de leurs mœurs politiques¹²⁷. L'image de Soi des Canadiens français est pour Beauchemin notamment construite à l'aide des représentations du Canada anglais. Le discours éducatif associe la difficulté des Canadiens français à s'organiser aux problèmes engendrés par le *statu quo* duplessiste.

Au sein de l'Église catholique, les Canadiens français trouvèrent le salut de leur âme. La religion était tellement centrale dans leur vie que Cornell et *al.* affirment que « le profond sentiment de solidarité ethnique des Québécois était renforcé par le fait qu'ils faisaient presque tous partie de l'Église catholique¹²⁸ ». De ce fait, les auteurs mettent l'accent sur le besoin de l'autonomie provinciale pour ce peuple afin de garantir la sauvegarde de son « mode de vie traditionnel¹²⁹ ». L'encadrement social de l'Église n'avait pas seulement pour mission la promotion d'un nationalisme ou d'un mode de vie, puisque « l'emprise des idées religieuses et anticommunistes sur les travailleurs et les étudiants a empêché longtemps la diffusion des idées socialistes au Québec¹³⁰ ». Cornell et *al.* soulignent l'approbation des mesures anticommunistes des Canadiens

¹²³ *Ibid.*

¹²⁴ Raoul Blanchard, cité dans MEQ, *La civilisation française et catholique au Canada*, p. 126.

¹²⁵ MEQ, *La civilisation française et catholique au Canada*, p. 117.

¹²⁶ *Ibid.*

¹²⁷ Jacques Beauchemin, « L'intériorisation du jugement d'autrui dans le rapport à soi québécois », dans Jean-François Laniel et Joseph Yvon Thériault, *Le Québec et ses autres significatifs*, Montréal, Québec Amérique, 2021, p. 184.

¹²⁸ Paul G. Cornwell, *op. cit.*, p. 533.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 535.

¹³⁰ Rosario Bilodeau et *al.*, *op. cit.*, p. 557.

français, puisque pour ces auteurs, ils se définissaient en tant que « communauté catholique ». Pour eux, « les Québécois avaient manifesté spontanément beaucoup de sympathies pour leurs coreligionnaires qui vivaient derrière le rideau de fer en Hongrie et en Pologne; et ces sentiments accentuaient leur crainte devant l'expansion communiste¹³¹ ». Pour les auteurs des manuels, la puissance du clergé lui permettait ainsi de faire obstacle à toute idéologie qui pouvait contrevenir à la stabilité du régime.

Ces représentations de la mainmise du clergé sur les Canadiens français ont pu être influencées par le personnalisme. Suivant la logique derrière l'éthique personnaliste, qui s'inscrivait notamment dans une forme d'anticléricalisme, il fallait démontrer le besoin de s'affranchir d'un « mode de vie traditionnel » alourdi par la bureaucratie du clergé qui imposait un conformisme chez les intellectuels¹³². Il n'est pas impossible de penser que certains responsables du discours éducatif puissent provenir des groupes d'Action catholique spécialisés¹³³. Ils auraient pu axer leur message sur l'engagement des jeunes et entretenir un sentiment de supériorité à l'égard de l'ancienne génération, soit celle au pouvoir durant l'époque duplessiste¹³⁴.

Le discours éducatif responsabilise le Canadien français face à son « retard » socioéconomique. Hamelin évoque l'idée que ce peuple hors des villes vivait dans un « milieu rural peu évolué, inorganisé, pauvre¹³⁵ ». Jones poursuit la vision d'Hamelin quant au « retard économique » des Canadiens français, puisqu'il attribue cette faute au fait qu'ils étaient étrangers à la logique marchande à cause de leur économie à vocation familiale qui les poussait à avoir une « mentalité d'épargnant¹³⁶ ». Dans *Histoire des Canadas*, l'absence du capitalisme commercial et industriel

¹³¹ Paul G. Cornell et al., *op. cit.*, p. 535. À ce sujet, le chercheur Serge Granger explique que le catholicisme des Canadiens français a influencé également leurs relations avec les autres États. Par souci du respect de ces mœurs catholiques, leur attitude était négative envers la Chine à cause de son communisme et *de facto* son caractère laïque. Serge Granger, « Le retour du Québec en Chine 1960-1985 », dans Stéphane Paquin et Louise Beaudoin (dir.), *Histoire des relations internationales du Québec*, Montréal, VLB éditeurs, 2006, p. 119.

¹³² Voir Jean-Philippe Warren et E.-Martin Meunier, *Sortir de la Grande noirceur : l'horizon personnaliste de la Révolution tranquille*, Sillery, Septentrion, 2002, p. 73.

¹³³ Voir Michael Gauvreau, *Les origines catholiques de la Révolution tranquille*, Montréal, Fides, 2008, 457p., notamment son sixième chapitre « 1960-1964 : le catholicisme et la réforme de l'éducation au Québec. Le dernier Concordat ».

¹³⁴ Voir Louise Bienvenue, *Quand la jeunesse entre en scène: l'action catholique avant la Révolution tranquille*, Montréal, Boréal, 2003, 291p.

¹³⁵ Jean Hamelin, *op. cit.*, p. 60.

¹³⁶ Richard Jones, *op. cit.*, p. 458 et Jean Hamelin, *op. cit.*, p. 60.

dans la mentalité canadienne-française se présente comme une répercussion de la Conquête. Cet événement aurait contribué à les déposséder et à faire preuve d'apathie et de défaitisme à l'égard de leur condition¹³⁷.

Les Canadiens français sont donc mis au banc des accusés. Par le biais de l'école, les responsables du discours éducatif ont meublé l'imaginaire collectif de ce peuple « défavorisé » qui vivait dans un état « quasi colonial », image qui devait être repoussée afin de permettre aux Québécois de s'engager sur le chemin de l'émancipation. Que ce soit la faute de la Conquête ou de mécanismes internes, ils semblaient avoir jeté leur dévolu sur un peuple qui a connu la soumission et qui accumulait les retards dans leur marche vers le progrès. Lorsqu'Hamelin évoquait un « milieu rural peu évolué, inorganisé, pauvre¹³⁸ », il mettait le Canadien français en opposition à un monde moderne et urbain. Il fallait susciter une aversion envers la condition économique des Canadiens français pour adhérer au récit libérateur incarné par la mise en place de l'État-providence et de la promotion d'un néonationalisme, c'est-à-dire le « maître chez nous » de Lesage. Il est possible de faire un lien avec les propos de Gérard Bouchard qui suggère que la nouvelle identité nationale québécoise passe par « la rupture avec le Canadien français, incarnation de la soumission et de l'impuissance associées à l'imaginaire de la Survivance¹³⁹ ». Les responsables du discours éducatif visaient à former des citoyens actifs qui refuseraient le statu quo, puisqu'ils devenaient conscients de leur état de servitude. Il fallait donc établir un rapport affectif négatif à l'égard de l'identité canadienne-française marquée par le cléricisme, la dépossession et la servitude à l'égard de l'Autre. Il fallait aussi représenter le présent et les paramètres de la nouvelle société québécoise en devenir afin qu'elle adhère à cette nouvelle construction identitaire.

2.4.3 *Nation-building* québécois : nationalisme politique ou culturel ?

Cette partie analyse le *nation-building* québécois. Il correspond pour nous au processus de construction d'une identité nationale par l'État. La plupart des chapitres des manuels portant sur la Révolution tranquille sont brefs en raison de la proximité temporelle entre leur publication et le début de cette période de réformes. Les représentations identitaires de ces nouveaux Québécois

¹³⁷ Rosario Bilodeau et al., *op. cit.*, p. 558.

¹³⁸ Jean Hamelin, *op. cit.*, p. 60.

¹³⁹ Gérard Bouchard, *op. cit.*, p. 273.

portent donc essentiellement sur des visions différentes du nationalisme, de la langue et du rapport avec la religion catholique.

Le discours éducatif véhicule des représentations autour d'un nationalisme porté par les Québécois qui rompt catégoriquement avec l'identité canadienne-française. Pour Richard Jones, la Révolution tranquille demeure « une page d'histoire [...] irrévocablement tournée » qui est synonyme de la « survivance et [de] l'épanouissement du groupe québécois francophone¹⁴⁰ ». Les représentations s'articulent principalement autour du rejet du Canadien français en mettant l'accent sur les actions que prennent les Québécois pour se définir. Le nouveau nationalisme québécois est parfois associé à un nationalisme politique et économique, tandis que certains l'associent à une émancipation culturelle. Pour Vaugeois et Lacoursière, ce nationalisme est d'ordre politique et économique : « À compter de 1960, le Québec entre dans la révolution tranquille. Pour la première fois, une explosion de nationalisme se traduit sur le plan de la politique économique par la mise en place de divers instruments destinés, espère-t-on, à promouvoir la “libération économique du Québec”¹⁴¹ ». Cette posture est également présente chez Rosario Bilodeau et *al.* qui affirment que le nationalisme québécois prend forme autour de l'abandon par la petite-bourgeoisie « d'un nationalisme juridico-culturel » porté par les « élites traditionnelles réactionnaires¹⁴² ». Ces représentations s'inscrivent dans la critique néonationaliste du nationalisme traditionnel, puisque sont dénoncées les causes pour lesquelles les Canadiens français n'ont jamais pu avoir les moyens de s'émanciper¹⁴³.

Vaugeois et Lacoursière appliquent même le sous-titre « La montée indépendantiste » à cette quête d'émancipation. La dernière phrase de ce manuel s'inscrit dans une quête d'affirmation, puisque les auteurs déclarent que « le Québec est dorénavant présent au monde¹⁴⁴ ». Dans leur réédition de 1973, ces auteurs réaffirment le caractère néonationaliste de leur œuvre en ajoutant ceci à la dernière phrase de l'édition de 1968 : « il [le Québec] l'est [présent au monde] non seulement par ses écrivains et ses chansonniers – eux-mêmes artisans importants de la révolution tranquille – mais, par son dynamisme, son vouloir-vivre collectif, son affirmation nationale¹⁴⁵ ». Dans certains

¹⁴⁰ Richard Jones, *loc. cit.*, p. 488.

¹⁴¹ Denis Vaugeois et Jacques Lacoursière, *op. cit.*, p. 558.

¹⁴² Rosario Bilodeau (dir.), *op. cit.*, p. 608.

¹⁴³ Louis Balthazar, *op. cit.*, p. 131.

¹⁴⁴ Denis Vaugeois et Jacques Lacoursière, *op. cit.*, p. 563.

¹⁴⁵ Denis Vaugeois, Jacques Lacoursière et Jean Provencher, *op. cit.*, p. 563.

manuels, l'identité québécoise provenant des années 1960 est représentée comme un nationalisme d'affirmation et s'apparente à l'indépendantisme. Cette vision du nationalisme a pu être influencée par Maurice Séguin, pour qui l'idée d'indépendance au Québec remonte à la Conquête de 1760, puisqu'il est présenté tel un collaborateur dans l'édition de 1973¹⁴⁶.

L'émancipation culturelle est soulignée dans un discours à tendance fédéraliste. Jones, dans *Histoire du Québec*, affirme que la « Révolution tranquille aura donc eu son influence sur la libération culturelle des Québécois¹⁴⁷ ». Pour les auteurs de *Canada : Unité et diversité*, la Révolution tranquille permet aux Québécois d'avoir « à nouveau confiance en eux-mêmes », mentionnant « qu'ils ne toléraient pas davantage d'être des citoyens de second ordre et que dorénavant ils reprendraient la place qui leur revenait de droit comme membres de l'une des deux races fondatrices du Canada¹⁴⁸ ». La logique derrière l'importance du biculturalisme s'inscrivait dans le contexte de réconciliation réclamée à l'époque de la Commission Laurendeau-Dunton¹⁴⁹. L'émancipation est souhaitable pour ces auteurs, puisque l'identité québécoise se détacherait du nationalisme traditionnel auquel les antinationalistes canadiens-français luttèrent avec acharnement pour se démarquer de l'époque duplessiste et octroyer un statut particulier au Québec au sein du Canada. En fait, ces auteurs « espér[ent] que l'éveil des Québécois apparaîtra comme l'aube d'une ère nouvelle¹⁵⁰ ». Pour Jones, ce réveil est nécessaire, puisqu'avant les années 1960, « pensée nationale et pensée sociale conservatrice semblaient aller de pair ; le bon nationaliste demeurait fidèle aux valeurs et aux institutions traditionnelles et défendait ardemment l'ordre établi¹⁵¹ ». Jones met l'accent une fois de plus sur le détachement entre les Canadiens français et les Québécois, mais demeure dans une logique qui ancre ceux-ci dans leurs vieux réflexes.

La langue française demeure un paramètre identitaire important des Québécois parmi les représentations du discours éducatif. Il est possible d'interpréter l'utilisation des données de la Commission royale sur le bilinguisme et le biculturalisme par Vaugeois, Lacoursière et Provencher

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 5 ; Maurice Séguin, *L'idée d'indépendance au Québec*, Montréal, Boréal, 1968 [2022], 93p.

¹⁴⁷ Richard Jones, *loc. cit.*, p. 518.

¹⁴⁸ Paul G. Cornell et al., *op. cit.*, p. 532.

¹⁴⁹ Valérie Lapointe-Gagnon, *Panser le Canada: une histoire intellectuelle de la commission Laurendeau-Dunton*, Montréal, Boréal, 2018, p. 349.

¹⁵⁰ Paul G. Cornell et al., *op. cit.*, p. 545.

¹⁵¹ Richard Jones, *loc. cit.*, p. 497.

comme un moyen pour développer un sentiment d'appartenance au Québec et encourager une affectivité négative à l'égard du Canada. Pour eux, cette commission permet de constater « que le bilinguisme dans l'administration fédérale est l'apanage des Canadiens français, puisque la langue anglaise est la seule utilisée » et que, de ce fait, « le nombre de Canadiens français détenant de hauts postes au sein des divers ministères est dérisoire¹⁵² ». Richard Jones place la langue comme charnière dans l'identification des Québécois. Il affirme que le nationalisme ne « se révèle qu'à chaque fois que les intérêts linguistiques des francophones risquent d'être compromis¹⁵³ ».

Pour l'identité religieuse des Québécois, Jones est le seul à aborder la question de la sécularisation de la société québécoise et de son impact sur l'identité. Il considère que les Québécois vivent une « crise religieuse » durant la Révolution tranquille. Il écrit : « le problème d'une société industrialisée et urbanisée, marquée de plus en plus par un pluralisme des groupes et des idées, amène le gouvernement à adopter plusieurs législations, qui, effectivement, limitent radicalement le rôle temporel de l'Église¹⁵⁴ ». Toutefois, « d'autres, trouvant l'évolution trop lente, avance-t-il, ont abandonné l'Église institutionnalisée¹⁵⁵ ». Au tournant des 1970, où la majorité des manuels sont écrits, la place de l'Église catholique au sein de la nation québécoise et de son histoire est toujours en voie de définition, comme en témoigne le rapport de la Commission Dumont publié en 1971¹⁵⁶. Parallèlement, *Les objectifs de l'école secondaire*, parut en 1973, vise à développer une identité où l'autodétermination est la base de la formation des futurs citoyens. Parmi les finalités, il y a le développement social, spirituel et religieux. Le MEQ invite l'élève à « connaître les données religieuses fondamentales sur le sens de l'homme et de l'univers, l'existence de Dieu, l'expérience religieuse » et « d'interpréter le vécu religieux de sa famille et l'héritage religieux du Québec¹⁵⁷ ».

Les représentations de l'Église catholique dans les documents liés aux programmes-cadres sont davantage utilisées pour expliquer la manière dont elle s'impose avant la Révolution tranquille ou

¹⁵² Denis Vaugeois, Jacques Lacoursière et Jean Provencher, *op. cit.*, p. 558.

¹⁵³ Richard Jones, *loc. cit.*, p. 501.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 512.

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 513.

¹⁵⁶ Guy Rocher, « Compte-rendu [Commission DUMONT, l'Église du Québec : un héritage, un projet] », *Recherches sociographiques*, vol. 13, n°2, 1972, p.291-293.

¹⁵⁷ Ministère de l'Éducation du Québec, *Les objectifs de l'école secondaire*, Québec, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1973, p. 27.

comment l'État québécois se construit en s'appropriant les pouvoirs temporels de l'Église à partir de l'année 1960. Son essence est toujours diffusée à travers l'institution scolaire, puisqu'il est demandé aux élèves d'assimiler l'existence de Dieu et le passé catholique du Québec. Les auteurs des manuels n'ont donc potentiellement pas voulu se prononcer sur le catholicisme pour définir l'identité québécois. Comme la sociologue Geneviève Zubrzycki le mentionne, « la sécularisation de la société n'est pas la cause du mouvement nationaliste, mais sa conséquence¹⁵⁸ ». Il est alors normal que, dans le discours éducatif, le nationalisme, en voie d'être défini, prime par-dessus la décléricalisation de la société pour caractériser l'identité québécoise.

Par ailleurs, le terme « pluralisme », qui est utilisé une fois pour contextualiser les enjeux sociétaux face à la « crise religieuse », est alors marginal pour définir l'identité québécoise¹⁵⁹. Le récit de la nation québécoise que fait Jones est annonciateur d'une nouvelle posture historiographique dans le discours éducatif. Elle s'apparente davantage à la posture moderniste décrite par l'historien Ronald Rudin, puisque Jones est en voie d'expliquer la « normalité » du parcours historique de la société québécoise¹⁶⁰.

2.5 Conclusion

Le discours éducatif du temps des programmes-cadres, c'est-à-dire celui de 1966 à 1976, consolide une adhésion aux réalisations de la Révolution tranquille en y opposant le style de gouvernance dit autoritaire de Duplessis, le rôle de l'État subsidiaire et l'identité canadienne-française. Andréanne LeBrun observe que le « souci de créer de l'appartenance est plus effacé dans les programmes-cadres que dans les programmes des années 1950 », puisque l'enseignement suit « une démarche citoyenne libre, autonome, rationnelle et individuelle » tout en « réaffirm[ant] la nécessité de créer une “conscience collective”¹⁶¹ ». Nous nous rangeons relativement derrière cette interprétation, puisque les programmes-cadres n'indiquent seulement que des pistes d'enseignement. Cela crée donc différentes mémoires qui rendent ambigu le rapport au passé. Les documents s'ancrent parfois

¹⁵⁸ Geneviève Zubrzycki, *Jean-Baptiste décapité: nationalisme, religion et sécularisme au Québec*, Montréal, Boréal, 2020, p. 232.

¹⁵⁹ Il se généralise toutefois dans les documents de la réforme de 1982, comme nous le verrons au chapitre 3.

¹⁶⁰ Voir Ronald Rudin, *Faire de l'histoire au Québec*, Sillery, Septentrion, 1998, 280p.

¹⁶¹ Andréanne LeBrun, *op. cit.*, p. 260.

dans la sensibilité de l'École historique de Montréal et d'autrefois dans celle de Québec, tout en reproduisant souvent la théorie évolutionniste de la *folk society* sur l'histoire québécoise.

Le discours éducatif crée une posture ambiguë envers Duplessis. Les auteurs adoptent une position critique ou neutre à son égard ; au début de la Révolution tranquille, il n'y a pas une mémoire collective de Maurice Duplessis, mais différentes mémoires qui s'entremêlent et intensifient l'ambiguïté autour de sa personne. Au milieu des années 1970, le discours est plus nuancé à son égard. Ces représentations tendent à distancer un style de gestion qui ne correspond plus aux valeurs démocratiques de la Révolution tranquille. Elles permettent également de légitimer la fin de « l'immobilisme ». L'utilisation du « dynamisme » de Sauvé et de Lesage en contre-exemple contribue à créer des modèles politiques inspirant pour le devenir de la société québécoise.

L'unanimité est plus marquée quant au rôle que l'État doit jouer. Les représentations tendent à la formation d'un consensus social autour de l'État-providence de la Révolution tranquille grâce à l'interventionnisme économique et social dont les Québécois bénéficient. Les investissements de l'État dans l'économie étaient aussi mis de l'avant pour montrer les bénéfices qu'engendraient par exemple la nationalisation de l'hydroélectricité et l'instrumentalisation d'Hydro-Québec. La période étudiée dans ce chapitre est marquée par un *state-building*, puisque peu importe la posture historiographique, tous les acteurs du discours éducatif que nous avons étudiés sont d'accord sur la nécessité de l'État-providence pour placer le Québec sur la voie du progrès.

Il est difficile d'affirmer que le *nation-building* marquait la période. Bien qu'il semble y avoir une volonté de proposer des représentations identitaires s'éloignant de l'identité canadienne-française dans le discours éducatif, il n'y a pas la proposition d'une identité québécoise clairement définie pour la remplacer, le contexte hautement polarisé autour de la question nationale ne s'y prêtant probablement pas. Le Soi québécois n'est pas encore défini dans les années 1960 et 1970, mais l'Autre canadien-français est identifiable. La situation changera toutefois avec la réforme de 1982 que nous allons étudier dans le prochain chapitre.

CHAPITRE III

NORMALISATION DE LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE ET CONSERVATION DE LA MÉMOIRE DE 1977 À 1986

Le Parti québécois de René Lévesque est élu en 1976. Étant un parti indépendantiste, mais également social-démocrate, il forme un gouvernement qui adopte des mesures sociales visant l'amélioration de la condition québécoise. Le gouvernement péquiste met de l'avant un idéal d'État-providence pour assurer le Bien commun, comme le prouvent ses interventions mettant en place l'assurance-automobile, la révision du droit de la famille, la création du BAPE et la politique de la protection du territoire agricole¹. Ce gouvernement mène d'ailleurs d'importantes réformes qui poursuivent les modifications de la façon dont l'État perçoit sa relation avec le territoire depuis les années 1960². Au niveau de l'affirmation de l'identité québécoise, il organise le référendum sur la souveraineté-association de 1980 et adopte la *Charte de la langue française* de 1977 qui fait du français la langue du commerce, du travail et de l'école tout en obligeant les enfants immigrants à fréquenter le système scolaire francophone³. Du côté des usages de la mémoire, René Lévesque dévoile la statue de Duplessis sur le terrain de l'Assemblée nationale en 1977. Il précise que ce personnage marquant de l'histoire du Québec est impossible à effacer de la mémoire collective. Par conséquent, il faut « séparer le bon grain de l'ivraie de l'héritage duplessiste⁴ ». Le milieu de l'éducation, comme sous les mandats de Jean Lesage, connaît aussi des réformes phares. Celui-ci actualise ses nouvelles pratiques pédagogiques et s'adapte à la conjoncture politique.

Pour comprendre la dynamique interventionniste du gouvernement Lévesque en éducation et sa volonté de promouvoir une identité québécoise renouvelée, il faut d'abord examiner la publication d'une série de documents qui ont mené à la réforme scolaire de 1982, c'est-à-dire *L'enseignement*

¹ Paul-André Linteau, René Durocher, Jean-Claude Robert et François Ricard, *Histoire du Québec contemporain. Le Québec depuis 1930*, Montréal, Boréal, 1989, p. 728-729.

² Voir Stéphane Savard, *Hydro-Québec et l'État québécois*, Québec, Septentrion, 2013, 413p. ; Mathieu Roy, « De Chisasibi à Radisson : aménager et négocier les abords de la Grande Rivière au cours de la Révolution tranquille », dans Jean-Philippe Carlos et Stéphane Savard (dir.), *La Révolution tranquille entre l'ici et l'ailleurs*, Québec, Septentrion, 2024, p. 83-103.

³ Jean-Pierre Proulx, *Le système d'éducation du Québec et la profession enseignante*, Montréal, Chenelière Éducation, 2018, p. 68.

⁴ Jean-Charles Panneton, *Le gouvernement Lévesque. Tome 2*, Québec, Septentrion, 2017, p. 98.

primaire et secondaire au Québec : livre vert (1977) et *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action* (1979), en plus du programme d'histoire de 1982. Une fois que les nouveaux cadres éducatifs et les changements de paradigmes historiographiques seront identifiés, nous analyserons les programmes et les manuels d'histoire pour voir comment la figure de Maurice Duplessis y est présentée, ainsi que le rôle de l'État-providence et l'identité construite par la socialisation scolaire. Cela nous permettra également de voir la manière dont le virage mémoriel de l'État à l'égard de Duplessis influence la mise en récit de son époque.

3.1 En marche vers la réforme pédagogique de 1982

Dans cette partie, nous analyserons la manière dont le ministère de l'Éducation se positionne par rapport aux critiques dans le domaine de l'éducation. Nous analyserons ainsi l'usage d'éléments mémoriels pour légitimer ses actions à travers le *Livre vert*, le *Livre orange* et le programme *Histoire du Québec et du Canada* de 1982.

3.1.1 Le *Livre vert* et le *Livre orange* : légitimation de l'État-providence et enracinement socioculturel

Les réformes en éducation des années 1960 entraînent des critiques quant aux structures scolaires et au niveau des contenus enseignés. Les premières « n'ont pas eu pour effet d'améliorer de façon tangible la qualité de l'éducation au secondaire⁵ ». Lors de leur application, les programmes-cadres reçoivent un accueil qui « ne fut pas enthousiaste⁶ », puisqu'autant des professionnels de l'éducation que des acteurs de la société civile considéraient inadéquat les modifications en éducation. François Cloutier, ministre de l'Éducation sous le gouvernement libéral de Robert Bourassa, tente ainsi en 1975 de rectifier le tir en réformant l'enseignement⁷. Poursuivant ce que son prédécesseur avait débuté, le ministre de l'Éducation Jacques-Yvan Morin publie

⁵ Olivier Lemieux, *Genèse et legs des controverses liées aux programmes d'histoire du Québec (1961-2013)*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2021, p. 63.

⁶ Le programme de mathématiques est à revoir en 1975 et le « caractère inhumain » des polyvalentes est critiqué « de toutes parts ». Charland explique que le système scolaire était autant désavoué par des parents que dans les journaux, comme ce fut le cas avec la chroniqueuse Lysiane Gagnon dans *La Presse*. Jean-Pierre Charland, *Histoire de l'éducation au Québec : de l'ombre du clocher à l'économie du savoir*, Québec, Éditions du Renouveau pédagogique, 2005, p. 170.

⁷ *Ibid.*, p. 171.

*L'enseignement primaire et secondaire au Québec : le Livre vert*⁸ en 1977. Le gouvernement péquiste tente alors d'accorder un « second souffle » au système scolaire en haussant la qualité de ses services, c'est-à-dire « [des] programmes d'enseignement mieux définis, [des] outils pédagogiques mieux adaptés, [un] encadrement des élèves plus soutenu, [une] communication plus active entre parents et personnel scolaire⁹ ».

Dans le *Livre vert*, on dresse ainsi un « diagnostic sur les tares de l'école québécoise en s'appuyant sur une série de constatations et de critiques¹⁰ », dont « l'encadrement généralement insuffisant », et l'imprécision du contenu des programmes¹¹. Ces critiques de l'appareil étatique ne sont pas anecdotiques dans les années 1970. Pour le politologue Léon Dion, le Québec fait face à une « surchauffe des rouages étatiques » et tente de revenir aux élans des années 1960¹². Le gouvernement Lévesque souhaite conserver l'essence du début des années 1960 parce qu'il veut s'inscrire dans la continuité du gouvernement Lesage, notamment en matière d'interventionnisme économique¹³. À ce sujet, le *Livre vert* est alors considéré comme « une nouvelle phase de la Révolution Tranquille [sic] qui visait à revaloriser l'école publique et à s'attaquer à la faible qualité de l'enseignement qui se donnait dans les écoles¹⁴ ». Ses auteurs dressent ainsi les résultats de la démocratisation scolaire effectuée par le gouvernement Lesage. Le récit articulé par le ministre de l'Éducation Jacques-Yvan Morin valorise les avancées de la Révolution tranquille et occulte relativement ses balbutiements avant les années 1960.

⁸ Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, *L'enseignement primaire et secondaire au Québec : Livre vert*, 1977, 147p. Un livre vert est un document « que l'exécutif soumet au Parlement pour exposer un problème d'intérêt public et les mesures administratives ou législatives [...] qui pourraient être prises pour le résoudre ». À la différence d'un livre blanc, le livre vert apparaît alors comme « un outil de consultation ou un document de travail » sur des enjeux sur lesquels le gouvernement n'a pas pris de décision encore. « Livre blanc et livre vert », *Encyclopédie du parlementarisme québécois*, Assemblée nationale du Québec, 2013, <https://www.assnat.qc.ca/fr/patrimoine/lexique/livre-blanc-et-livre-vert.html> (6 août 2024).

⁹ Québec, *Livre vert*, *op. cit.*, p. 14.

¹⁰ Olivier Lemieux, *op. cit.*, p. 63

¹¹ Québec, *Livre vert*, *op. cit.* p. 21-22.

¹² Léon Dion, « Le Québec dans la crise présente des valeurs libérales: une tâche première : revaloriser l'appareil politique », dans Claude Ryan (dir.), *Le Québec qui se fait*, Montréal, Hurtubise, 1971, p. 55.

¹³ Martin Pâquet et Stéphane Savard, *op. cit.*, p. 215.

¹⁴ Clermont Gauthier, Claude Belzile et Maurice Tardif, *Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours*, Québec, Les cahiers du LABRAPS, 1993, p. 33.

Le *Livre vert* souligne les « quinze ans » de réforme dans le milieu de l'éducation qui a permis l'accessibilité pour tous et une formation plus diversifiée¹⁵. D'emblée, le ministère de l'Éducation inscrit les prémices de sa réforme dès 1958 et 1959 avec la Conférence de l'Association d'éducation du Québec qui « plaçait l'éducation sur la place publique » et avec l'idée de Paul Sauvé de créer des commissions scolaires régionales¹⁶. Le « moment charnière » demeure la Grande Charte de l'éducation de 1961, qui a inscrit dans l'imaginaire politique le besoin de démocratisation et d'accessibilité scolaire, notamment par une plus grande responsabilité de l'État¹⁷. Les auteurs du *Livre vert* dressent ensuite la liste des réalisations dans la lignée de la Charte et soulignent la croissance du taux de scolarisation de 1961 à 1977¹⁸. Pourtant, les démarches entreprises par des acteurs comme Arthur Tremblay, dans le cadre de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels en 1956, qui ont tenté d'assurer l'accessibilité à l'éducation, sont relativement occultées. Jacques-Yvan Morin associe les années antérieures à 1960 à des tentatives de légifération telles que celles de Sauvé sans évoquer la seule mesure législative d'envergure, celle de la *Loi sur la fréquentation scolaire obligatoire* de 1943. Les usages du passé mobilisés par les acteurs du ministère de l'Éducation n'attribuent les mérites des actions politiques concrètes qu'aux agents de la Révolution tranquille et fait fit des travaux d'historiens existants, comme ceux de Louis-Philippe Audet, qui identifient certains précurseurs dans les années 1950¹⁹.

Deux ans plus tard, le ministre Jacques-Yvan Morin publie *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action (Livre orange)* dans l'optique d'octroyer une « meilleure définition du statut juridique de l'école²⁰ » et de « transformer l'école en un réseau de rapports étroits et chaleureux unissant élèves, parents, maîtres et administrateurs²¹ ». Pour le MEQ, l'école doit devenir une « réponse aux droits de l'enfant », un « lieu ouvert », une « institution diversifiée » et

¹⁵ Québec, *Livre vert*, *op. cit.*, p. 10.

¹⁶ *Ibid.*, p. 17. Voir la page 48 de ce mémoire.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Ibid.*, p. 19. Le taux de scolarisation des enfants âgés de 5 ans passe de 52,2% à 95% tandis que celui des personnes âgées de 16 ans passe de 51% à 82% entre 1961 et 1977 (chiffre estimé par le MEQ pour ce qui est de 1977).

¹⁹ Voir Louis-Philippe Audet, *Histoire de l'enseignement au Québec 1840-1971*, Montréal, Holt, Rinehart et Winston Ltée, 1971, 496p

²⁰ Jean-Pierre Charland, *op. cit.*, p. 171.

²¹ Gouvernement du Québec, *L'école québécoise : Énoncé de politique et plan d'action (livre orange)*, Québec, Service général des communications du MÉQ, 1979, p.13. Pour l'instant, l'*Encyclopédie du parlementarisme québécois* n'offre pas de la définition d'un livre orange.

le « foyer de la culture d'un peuple²² ». Cette posture du gouvernement péquiste peut notamment s'expliquer par l'arrivée importante d'immigrants d'origine diverses²³. Le *Livre orange* articule ainsi une politique éducative renforçant le sentiment d'appartenance des élèves à la nation québécoise. Pour le politologue de l'éducation, Olivier Lemieux, l'orientation choisie dans ce livre, par ses mécanismes identitaires, est le « meilleur moyen d'"enraciner" l'élève dans sa collectivité²⁴ ». Le discours éducatif développé sous le Parti québécois prône un « nécessaire enracinement socio-culturel » dans l'école qui apparaît alors comme un « lieu de développement de la culture d'un peuple et un foyer de réflexion où convergent les actions culturelles²⁵ ». La considération de la diversité fait donc partie de cette culture en voie d'être définie. Pour les responsables du discours éducatifs, il est important de concevoir la diversité telle une valeur et de considérer le pluralisme telle une richesse²⁶. Cette orientation identitaire prend racine dans la politique culturelle du gouvernement Lévesque publiée par Camille Laurin et le sociologue Fernand Dumont²⁷. Cette dernière « reflète la réalité d'un peuple enraciné ici depuis des siècles et qui a défendu avec acharnement son identité [et] témoigne de l'apport des autochtones, les plus vieux habitants de ce pays, de l'influence des Britanniques et des autres minorités implantées sur notre sol²⁸ ». Elle reconnaît la « culture québécoise d'origine française²⁹ » comme élément d'intégration et de pérennité de la nation.

L'analyse de ces deux documents ministériels a mis en lumière trois éléments du discours éducatif du Parti québécois. D'abord, il est en continuité avec l'héritage de la Révolution tranquille et plus précisément des libéraux de Jean Lesage. Ensuite, il y a une valorisation du rôle de l'État-providence par la mise en récit de la réforme scolaire qui légitime alors la prise en charge de l'école

²² *Ibid.*, p.16-20.

²³ Au sujet de l'arrivée de nouvelles vagues d'immigration au Québec dans les années 1970, consulter Michael D. Behiels, *Le Québec et la question de l'immigration : de l'ethnocentrisme au pluralisme ethnique, 1900-1985*, Ottawa, Société historique du Canada, 1991, 27p. Dorothy Williams, *The Road to Now: A History of Blacks in Montreal*, Montréal, Vehicule Press, 1997, 235p.; José del Pozo, *Les Chiliens au Québec: immigrants et réfugiés, de 1955 à nos jours*, Montréal, Boréal, 2009, 409p. ; Sean Mills, *Une place au soleil: Haïti, les Haïtiens et le Québec*, Montréal, Mémoire d'encrier 2016, 300p.

²⁴ Olivier Lemieux, *op. cit.*, p. 70.

²⁵ Québec, *Livre orange*, *op. cit.*, p. 17.

²⁶ *Ibid.*, p. 17-18. Pour LeBrun, la reconnaissance du pluralisme ethnique incarne l'une des caractéristiques de la nouvelle conception de la citoyenneté au tournant des années 1980. Andréanne LeBrun, *op. cit.*, p. 262.

²⁷ Québec, Ministère du Développement culturel, *La politique québécoise du développement culturel. Volume 1 : Perspectives d'ensemble : de quelle culture s'agit-il ?*, 1978, 146p.

²⁸ *Ibid.*, p. 1.

²⁹ *Ibid.*, p. 41.

par l'État. Enfin, il y a une conception de l'identité québécoise qui met l'accent sur la reconnaissance des racines historiques de la nation québécoise tout en incluant la diversité.

3.1.2 *Histoire du Québec et du Canada* : enseigner l'histoire « normale » du Québec

Le programme d'histoire de 1982, qui répond aux attentes des *Livre vert* et *Livre orange*, s'inscrit dans cette historiographie qui dévoile le processus de *nation-building* dans l'enseignement de l'histoire des années 1980³⁰.

L'élaboration du programme d'histoire est sous la responsabilité de l'enseignante Louise Charpentier et de Christian Laville³¹. Le cours *Histoire du Québec et du Canada* de 1982 poursuit également les visées du *Rapport Parent*³². Les auteurs du programme inscrivent le Québec comme une société industrialisée du monde occidental qui « se caractérise par la pluralité et le changement³³ ». L'objectif est donc de faire comprendre aux élèves que le changement que connaît le Québec fait en sorte que la société québécoise est maintenant moderne et s'internationalise. Selon le didacticien Daniel Moreau, ce programme tend à une uniformisation de l'histoire nationale à l'image du nouveau projet de société que tentait de créer le Parti québécois³⁴. La structure des chapitres du programme de 1982 répond aux recommandations du *Livre vert*. Ils sont dotés d'objectifs clairs et d'une démarche définie. Chaque module précise son orientation et se subdivise en objectifs général, intermédiaire et terminal. Le ministère de l'Éducation publie également un

³⁰ Jean-Philippe Warren, « Une histoire toujours-déjà détournée : savoirs, savoir-faire et savoir-être dans les examens d'histoire au Québec (1970-2012) », dans Marc-André Éthier, David Lefrançois et Stéphanie Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*, Montréal, Éditions Multimondes, 2014, p. 155.

³¹ L'élaboration du programme implique la création d'un comité de production, qui comprend l'historien Jean-Paul Bernard et les enseignants Jean Breton, Alan Buchanan et Jean Thibault, et un comité consultatif qui prend en considération les avis d'autres historiens (René Durocher, Micheline Dumont, Marie Lavigne, etc.) et de groupes de pression d'enseignants. Olivier Lemieux, *op. cit.*, p. 72-73.

³² Daniel Moreau, « Le Rapport Parent après 40 ans de réformes scolaires : point de départ ou point de chute ? », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, n°2, 2004, p. 138 ; Jean-François Cardin, « Les programmes de sciences sociales : du pourquoi au comment », dans Marc-André Éthier, David Lefrançois, Stéphanie Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*, Montréal, Multimondes, 2014, p. 78.

³³ Québec, Ministère de l'Éducation, *Histoire du Québec et du Canada: 4e secondaire : formation générale et professionnelle : programme d'études*, 1982, p. 11.

³⁴ Daniel Moreau, « Les réformes de l'enseignement de l'histoire nationale, Du rapport Parent au rapport Lacoursière », *Bulletin d'histoire politique*, vol 14, n°3, 2006, p. 40.

guide pédagogique qui détaille les objectifs et la manière d’aborder les contenus³⁵. La quasi-totalité des manuels scolaires structurent leurs contenus en fonction du plan transmis par le ministère.

L’orientation du septième module est le suivant :

La guerre [Deuxième Guerre mondiale] met en veilleuse les débats sociaux suscités par la crise économique. Dans la période de prospérité qui suit le retour à la paix, le développement des moyens de communication permet aux Québécois de s’ouvrir davantage aux influences de l’extérieur, notamment celles des États-Unis. Les mouvements d’immigration et d’urbanisation s’intensifient. Cette période est marquée par l’emprise du duplessisme mais, de plus en plus, différents groupes remettent en cause certaines valeurs traditionnelles de la société québécoise. La Révolution tranquille reprend à son compte et accélère ces transformations en définissant les caractères propres à la société d’aujourd’hui³⁶.

Son objectif général se présente de la façon suivante : « À la fin de ce module, l’élève devrait comprendre les principales transformations de la société québécoise de 1939 à nos jours³⁷ ». Son orientation permet de comprendre l’histoire du Québec comme un processus de changement où s’enchevêtrent des forces traditionalistes et modernistes, mais qui tend vers le progrès. Il y a une différence dans le discours articulé par les responsables éducatifs avec celui des programmes-cadres des années 1960 et 1970. L’histoire transmise établit davantage d’éléments de continuité entre l’époque duplessiste et la Révolution tranquille sans qu’il y ait de rupture catégorique. Les nouveaux éléments enseignés sont ceux de l’américanisation du Québec et de l’accent mis sur l’immigration et l’urbanisation comme concept clé de l’évolution historique du Québec. L’influence de ce que l’historien Ronald Rudin considère comme l’historiographie « révisionniste³⁸ » est palpable dans le programme d’histoire de 1982. Rudin identifie notamment Paul-André Linteau et René Durocher, qui ont eux-mêmes vécu la Révolution tranquille, parmi les

³⁵ Québec, Ministère de l’Éducation, *Histoire du Québec et du Canada: 4e secondaire : formation générale et professionnelle : Guide pédagogique*, 1984, 281p.

³⁶ Québec, MEQ, *Histoire du Québec et du Canada*, *op. cit.*, p. 57.

³⁷ *Ibid.*

³⁸ Ronald Rudin, *Faire de l’histoire au Québec*, Sillery, Septentrion, 1998, p. 200. À la lumière des critiques du terme « révisionnistes », il est préférable d’utiliser le terme « modernistes » pour décrire ces historiens. Voir la page 4 de ce mémoire pour un portrait plus large des modernistes.

intellectuels de cette historiographie³⁹. Ce courant « normalise » l’histoire québécoise en montrant que le Québec a connu les processus d’urbanisation, d’industrialisation et de sécularisation comme d’autres sociétés occidentales.

Parmi les unités d’études du module du programme de 1982 abordant l’époque duplessiste et la Révolution tranquille, on retrouve : 1) « Analyser certaines répercussions du Québec durant la Seconde Guerre mondiale⁴⁰ » ; 2) « Analyser l’opposition entre le traditionalisme et les transformations de la société québécoise à l’époque duplessiste⁴¹ » ; et 3) « Caractériser la Révolution tranquille et les années suivantes⁴² ». Voici la manière dont est organisé le contenu par objectifs :

³⁹ Ronald Rudin, *op. cit.*, p. 200-202. Dans un entretien accordé au professeur Olivier Lemieux, l’historienne Micheline Dumont explique que le programme d’histoire de 1982 et *Histoire du Québec contemporain* co-écrit par Linteau se recourent. Dans le manuel *Nouvelle histoire du Québec et du Canada* co-écrit par Louise Charpentier et Linteau, on retrouve « presque à la lettre » les travaux menés par ce groupe. Olivier Lemieux, *Penser l’histoire et son enseignement au Québec. Rencontre avec...*, Québec, Presses de l’Université Laval, 2023, p. 91-92.

⁴⁰ MEQ, *Histoire du Québec et du Canada*, *op. cit.*, p. 57.

⁴¹ *Ibid.*

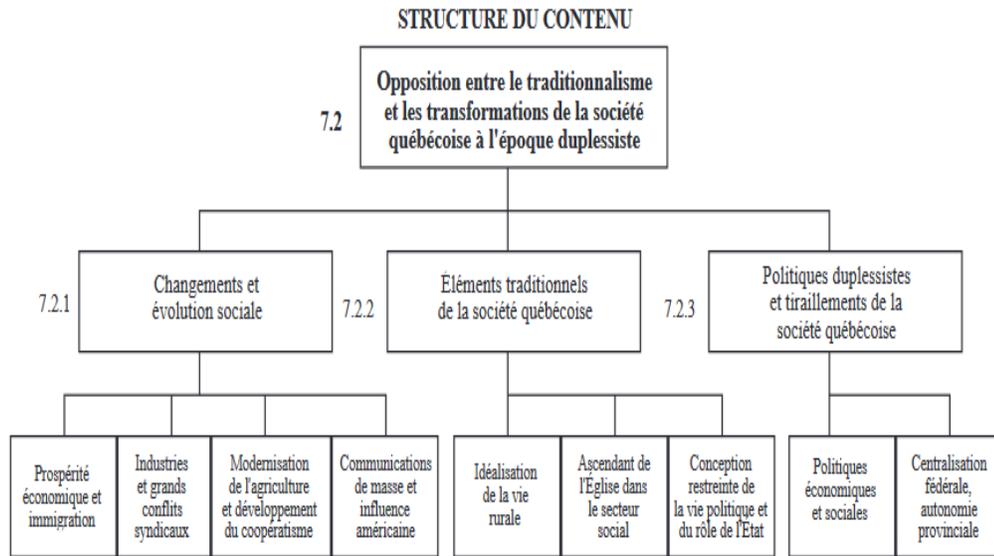
⁴² *Ibid.*

UNITÉ 7.2

Objectif terminal 7.2 Analyser l'opposition entre le traditionalisme et les transformations de la société québécoise à l'époque duplessiste.

Objectifs intermédiaires

- 7.2.1 Exposer divers changements qui rendent compte de l'évolution sociale du Québec au cours de la période.
- 7.2.2 Identifier certains éléments traditionnels de la société québécoise.
- 7.2.3 Interpréter les principales politiques duplessistes en fonction des tiraillements de la société québécoise de l'époque.



59

Figure 3.1 - Objectifs de l'Unité 7.2 concernant l'époque duplessiste dans le programme d'histoire de 1982⁴³

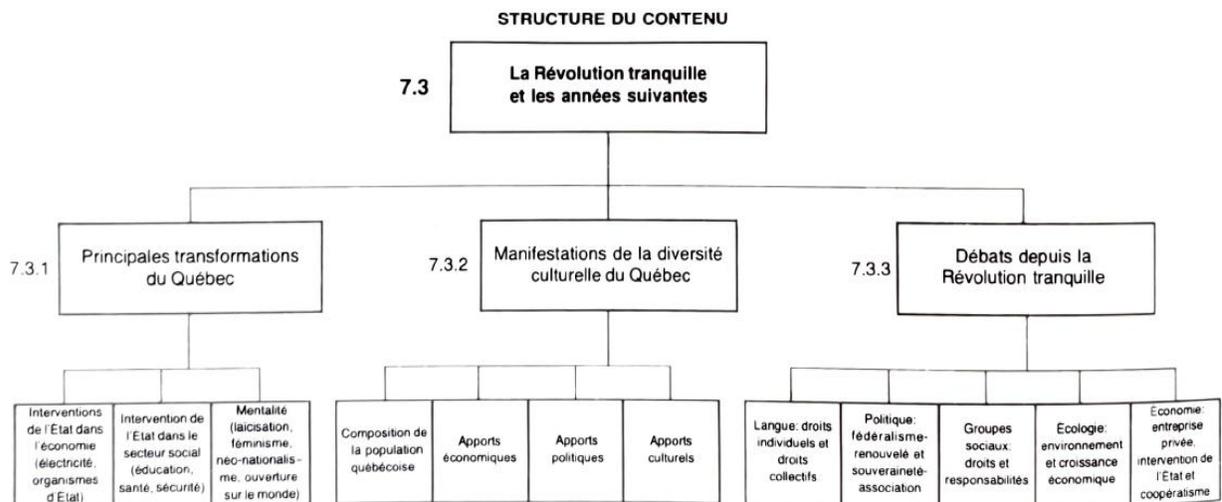
⁴³ MEQ, *Histoire du Québec et du Canada*, op. cit., p. 59.

UNITÉ 7.3

Objectif terminal 7.3 Caractériser la Révolution tranquille et les années suivantes.

Objectifs intermédiaires:

- 7.3.1 Décrire les principales transformations survenues au Québec entre les années 1960 et 1970.
- 7.3.2 Décrire certaines manifestations de la diversité culturelle du Québec.
- 7.3.3 Commenter certains grands débats qui ont marqué la société québécoise depuis la Révolution tranquille.



116

Figure 3.2 - Objectifs de l'Unité 7.3 concernant la Révolution tranquille dans le guide pédagogique de 1984⁴⁴

Par souci pédagogique, les prescriptions ministérielles sont claires pour enseigner l'histoire. Ce récit inculque un changement de mentalités à l'aube de la Révolution tranquille qui accorde une importance à un accroissement du rôle de l'État, considère la diversité québécoise et l'enracinement socioculturel francophone. Les manuels suivent globalement la même structure imposée par le

⁴⁴ L'image a été emprunté du *Guide pédagogique*, car le programme contient des erreurs, puisqu'ont été accolé les objectifs du module 6.2 sur la Crise économique des années 1930. MEQ, *Guide pédagogique*, op. cit., p. 116 ; MEQ, *Histoire du Québec et du Canada*, op. cit., p. 60.

ministère. Avant toute chose, il est intéressant de souligner le flou quant à la fin de la Révolution tranquille par le MEQ. Le programme ne précise pas explicitement ses balises temporelles, mais accorde beaucoup d'importance aux transformations entre 1960 et 1970⁴⁵. Des manuels tels que *Notre histoire* circonscrivent la Révolution tranquille aux années 1960 tandis que d'autres, comme *Nouvelle histoire du Québec et du Canada*, la situent uniquement durant la première moitié des années 1960⁴⁶.

3.2 Maurice Duplessis, l'homme de son époque ?

Cette partie porte sur la manière dont est présentée l'image de Maurice Duplessis à travers le programme et les manuels. Nous remarquons une personnification de l'époque par Maurice Duplessis et l'apparition du concept de « Grande noirceur » dans la sphère scolaire, alors que les manuels font une plus grande place au jugement de l'élève sur le personnage et à l'utilisation de caricatures. Bien que la mise en récit de Duplessis ne soit pas manichéenne, elle est tout de même dichotomique. Le chef de l'Union nationale représente l'archétype canadien-français de l'après-guerre auquel on y associe une période du passé, c'est-à-dire le représentant d'une ère résolue.

3.2.1 La personnification de Duplessis par le MEQ

Les auteurs du programme inscrivent l'époque duplessiste dans la période contemporaine, c'est-à-dire celle de la modernité. Le MEQ institutionnalise également le terme « époque duplessiste » en l'intégrant dans ces documents, officialisant *de facto* une personnification de l'époque. Pour le MEQ, l'après-guerre est une période « marquée par l'emprise du duplessisme », où « différents groupes remettent en cause certaines valeurs traditionnelles de la société québécoise⁴⁷ ». Les élèves assimilent l'opposition entre des éléments de transformation de la société – le progrès économique, l'industrialisation et l'américanisation – et ceux rattachés au traditionalisme – l'ascendant de

⁴⁵ MEQ, *Guide pédagogique*, op. cit., p. 119.

⁴⁶ Danielle Dion-McKinnon et Pierre Lalongée, *Notre histoire*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique, 1984, p. 327 ; Louise Charpentier, René Durocher, Christian Laville et Paul-André Linteau, *Nouvelle histoire du Québec et du Canada*, Montréal, Boréal Express, 1985, p. 442. Par souci méthodologique, cette note de bas de page présente les autres manuels étudiés de notre chapitre : Claude Bouchard et Robert Lagassé, *Nouvelle France, Canada, Québec: histoire du Québec et du Canada*, Montréal, Beauchemin, 1986, 386p. ; François Charbonneau, Jacques Marchand et Pierre Sansregret, *Mon histoire*, Montréal, Guérin, 1985, 524p. ; Jean-François Cardin, *Le Québec : héritage et projets*, Montréal, HRW, 1984, 506p.

⁴⁷ MEQ, *Histoire du Québec et du Canada*, op. cit., p. 59.

l'Église sur la société et la « conception restreinte de la vie politique et du rôle de l'État » – en plus « d'interpréter les principales politiques duplessistes en fonction des tiraillements de la société québécoise⁴⁸ ».

Dans le *Guide pédagogique*, l'objectif accordé pour la période étudiée consiste à faire « connaître les politiques duplessistes, et de façon indirecte, l'homme qui a dominé l'époque⁴⁹ ». Plusieurs activités sont présentées : définir la portée des mesures législatives telles que la *Loi du Cadenas*, l'impôt sur le revenu ainsi que l'adoption d'un drapeau québécois ; et faire lire des extraits de biographies de Duplessis pour faire débattre les élèves sur les divergences d'opinions. Le *Guide pédagogique* s'inscrit également dans le travail de réflexion que certains manuels issus des programmes-cadres, dont ceux de Vaugeois et Lacoursière ainsi que de Richard Jones, avaient entamé afin de relativiser la responsabilité de Maurice Duplessis quant aux maux de l'époque.

L'utilisation par le programme et le *Guide pédagogique* de termes tels que « domination » et « emprise » pour décrire Duplessis entrave l'élan d'objectivité historique issu des idéaux de la Commission Parent. En fait, ces termes sont utilisés dans *Histoire du Québec contemporain* de Paul-André Linteau *et al*⁵⁰. Ces auteurs ont une conception de l'après-guerre québécois marquée par « l'ombre de Duplessis⁵¹ ». Même s'il y a un souci d'objectivité historique et une volonté de présenter l'histoire sous une trame socioéconomique pour expliquer l'avancement des Québécois, la trame de fonds de l'histoire politique et du duplessisme reste marquée par une représentation obscure de l'homme. Par exemple, le manuel *Nouvelle histoire du Québec et du Canada*, co-écrit notamment par Louise Charpentier et Paul-André Linteau, présente la période duplessiste ainsi :

L'après-guerre, c'est d'abord la prospérité [...] Mais l'après-guerre voit aussi le retour à la tradition. Le premier ministre du Québec, Maurice Le Noblet Duplessis, chef de l'Union nationale, est au pouvoir jusqu'à sa mort. Homme foncièrement conservateur, il maintient le Québec dans un style politique traditionaliste appuyé sur l'autorité du « chef » et sur le « patronage ». Il résiste à la modernisation des structures et à la nouvelle conception de l'État plus interventionniste. La tradition, c'est aussi l'Église catholique, toujours très

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ MEQ, *Guide pédagogique, op. cit.*, p.115.

⁵⁰ Paul-André Linteau *et al.*, *op. cit.*, p. 203.

⁵¹ *Ibid.*, p. 201.

puissante au Québec et qui domine des secteurs comme l'éducation, les services sociaux et les hôpitaux.⁵²

Comme indiqué dans le programme, l'enseignement de cette période mélange la modernité et la tradition. La plupart des manuels présentent alors le rôle de l'Église comme celui de complice du maintien de la tradition, et donc de Duplessis⁵³.

L'image de Duplessis qui continue de se répandre est principalement celle de la tradition et de l'autoritarisme à l'instar des documents connexes aux programmes-cadres des années 1960. Dans *Nouvelle-France, Canada et Québec*, Claude Bouchard et Robert Lagassé présentent un Duplessis qui « entreprend de faire voter une nouvelle série de lois répressives pour casser définitivement le mouvement syndical qui lui tient tête⁵⁴ ». Certains auteurs iront plus loin en associant l'autoritarisme de Duplessis à la dictature. Dans *Mon histoire*, les enseignants d'histoire au secondaire, François Charbonneau, Jacques Marchand et Jean-Pierre Sansregret, demandent à l'élève d'identifier des concepts historiques. Les auteurs présentent alors le concept de « dictateur » en lui donnant la définition suivante : « Celui qui est investi ou s'approprie “tous les pouvoirs” ». Il est ensuite demandé à l'élève les questions suivantes : « A-t-on déjà accolé ce nom à quelqu'un que tu connais ? Pourquoi ?⁵⁵ ». Dans le guide des enseignants, les auteurs donnent la réponse suivante aux enseignants : « À Duplessis, à cause de sa conception du pouvoir⁵⁶ ». En ce qui concerne la dictature, certains auteurs des manuels conservent une vision consolidée par ses opposants comme on retrouve dans *Histoire des Canadas* publié par Rosario Bilodeau et al⁵⁷.

Quant à son style de gestion, il est en opposition à la transparence de l'administration publique de la Révolution tranquille. Par exemple, les auteurs de *Notre histoire* représentent ainsi la gestion étatique de Duplessis: « Les amis de l'Union nationale reçoivent les contrats gouvernementaux et dans bien des comtés rouges, les chemins ne sont pas souvent pavés. On continue à acheter carrément des votes par tous les moyens possibles [...] Autre temps, autres mœurs, dit-on souvent;

⁵² Louise Charpentier et al., op. cit., p. 345.

⁵³ Danielle Dion-McKinnon et Pierre Lalongée, op. cit., p. 265 ; François Charbonneau, Jacques Marchand, Jean-Pierre Sansregret, *Mon histoire. Guide de l'enseignant(e)*, Montréal, Guérin, 1986, p. 415.

⁵⁴ Claude Bouchard et Robert Lagassé, op. cit., p. 278.

⁵⁵ François Charbonneau, Jacques Marchand et Pierre Sansregret, op. cit., p. 466.

⁵⁶ François Charbonneau et al., *Guide de l'enseignant(e)*, p. 427.

⁵⁷ Rosario Bilodeau, Robert Comeau, André Gosselin et Denise Julien, *Histoire des Canadas*, Montréal, Hurtubise HMH, 1971, 676p.

voilà ce qu'étaient la politique et les méthodes d'élection avant 1960⁵⁸. » Duplessis est utilisé ici comme contre-exemple à la saine gestion des affaires publiques qu'ont tenté d'instaurer les révolutionnaires tranquilles par la modernisation de l'appareil étatique.

L'accent est mis sur sa perception d'un État ayant un faible rôle à jouer dans la société. Pour le didacticien Jean-François Cardin, auteur du manuel *Le Québec : héritage et projets*, « Maurice Duplessis proclamait que l'État devait intervenir le moins possible dans l'ordre socioéconomique. Selon lui, le gouvernement devait se contenter de voter des lois pour réprimer les abus et veiller à la paix publique⁵⁹ ». L'accent est mis sur sa conception de l'État et, contrairement aux écrits des programmes-cadres, il semble y avoir moins de jugements de valeur quant à la vision du rôle de l'État.

Quant à l'autonomie provinciale, mise à mal surtout par les auteurs associés à l'École historique de Québec, elle apparaît plutôt comme un élément normal des sociétés. Pour ce faire, Cardin présente « Deux défenseurs de l'autonomie provinciale : Maurice Duplessis, premier ministre du Québec, rend visite à son homologue ontarien, Mitchell F. Hepburn, dans la ferme de ce dernier. Hepburn, comme Duplessis, entendait résister aux visées centralisatrices du gouvernement fédéral⁶⁰ ». Il y a une évolution à souligner dans le discours sur la normalisation de l'histoire québécoise. Alors que les auteurs de l'École historique de Québec présentaient l'anormalité du Québec dans sa lutte autonomiste dans les pages de *Canada : Unité et diversité* pour mettre de l'avant un récit pancanadien, cette dernière est maintenant présentée comme une chose courante au sein de la fédération canadienne. Si l'autonomie provinciale est normale, elle est parfois associée au traditionalisme. Dans *Nouvelle histoire du Québec et du Canada*, « Duplessis s'inspire du nationalisme conservateur défendu par la majorité des élites canadiennes-françaises. Mais un nombre croissant de jeunes intellectuels voient la nécessité d'accorder la priorité aux réformes socio-économiques et s'en prennent au traditionalisme et au conservatisme⁶¹ ». Dans le récit construit, le tiraillement quant à la question nationale est mis de l'avant pour expliquer l'arrivée de la Révolution tranquille et la fin d'un certain traditionalisme. En ce qui concerne la transition vers

⁵⁸ Danielle Dion-Mckinnon et Pierre Lalongée, *op. cit.*, p. 450.

⁵⁹ Jean-François Cardin, *op. cit.*, p. 446.

⁶⁰ Jean-François Cardin, *op. cit.*, p. 403.

⁶¹ Louise Charpentier et al., *op. cit.*, p. 375.

la Révolution tranquille, il n'y a pas vraiment de différence par rapport aux représentations dans les manuels des programmes-cadres de la fin des années 1960. Bon nombre de manuels présentent la mort de Duplessis comme étant « perçue comme une délivrance⁶² » et mettant fin à un « long règne⁶³ ». Les premiers ministres subséquents (Paul Sauvé et Jean Lesage) sont présentés de la même manière que dans les documents des programmes-cadres, donc dynamiques et jeunes.

3.2.2 Grande noirceur et agentivité étudiante

Cette section porte sur le développement du jugement critique que l'élève doit exercer sur la question de la « Grande noirceur ». Ce terme apparaît dans deux contextes : d'abord, il sert à expliquer que ce sont les adversaires de Duplessis qui ont qualifié cette période de la sorte ; ensuite, il aide l'élève à développer son opinion par rapport à elle. Dans *Notre histoire*, les auteurs demandent aux élèves la tâche suivante : « Certain(e)s qualifient son époque [celle de Duplessis] de “Grande noirceur”, d'autres y voient les signes avant-coureurs de la Révolution tranquille [...] d'autres de “période de progrès matériel et social incomparable” (Conrad Black), Commentez⁶⁴ ». Dans leur chapitre dédié à la « Grande noirceur », Charpentier et *al.* présentent en introduction un monde qui fait entrave aux biens-faits de la modernité :

La modernisation du Québec atteint les Québécois de façon fort inégale. La situation varie selon la région, l'ethnie ou la classe sociale à laquelle ils appartiennent [...] Ils [les observateurs] considèrent que le Québec est de plus en plus en retard et qu'il souffre de blocages importants. Ils dénoncent le climat étouffant, la « grande noirceur » qui freine la société québécoise⁶⁵.

Ils décrivent également cette période comme étant une époque de retard, d'inégalités et d'asphyxie causés par le désinvestissement de Duplessis dans la chose publique et par le conservatisme du clergé catholique⁶⁶. La tension qui se crée à l'intérieur de ce Québec tiraillé et inégal permet alors de créer une opposition avec la période subséquente qui, « comme la lave qui bouillonne à l'intérieur d'un volcan[,] fera éruption vers 1960 et provoquera cette course effrénée à la modernisation qui sera la Révolution tranquille⁶⁷ ». Pour le chercheur Alex Bureau, les auteurs de

⁶² Claude Bouchard et Robert Lagassé, *op. cit.*, p. 292.

⁶³ François Charbonneau et *al.*, *op. cit.*, p. 454.

⁶⁴ Danielle Dion-Mckinnon et Pierre Lalongée, *op. cit.*, p. 294.

⁶⁵ Louise Charpentier et *al.*, *op. cit.*, p. 362.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 364.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 345.

Nouvelle histoire du Québec et du Canada s'inscrivent dans la ligne de pensée de l'École historique de Québec, puisqu'ils présentent la Révolution tranquille comme étant une voie de délivrance modernisatrice à l'apesanteur du clergé et du conservatisme⁶⁸.

Le *Guide pédagogique* demande à l'enseignant de poser les questions suivantes aux élèves : « l'époque duplessiste est-elle une époque de "grande noirceur" ? Duplessis est-il le reflet ou le créateur de son époque ?⁶⁹ ». Pour conclure l'unité d'étude, le *Guide pédagogique* propose aux enseignants de poser cette question : « Si l'on compare l'époque actuelle à celle de Duplessis, vaut-il mieux être jeune maintenant ou était-ce plus facile en 1950 ?⁷⁰ ». L'apparition du terme « Grande noirceur » dans le *Guide pédagogique* est une première, puisqu'aucun autre document didactique ou ministériel n'a utilisé ce terme malgré la posture d'adversité de certains manuels durant la période des programmes-cadres de la fin des années 1960. En l'employant, le MEQ officialise ce terme, mais pas nécessairement son sens. La tâche demandée consiste à démystifier l'époque duplessiste à la lumière des réalisations politiques de l'ancien premier ministre et des tiraillements sociaux.

Selon l'historien Alexandre Turgeon, l'utilisation des caricatures de Maurice Duplessis a contribué à consolider le mythe de la « Grande noirceur »⁷¹. Cette pratique s'est retrouvée dans les manuels scolaires également. Voici quelques caricatures provenant de notre corpus de sources :

⁶⁸ Alex Bureau, « Consolidation et opposition des écoles historiographiques de Montréal et de Québec : regard sur les manuels scolaires de 1966 à 2006 », dans Félix Bouvier et Charles-Philippe Courtois (dir.), *L'histoire nationale du Québec. Entre bon-ententisme et nationalisme. De 1832 à nos jours*, Québec, Septentrion, 2021, p. 229.

⁶⁹ MEQ, *Guide pédagogique*, p. 281.

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ Alexandre Turgeon, *Robert La Palme et les origines caricaturales de la Grande Noirceur duplessiste : conception et diffusion d'un mythe au Québec, des années 1940 à nos jours*, thèse de doctorat (histoire), Québec, Université Laval, 2015, 517p.

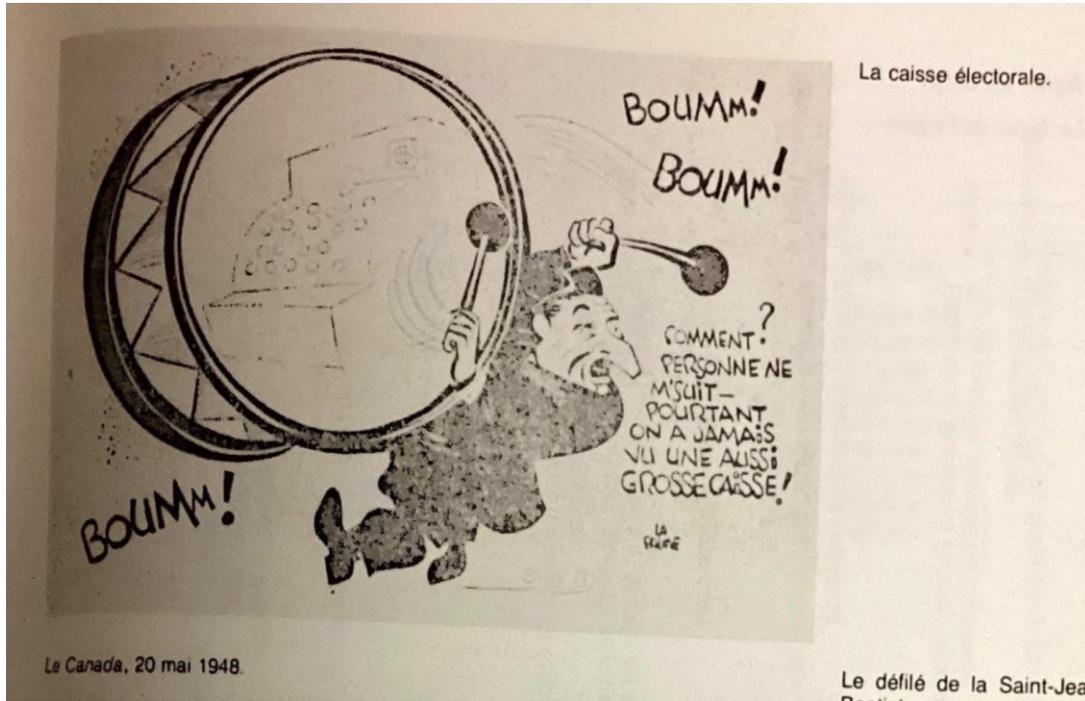


Figure 3.3 - Caricature de Duplessis sur la caisse électorale de l'UN dans Notre histoire⁷².



Figure 14.9 Caricature de Duplessis par Robert Lapalme, parue dans Le Canada du 29 juillet 1944. Analysez cette caricature selon la méthode d'analyse suggérée à la page 15.

Figure 3.4 - Caricature de Duplessis sur les mœurs électorales dans Québec : héritages et projets⁷³.

⁷² Danielle McKinnon et Pierre Lalongée, *op. cit.*, p. 273.

⁷³ Jean-François Cardin, *op. cit.*, p. 448.

Dans la figure 3.3, la caricature met l'accent sur la corruption, le patronage et les fonds dans la caisse électorale grâce auxquels Duplessis réussit à recruter. Pour la caricature de la figure 3.4, bien que Cardin demande aux élèves d'utiliser une méthode d'analyse, rien n'indique le contexte dans lequel cette caricature a été publiée. Tout comme l'indique Alexandre Turgeon, cette caricature est liée à l'activité suivante dans le manuel : « En classe, discute des mœurs électorales durant les années 1950 et propose des réformes qui auraient pu rendre les élections plus démocratiques⁷⁴ ». L'image ne présente rien sauf une ombre noire ou plutôt l'ombre d'un charlatan qui tente de rassurer les électeurs qu'il a tenu ses promesses. Pour Turgeon, « dans ces manuels, les caricatures de Robert La Palme servent à perpétuer le mythe de la Grande Noirceur duplessiste en insistant tout particulièrement sur deux idées-forces de ce mythe : l'abandon des ressources naturelles et la corruption⁷⁵ ». Nous rejoignons partiellement ce qu'il dit, puisque nous retrouvons bel et bien la critique des mœurs politiques et électorales pour se distancier de l'époque, mais dans notre corpus de sources, nous n'avons pas dépouillé de manuels comptant des caricatures sur les ressources naturelles⁷⁶.

Pour le didacticien Robert M. Laxer, les grands personnages historiques mobilisés dans l'enseignement de l'histoire incarnent la figure de proue d'une époque donnée et sont considérés alors comme les architectes de celle-ci⁷⁷. Les auteurs expliquent la période duplessiste comme étant à la croisée des chemins, mais ils exploitent plutôt l'ambiguïté entourant Maurice Duplessis. Ils veulent à la fois se détacher des écrits plus condamnatoires des révolutionnaires tranquilles et exploiter la caricature autoritaire imprégnée dans la mémoire collective comme trame narrative⁷⁸. Duplessis apparaît alors, comme la société québécoise de l'après-guerre, déchiré entre la modernité et la tradition, mais avec des réflexes autoritaires. Il est également possible que les responsables du discours éducatif n'aient pas eu une vision claire de Maurice Duplessis et aient alors laissé les élèves se forger leur propre opinion sur l'ancien premier ministre, en leur posant des questions pour stimuler leur esprit critique. Toutefois, il s'agit plutôt d'un faux choix qui est offert aux élèves.

⁷⁴ *Ibid.* ; Alexandre Turgeon, *op. cit.*, p. 362.

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ Son corpus de sources va au-delà de celui circonscrit dans notre recherche, puisqu'il prend en considération les nouvelles éditions parues dans les années 1990

⁷⁷ Robert M. Laxer, « Les dirigeants nationaux dans la mémoire collective et leur portrait dans les manuels d'histoire », dans Henri Moniot (dir.), *Enseigner l'histoire: des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang, 1984, p. 149.

⁷⁸ Alexandre Turgeon, *op. cit.*, p. 120-122.

Bien qu'il y ait un souci d'être plus nuancé que dans les documents relatifs aux programmes-cadres des années 1960 et 1970, les représentations de la figure de Maurice Duplessis demeurent sombres. Le discours éducatif met davantage l'accent sur son caractère autocratique, qui est en dissonance avec les idéaux de transparence de la Révolution tranquille, que sur ses politiques économiques, sociales et nationalistes. Duplessis et son époque apparaissent, par les questions posées aux élèves, comme étant un tandem sombre suscitant inévitablement une aversion. L'utilisation de questions pour aiguïser le jugement critique jumelée à la volonté de normaliser l'histoire québécoise n'est qu'une façade pour mettre une distance entre l'époque duplessiste et les valeurs de la société québécoise des années 1980 en construction.

3.3 Garantir le soutien à l'État-providence

La fin des années 1970 est marquée par un certain désenchantement à l'égard de la Révolution tranquille en raison d'une remise en cause du rôle de l'État-providence et de la montée de la doctrine néolibérale⁷⁹. De cette prémisse, nous analysons la manière dont a été consolidé le rôle de l'État-providence, par un processus de mémoire-filiation, en opposition avec la forme que prenait l'État durant l'époque duplessiste. Nous explorerons les racines de l'État-providence au Québec sous les représentations de la gouvernance d'Adélard Godbout. Cette section se penchera ensuite sur les représentations construites quant à l'interventionnisme de Duplessis, pour terminer sur celles de la Révolution tranquille afin de créer un consensus social autour du rôle de l'État-providence. En d'autres termes, cette section analysera la manière dont le discours éducatif est en faux par rapport à l'idéologie néolibérale et qu'il tente alors, en contrepoids, de valoriser l'État-providence québécois.

3.3.1 Les prémisses de l'interventionnisme et l'ascendance cléricale sur l'État

Le MEQ demande d'analyser les répercussions de la Seconde Guerre mondiale sur le Québec, c'est-à-dire les mesures sociales et politiques adoptées par le gouvernement québécois. Cet objectif terminal est marqué par un astérisque, ce qui signifie qu'il est facultatif⁸⁰. Le MEQ détaille les

⁷⁹ François-Olivier Dorais, *L'École historique de Québec: une histoire intellectuelle*, Montréal, Boréal, 2022, p. 324 ; Martin Pâquet et Stéphane Savard, *op. cit.*, p. 200 ; Andréanne LeBrun, *op. cit.*, p. 258.

⁸⁰ MEQ, *Histoire du Québec et du Canada*, p. 58.

réalisations d'Adélar Godbout dans son guide pédagogique. Comme dans les manuels, l'homme fait figure d'un réformateur progressiste : vote des femmes, début de la nationalisation de l'hydro-électricité et obligation de fréquentation scolaire jusqu'à 14 ans⁸¹. Les auteurs du *Guide pédagogique* invitent les enseignants à poser la question suivante à leurs élèves : « Godbout était-il un homme d'avant-garde ?⁸² ». La réponse semble positive si on se fie à la manière de mettre en récit le rôle de l'État, puisqu'il permet, à première vue, de constater que les pédagogues poussent l'élève à réfléchir sur le potentiel rôle de pionnier qu'il a eu dans la redéfinition du rôle de l'État du Québec et des valeurs québécoises. Malgré qu'il soit facultatif de couvrir le gouvernement Godbout dans ce programme, il y a une différence avec les manuels provenant des programmes-cadres des années 1960, puisque la majorité d'entre eux effleurent le sujet en présentant Godbout telle un interstice aux gouvernements Duplessis⁸³.

La conjoncture sociopolitique de la guerre provoque toutefois un changement de mentalités à l'égard du rôle de l'État : la guerre a « ouvert une fenêtre sur le monde » et l'État fédéral influence la gouvernance québécoise⁸⁴. La plupart des questions soulevées dans les manuels sur la place d'Adélar Godbout sont liées au contexte de la guerre. Par exemple, il est demandé à l'élève de répondre aux questions suivantes : « Selon toi, quels ont été les aspects positifs et négatifs du gouvernement Godbout ? En quoi la guerre a-t-elle influé sur les réalisations du gouvernement ?⁸⁵ ». La représentation qui est construite de l'État-providence de Godbout demeure accessoire à la guerre : l'idéologie sociale-démocrate du Parti libéral du Québec des années 1940 axée sur le renforcement de la démocratie, du rôle de l'État dans l'économie et dans l'éducation, n'est pas le propre d'un parti politique, mais symptomatique de la guerre⁸⁶. Le manuel co-écrit par Louise Charpentier s'inscrit dans cette logique. Pour ce manuel, la représentation que se font les

⁸¹ Danielle Dion-McKinnon et Pierre Lalongée, *op. cit.*, p.261 ; François Charbonneau et *al.*, *op. cit.*, p. 422 ; Claude Bouchard et Robert Lagassé, *op. cit.* p. 257.

⁸² MEQ, *Guide pédagogique*, p. 110.

⁸³ Seuls les manuels de Denis Vaugeois et Lacoursière réservent une page à Adélar Godbout pour évoquer « ses nombreuses réformes ». Denis Vaugeois et Jacques Lacoursière, *Histoire 1534-1968*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique, 1968, p. 531.

⁸⁴ François Charbonneau et *al.*, *op. cit.*, p. 424 ; Claude Bouchard et Robert Lagassé, *op. cit.*, p. 257; Louise Charpentier et *al.*, *op. cit.*, p. 333.

⁸⁵ Jean-François Cardin, *op. cit.*, p. 428.

⁸⁶ Pour approfondir le sujet sur l'idéologie socio-démocrate du Parti libéral du Québec des années 1940 et s'intéresser à l'impact politique qu'il a eu sur la Révolution tranquille, voir Jacques Rouillard, « Aux sources de la Révolution tranquille : le congrès d'orientation du Parti libéral du Québec du 10 et 11 juin 1938 », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 24, no1, 2015, p. 125-158.

auteurs du passé est une conséquence des besoins du présent et de leurs influences idéologiques. L'octroi du vote des femmes n'est pas le résultat du progressisme d'Adélard Godbout, mais plutôt de « l'action énergétique et inlassable d'une minorité de féministes comme Idola Saint-Jean et Thérèse Casgrain⁸⁷ ». Bien qu'on présente les balbutiements de l'État-providence québécois avant la Révolution tranquille, les auteurs de *Nouvelle histoire du Québec et du Canada* n'accordent pas l'intégralité de l'action au Parti libéral d'Adélard Godbout : elle est aussi le produit des forces supranationales et des mouvements sociaux. Dans le discours historiographique moderniste, il y a un intérêt émergent pour l'histoire des femmes⁸⁸. Il semble logique que le récit enseigné se dégage des acteurs politiques traditionnels pour attribuer l'agentivité aux différents groupes sociaux qui ont lutté pour améliorer leur condition⁸⁹. Au-delà d'une influence idéologique, il est possible que cette distinction soit le produit de la sensibilité et d'un intérêt de Charpentier à l'histoire des femmes, puisqu'elle est la seule autrice principale des manuels d'histoire de l'époque.

Le second objectif terminal du Module 7 est « d'analyser l'opposition qui existe entre le traditionalisme et les transformations de la société québécoise à l'époque duplessiste⁹⁰ ». Les élèves doivent non seulement comprendre les changements et l'évolution sociale en apprenant les changements syndicaux et les relations de travail, mais aussi comprendre les éléments traditionnels de la société en analysant « l'ascendant de l'Église dans le secteur social » et la « conception restreinte de la vie politique et du rôle de l'État⁹¹ ». Dans le programme, le Québec est présenté en mutation, mais le pouvoir politique rend difficile tout progrès social. Le *Guide pédagogique* présente, d'un côté, l'évolution des mentalités par les luttes syndicales dont l'influence est urbaine. De l'autre côté, l'organisation sociale « contrôlée par l'Église » où la « charité prime sur celui de la justice sociale » est mise de l'avant. La cause de ce laisser-aller serait l'antiétatisme et le patronage⁹². Pour mettre en lumière les « éléments traditionnels de la société québécoise », le

⁸⁷ Louise Charpentier et *al.*, *op. cit.*, p. 334. Comme a pu le démontrer l'historienne Marie Lavigne, l'agentivité féminine dans ce dossier est indéniable. Marie Lavigne, « Le 18 avril 1940 : l'adoption du droit de vote des femmes : le résultat d'un long combat », dans Pierre Graveline (dir.), *Dix journées qui ont fait le Québec*, Montréal, VLB éditeur, 2013, p. 161-185.

⁸⁸ Ronald Rudin, *op. cit.*, p. 225.

⁸⁹ Pour l'historien Jacques Rouillard, cet angle d'analyse d'histoire culturelle et socioéconomique qui a pesé sur la science historique aurait éclipsé dans le récit enseigné les réalisations politiques qui menèrent entre autres aux réformes progressistes de la Révolution tranquille. Jacques Rouillard, *loc. cit.*, p. 148-149.

⁹⁰ MEQ, *Histoire du Québec et du Canada*, p. 59.

⁹¹ *Ibid.*

⁹² MEQ, *Guide pédagogique*, p. 113.

Guide propose les activités suivantes : « Analyser la part du budget du Québec consacrée au secteur social et à l'éducation à cette époque » et « Comparer avec aujourd'hui⁹³ ». Il propose la même activité pour comparer les pratiques électorales. La mise en opposition effectuée par le MEQ met en lumière le chemin parcouru pour expliquer aux élèves comment les acteurs des années 1960 ont pu bâtir un système progressiste, dont ils bénéficient encore aujourd'hui. Toutefois, les responsables du discours éducatif ne distinguent pas le conservatisme et le traditionalisme. Le sociologue Jacques Beauchemin explique qu'il y a eu durant la Révolution tranquille un amalgame entre ces deux concepts⁹⁴. La bibliographie du *Guide pédagogique* s'inscrit dans cette logique, puisque les auteurs cités, Lionel Groulx, Fernand Ouellet, Jean Hamelin, Guy Frégault et Pierre Elliott Trudeau, appartiennent à cette époque qui faisait l'amalgame entre les deux courants idéologiques. Bien que le programme de 1982 soit d'influence « moderniste », la manière dont le MEQ met en récit l'opposition entre l'époque duplessiste et la Révolution tranquille repose sur les écrits d'intellectuels qui ont vécu les années 1950, donc qui peuvent avoir un goût amer face à cette époque ou entretenir un rapport dichotomique entre le binôme traditionalisme-conservatisme et la modernité.

À ce sujet, les manuels, bien qu'ils suivent la structure imposée par le ministère, ne sont pas unanimes sur les éléments enseignés. Celui de Dion-McKinnon et Lalongée précise que l'idéologie derrière la gouvernance de l'État de Duplessis est le conservatisme. Ces auteurs précisent comment ce conservatisme s'applique chez Duplessis : « l'État ne doit pas intervenir directement dans la vie économique, mais il doit en faciliter les capitaux étrangers⁹⁵ ». Les auteurs expliquent même que la motivation derrière ce courant de pensée est de hausser le niveau de la vie par la création d'emplois faite par les entreprises étrangères. Par exemple, le manuel de Claude Bouchard et Robert Lagassé affirme que « selon Duplessis, le rôle de l'État se borne donc à rassembler les conditions sociales et matérielles nécessaires au développement économique⁹⁶ ». Il présente l'idée

⁹³ *Ibid.*

⁹⁴ Jacques Beauchemin, « Conservatisme et traditionalisme dans le Québec duplessiste : aux origines d'une confusion conceptuelle », dans *Alain-G. Gagnon et Michel Sarra-Bournet (dir.), Duplessis. Entre la Grande noirceur et la société libérale*, Montréal, Québec Amérique, 1997, p. 33-54. L'interprétation sociographique reliait le conservatisme au traditionalisme comme élément empêchant l'atteinte de la modernité. Beauchemin propose plutôt d'inscrire le conservatisme dans une forme de libéralisme où la régulation sociale passait davantage par le privé. Ce faisant, le Québec serait *de facto* dans la modernité.

⁹⁵ Danielle Dion-McKinnon et Pierre Lalongée, *op. cit.*, p. 266.

⁹⁶ Claude Bouchard et Robert Lagassé, *op. cit.*, p. 277.

du progrès économique derrière la manière de gouverner de l'époque. L'idée de rattrapage préconisée par les révolutionnaires tranquilles dans les programmes-cadres ne semble plus être le point d'analyse centrale de la société québécoise en ce qui concerne ses structures économiques. Pour ce qui est du secteur social, Duplessis a une conception où la famille et l'Église devraient être responsables de l'éducation.

La consolidation d'un consensus social autour de l'État-providence se fait ainsi :

Dans un Québec où le développement économique est entièrement laissé à l'entreprise privée, où le domaine social et l'éducation sont confiés aux communautés religieuses, l'État, contrairement à aujourd'hui, se fait plutôt discret. L'État providence, qui prend soin de tout, est loin d'être un rêve. En fait l'État se contente de faire des lois pour maintenir l'ordre et la paix et de réprimer les abus⁹⁷.

Ce que l'on observait dans les manuels des programmes-cadres des années 1960 et 1970, c'est-à-dire un déterminisme causant une infériorité économique et une domination du clergé, apparaît dans ceux des années 1980 comme les conséquences d'une élite politique qui adhère à une conception sociopolitique conservatrice. Le recul permet de moins antagoniser l'État subsidiaire de Duplessis, mais de mieux le critiquer. Toutefois, il est permis de penser que le manuel co-écrit par Louise Charpentier tente de faire adhérer les élèves au modèle d'État-providence social-démocrate, mais avec une ligne plus dure envers l'époque duplessiste. Dans le chapitre portant sur la « Grande noirceur », les auteurs présentent un Québec industrialisé et urbanisé, mais en retard avec l'Ontario ; un système d'éducation défavorisé ; un manque d'investissements massifs indispensables au développement ; et un « État-patroneux » en opposition aux avantages de l'interventionnisme de l'État fédéral⁹⁸. Par ailleurs, on associe à l'État-providence la modernité et on y oppose l'appareil étatique duplessiste qui « n'est pas adapté aux réalités nouvelles », puisque ces « fonctionnaires administrent selon l'esprit du 19^e siècle⁹⁹ ». Il est possible d'interpréter que ce sombre portrait de l'État libéral peut avoir été instrumentalisé dans l'optique d'empêcher

⁹⁷ François Charbonneau et *al.*, *op. cit.*, p. 450.

⁹⁸ Louise Charpentier et *al.*, *op. cit.*, p. 363-371.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 372.

l'adhésion des élèves aux idées néolibérales de désinvestissements en leur présentant certaines carences que connaissaient les Canadiens français.

3.3.2 Transformation de l'État : modernisation, décléricalisation et interventionnisme

Pour l'objectif de « caractériser la Révolution tranquille et les années suivantes », les élèves doivent apprendre les principales transformations survenues au Québec entre 1960 et 1970, dont l'intervention de l'État dans l'économie et dans le secteur social¹⁰⁰. Bien que le MEQ place les années Duplessis et la Révolution tranquille sous la même époque et qu'il fait l'effort de souligner les continuités entre les deux, le récit prescrit demeure dichotomique quant au rôle de l'État. Le programme de 1982 présente la période des années 1960 de la façon suivante : « La Révolution tranquille reprend à son compte et accélère ces transformations en définissant les caractères propres à la société d'aujourd'hui¹⁰¹ ». Ces transformations, les manuels les traduisent par des bouleversements : la modernisation des structures étatiques, la décléricalisation de la société et la nationalisation de l'hydroélectricité.

Il est recommandé aux enseignants dans le *Guide pédagogique* d'organiser une activité d'introduction au chapitre de la Révolution tranquille en analysant le programme électoral des libéraux de Jean Lesage de 1960. Le but de cette amorce pédagogique est la suivante : « faire comprendre à l'élève les principaux changements qui ont marqué le Québec au cours de la Révolution tranquille aux niveaux politiques, économique et social¹⁰² ». L'apprentissage de la Révolution tranquille permet à l'élève de comprendre que le pouvoir politique se donne les instruments nécessaires pour entreprendre de grandes réformes en éducation, en sécurité sociale et en santé. Dans *Québec : héritages et projets*, « L'État devient le principal levier de la collectivité québécoise. Il récupéra certains pouvoirs qui avaient été laissés à l'Église, à la bourgeoisie anglophone et à l'État fédéral. Il assumera désormais la redistribution des biens et des services¹⁰³ ». Du côté de *Nouvelle histoire du Québec et du Canada*, c'est une « opération de rattrapage » que subit l'État québécois. Ici, la Révolution tranquille consiste à « doter le Québec des structures et

¹⁰⁰ MEQ, *Guide pédagogique*, p. 117.

¹⁰¹ MEQ, *Programme d'études*, p. 57.

¹⁰² MEQ, *Guide pédagogique*, p. 117.

¹⁰³ Jean-François Cardin et al., *op. cit.*, p. 460.

des instruments d'un État moderne, industriel et développé. On crée peu de nouvelles idées, mais on va en emprunter ailleurs au Canada et dans tous les pays occidentaux¹⁰⁴ ».

L'influence de la société canadienne est assez intéressante ici. Le Québec apparaît telle une société comme les autres auquel son développement est intimement lié au Canada qui figure tel un modèle d'État-providence. Certains manuels comme *Nouvelle-France, Canada et Québec* et *Mon histoire* conçoivent la modernisation différemment : ce changement est considéré comme un réveil, voire le « passage d'une société rurale à une société industrielle et urbaine¹⁰⁵ ». Bien que certains avancent que ce sont les structures étatiques, donc la sphère politique, qui se modernisent et que d'autres projettent le spectre de la société primitive, qui évolue pour atteindre la modernité, c'est le changement du rôle de l'État, voire la centralisation des pouvoirs sociaux, qui est au cœur de la définition accordée à la Révolution tranquille dans le discours éducatif. Cette conception de l'État entre en opposition au rôle minime qu'on lui accordait sous Duplessis.

Les documents ministériels découlant des réformes de 1982 peuvent avoir différentes visions de la manière dont l'État se modernise, mais le dénominateur commun demeure la laïcisation. La représentation de la responsabilisation de l'État est axée sur l'incapacité de l'Église à résister aux changements. Les auteurs l'utilisent pour se dissocier du passé. Dans *Mon histoire*, le récit s'articule autour d'une défaite de l'Église : « Alors qu'avant 1959 on se fiait sur la “providence de Dieu” en cas de problème ou de maladie, **la Révolution tranquille fabriqua pour les Québécois un “État providence”**. [...] Le temps de la domination d'une élite clérico-professionnelle allait bientôt être un souvenir¹⁰⁶ ». Les auteurs de ce manuel ajoutent ensuite que l'adaptation du Québec « au monde d'aujourd'hui » a rendu l'Église « désemparée et impuissante¹⁰⁷ ». Pour illustrer ce changement, *Nouvelle histoire du Québec et du Canada* souligne entre autres que le système d'éducation « n'est plus entre les seules mains du clergé et des religieux¹⁰⁸ ». L'État moderne aurait subtilisé ce pouvoir aux clercs et notamment aux religieuses, d'où une perte de pouvoir de certaines

¹⁰⁴ Louise Charpentier *et al.*, *op. cit.*, p. 384.

¹⁰⁵ Claude Bouchard et Robert Lagassé, *op. cit.*, p. 300.

¹⁰⁶ François Charbonneau *et al.*, *op. cit.*, p. 473. Ceci a été mis en gras par les auteurs.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 478.

¹⁰⁸ Louise Charpentier *et al.*, *op. cit.*, p. 386.

femmes avec la Révolution tranquille, que certaines considèrent comme ayant été une entreprise de masculinisation¹⁰⁹.

La réforme de l'éducation apparaît comme essentielle. Dans *Québec : héritages et projets*, les auteurs insèrent également des pans du programme électoral des libéraux de 1962 pour illustrer la manière dont l'État devient responsable de la lutte contre les inégalités sociales. Parmi celles-ci, ses auteurs proposent que dans les « efforts énormes pour moderniser son système », « le gouvernement transform[e] en profondeur l'ancien système scolaire devenu désuet¹¹⁰ ». Ici, ils reconnaissent l'agentivité des décideurs politiques dans la modernisation des structures. Seul *Nouvelle-France, Canada et Québec* périodise la réforme de l'éducation au-delà des années 1960. Pour ses auteurs, la Commission Tremblay met en lumière la désuétude du système et a permis de se questionner sur les besoins de la société en éducation¹¹¹.

Le *Guide pédagogique* s'assure que l'élève comprenne le « cheminement qui a mené à la nationalisation de l'électricité et évaluer la signification de ce geste¹¹² ». Pour ce faire, on propose la discussion ou le débat en classe. Mais pourquoi les concepteurs pédagogiques s'intéressent-ils à la pertinence de la nationalisation ? Pour créer un consensus autour de l'État comme levier économique. La nationalisation de l'hydroélectricité a alors une place importante dans le programme pour qu'elle puisse agir comme un élément mémoriel de la Révolution tranquille. Pour l'historien Stéphane Savard, il y a un essoufflement des idéaux de la Révolution tranquille à partir des années 1970. L'image d'Hydro-Québec, et celle du barrage de la Manic, est donc utilisée comme référence mémorielle pour assurer une cohésion sociale et pour mobiliser la population autour d'un projet de société. En même temps, elle instrumentalise des valeurs considérées comme essentielles et consensuelles à l'ère actuelle¹¹³. L'iconographie des manuels met d'ailleurs l'accent sur le caractère imposant du barrage Daniel Johnson et de la filiation qu'on y fait dans la mémoire. Dans *Notre histoire*, les auteurs insèrent même une image de la partition de la chanson *La Manic*

¹⁰⁹ Catherine Larochelle, « La Révolution tranquille fut-elle une entreprise de masculinisation de la société québécoise ? Réflexions sur l'histoire des religieuses catholiques avant et après la laïcisation : entretien avec les historiennes Denyse Baillargeon, Aline Charles et Marie-Claude Thifault », *Études d'histoire religieuses*, vol. 88, n°1-2, p. 7-20.

¹¹⁰ Jean-François Cardin et al., *op. cit.*, p. 463.

¹¹¹ Claude Bouchard et Robert Lagassé, *op. cit.*, p. 302.

¹¹² MEQ, *Guide pédagogique*, p. 117.

¹¹³ Stéphane Savard, *op. cit.*, p. 328-334.

de Georges Dor (voir la figure 3.5)¹¹⁴. En insérant cette chanson d’amour, les auteurs indiquent alors aux élèves la manière dont la nationalisation de l’hydroélectricité a occupé une place importante dans l’imaginaire collectif autant au niveau de l’économie que des arts.

318 La Révolution tranquille

LA MANIC

Paroles & Musique de
Georges DOR

© Copyright 1967 by Les Éditions GAMMA, Montréal (Canada)
 Joué en France par les Éditions MARETTIC 252 Pg. St-Honoré - Paris Villiers.
 Pour France, C.F. Belgique, Luxembourg, Allemagne, Italie, Suisse,
 Espagne, Portugal, Autriche, Pays scandinaves, Grande Bretagne,
 anciennes Colonies et Territoires d'Outre-mer Français. Tous droits réservés.
 Pour tous pays E.99.M

Figure 3.5 - Partition de *La Manic* de Georges Dor dans *Notre histoire*¹¹⁵.

La majorité des manuels articulent un récit de la nationalisation de l’hydroélectricité autour des libéraux de Lesage, mais dans *Notre histoire*, les auteurs affirment que Lévesque n’est pas le père de la nationalisation. Pour eux, la genèse de cette nationalisation débute avec Godbout et, bien que Duplessis ne voit pas la nécessité de nationaliser l’hydroélectricité, il considère son importance avec la construction de la centrale de Beauharnois¹¹⁶. Les représentations de la nationalisation de l’hydroélectricité apparaissent davantage comme des éléments de construction identitaire qu’un moyen de fédérer la population autour d’un certain type d’État. En fait, le discours éducatif des années 1980 place davantage l’État comme garant du nationalisme québécois. Les manuels vont utiliser plusieurs exemples en expliquant comment le gouvernement Lesage utilise les interventions

¹¹⁴ Danielle Dion-McKinnon et Pierre Lalongée, *op. cit.*, p. 318.

¹¹⁵ *Ibid.*

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 317.

de l'État québécois dans l'économie pour « favorise[r] de multiples façons la montée d'une classe d'affaires canadiennes-française¹¹⁷ ».

Le discours éducatif tend ainsi à modeler la mémoire collective autour de la construction d'un État-providence sur l'insuffisance organisationnelle du clergé et sur l'accaparement des instruments nécessaires au développement social et économique des Québécois comme outil de rattrapage pour atteindre les autres sociétés occidentales. Que ce soit par l'affaiblissement de l'institution ecclésiastique ou par la force des nouveaux dirigeants politiques, la ligne directrice demeure la suivante : le bouleversement central est que la responsabilisation des enjeux sociaux passe des mains du clergé à celles de l'État. Contrairement aux documents issus des programmes-cadres des années 1960 et 1970, il n'y a plus un esprit manichéen dans lequel on peint d'une manière malveillante l'Église. On la caractérise plutôt comme incapable de garder le rythme face à la modernisation qui a débuté au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Quant à l'interventionnisme, les responsables du discours éducatifs utilisaient des référents mémoriels pour conserver un consensus autour du rôle de l'État-providence en expliquant comment les Québécois ont adhéré à un État interventionniste dans les années 1960 pour leur permettre d'avoir une plus grande emprise sur l'économie et d'en être fiers. Ces représentations pouvaient également transmettre le sentiment de la nécessité d'avoir un État interventionniste sur le plan socioéconomique afin de faire obstacle à la montée du néolibéralisme. La manière dont la construction étatique est décrite dans les documents de la réforme de 1982 est davantage teintée d'un nationalisme que d'un développement social, contrairement à ce que véhiculent les programmes-cadres. Bref, l'État-providence est présenté comme un levier essentiel à l'émancipation nationale des Québécois.

3.4 La construction identitaire « normale » des Québécois

Dans cette partie, nous nous attarderons aux représentations identitaires des Canadiens français de l'époque duplessiste et des Québécois de la Révolution tranquille. Par le vent historiographique de la « normalité » de la société québécoise qui souffle sur le discours éducatif, l'identité des contemporains de l'époque duplessiste est présentée sous deux angles différents : d'une part, elle

¹¹⁷ Louise Charpentier *et al.*, *op. cit.*, p. 386.

serait modelée par le poids des élites et de leur vision traditionaliste de la société ; d'autre part, elle serait semblable à celle des autres sociétés occidentales. La Révolution tranquille débutant, les auteurs insistent sur le changement de mentalité qui entraîne un nouveau nationalisme, une sécularisation, une redéfinition du rôle des femmes et une ouverture au pluralisme.

3.4.1 Le Canadien français partagé entre la tradition et la modernité

Le MEQ établit comme objectif 7.2.2 « d'identifier certains éléments traditionnels de la société québécoise¹¹⁸ ». Ce faisant, il est précisé dans le *Guide pédagogique* de mettre en valeur « les aspects inchangés du mode de vie québécois » et d'expliquer que « même si la majorité de la population est urbaine, l'idéal agriculturiste survit, jusqu'à un certain point, et témoigne de la lenteur de l'évolution des mentalités¹¹⁹ ». Élités politiques, clergé et idéal agricole sont des vecteurs de construction identitaire canadiens-français pour les responsables du discours éducatif des années 1980. Les valeurs qu'ils véhiculent tourneraient alors autour du triptyque suivant : « les traditions rurales, la langue française et la foi catholique¹²⁰ ». Ce faisant, les élites en place « prom[euvent] une société rurale et une notion de mission du peuple canadien-français qui tombent pourtant rapidement en désuétude¹²¹ ». Cet agriculturisme serait alors mis en valeur par les élites politiques et cléricales pour « contrecarrer » les migrations vers les villes¹²². « Ces résistances au changement¹²³ » sont en partie causées par la grande place occupée par l'Église dans la société d'après-guerre et de son contrôle sur la santé et de l'école. Cette dernière « est demeurée un des endroits privilégiés pour la transmission des valeurs traditionalistes¹²⁴ ». Ce faisant, comme vue antérieurement par l'image en construction de la « Grande noirceur », l'époque est marquée par un grand nombre d'inégalités. Pour Louise Charpentier et al. :

Les Canadiens français sont des citoyens de seconde zone par rapport à leurs compatriotes d'origine britannique. Dans les entreprises, ils exercent des emplois subalternes et ont beaucoup de difficultés à obtenir des postes de cadres. À compétence et expérience égales, leur salaire est moindre que celui de leurs collègues anglophones. Les Québécois qui ne parlent que l'anglais ont un revenu

¹¹⁸ MEQ, *Histoire du Québec et du Canada*, p. 59.

¹¹⁹ MEQ, *Guide pédagogique*, p. 114.

¹²⁰ François Charbonneau et al., *op. cit.*, p. 451.

¹²¹ Claude Bouchard et Robert Lagassé, *op. cit.*, p. 282.

¹²² Jean-François Cardin et al., *op. cit.*, p. 324.

¹²³ *Ibid.*, p. 444.

¹²⁴ *Ibid.*

supérieur à celui des francophones bilingues qui, eux-mêmes, gagnent plus que les francophones unilingues.¹²⁵

Les représentations du traditionalisme des Canadiens français changent comparativement à celles articulées dans le discours éducatif des années des programmes-cadres. Pendant que l'accent était mis par Jean Hamelin sur l'incapacité des Canadiens français à embrasser l'idée du progrès et du marché à cause de « leur mentalité d'épargnant¹²⁶ », le discours éducatif des années 1980 souligne les inégalités dont ils sont victimes, mais en accentuant la discussion sur des causes plus structurelles. Ce discours met davantage en lumière l'influence des élites politiques et cléricales et de leur idéal ruraliste qui a alors accentué la déconnexion avec le monde des affaires, voire de l'idéal du progrès¹²⁷. Il est alors plausible de penser que ce traditionalisme comme résistance au changement est utilisé pour guider les élèves à alimenter une mémoire-repoussoir par rapport à ces inégalités et à ces subjugations sociopolitiques.

Certains avancent que le monolithisme de la société est toujours présent, mais qu'il y a certains acteurs qui tentent de le déconstruire. Pour Cardin et *al.*, « [a]vant les années 1960, il était presque impensable d'être Canadiens français sans être catholique¹²⁸ ». Dans *Notre histoire*, « la pratique religieuse est intense et la croyance dans les dogmes est unanime¹²⁹ ». Ces auteurs n'associent pas uniquement les élites cléricales et politiques à la pesanteur du clergé, mais présentent les Canadiens français comme complices de ces maux. La mise en récit élaborée dans le discours éducatif met également en évidence le rôle des opposants au pouvoir. Elle mentionne les acteurs proches de *Cité libre* ainsi que les nouveaux nationalistes, qui « prônaient un nationalisme plus constructif, axé sur les réformes économiques et sociales plutôt que sur la tradition¹³⁰ ». Cardin propose également que le « refus du passé et de la tradition s'est reflété¹³¹ » chez les signataires du *Refus*

¹²⁵ Louise Charpentier et *al.*, *op. cit.*, p. 364.

¹²⁶ Jean Hamelin, *Le Canada français: son évolution historique, 1497-1967*, Trois-Rivières, Boréal Express, 1967, p. 58.

¹²⁷ Cette vision sera pourtant réfutée plus tard lorsque l'historienne Fernande Roy expliquera qu'il y a eu une influence des élites politiques et économiques libérales francophones sur la société canadienne-française d'avant 1960. En fait, le libéralisme et le conservatisme ont également entré en compétition avec l'ultramontanisme à cette époque. Fernande Roy, *Histoire des idéologies au Québec aux XIXe et XXe siècles*, Montréal, Boréal, 1993, 127p.

¹²⁸ Jean-François Cardin, *op. cit.*, p. 464

¹²⁹ Danielle Dion-McKinnon et Pierre Lalongé, *op. cit.*, p. 315.

¹³⁰ Jean-François Cardin, *op. cit.*, p. 452.

¹³¹ *Ibid.*, p. 441.

global. L'idée du refus des Canadiens d'embrasser la modernité est moins consensuel pour ses historiens.

La thèse de certains responsables du discours éducatif des programmes-cadres selon laquelle il y a une « industrialisation tardive¹³² » et une homogénéité dans le rapport à la tradition change dans les documents « révisionnistes » du MEQ. Ce dernier propose ainsi, dans son objectif 7.2.1, « d'exposer divers changements qui rendent compte de l'évolution sociale du Québec au cours de la période¹³³ ». Il est alors demandé de mettre en évidence que « le monde rural se met davantage à l'heure de la ville » et que les valeurs américaines se répandent au Québec¹³⁴. L'après-guerre permet aux Canadiens français d'adopter de « nouvelles façons de vivre ». Ils peuvent faire « leur entrée dans la société de consommation » et avoir « la conviction que le confort moderne est à la portée de tous¹³⁵ ». Les représentations articulées dans les manuels mettent alors l'accent sur l'accès aux automobiles et autres biens et services tels que la télévision et l'électricité. De plus, il est représenté que la guerre a fait adopter de nouvelles valeurs aux Québécois, qui ont changé leur structure familiale — bien que « la famille reste l'unité sociale de base¹³⁶ » — et poussé les femmes à travailler dans les usines¹³⁷.

Les influences se poursuivent au-delà du mode de vie, puisque les auteurs présentent une culture « en voie de transformation profonde¹³⁸ ». Pour Charpentier et *al.*, cette mutation culturelle s'inscrit ainsi : « elle conserve certaines lignes de force de la tradition. Les valeurs religieuses sont ancrées dans la population. Mais d'autres aspects se transforment. L'éducation est plus valorisée [...] les éléments culturels hérités du monde rural sont relégués dans l'ombre et deviennent du folklore¹³⁹ ». Ce changement est expliqué par les influences qui viennent de l'extérieur du Québec. La France aurait un impact sur le Québec, mais c'est surtout la culture américaine qui fait consensus dans

¹³² Ministère de l'Éducation du Québec, *La civilisation française et catholique au Canada, Cours générale et cours scientifique, 11^e année, Guide à l'intention des maîtres pour l'année scolaire 1966-1967*, Québec, Gouvernement du Québec, 1966, p. 122.

¹³³ MEQ, *Histoire du Québec et du Canada*, 1982, p. 59.

¹³⁴ MEQ, *Guide pédagogique*, p. 113.

¹³⁵ Louise Charpentier et *al.*, *op. cit.*, p. 358.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 360.

¹³⁷ Claude Bouchard et Robert Lagassé, *op. cit.*, p. 281.

¹³⁸ Louise Charpentier et *al.*, *op. cit.*, p. 360,

¹³⁹ *Ibid.*

l'influence culturelle¹⁴⁰. Les responsables du discours éducatif utilisent plusieurs symboles pour mettre de l'avant la volonté de se libérer d'un passé qui ne correspond plus aux valeurs actuelles, et pour expliquer la normalité du Québec par l'ouverture à des influences extérieures.

C'est une société tiraillée entre la tradition et la modernité qui est présentée¹⁴¹. Les responsables du discours éducatif des années 1960 et 1970 articulaient pour la plupart l'identité canadienne-française autour d'un monolithisme lié à la langue française, à la soumission au clergé catholique et à une aliénation économique expliquant alors un retard par rapport à la société canadienne. Les nouvelles représentations véhiculées dans le discours éducatif rompent avec cette homogénéité, puisque l'image d'une société canadienne-française monolithique est brisée : le peuple et les élites ne forment plus un bloc ayant les mêmes idées, puisque le conservatisme mis de l'avant par les élites des années 1940 et 1950 colle de moins en moins avec la réalité des Canadiens français du Québec¹⁴². La Révolution tranquille n'a ainsi plus le monopole de la modernité, puisque les Canadiens français se dotent d'une mentalité dite moderne avant même les années 1960, tout en gardant certaines attaches traditionnelles comme l'importance de la religion catholique.

3.4.2 Être Québécois : nouveau nationalisme, sécularisation, féminisme et diversité

La mise en récit de la mutation identitaire québécoise passe principalement par un changement de mentalité auprès de la population, voire d'un « grand déblocage¹⁴³ ». Les auteurs des années 1980 présentent l'arrivée de l'État-providence comme un bouleversement et la possibilité d'ouverture à d'autres changements dans la société. Dans le discours éducatif, l'arrivée de la Révolution tranquille semble être le début d'un temps nouveau, *dixit* Renée Claude. Bien que la mise en récit se transforme avec les nouvelles données historiques, elle s'articule tout de même autour d'une victoire sur les attaches surannées représentées dans les documents liés aux programmes-cadres. Par exemple, Dion-McKinnon et Lalongé présentent la réalité québécoise passant « de l'ombre à la lumière¹⁴⁴ ». Malgré les efforts de nuance comparativement au discours des programmes-cadres

¹⁴⁰ Claude Bouchard et Robert Lagassé, *op. cit.*, p. 281 ; Louise Charpentier et *al.*, *op. cit.*, p. 360.

¹⁴¹ C'est d'ailleurs une interprétation toujours en cours dans l'historiographie, comme en témoigne le titre de la synthèse historique de Peter Gossage et Jack I. Little. Peter Gossage et Jack I. Little, *Une histoire du Québec : entre tradition et modernité*, Montréal, Hurtubise, 2015, 479p.

¹⁴² Louise Charpentier et *al.*, *op. cit.*, p. 379.

¹⁴³ François Charbonneau et *al.*, *op. cit.*, p. 473.

¹⁴⁴ Danielle Dion-McKinnon et Pierre Lalongé, *op. cit.*, p. 301.

des années 1960, la dichotomie perdure entre les deux périodes. Cette antithèse sert encore une fois à valider et faire adhérer les jeunes aux idées véhiculées pendant la Révolution tranquille et à séparer le bon grain de l'ivraie de l'époque duplessiste.

Le discours éducatif met l'accent sur la territorialisation identitaire, et donc sur le passage de l'appellation de Canadien français à Québécois. Dans *Québec : héritages et projets*, Cardin et al. expliquent que ce nationalisme « s'appliquait d'abord au Québec et non plus à l'ensemble du Canada : ainsi, les francophones du Québec se disaient de plus en plus Québécois et non plus Canadiens français¹⁴⁵ ». Dans *Notre histoire*, les auteurs insèrent leur point de vue par rapport à l'identité québécoise en essayant de tracer une ligne de rupture par rapport à l'identité canadienne-française (voir la figure 3.6).

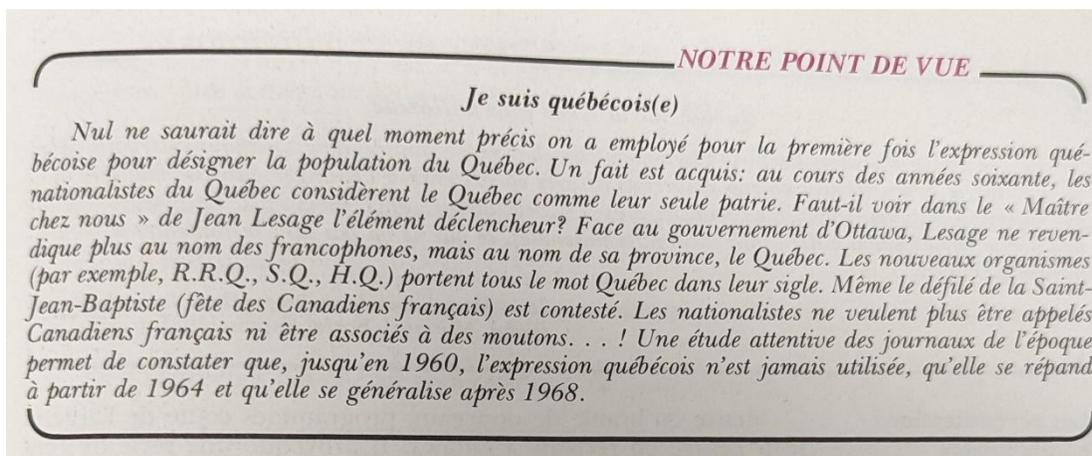


Figure 3.6 - Distinction entre l'identité canadienne-française et québécoise dans *Notre histoire*¹⁴⁶

Cet élément rompt avec le discours des programmes-cadres, puisque chacun des auteurs tente d'expliquer la délimitation identitaire qui se creuse entre Canadiens français et Québécois. L'accent sur la territorialisation renforce d'ailleurs la distinction avec le reste du Canada.

Dans les manuels scolaires, le nouveau nationalisme mène aux projets indépendantistes. Les auteurs peuvent alors aborder des tangentes d'autonomisation avec le Parti québécois, qui souhaite le contrôle des institutions sociopolitiques¹⁴⁷, ou encore une perspective plus décoloniale avec

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 466.

¹⁴⁶ Danielle Dion-McKinnon et Pierre Lalongé, *op. cit.*, p. 303.

¹⁴⁷ *Ibid.* p. 327.

l'apparition de l'Action socialiste pour l'indépendance du Québec (ASIQ)¹⁴⁸. À ce sujet, il semble n'y avoir que le manuel de Claude Bouchard et Robert Lagassé qui utilise les concepts liés à la décolonisation. Dans la présentation qu'ils font du néonationalisme, outre l'étatisme, les auteurs considèrent que « les luttes pour la survivance et pour la défense des valeurs traditionnelles cèdent la place à un nationalisme politique, progressiste et décolonisateur¹⁴⁹ ». Mis à part cela, il n'y a pas vraiment de discordance majeure sur les formes que prennent le nouveau nationalisme des années 1960 comparativement à ce qui a pu y avoir dans les documents liés aux programmes-cadres. D'une part, les caractéristiques peuvent être plus claires avec le recul historique. De l'autre, les directives ministérielles pouvaient s'inscrire dans la vision politique du Parti québécois où le nouveau nationalisme transitait vers l'indépendantisme. En ce sens, la tension entre souverainistes et fédéralistes chez les auteurs n'avait plus lieu d'être pour influencer le futur de la question nationale, puisque les grands débats avaient déjà eu lieu (pour l'instant) : l'évolution des événements avant les années 1980 allait plutôt vers une montée du mouvement indépendantiste et l'organisation du référendum sur la souveraineté-association de 1980.

Comme présentée dans la partie sur la construction de l'État-providence, tous les manuels véhiculent un récit portant sur la laïcisation du Québec causé par l'essoufflement de l'Église. Comme l'historiographie « révisionniste » le préconise, le processus de sécularisation du Québec est un phénomène répandu dans les autres sociétés occidentales. Pour Cardin et *al.*, la sécularisation est présentée ainsi :

avec la Révolution tranquille, on a assisté à une baisse importante de la pratique religieuse et de l'influence du clergé dans la société. Toutefois, cette évolution n'était pas propre au Québec. Elle s'inscrivait dans un mouvement mondial de révolution culturelle axé sur la libération des mœurs et le rejet par de nombreux jeunes des idéologies et des modes de vie traditionnels¹⁵⁰.

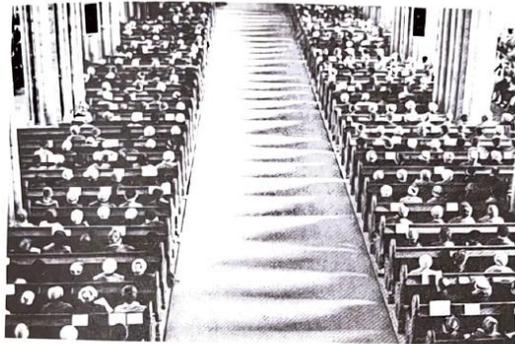
La laïcisation est alors présentée comme étant la victoire moderne sur les forces traditionnelles. La nouvelle identité en construction est émancipée des attaches cléricales et devient pluraliste. Bien que la plupart des manuels réfutent l'idée du monolithisme de la société canadienne-française, les

¹⁴⁸ Claude Bouchard et Robert Lagassé, *op. cit.*, p. 296. Au sujet des conceptions de l'indépendantisme ancrées dans la décolonisation ou dans l'autonomisme, voir le mémoire de maîtrise de Simon Provost (à paraître).

¹⁴⁹ *Ibid.*

¹⁵⁰ Jean-François Cardin, *op. cit.*, p. 464.

auteurs réutilisent ce concept pour légitimer la différence avec le mode de vie d'avant la Révolution tranquille. Ils marquent alors une distance avec cette mentalité. L'une des manières pour expliquer cette différence est de comparer les deux époques par la pratique religieuse.



2000 ans de christianisme, Paris, AUFADI et S.H.C. International, 1976, p. 22.

La messe avant le Concile.



2000 ans de christianisme, Paris, AUFADI et S.H.C. International, 1976, p. 88.

La messe après le Concile.

*Figure 3.7 – Deux images d'une messe québécoise d'avant et après le Concile de 1962 dans Notre histoire*¹⁵¹

La comparaison de deux images portant sur les pratiques religieuses à la suite du *Concile Vatican II* met en valeur un changement de mentalités. Les encycliques du pape Jean XXIII veulent accorder l'Église catholique au monde contemporain¹⁵². L'Église accepte la sécularisation : elle allège bon nombre de dogmes comme le jeun de Pâques et la messe et accueille le pluralisme¹⁵³. Il est intéressant de constater que les manuels qui focalisent davantage sur le changement de mentalités par l'abandon des pratiques religieuses sont ceux qui présentent davantage une vision monolithique de la société canadienne-française. En effet les manuels de Cardin et *al.* et de Dion-McKinnon et Lalongé mettent davantage l'accent sur le détachement des Québécois à l'Église que ceux de Charpentier et *al.* et de Claude Bouchard et Robert Lagassé pour souligner l'atteinte de la modernité dans les mentalités québécoises. Ces derniers l'expliquent davantage par

¹⁵¹ Danielle Dion-McKinnon et Pierre Lalongé, *op. cit.*, p. 315.

¹⁵² E.-Martin Meunier et Jean-Philippe Warren, *Sortir de la « Grande noirceur ». L'horizon « personnaliste » de la Révolution tranquille*, Sillery, Septentrion, 2002, p. 144.

¹⁵³ Lucia Ferretti, *Brève histoire de l'Église catholique au Québec*, Montréal, Boréal, 1999, p.160-166.

l'américanisation de la société canadienne-française apparue durant l'époque duplessiste. Le rapport au religieux reste ainsi ambigu, puisque certains présentent son abandon comme du progrès tandis que d'autres ne considèrent pas vraiment l'attachement au religieux comme étant un aspect traditionnel.

Cette baisse de la pratique religieuse et ce changement de mentalités permettent alors de construire des représentations d'une société beaucoup plus ouverte et permissive¹⁵⁴. Par exemple, la contraception fait sa place dans les manuels¹⁵⁵. Pour Charpentier et *al.*, le rapport à la famille et à la baisse de la natalité sont présentés ainsi : « On peut aussi penser que certains changements dans les mentalités influencent le désir d'avoir des enfants, telles une plus grande préoccupation du bien-être économique de la famille et des enfants, ou la baisse des pratiques religieuses et de l'influence de l'Église¹⁵⁶ ». Bon nombre de manuels mettent alors en récit une plus grande place des femmes sur le marché du travail. Les auteurs de *Mon histoire* évoquent que « la proportion des femmes sur le marché du travail augmente [et] qu'il y a plus de travailleuses mariées que célibataires » durant la Révolution tranquille¹⁵⁷.

Parmi les objectifs du programme d'histoire, le MEQ demande aux élèves de décrire certaines manifestations de la diversité culturelle du Québec par l'étude de la composition de la population québécoise, des apports économiques, politiques et culturels de celle-ci¹⁵⁸. Le *Guide pédagogique* introduit cette tâche ainsi : « Les mentalités et les systèmes de valeurs évoluent rapidement et témoignent de la diversité et de la pluralité de la société québécoise¹⁵⁹ ». Comme nous l'avons vu précédemment, il y a une ouverture à la diversité dans le domaine de l'éducation. Cette diversité fait partie intégrante de l'identité en construction. Par exemple, dans le *Devis* du programme d'histoire, le MEQ dit adopter une « conception ouverte de l'histoire¹⁶⁰ ». Dans celui-ci, l'histoire

¹⁵⁴ François Charbonneau et *al.*, *op. cit.*, p. 478.

¹⁵⁵ *Ibid.*

¹⁵⁶ Charpentier et *al.*, *op. cit.*, p. 405. Cette délivrance sexuelle peut s'expliquer par la représentation de l'Église dans l'historiographie féministe, qui conçoit que « l'emprise de l'Église québécoise s'est exercée de façon totalitaire jusqu'au début des années 1960. Micheline Dumont, « Un univers inscrit dans notre mémoire collective », dans Micheline Dumont et Nadia Fahmy-Eid (dir.), *Les couventines*, Montréal, Boréal, 1986, p. 20 cité dans Ronald Rudin, *op. cit.*, p.226.

¹⁵⁷ Charpentier et *al.*, *op. cit.*, p. 479-480.

¹⁵⁸ MEQ, *Histoire du Québec et du Canada*, *op. cit.*, p. 60.

¹⁵⁹ MEQ, *Guide pédagogique*, *op. cit.*, p. 117.

¹⁶⁰ MEQ, *Le matériel didactique de base nécessaire à l'enseignement du programme d'histoire du Québec et du Canada, 4e secondaire, formation générale et professionnelle: Devis*, Québec, Direction du matériel didactique, 1982, p. 13.

doit porter sur différents groupes d'une diversité d'appartenance. Il est précisé alors que « ce n'est plus une "seule" vision de l'histoire du Québec et du Canada qui doit être étudiée puisque la société définie dans le programme se caractérise par la coexistence de groupes sociaux, régionaux, linguistiques, ethniques et religieux¹⁶¹ ». Cette vision de l'histoire s'inscrit dans l'historiographie « moderniste » qui met également l'accent sur l'importance de l'immigration dans le parcours historique du Québec¹⁶².

Cette ouverture à la diversité est toutefois timide dans la période à l'étude. Jérémie Rose a démontré que jusqu'en 1981, le Parti québécois « échoue à établir des liens solides avec les groupes ethniques du Québec¹⁶³ ». Nous laissons planer l'hypothèse que le gouvernement du PQ aurait peut-être tenté de consolider un rapprochement avec la diversité à la suite de la défaite du référendum sur la souveraineté-association. Il est alors possible qu'il y ait eu, dans le second mandat du PQ, une tentative d'intégration par la socialisation scolaire de la diversité ethnoculturelle en créant une trame narrative qui l'inclue. À ce sujet, les manuels dédient quelques pages à la présence des immigrants au Québec comparativement à ceux des programmes-cadres qui n'effleurent même pas la question¹⁶⁴. Les représentations s'articulent autour du fait qu'ils « contribuent favorablement au développement économique¹⁶⁵ » et enrichissent le Québec par leur apport culturel. L'accroissement de leur poids démographique soulève des inquiétudes quant à la pérennité du français, puisqu'ils ont un taux de natalité supérieur à celui des Canadiens français et choisissent majoritairement l'anglais comme langue de travail et de scolarisation dans les années 1960 (voir les figures 3.8 et 3.9)¹⁶⁶. Il est possible que ces représentations légitiment le besoin de convergence culturelle de la politique culturelle du PQ. Elle présente la langue française de la « culture québécoise d'origine française¹⁶⁷ » comme élément phare du concept de convergence

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 14.

¹⁶² Pour Rudin, cette focalisation sur l'immigration s'explique par le fait que « les francophones se voyaient désormais comme résidents d'un territoire multiethnique gouverné par le nouvel État du Québec et les historiens réinterprétèrent le passé à la lumière de cette nouvelle définition ». Ronald Rudin, *op. cit.*, p. 220.

¹⁶³ Jérémie Rose, *Les communautés culturelles dans le projet politique et national du Parti québécois (1968-1981)*, mémoire de maîtrise (histoire), Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2020, p. 166.

¹⁶⁴ À l'exception du manuel *Histoire du Québec*, dirigé par Jean Hamelin, qui mentionne que le Québec fait face à des changements durant la Révolution tranquille à cause du « pluralisme des groupes et des idées ». Voir Richard Jones, « Le début d'un temps nouveau », dans Jean Hamelin (dir.), *Histoire du Québec*, St-Hyacinthe, Edisem, 1976, p. 512.

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 406.

¹⁶⁶ Danielle Dion-McKinnon et Pierre Lalongé, *op. cit.*, p. 356-358 ; Louise Charpentier et al., *op. cit.*, p. 410.

¹⁶⁷ Québec, *Ministère du Développement culturel*, *op. cit.*, p.41.

culturelle. Elle comprend notamment qu'il est dans « l'intérêt même des minorités » de « s'intègr[er] à un ensemble québécois essentiellement francophone¹⁶⁸ », tout en conservant leur propre culture d'origine, afin d'assurer le bien commun et le projet de société collectif du Québec.

Coup d'oeil

La préoccupation: Intégrer les Néo-Québécois.

L'arrivée de réfugiés.



Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration.

356 *Le Québec d'aujourd'hui*

Figure 3.8 Allusions aux Néo-Québécois dans Notre histoire¹⁶⁹



Bataille entre Italo-Québécois et Canadiens français au sujet de la langue d'enseignement, à Saint-Léonard en banlieue de Montréal, en 1961.

Figure 3.9 Allusions aux Néo-Québécois dans Nouvelle histoire du Québec et du Canada¹⁷⁰

¹⁶⁸ *Ibid.*, p. 63.

¹⁶⁹ Danielle Dion-McKinnon et Pierre Lalongé, *op. cit.*, p. 356.

¹⁷⁰ Louise Charpentier et *al.*, *op. cit.*, p. 410

Bref, la nouvelle identité québécoise s'apparente à un changement de mentalités et elle s'inscrit dans un nationalisme d'émancipation. Ces nouveaux paramètres identitaires sont notamment le processus de sécularisation, une plus grande place faites aux femmes et une prise en considération de la diversité. Les représentations des répercussions de la sécularisation sur les Québécois mettent l'accent sur une société plus permissive, libérée des dogmes et sortie de la tradition où les femmes peuvent décider de leur avenir par elles-mêmes. La prise en considération de la diversité apparaît telle une étape de la construction identitaire post-Révolution tranquille qui répondrait aux attentes de la politique culturelle et du *Livre orange* qui marient enracinement socioculturel et diversité.

3.5 Conclusion

La conjoncture politique et la nouvelle historiographie « révisionniste » changent le rapport que le discours éducatif entretient avec l'époque duplessiste. Ériger une statue de Maurice Duplessis sur le terrain de l'Assemblée nationale est un geste de lucidité qui nous rappelle qu'il est impossible de se débarrasser des pans les plus sombres du passé québécois, comme le préconisait René Lévesque. Comme l'historiographie « moderniste » le démontre, la société duplessiste est davantage à l'image des autres sociétés occidentales que le dernier rempart de la tradition. La tentative de nuancer la figure de Duplessis amorcée à la fin de la période des programmes-cadres se poursuit dans les documents des années 1980. Les représentations liées à ses politiques et à son nationalisme sont davantage contextualisées et moins critiques que ceux des programmes-cadres. La focalisation porte toutefois sur son style de gestion associé à un autocratie pour se distancer des pratiques politiques comme le patronage. C'est alors qu'apparaît le terme « Grande noirceur » dans les documents scolaires. Il y a un effet pervers qui se crée, puisqu'en demandant de juger si la période duplessiste est une période de « Grande noirceur » aux élèves, il est plausible que le mythe se soit cristallisé dans la mémoire collective par le choix restreint de documents offerts par les responsables du discours éducatif malgré les efforts de nuance.

Les représentations du rôle de l'État sont similaires à celles des programmes-cadres, puisqu'il y a une volonté du Parti québécois de s'inscrire en continuité avec le gouvernement Lesage. Le discours éducatif articule alors le récit autour de l'importance de l'État-providence pour mieux administrer les enjeux sociaux et économiques des Québécois afin que ceux-ci s'épanouissent et vivent mieux. La mise en opposition de l'État-subsidiaire de Duplessis aux réformes

interventionnistes de la Révolution tranquille sert à repousser les tentations néolibérales des années 1980 et à réaffirmer l'importance de l'État-providence sous le Parti québécois.

Au niveau des représentations liées à l'identité, il y a un changement majeur avec les programmes-cadres, puisque la société québécoise s'inscrit maintenant dans la normalité. Les Canadiens français des années 1940 et 1950 ne sont plus perçus comme un « peuple né pour un petit pain », mais plutôt comme une population divisée entre ses attaches traditionnelles issues des élites politiques et son attrait pour le confort matériel moderne américain. En mettant en récit le changement de mentalités et la transformation identitaire des Québécois, le discours éducatif semble articuler une cohésion sociale autour de l'impact de la laïcisation, de l'étatisme, de la plus grande place des femmes dans la société et d'une ouverture à la diversité ethnoculturelle. Comparativement à l'identité québécoise présentée dans les programmes-cadres, celle présentée dans le discours éducatif des années 1980 est plus précise. Le programme et les manuels répondent donc aux orientations identitaires du PQ qui cherchent à souligner l'enracinement identitaire des Québécois d'origine française au prisme de nouvelles valeurs et de la prise en considération des minorités ethnoculturelles.

CONCLUSION

Ce mémoire de maîtrise avait pour objectif de mettre en lumière la manière dont le discours éducatif des années 1960 aux années 1980 a mis en récit la transition entre l'époque duplessiste et la Révolution tranquille. Il a également exploré, par la transmission de valeurs au sein de l'institution scolaire, l'ambiguïté par rapport au passé canadien-français. Cette recherche a exploré la manière dont l'enseignement de l'histoire a consolidé l'identité québécoise et permis l'adhésion à l'État-providence québécois. Cette étude a considéré l'enseignement de l'histoire comme un vecteur de socialisation par les valeurs et les comportements mobilisés dans celui-ci. À travers l'analyse du discours des programmes d'histoire, des documents ministériels connexes et des manuels scolaires, cette étude a dévoilé la manière dont l'enseignement de l'histoire et les positions des acteurs du milieu de l'éducation ont permis d'expliquer la transition entre les deux époques de 1956 à 1986.

Quelques questions préliminaires ont été posées en guise de problématique : comment a-t-on enseigné, dans le cours d'histoire au secondaire, l'époque duplessiste et la Révolution tranquille durant la Révolution tranquille ? Comment l'école québécoise de la Révolution tranquille et ses acteurs ont-ils pu contribuer à consolider et perpétuer le mythe de la « Grande noirceur » ? Quel portrait, à travers les représentations véhiculées, le discours éducatif a-t-il brossé de Maurice Duplessis ? Comment le modèle de l'État-providence a-t-il pu devenir hégémonique par rapport aux formes de l'État libéral dans la mémoire collective des Québécois ? Comment l'enseignement de l'histoire a-t-il contribué à la construction d'une identité québécoise ? Initialement, l'idée d'explorer les représentations du rôle de l'État était absente de notre réflexion, mais elle s'est rapidement imposée par l'importance de l'État-providence dans les discours éducatifs étudiés.

Nous avons observé certaines tendances dans les documents qui ont marqué l'imaginaire collectif québécois. D'abord, la mise en opposition des deux époques a permis de consolider le mythe de la « Grande noirceur » que les opposants du régime duplessiste véhiculaient. Ensuite, les responsables du discours éducatif ont pu articuler un récit qui tendait vers un consensus social autour du rôle de l'État-providence en opposition à l'État subsidiaire prôné par Duplessis. Finalement, à différents niveaux d'intensité, les auteurs ont mis à distance les caractéristiques de l'identité canadienne-française pour valoriser les nouvelles balises de l'identité québécoise au prisme de la modernité.

Malgré l'usage de son concept qui tend à décroître avec le temps, l'entrée du Québec dans la modernité durant la Révolution tranquille tapisse la toile de fond de ce mémoire. Pour cerner la construction de ces représentations, il a été nécessairement de circonscrire le contexte sociopolitique dans lequel elles ont été mobilisées. Pour cela, notre étude s'est divisée en trois balises temporelles pour voir l'évolution de ces phénomènes : le tournant des années 1960, la réforme d'histoire de 1967 et celle de 1982.

D'emblée, le chapitre couvrant la période de 1956 à 1966 explore la manière dont les acteurs progressistes de la fin de l'époque duplessiste avaient une vision contradictoire avec l'histoire véhiculée par le comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. Tandis que les premiers souhaitaient que l'État québécois accroisse sa responsabilité dans la société, notamment au niveau de l'éducation, et que le peuple canadien-français s'émancipe, les seconds véhiculaient des représentations par le biais de l'enseignement de l'histoire qui circonscrivaient l'État à un rôle accessoire à l'Église et ancrèrent le devoir de perpétuer les mœurs traditionnelles chez le peuple pour garantir sa survie.

Le décès de Maurice Duplessis en 1959 et l'arrivée au pouvoir des libéraux de Jean Lesage ont permis de mettre en branle des réformes longuement désirées pour responsabiliser l'État, moderniser son système d'éducation et ainsi centraliser son pouvoir par la création d'un ministère de l'Éducation. À travers ses modifications, les acteurs du milieu ont légitimé leurs réformes en créant un récit dans lequel la Révolution tranquille rompait avec le passé, puisque le Québec atteignait enfin la modernité. Les révolutionnaires tranquilles créèrent ainsi une opposition avec l'époque duplessiste pour construire un consensus social autour du rôle de l'État-providence promu durant la Révolution tranquille.

Une fois les nouvelles structures mises en place, le ministère de l'Éducation a réformé les contenus à enseigner en 1967. Le second chapitre porte sur la manière dont les responsables du discours éducatif ont mis en récit les grandes réformes qu'ils ont effectuées par rapport à l'époque duplessiste. Par la grande liberté d'enseignement que garantissaient les programmes-cadres, les indications ministérielles étaient souples et générales tandis que les manuels articulaient un récit qui répondait aux sensibilités historiographiques des auteurs. C'est ainsi que la figure de Duplessis

a fait son apparition dans l'enseignement de l'histoire sans qu'il y ait de balises claires pour l'aborder. L'usage de Duplessis dans les documents étudiés s'inscrit dans un *continuum* entre l'adversité et le souci d'objectivité historique. « Petit dictateur » ou premier ministre comme les autres, c'est ainsi que les auteurs des manuels l'ont caractérisé selon leur sensibilité à l'égard de l'interventionnisme étatique, du nationalisme et des mœurs politiques, laissant alors planer une ambiguïté à son sujet.

Quant aux représentations du rôle de l'État, le discours éducatif construit un consensus autour de celui-ci en faisant usage de situations difficiles du passé durant l'après-guerre, comme la précarité des institutrices scolaires, pour mettre en valeur le nouveau mode de vie qu'offrait l'État-providence aux Québécois et Québécoises. La figure du Canadien français est châtiée et considérée comme responsable de ces torts, ce qui permet ainsi d'ériger une nouvelle identité québécoise au diapason de la modernité. Considérant la polarisation autour du nationalisme, les auteurs sont incapables de définir clairement les paramètres identitaires de ces nouveaux Québécois. La souplesse du discours éducatif de 1967 à 1976 crée des représentations négatives ambiguës à l'égard de la figure de Duplessis et accélère le processus de *state-building* entamé durant la Révolution tranquille. Le discours éducatif ne parvient toutefois pas à formuler une identité propre au peuple québécois.

Le troisième chapitre, qui s'étend de 1977 à 1986, approfondit la juxtaposition de la conjoncture sociopolitique dans laquelle le Québec s'inscrit par l'arrivée du néolibéralisme, par la prise de pouvoir du Parti québécois et par le renouvellement historiographique soulignant la normalité de l'histoire québécoise. Ce faisant, la réforme de l'éducation qui aboutit en 1982 contient la combinaison idéale pour créer un nouveau récit de la transition entre la période duplessiste et la Révolution tranquille. Les représentations de la figure de Maurice Duplessis sont plus nuancées que celles construites sous les programmes-cadres. Duplessis est davantage présenté comme un premier ministre en phase avec d'autres premiers ministres des provinces canadiennes contre le projet centralisateur fédéral. Toutefois, le discours éducatif lui associe le concept de la « Grande noirceur ». L'objectif d'ajouter une nuance au mythe par le biais du débat en classe se heurte plutôt à sa perpétuation et à sa caricature, faisant en sorte que le spectre de la dichotomie avec la Révolution tranquille plane toujours.

Pour les représentations du rôle de l'État, le gouvernement Lévesque a la volonté de s'inscrire dans la continuité interventionniste du gouvernement Lesage. L'État-providence est présenté comme un outil d'émancipation nationale, voire de construction identitaire. Toutefois, le récit transmis dans les années 1980 n'accroche plus automatiquement le désaveu sur les Canadiens français. Ils sont présentés comme tiraillés entre la tradition et la modernité, donc en phase avec l'américanité comme toute société occidentale. Le passage de Canadien français à Québécois est alors possible par le nouveau nationalisme qui souffle sur le Québec et qui permet de s'adapter aux nouvelles idées. La sécularisation de la société québécoise entraîne une baisse des pratiques religieuses, mais les Québécois conservent la langue française comme principale caractéristique identitaire. La nouvelle réalité pluraliste de la démographie tend à revoir les rapports entre citoyens. Globalement moins dichotomiques, les représentations articulées dans le discours éducatif permettent à l'élève de comprendre que la société d'après-guerre et celle de la Révolution tranquille sont en dialogue. Le sujet politique que tente de créer le PQ est, d'une part, attaché à des valeurs sociales-démocrates et, d'autre part, conscient de son héritage canadien-français ainsi que de la nouvelle réalité liée à la diversité. Dans le processus de *nation-building* des années 1980, le discours éducatif intègre la composante du pluralisme et de l'inclusion dans l'identité québécoise.

À la lumière de ce qui précède, comment ce mémoire contribue-t-il à l'historiographie ? D'emblée, il est complémentaire aux travaux du politologue de l'éducation Olivier Lemieux¹, puisqu'il prend en considération les écrits sur les structures du système d'éducation et des rouages politiques qui ont mené à l'adoption des programmes d'histoire pour ensuite expliquer la manière dont le contenu est défini à la lumière de ces réformes. En effet, l'analyse dévoile les influences historiographiques derrière les interprétations proposées dans les programmes et manuels. Les auteurs ont, en effet, un rôle à jouer dans la transmission de l'image et de la signification de la Révolution tranquille. Pour la période d'étude, il existe un flou autour des paramètres de la Révolution tranquille, donc chacun tente, surtout pour les auteurs des manuels, d'y offrir sa propre vision de la Révolution tranquille. Ce mémoire démontre que le MEQ avait des intentions de mettre en récit l'histoire contemporaine et que les auteurs des manuels influençaient véritablement le discours éducatif. Notre recherche nous amène à penser que ceux qui ont une influence notable dans cette narration « officielle » sont

¹ Olivier Lemieux, *Genèse et legs des controverses liées aux programmes d'histoire du Québec (1961-2013)*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2021, 186p.

Denis Vaugeois et Paul-André Linteau. Pour la période des programmes-cadres, soit de la fin des années 1960 et des années 1970, Vaugeois influence la conception de l'histoire en tant que technocrate, mais également en tant qu'auteur. Il a pu mettre de l'avant une histoire ancrée dans la vision de l'École historique de Montréal par son poste en tant que responsable de l'écriture du programme de 1967 ainsi que par la diffusion des manuels *Histoire 1534-1968*² et *Canada-Québec, Synthèse historique*³. Ce récit inscrivait la Révolution tranquille comme un processus de « libération économique du Québec » et l'époque duplessiste comme une ère où les Canadiens français formaient le gros du groupe de travailleurs à cause des inégalités structurelles datant de la Conquête. Quant à Linteau, il officialise le champ historiographique de la « normalité » de l'histoire québécoise en collaborant à l'écriture du programme de 1982 et en publiant le manuel *Nouvelle histoire du Québec et du Canada*⁴. Tous deux contribuent également à consolider un consensus autour du rôle de l'État-providence. Au niveau de l'identité, le premier a permis de s'émanciper de l'identité canadienne-française, sans toutefois avoir une vision claire de l'identité québécoise, tandis que le second a permis de renouer les Québécois avec leur passé en le normalisant tout en circonscrivant une identité québécoise francophone, émancipée et diversifiée.

Ce mémoire poursuit la recherche d'Adèle Clapperton-Richard⁵, puisqu'il illustre l'origine du pluralisme dans le discours éducatif. Son étude se circonscrit à la période antérieure à la réforme de 1982, donc elle met en lumière que l'Autre, notamment par l'enseignement de la période coloniale, est occulté et contient un rôle accessoire au récit. Pour ce qui est de la période duplessiste et de la Révolution tranquille, nous reprenons le même constat qu'elle en précisant que les représentations véhiculées dans le discours éducatif des programmes-cadres éclipsent le rôle de l'Autre dans l'histoire, puisque les groupes minoritaires ne sont pas présentés. Toutefois, notre étude permet de voir l'origine du pluralisme dans le discours éducatif et de mettre en lumière que, à partir du gouvernement Lévesque, il y a une prise en considération de la diversité. Premièrement,

² Denis Vaugeois et Jacques Lacoursière, *Histoire 1534-1968*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogiques, 1968, 615p.

³ Denis Vaugeois, Jacques Lacoursière et Jean Provencher, *Canada-Québec. Synthèse historique*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique, 1973, 631p.

⁴ Louise Charpentier, René Durocher, Christian Laville et Paul-André Linteau, *Nouvelle histoire du Québec et du Canada*, Montréal, Boréal Express, 1985, 448p.

⁵ Adèle Clapperton-Richard, *Reconnue, altérisée, occultée : L'agentivité des figures historiques dans les manuels québécois d'histoire nationale, 1954-1980*, mémoire de maîtrise (histoire), Université du Québec à Montréal, 2020, 229p.

la première politique culturelle du Québec reconnaît l'apport de la diversité à la construction de l'identité historique québécoise. Deuxièmement, les nouvelles politiques éducatives sont sensibles au pluralisme, puisqu'elles demandent à enseigner un récit dit ouvert. Troisièmement, le programme *Histoire du Québec et du Canada* ainsi que les manuels qui découlent de ses prérogatives illustrent à la fois l'apport des différents groupes ethnoculturels à la société québécoise tout en soulignant les enjeux liés à leur intégration. La prise de conscience de la diversité dans les politiques éducatives s'inscrit cependant dans un contexte identitaire dans lequel l'intégration des groupes ethnoculturels à la société d'accueil est nécessaire à la pérennité du français, composante clé de l'identité québécoise. La Charte de la langue française de 1977 accélère ce processus en normalisant le français comme langue d'enseignement, et ce, par la scolarisation en français des enfants allophones⁶.

Ce mémoire prolonge également la thèse d'Andréanne LeBrun⁷, puisqu'il s'intéresse d'une certaine manière au modèle de citoyenneté que le discours éducatif a transmis par l'enseignement de l'histoire. Notre étude met en lumière comment la transparence politique est présentée comme une valeur à chérir dans un modèle de citoyenneté modernisé. En présentant la consolidation d'un État-providence autour de la rationalisation des pratiques, de la transparence et de la bureaucratisation, le discours éducatif crée une opposition avec le style de gestion duplessiste caractérisée par ses mœurs politiques douteuses. Cette entreprise d'inscrire le sujet québécois dans un monde politique assaini cristallise l'importance du rôle de l'État-providence québécois dans la mémoire collective et contribue à la perpétuation du mythe de la « Grande noirceur » par la corruption duplessiste mise en opposition.

⁶ Jean-Pierre Charland, *Histoire de l'éducation au Québec: de l'ombre du clocher à l'économie du savoir*, Saint-Laurent, Éditions du renouveau pédagogique, 2005, p. 176-177. Il serait possible que l'idée de l'interculturalisme prenne racine dans cette époque de constats face à l'enjeu du vivre-ensemble entre la société d'accueil et la diversité ethnoculturelle. Pour Gérard Bouchard, l'interculturalisme québécois serait un modèle de prise en charge de la diversité ethnoculturelle « axé sur la recherche d'équilibre qui entend tracer une voie entre l'assimilation et la segmentation et qui, dans ce but, met l'accent sur l'intégration, les interactions et la promotion d'une culture commune dans le respect des droits et de la diversité ». Il repose notamment sur les principes du respect des droits des minorités, de la promotion du français comme langue commune, de la nation québécoise, de l'accent sur l'intégration et de la promotion des interactions entre les cultures. Gérard Bouchard, *L'interculturalisme: un point de vue québécois*, Montréal, Boréal, 2012, p. 51-52.

⁷ Andréanne LeBrun, *École, adolescence et citoyenneté : modèles de citoyenneté et de participation politique proposés à l'école secondaire francophone catholique publique du Québec (1956-1982)*, thèse de doctorat (histoire), Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2023, 590p.

Ce faisant, ce mémoire est complémentaire à l'essai et synthèse *Brève histoire de la Révolution tranquille*⁸ dans l'optique qu'il part du principe développé autour de la mémoire-filiation envers la Révolution tranquille pour le transposer à une mémoire-repoussoir envers l'époque duplessiste. L'idée selon laquelle le consensus social entourant le rôle de l'État-providence s'est développé grâce au traitement réservé à cet État, notamment dans les programmes-cadres, est adaptée ici à partir de l'argumentation de Martin Pâquet et Stéphane Savard sur le consensus social autour du rôle de l'État-providence. Cela permet d'expliquer comment la mémoire-repoussoir envers l'État subsidiaire de Duplessis a contribué à fédérer les Québécois autour de l'État-providence. Le discours éducatif lié au programme de 1982 consolide ce consensus, puisqu'il utilise le souvenir de la Révolution tranquille pour expliquer les avancées sociales des Québécois. En d'autres mots, l'enseignement de l'histoire et ses représentations articulées ont permis de contribuer au consensus social autour de l'État-providence.

Cette étude rencontre certaines limites qui permettraient d'être davantage approfondies. Notre étude néglige la réception du récit à transmettre chez les enseignants et les élèves. Cette étude aurait pu cerner la potentielle prise de position des enseignants sur l'enseignement de la transition entre les deux périodes en intégrant à son corpus *Traces*, la revue de la Société des professeurs d'histoire du Québec. Il aurait pu être pertinent d'étendre la portée de cette étude en se penchant sur l'assimilation de ce récit chez les élèves qui auraient reçu cet enseignement de 1967 à 1986. La récolte de témoignages pourrait alors être pertinente. Le seul document que nous avons découvert qui pourrait nous aider à répondre à ce défi est *Histoire du Québec et du Canada, 4e année du secondaire: rapport global*⁹, c'est-à-dire d'un rapport sur l'épreuve-synthèse du cours. Ce type de document ne semblait pas exister dans notre période étudiée, puisque la première épreuve uniforme de ce cours a lieu en 1987¹⁰. Ce document met en lumière que « 48p. 100 des enseignants et enseignantes affirment ne pas avoir le temps d'enseigner plus de 90p.100 du programme ». Le rapport suppose alors « que le module 7 n'est pas vu entièrement dans plusieurs cas¹¹ ». Cela laisse à penser que si cette section n'est pas enseignée, les représentations des élèves se réfèreraient à la

⁸ Martin Pâquet et Stéphane Savard, *Brève histoire de la Révolution tranquille*, Montréal, Boréal, 2021, 276p.

⁹ MEQ, *Histoire du Québec et du Canada, 4e année du secondaire: rapport global*, Québec, Direction du développement de l'évaluation, 1988, 49p.

¹⁰ Olivier Lemieux, *op. cit.*, p. 90.

¹¹ MEQ, *Rapport global*, p. 42.

mémoire collective ou à des idées préconçues plutôt que sur des connaissances scolaires transmises. En d'autres termes, malgré le travail de nuance du programme de 1982 quant à l'enseignement de la période duplessiste, il y aurait une perpétuation du mythe de la « Grande noirceur ». Cela pourrait expliquer pourquoi certaines personnes se réfèrent à Maurice Duplessis pour dénoncer le style de gestion politique ou le nationalisme jugé suranné de certains dirigeants politiques. L'exemple de la qualification de François Legault de « duplessiste » par Gabriel Nadeau-Dubois lors d'une joute à l'Assemblée nationale en 2021 peut être un exemple parmi tant d'autres¹².

Outre cela, l'une des limites de notre étude est qu'elle s'arrête quelques années après la mise en place de la réforme de 1982. Elle pourrait s'étaler plus loin dans le temps pour analyser les rééditions des manuels dans notre corpus de sources. Il faut comprendre que le contenu de la réforme de 1982 est enseigné jusqu'en 2007. À ce niveau, cette étude pourrait prolonger son analyse des représentations de l'époque duplessiste et de la Révolution tranquille du discours éducatif auprès des réformes de 2007 et de 2017 pour cerner ses continuités et ses ruptures. Elle pourrait également se prolonger en analysant les manuels d'histoire de la communauté anglo-québécoise.

L'une des autres voies potentielles pour prolonger cette étude est d'enquêter sur la place du pluralisme dans les nouveaux paramètres identitaires que le PQ tente de cerner dans le programme de 1982. Il a été présenté à la fin du troisième chapitre que le MEQ demandait d'intégrer la place de la diversité ethnoculturelle et religieuse dans l'enseignement de l'histoire pour évoquer leur contribution dans la construction de la nation québécoise et pour conscientiser les élèves à la nouvelle réalité démographique. Une fois que les Québécois semblent enfin définis par rapport aux Canadiens français dans le discours éducatif, il faudrait explorer la manière dont ses responsables tentent d'articuler la nouvelle identité québécoise aux enjeux du pluralisme. En d'autres termes, il

¹² Charles Lecavalier, « François Legault traite Gabriel Nadeau-Dubois de “woke” », *Journal de Québec*, 15 septembre 2021, <https://www.journaldequebec.com/2021/09/15/francois-legault-traite-gabriel-nadeau-dubois-de-woke>. Pour aller plus loin, Jocelyn Létourneau et Sabrina Moisan ont démontré, par une étude réalisée entre 1998 et 2001 auprès de jeunes Québécois d'héritage canadien-français, que malgré l'enseignement reçu, leurs représentations du récit national étaient celles d'un « peuple abandonné, reclus, se redressant mais toujours hésitant à s'accomplir¹² ». La transition entre l'époque duplessiste et la Révolution tranquille restait pour eux dichotomique, puisque 1960 marquait une rupture entre une époque où le peuple était à la recherche d'un destin et celle d'un recommencement où le « Grand éveil collectif » des Québécois était désormais possible. Jocelyn Létourneau et Sabrina Moisan, « Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français: coup de sonde, amorce d'analyse des résultats, questionnements », *Canadian Historical Review*, vol. 85, n°2, 2004, p. 325 et 337.

serait intéressant d'explorer l'aménagement de la diversité que fait le MEQ à travers les débats liés à l'enseignement de l'histoire et au-delà de cette sphère. Cette prochaine étude pourrait alors se circonscrire à une période plus contemporaine pour explorer les enjeux hors de la Révolution tranquille. Elle pourrait ainsi dévoiler les racines que les Québécois entretiennent avec l'Autre par les débats tenus au sein de l'institution scolaire.

À la lumière de ce qui précède, ce mémoire illustre deux processus du rapport des Québécois à leur passé. D'abord, il éclaire certaines zones d'ombres de la perpétuation du mythe de la « Grande noirceur » en interrogeant le système scolaire et son rôle de socialisation. En transmettant aux futures générations un ensemble de valeurs qui répondent aux besoins d'une société plus progressiste, les responsables du discours éducatif pouvaient alors rejeter « l'ancien régime » et permettre aux Québécois d'entrer dans la modernité. Il se penche également sur l'exclusion de Soi, mais ensuite d'une réconciliation. Ce mémoire dévoile que l'école participe à la construction d'une vision particulière de l'histoire par certains courants historiographiques qui influencent le discours éducatif et par la cristallisation dans la mémoire collective d'éléments identitaires. La Révolution tranquille, l'État-providence et un peuple émancipé des volontés cléricales s'inscrivent désormais dans ces référents mémoriaux québécois. Ce phénomène peut avoir inscrit dans les valeurs québécoises l'importance de la séparation de l'État et de l'Église et, *de facto*, appeler les Québécois d'aujourd'hui à se revendiquer comme les héritiers du processus de décléricalisation, tels que les récents débats sur la laïcité de l'État nous l'ont dévoilé, afin de marquer leur sortie de la « Grande noirceur » et leur attachement à la Révolution tranquille.

ANNEXE A

Manuels d'histoire du Québec publiés avant 1976

Titre	Date de publication	Auteurs	Fonction des auteurs au moment de la publication du manuel
<i>Histoire du Canada</i>	1945 et 1966	Paul-Émile Farley	Clerc
		Gustave Lamarche	Clerc
<i>Histoire du Canada par les textes</i>	1963	Michel Brunet	Professeur d'histoire à l'Université de Montréal
		Guy Frégault	Professeur d'histoire à l'Université de Montréal
		Marcel Trudel	Secrétaire de l'Institut d'histoire et de Géographie, Université Laval
<i>Le Canada français : Son évolution historique. 1497-1967</i>	1967	Jean Hamelin	Professeur d'histoire à l'Université Laval
<i>Histoire 1534-1968</i>	1968	Denis Vaugeois	Responsable de l'élaboration du programme d'histoire de 1967 et Directeur de la section québécoise du Centre franco-

			québécois du développement pédagogique
		Jacques Lacoursière	Enseignant d'histoire au secondaire et membre du Service général des moyens d'enseignement du ministère de l'Éducation
<i>Canada : Unité et diversité</i>	1968 [1971]	Paul G. Cornell	Professeur d'histoire à l'Université de Waterloo
		Jean Hamelin	Professeur d'histoire à l'Université Laval
		Fernand Ouellet	Professeur d'histoire à l'Université Carleton
		Marcel Trudel	Professeur d'histoire à l'Université d'Ottawa
<i>Histoire des Canadas</i>	1971	Rosario Bilodeau	Professeur d'histoire au Collège militaire de St-Jean
		Robert Comeau,	Professeur d'histoire à l'UQAM
		André Gosselin	Enseignant d'histoire au Cégep St-Hyacinthe
		Denise Julien	Professeur d'histoire à l'UQAM

<i>Histoire du Canada à partir du Québec actuel</i>	1973	André Lefebvre	Professeur de didactique de l'histoire à l'Université de Montréal
<i>Canada- Québec – Synthèse historique</i>	1973	Denis Vaugeois	Historien
		Jacques Lacoursière	Historien
		Jean Provencher	Historien
<i>Histoire du Québec</i>	1976	Jean Hamelin (dir.)	Professeur d'histoire à l'Université Laval
		Richard Jones	Professeur d'histoire à l'Université Laval

Manuels d'histoire publiés pour la réforme du cours *Histoire du Québec du Canada* de 1982

Manuels	Date de publication	Auteurs	Fonction des auteurs au moment de la publication du manuel
<i>Le Québec : héritages et projets</i>	1984	Jean-François Cardin	Historien
		Raymond Bédard	Enseignant d'histoire au secondaire
		Esther Demers	Enseignant d'histoire au secondaire

		René Fortin	Enseignant d'histoire au secondaire
<i>Notre histoire</i>	1984	Danielle Dion-McKinnon	Enseignante d'histoire au secondaire
		Pierre Lalongée	Historien et didacticien
<i>Mon histoire</i>	1985	François Charbonneau	Enseignant d'histoire au secondaire
		Jacques Marchand	Enseignant d'histoire au secondaire
		Jean-Pierre Sansregret	Enseignant d'histoire au secondaire
<i>Nouvelle histoire du Québec et du Canada</i>	1985	Louise Charpentier	Enseignante d'histoire au secondaire et responsable de l'élaboration du programme d'histoire de 1982
		René Durocher	Professeur d'histoire à l'Université de Montréal
		Christian Laville	Professeur de didactique de l'histoire à l'Université Laval
		Paul-André Linteau	Professeur d'histoire à l'UQAM

<i>Nouvelle-France, Canada, Québec. Histoire du Québec et du Canada</i>	1986	Claude Bouchard	Graphiste et historien
		Robert Lagassé	Enseignant d'histoire au secondaire

BIBLIOGRAPHIE

Sources

Débats parlementaires

Bibliothèque de l'Assemblée nationale du Québec, *Débats de l'Assemblée législative du Québec*, 1964.

Manuels scolaires

BILODEAU, Rosario, Robert COMEAU, André GOSSELIN et Denise JULIEN, *Histoire des Canadas*, Montréal, Hurtubise HMH, 1971, 676p.

BOUCHARD, Claude et Robert LAGACÉ, *Nouvelle-France, Canada, Québec. Histoire du Québec et du Canada*, Montréal, Beauchemin, 1986, 386p.

BRUNET, Michel, Guy FRÉGAULT et Marcel TRUDEL, *Histoire du Canada par les textes*, Montréal, Fides, 1963, 281p.

CARDIN, Jean-François, Raymond BÉDARD, Esther DEMERS et René FORTIN, *Le Québec : héritages et projets*, Montréal, HRW, 1984, 506p.

CHARBONNEAU, François, Jacques MARCHAND et Jean-Pierre SANSGRENET, *Mon histoire*, Montréal, Guérin, 1985, 524 p.

CHARPENTIER, Louise, René DUROCHER, Christian LAVILLE et Paul-André LINTEAU, *Nouvelle histoire du Québec et du Canada*, Montréal, CEC et Boréal Express, 1985, 463p.

CORNELL, Paul G., Jean HAMELIN, Fernand OUELLET, Marcel TRUDEL, *Canada : Unité et diversité*, Ballwin, Holt, Rinehart et Winston Limitée, 1971 [1968], 622p.

DION-MCKINSON, Danielle et Pierre LALONGÉE, *Notre histoire*, Ottawa, ERPI, 1984, 380p.

FARLEY, Paul-Émile et Gustave LAMARCHE, *Histoire du Canada, 4^e édition*, Montréal, Librairie des Clercs de St-Viateur, 1945, 551p.

———, *Histoire du Canada, 5^e édition*, Ottawa, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 1966, 551p.

HAMELIN, Jean (dir.), *Histoire du Québec*, Saint-Hyacinthe, Edouard Privat, 1976, 538p.

HAMELIN, Jean, *Le Canada français : Son évolution historique. 1497-1967*, Trois-Rivières, Boréal Express Ltée, 1967, 64p.

LEFEBVRE, André, *Histoire du Canada à partir du Québec actuel*, Montréal, Guérin, 1973, 301p.

VAUGEOIS, Denis, Jacques LACOURSIÈRE et Jean PROVENCHER, *Canada- Québec – Synthèse historique*, Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogiques, 1973, 619p.

VAUGEOIS, Denis et Jacques LACOURSIÈRE, *Histoire 1534-1968*, Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique, 1968, 615p.

Programmes scolaires officiels

Comité catholique du Conseil de l'instruction publique, *Programme d'études des écoles secondaires*, Département de l'instruction publique, Québec, 1957, 280p.

———, *Programme d'études des écoles secondaires*, 1960, 380p.

Ministère de l'Éducation du Québec, *La civilisation française et catholique au Canada. Cours général et cours scientifique, 11e année. Guide à l'intention des maîtres pour l'année scolaire 1966/67*, Direction générale des Programmes et des Examens, 1966, 129p.

———, *Histoire 11, 21, 31, 41, 51*, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes, 1967, 17p.

———, *Histoire 41: plan d'études*, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes, 1971, 31p.

———, *Histoire du Québec et du Canada : 4e secondaire : Formation générale et professionnelle*, Gouvernement du Québec, 1982, 67p.

———, *Guide pédagogique : Histoire du Québec et du Canada : 4e secondaire : Formation générale*, Gouvernement du Québec, 1984, 281p.

Publications du gouvernement du Québec

Gouvernement du Québec, « Livre blanc et livre vert », *Encyclopédie du parlementarisme québécois*, Assemblée nationale du Québec, 2013, <https://www.assnat.qc.ca/fr/patrimoine/lexique/livre-blanc-et-livre-vert.html>.

Ministère de l'Éducation du Québec, *Les objectifs de l'école secondaire*, Québec, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, 1973, 183p.

———, *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire*. Québec, Service général des communications du MÉQ, 1977, 147p.

———, *L'école québécoise : Énoncé de politique et plan d'action*. Québec, Service général des communications du MÉQ, 1979, 163p.

———, *Le matériel didactique de base nécessaire à l'enseignement du programme d'histoire du Québec et du Canada, 4e secondaire, formation générale et professionnelle: Devis*, Québec, Direction du matériel didactique, 1982, 119p.

———, *Histoire du Québec et du Canada, 4e année du secondaire: rapport global*, Québec, Direction du développement de l'évaluation, 1988, 49p.

Ministère de l'Industrie et du Commerce du Québec, *Annuaire du Québec (1966-1967)*, Québec, Bureau de la Statistique du Québec, 1967, 877p.

Rapports de commissions d'enquête

Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement. Tome I: Les structures supérieures du système scolaire, Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, Québec, 1963, p. 13.

Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement. Tome II: Les structures pédagogiques du système scolaire. A. Les structures et les niveaux de l'enseignement, Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, Québec, 1964, 442p.

Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement. Tome II: Les structures pédagogiques du système scolaire. B. Les programmes d'études et les services éducatifs, Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, Québec, 1964, 432p.

TREMBLAY, Arthur, *Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la province de Québec*, Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, Annexe 4, Québec, 1956, 407p.

Sources imprimées

LAPALME, Georges-Émile, *Pour une politique. Le programme de la Révolution tranquille*, Montréal, VLB éditeur, 1988, 348 p.

LAPORTE, Pierre, *Le vrai visage de Duplessis*, Montréal, Éditions de l'Homme, 1960, 140p.

GÉRIN-LAJOIE, Paul, *Pourquoi le Bill 60*, Montréal, Éditions du Jour, 1963, 142p.

Site internet

Bibliothèque de l'Université Laval, « Catalogue générale », *Les manuels scolaires québécois*, Centre interuniversitaire d'études québécoises, 2022, <https://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/catalog.html>.

O'DWYER, Conor, « State-building », *Encyclopaedia Britannica*, 2016, <https://www.britannica.com/topic/state-building>.

Études

Monographies

ANDERSON, Benedict, *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte, 1983 [2002], 214p.

AUBIN, Paul, *300 ans de manuel scolaire au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2006, 180p.

AUDET, Louis-Philippe, *Bilan de la réforme scolaire au Québec 1959-1969*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1969, 70p.

———, *Histoire de l'enseignement au Québec, 1840-1971*, Montréal, Holt, Rinehart et Winston limitée, 1971, 496p.

AUDET, Louis-Philippe et Armand GAUTHIER, *Le système scolaire du Québec: organisation et fonctionnement*, Montréal, Beauchemin, 1967, 235p.

BALTHAZAR, Louis, *Nouveau bilan du nationalisme au Québec*, VLB Éditeur, 2013, 317p.

- BEAUCHEMIN, Jacques, Gilles BOURQUE et Jules DUCHASTEL, *La société libérale duplessiste 1944-1960*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1994, 435p.
- BÉDARD, Éric, *Recours aux sources. Essais sur notre rapport au passé*, Montréal, Boréal, 2011, 276p.
- BEHIELS, Michael D., *Prelude to Quebec's Quiet Revolution: Liberalism versus Neo-nationalism, 1945-1960*, Kingston, McGill-Queen's University Press, 1985, 366p.
- , *Le Québec et la question de l'immigration : de l'ethnocentrisme au pluralisme ethnique, 1900-1985*, Ottawa, Société historique du Canada, 1991, 27p.
- BERTHELOT, Pierre B., *Duplessis est encore en vie*, Québec, Septentrion, 2021, 408p.
- BIENVENUE, Louise, *Quand la jeunesse entre en scène : l'action catholique avant la Révolution tranquille*, Montréal, Boréal, 2003, 291p.
- BLACK, Conrad, *Duplessis. Tome 2*, Éditions de l'Homme, 1977, 623p.
- BOCK, Michel, *Quand la nation débordait les frontières: les minorités françaises dans la pensée de Lionel Groulx*, Montréal, Hurtubise, 2004, 452p.
- BOISMENU, Gérard, *Le Duplessisme. Politique économique et rapports de force, 1944-1960*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 432p.
- BOUCHARD, Gérard, *Les nations savent-elles encore rêver ? les mythes nationaux à l'ère de la mondialisation*, Montréal, Boréal, 2019, 438p.
- , *Pour l'histoire nationale: Valeurs, nation, mythes fondateurs*, Montréal, Boréal, 2023, 392p.
- BOUVIER, Félix, *Histoire du Séminaire de Mont-Laurier : formation d'une élite et d'une classe moyenne*, Montréal, Éditions Fides, 2005, 276p.
- BOUVIER, Félix (dir.), *L'histoire nationale à l'école québécoise. Regards sur deux siècles d'enseignement*, Québec, Septentrion, 2012, 508p.
- BOUVIER, Félix et Charles-Philippe COURTOIS (dir.), *L'histoire nationale du Québec. Entre bon-ententisme et nationalisme*, Québec, Septentrion, 2021, 383p.
- CARLOS, Jean-Philippe et Stéphane SAVARD (dir.), *La Révolution tranquille entre l'ici et l'ailleurs*, Québec, Septentrion, 2024, 324p.
- CHARLAND, Jean-Pierre, *Histoire de l'éducation au Québec: de l'ombre du clocher à l'économie du savoir*, Saint-Laurent, Éditions du renouveau pédagogique, 2005, 205p.

- CONFINO, Alon, *Germany as a Culture of Remembrance. Promises and Limits of Writing History*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 2006, 306p.
- COMEAU, Robert et Louis GILL, *Mon octobre 70 : la crise et ses suites*, Montréal, VLB éditeur, 2020, 238p.
- DEL POZO, José, *Les Chiliens au Québec: immigrants et réfugiés, de 1955 à nos jours*, Montréal, Boréal, 2009, 409p.
- DESBIENS, Jean-Paul, *Les insolences du Frère Untel*, Montréal, Les Éditions de l'Homme, 1960, 154p.
- DORAIS, François-Olivier, *L'École historique de Québec: une histoire intellectuelle*, Montréal, Boréal, 2022, 494p.
- DUMAS, Alexandre, *L'Église et la politique québécoise, de Taschereau à Duplessis*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 2019, 337p.
- DION, Léon, *Québec 1945-2000. Tome II. Les intellectuels et le temps de Duplessis*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1993, 452p.
- DUMONT, Fernand, *La vigile du Québec*, Montréal, Bibliothèque québécoise, 1971 [2015], 248p.
- ÉTHIER, Marc-André, David LEFRANÇOIS et Jean-François CARDIN, *Enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves*, Montréal, Presses de l'Université Laval, 2011, 463p.
- FERRETTI, Lucia, *Brève histoire de l'Église catholique au Québec*, Montréal, Boréal, 1999, 216p.
- FERRO, Marc, *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*, Paris, Payot, 1986, 316p.
- GAUVREAU, Michael, *Les origines catholiques de la Révolution tranquille*, Montréal, Fides, 2008, 457p.
- GELLNER, Ernest, *Nations et nationalisme*, Paris, Éditions Payot, 1989, 208p.
- GÉLINAS, Xavier et Lucia FERRETTI (dir.), *Duplessis, son milieu, son époque*, Québec, Septentrion, 2010, 513p.
- GERVEREAU, Laurent, *Voir, comprendre, analyser les images*, Paris, La Découverte, 2000, 191p.
- GLATTHORN, Allan A., Floyd BOSCHÉE et Bruce M. WHITEHEAD, *Curriculum leadership: strategies for development and implementation*, Thousand Oaks, Sage Publications, 2009, 478p.

- GOW, James I., *Histoire de l'administration publique québécoise, 1867 – 1970*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1986, p. 267-286.
- HALBWACHS, Maurice, *La mémoire collective*, Paris, Presses Universitaires de France, 1950, 170p.
- HELLY, Denise, *Le Québec face à la pluralité culturelle, 1977-1994: un bilan documentaire des politiques*, Sainte-Foy, Institut québécois de recherche sur la culture, 1996, 496p.
- JONES, Richard, *Duplessis et le gouvernement de l'Union nationale*, Ottawa, Société historique du Canada, 1983, 24p.
- LAMARRE, Jean, *Le devenir de la nation québécoise : selon Maurice Séguin, Guy Frégault et Michel Brunet : (1944-1969)*, Sillery, Septentrion, 1993, 561p
- LAPOINTE-GAGNON, *Panser le Canada: une histoire intellectuelle de la commission Laurendeau-Dunton*, Montréal, Boréal, 2018, 413p.
- LAROCHELLE, Catherine, *L'école du racisme : La construction de l'altérité à l'école québécoise (1830-1915)*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2021, 352p.
- LEBRUN, Monique, (dir.), *Le manuel scolaire. Un outil à de multiples facettes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, 334p.
- LEGRIS, Patricia, *Qui écrit les programmes d'histoire?*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2014, 248p.
- LEMIEUX, Olivier, *Genèse et legs des controverses liées aux programmes d'histoire du Québec (1961-2013)*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2021, 186p.
- , *Penser l'histoire et son enseignement au Québec : rencontre avec...*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2023, 189p.
- LEMIEUX, Olivier, Jean-François CARDIN et Denis SIMARD (dir.), *La pensée éducative et les intellectuels au Québec : Les intellectuels nés entre 1850 et 1900*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2021, 282p.
- LEMIEUX, Olivier et Jean BERNATCHEZ, *La gouvernance scolaire au Québec: histoire, enjeux et tensions*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2022, 182p.
- LINTEAU, Paul-André, René DUROCHER, Jean-Claude ROBERT et François RICARD, *Histoire du Québec contemporain. Le Québec depuis 1930*, Montréal, Boréal, 1989, 834p.
- LIVVERNOIS, Jonathan, *La Révolution dans l'ordre. Une histoire du duplessisme*, Montréal, Boréal, 2018, 248p.

- MARSHALL, Dominique, *Aux origines sociales de l'État-providence: familles québécoises, obligation scolaire et allocations familiales 1940 – 1955*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1998, 317p.
- McANDREW, Marie, *Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française au Québec*, Montréal, Université de Montréal, Section d'éducation comparée et fondements de l'éducation, 1986, 206p.
- MEUNIER, E.-Martin et Jean-Philippe WARREN, *Sortir de la « Grande noirceur ». L'horizon « personnaliste » de la Révolution tranquille*, Québec, Septentrion, 2002, 207p.
- MILLS, Sean, *Une place au soleil: Haïti, les Haïtiens et le Québec*, Montréal, Mémoire d'encrier 2016, 300p.
- MINNERATH, Rolland, *Doctrine sociale de l'Église et bien commun*, Paris, Beauchesne, 2010, 180p.
- MONIOT, Henri, (dir.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang SA, 1984, 303p.
- NADEAU, Jean-François, *Robert Rumilly, l'homme de Duplessis*, Montréal, Lux, 2009, 410p.
- NORA, Pierre (dir.), *Les lieux de mémoire : Tome 1 : La république*, Paris, Gallimard, 1992, p.
- PANNETON, Jean-Charles, *Le gouvernement Lévesque. Tome 2*, Québec, Septentrion, 2017, 376p.
- PÂQUET, Martin et Stéphane SAVARD, *Brève histoire de la Révolution tranquille*, Montréal, Boréal, 2021, 276p.
- PROULX, Jean-Pierre, *Système éducatif du Québec et profession enseignante*, Montréal, Chenelière, 2018, 376p.
- RUDIN, Ronald, *Faire de l'histoire au Québec*, Sillery, Septentrion, 1998, 280p.
- RUMILLY, Robert, *Maurice Duplessis et son temps, t. 2*, Fides, 1973[1978], 747p.
- ROUILLARD, Jacques, *Le mythe tenace de la folk society en histoire du Québec*, Québec, Septentrion, 2023, 210p.
- ROY, Fernande, *Histoire des idéologies au Québec aux XIXe et XXe siècles*, Montréal, Boréal, 1993, 127p.
- SANSCHAGRIN, David, *Le nationalisme constitutionnel au Canada*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2022, 350p.

SAVARD, Stéphane, *Hydro-Québec et l'État québécois 1944-2005*, Québec, Septentrion, 2013, 435p.

SÉGUIN, Maurice, *L'idée d'indépendance au Québec*, Montréal, Boréal, 1968 [2022], 93p.

SIMARD, Denis, Jean-François CARDIN et Olivier LEMIEUX (dir.), *La pensée éducative et les intellectuels au Québec. La génération 1915-1930*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2019, 250p.

———, *La pensée éducative et les intellectuels au Québec. La génération 1900-1915*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2020, 250p.

TRUDEAU, Pierre Elliott, *Le fédéralisme et la société canadienne-française*, Montréal, HMH, 1967, 227 p.

TRUDEL, Marcel et Geneviève JAIN, *L'histoire du Canada : enquête sur les manuels*, Ottawa, Imprimeur de la Reine, 1969, 129p

WARREN, Jean-Philippe, *L'engagement sociologique : la tradition sociologique du Québec francophone, 1886-1955*, Montréal, Boréal, 2003, 447p.

WILLIAMS, Dorothy, *The Road to Now: A History of Blacks in Montreal*, Montréal, Vehicule Press, 1997, 235p

ZUBRZYCKI, Geneviève, *Jean-Baptiste décapité: nationalisme, religion et sécularisme au Québec*, Montréal, Boréal, 2020, 292p.

Articles de revue et de journaux

DION, Léon, « De l'ancien régime au nouveau régime », *Cité libre*, n° 38, 1961, p.3-15.

LECAVALIER, Charles, « François Legault traite Gabriel Nadeau-Dubois de “woke” », *Journal de Québec*, 15 septembre 2021, <https://www.journaldequebec.com/2021/09/15/francois-legault-traite-gabriel-nadeau-dubois-de-woke>.

Articles scientifiques

BÉDARD, Éric, « Le parti québécois et l'enseignement de l'histoire », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 5, n°1, 1996, p. 38-47.

———, « Ronald Rudin et l'École de Montréal », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 7, n°1, 1998, 127-132p.

———, « Défendre l'histoire “nationale” », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 22, n°3, 2014, p. 158-164.

- BEAUCHEMIN, Jacques et Gilles BOURQUE, « *Making History in Twentieth-Century Quebec: questions pour un débat* », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 7, n°1, 1998, p. 152-156.
- BIENVENUE, Louise, « Le collège classique comme lieu de mémoire : présences contemporaines d'une formation disparue », *Mens*, vol. 13, n°2, p. 7-34.
- BOUCHARD, Gérard, « L'imaginaire de la grande noirceur et de la révolution tranquille : fictions identitaires et jeux de mémoire au Québec », *Recherches sociographiques*, vol. 46, n°3, 2005, p.411-436.
- BOUVIER, Félix, « Les mutations de l'enseignement de l'histoire proposée par le rapport Parent », *Bulletin d'histoire politique*, vol.12, n°2, 2004, p.130.
- BROUSSEAU DESAULNIERS, Antoine, « Les usages du passé comme marqueurs des transformations de la culture politique québécoise en regard des débats constitutionnels (1960-1971) », *Politique et sociétés*, vol.37, n°3, 2018, p. 3-24.
- CORBO, Claude, « Les origines de la Commission Parent », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, n°2, 2004, p.24-32.
- CÔTÉ, Louis, Benoît LÉVESQUE et Guy MORNEAU, « L'évolution du modèle québécois de gouvernance : le point de vue des acteurs », *Politiques et sociétés*, vol. 26, n°1, 2007, p. 3-26.
- DION, Léon, « L'État libéral et l'expansion de l'espace public étatique », *International Political Science Review / Revue internationale de science politique*, vol. 7, n°2, 1986, p. 190-208.
- ÉTHIER, Marc-André, « Apprendre à exercer sa citoyenneté à travers l'histoire », *Bulletin d'histoire politique*, vol.15, n°2, 2007, p.53-58.
- FALARDEAU, Jean-Charles, « Compte rendu de [Richard JONES, L'idéologie de "L'Action catholique"] », *Recherches sociographiques*, vol. 17, n°2, p. 265-266.
- GAUTHIER, Clermont, Luc BÉDARD et Maurice TARDIF, « La révision des programmes et leur impact sur la formation et le rôle des enseignants au Québec de 1861 à nos jours », *Cahier de la recherche en éducation*, vol. 1, n°1, 1994, p. 87-116.
- GINGRAS, Yves, « À propos de *Faire de l'histoire au Québec* (R. Rudin) : la fabrication de l'histoire », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 8, n°2-3, p. 318-330.
- HUBERT, Ollivier, « De la diversité des parcours et des formations dans les collèges du Bas-Canada : le cas de Montréal (1789-1860) », *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, vol. 21, n°1, 2009, p. 19-43

- LANIEL, Jean-François, « L'Église-nation canadienne-française au siècle des nationalités : regard croisé sur l'ultramontanisme et le nationalisme », *Études d'histoire religieuse*, vol. 81, n°1-2, 2015, p. 15-37.
- LAROCHELLE, Catherine, « La Révolution tranquille fut-elle une entreprise de masculinisation de la société québécoise ? Réflexions sur l'histoire des religieuses catholiques avant et après la laïcisation : entretien avec les historiennes Denyse Baillargeon, Aline Charles et Marie-Claude Thifault », *Études d'histoire religieuses*, vol. 88, n°1-2, p. 7-20.
- LEMIEUX, Frédéric, « Les missionnaires-colonisateurs “gouvernementaux” entre Église et État, 1911-1936 », *Revue d'histoire d'Amérique française*, vol. 72, n°2, 2018, p. 41-68.
- LEMIEUX, Olivier et Catherine CÔTÉ, « Étude des programmes et des manuels d'histoire du Québec de 1967 à 2012 », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 22, n°3, 2014, p. 145-157.
- LEMIEUX, Olivier et Jean-Philippe WARREN, « Renouveler la gouvernance scolaire au moment de la Révolution tranquille: promesses et ratés des premières années du Conseil supérieur de l'éducation (1961-1966) », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 31, n°1, p. 245-265.
- LÉTOURNEAU, Jocelyn, « Le “Québec moderne”, un chapitre du grand récit collectifs des Québécois », *Revue française de science politique*, vol.42, n°5, 1992, p.765-785.
- , « Mythistoires de losers : introduction au roman historial des Québécois d'héritage canadien-français », *Histoire sociale/Social history*, vol. 39, n°77, 2006, p. 157-180.
- LÉTOURNEAU, Jocelyn et Sabrina MOISAN, « Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français: coup de sonde, amorce d'analyse des résultats, questionnements », *Canadian Historical Review*, vol. 85, n°2, 2004, p. 325-356.
- MARTINEAU, Robert. « Le programme : un enjeu pédagogique », *Vie pédagogique*, n°110, 1999, p. 25-34.
- MEUNIER, E.-Martin, « La Grande noirceur canadienne-française dans l'historiographie et la mémoire québécoise : Revisiter une interprétation convenue », *Presses de Sciences Po*, vol. 129, n°1, 2016, p. 43-59.
- MEUNIER, E.-Martin Meunier et Jean-Philippe WARREN, « La question sociale à la question nationale : la revue Cité Libre (1950-1963) », *Recherches sociographiques*, vol. 39, n°2, 1998, p. 291-316
- MOREAU, Daniel, « Le Rapport Parent après 40 ans de réformes scolaires : point de départ ou point de chute ? », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, n°2, 2004, p.137-150.
- , « Les réformes de l'enseignement de l'histoire nationale, Du rapport Parent au rapport Lacoursière », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 14, n°3, 2006, p. 31-52.

PRUD'HOMME, Julien, « Réformer l'enseignement et réformer les maîtres La transformation des programmes d'histoire nationale et ses acteurs au Québec, 1963-2006 », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 15, n°2, 2007, p.185-216.

———, « Le débat sur l'enseignement de l'histoire », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 22, n°3, 2014, p. 103-111.

ROCHER, Guy, « Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, n°2, 2004, p. 117-128.

ROUILLARD, Jacques, « La Révolution tranquille, rupture ou tournant ? », *Journal of Canadian Studies/Revue d'études canadiennes*, vol. 32, n°4, 1998, p. 23-51.

———, « Aux sources de la Révolution tranquille : le congrès d'orientation du Parti libéral du Québec du 10 et 11 juin 1938 », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 24, n°1, 2015, p. 125-158.

ROCHER, Guy, « Compte-rendu [Commission DUMONT, l'Église du Québec : un héritage, un projet] », *Recherches sociographiques*, vol. 13, n°2, 1972, p.291-293.

SARRA-BOURNET, Michel, « Quel avenir pour l'histoire du Québec ? », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 15, n°2, 2007, p.59-65.

TRÉPANIÉ, Pierre, « Faire de l'histoire à la manière de Ronald Rudin : à propos du livre *Making History in Twentieth-Century Quebec. Historians and their Society* de Ronald Rudin », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 7, n°1, 1998, p. 106-118.

WARREN, Jean-Philippe, « Le corporatisme canadien-français comme "système total". Quatre concepts pour comprendre la popularité d'une doctrine », *Recherches sociographiques*, vol. 45, n° 2, 2004, p. 219-238.

Chapitres d'ouvrages collectifs

ALLARD, Michel et Anik LANDRY, « Le manuel d'histoire, reflet des programmes ? Un cas d'exception. L'œuvre du professeur André Lefebvre », dans Monique Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire. Un outil à de multiples facettes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 61-78.

ANSART, Pierre, « Manuels d'histoire et inculcation du rapport affectif au passé », dans Henri MONIOT, (dir.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang SA, 1984, p. 57-75.

- AUBIN, Paul, « Le manuel scolaire québécois. Entre réponses et questionnements », dans Monique Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire. Un outil à de multiples facettes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 38-58.
- BABY, Antoine, « Arthur Tremblay, l'archéologue, l'architecte et le sherpa », dans Denis Simard, Jean-François Cardin et Olivier Lemieux (dir.), *La pensée éducative et les intellectuels au Québec. La génération 1915-1930*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2019, p. 95-112.
- BEAUCHEMIN, Jacques, « Conservatisme et traditionalisme dans le Québec duplessiste : aux origines d'une confusion conceptuelle », dans Alain-G. Gagnon et Michel Sarra-Bournet (dir.), *Duplessis. Entre la Grande Noirceur et la société libérale*, Montréal, Éditions Québec Amérique, 1997, p. 33-54.
- , « L'intériorisation du jugement d'autrui dans le rapport à soi québécois », dans Jean-François Laniel et Joseph Yvon Thériault, *Le Québec et ses autrui significatifs*, Montréal, Québec Amérique, 2021, p. 179-193.
- BEHIELS, Michael D., « Duplessis, le duplessisme et la prétendue reconstitution du passé », dans Alain-G. Gagnon et Michel Sarra-Bournet, *Duplessis. Entre la Grande Noirceur et la société libérale*, Montréal, Québec Amérique, 1997, p. 317-326.
- BOUCHARD, Gérard, « Une crise de la conscience historique. Anciens et nouveaux mythes fondateurs dans l'imaginaire québécois », dans Stéphane Kelly (dir.), *Les idées mènent le Québec. Essais sur une sensibilité historique*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2003, p. 29-52.
- BUREAU, Alex, « Consolidation et opposition des écoles historiographiques de Montréal et de Québec : regard sur les manuels scolaires de 1966 à 2006 », dans Félix Bouvier et Charles-Philippe Courtois (dir.), *L'histoire nationale du Québec. Entre bon-ententisme et nationalisme. De 1832 à nos jours*, Québec, Septentrion, 2021, p. 198- 232.
- CAREL, Ivan, « L'invention de la « Grande Noirceur » : la voie française », dans Xavier Gélinas et Lucia Ferretti (dir.), *Duplessis, son milieu, son époque*, Québec, Septentrion, 2010, p. 36-51.
- CARDIN, Jean-François, « Les programmes de sciences sociales : du pourquoi au comment », dans Marc-André Éthier, David Lefrançois et Stéphanie Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*, Québec, Multimondes, 2014, p.75-98.
- COMEAU, Robert, « La Révolution tranquille : une invention ? », dans Yves Bélanger Robert Comeau et Céline Métivier (dir.), *La Révolution tranquille 40 ans plus tard : Un bilan*, Montréal, VLB éditeur, 2000, p. 11-20.

- COURTOIS, Charles-Philippe, « *Cité libre*, Duplessis et une vision tronquée du Québec », dans Xavier Gélinas et Lucia Ferretti (dir.), *Duplessis, son milieu, son époque*, Québec, Septentrion, 2011, p.52-75.
- , « La pensée éducative de Lionel Groulx », dans Olivier Lemieux, Jean-François Cardin et Denis Simard (dir.), *La pensée éducative et les intellectuels au Québec : Les intellectuels nés entre 1850 et 1900*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2021, p. 99-116.
- DES RIVIÈRES, Marie-José et Denis SAINT-JACQUES, « Jeanne Lapointe, une intellectuelle qui fonde son action sur l'enseignement », dans Denis Simard, Jean-François Cardin et Olivier Lemieux (dir.), *La pensée éducative et les intellectuels au Québec. La génération 1915-1930*, Les Presses de l'Université Laval, 2019, p. 41-50.
- DION, Léon, « Le Québec dans la crise présente des valeurs libérales: une tâche première : revaloriser l'appareil politique », dans Claude Ryan (dir.), *Le Québec qui se fait*, Montréal, Hurtubise, 1971, p. 49-55.
- DUMONT, Micheline, « Un univers inscrit dans notre mémoire collective », dans Micheline Dumont et Nadia Fahmy-Eid (dir.), *Les couventines : L'éducation des filles au Québec dans les congrégations religieuses enseignantes, 1840-1960*, Montréal, Boréal, 1986, p. 15-26.
- , « La nature, l'objet et la pratique de l'histoire », dans Marc-André Éthier, David Lefrançois et Stéphanie Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*, Québec, Multimondes, 2014, p.15-34.
- FERRETTI, Lucia, « La "Grande noirceur", mère de la Révolution tranquille ? », dans Guy Berthiaume et Claude Corbo (dir.), *La Révolution tranquille en héritage*, Montréal, Boréal, 2011, p. 27-46.
- GÉLINAS, Xavier, « Duplessis et ses historiens, d'hier à demain », dans Xavier Gélinas et Lucia Ferretti (dir.), *Duplessis, son milieu, son époque*, Québec, Septentrion, 2010, p. 19-35.
- GRANGER, Serge, « Le retour du Québec en Chine 1960-1985 », dans Stéphane Paquin et Louise Beaudoin (dir.), *Histoire des relations internationales du Québec*, Montréal, VLB éditeurs, 2006, p. 118-128.
- KELLY, Stéphane, « Introduction », dans Stéphane Kelly (dir.), *Les idées mènent le Québec. Essais sur une sensibilité historique*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2003, p. 1-11.
- LANOIX, Alexandre, « L'enseignement de l'histoire et la formation des identités nationales au Québec et au Canada », dans Félix Bouvier et Michel Sarra-Brunet (dir.), *L'enseignement de l'histoire au début du XXIe siècle au Québec*, Québec, Septentrion, 2008, p. 34-43.
- 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 SA, 1984, p. 77-91.

- LAXER, Robert M., « Les dirigeants nationaux dans la mémoire collective et leur portrait dans les manuels d'histoire », dans Henri Moniot, (dir.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang SA, 1984, p. 141-149.
- LAVIGNE, Marie, « Le 18 avril 1940 : l'adoption du droit de vote des femmes : le résultat d'un long combat », dans Pierre Graveline (dir.), *Dix journées qui ont fait le Québec*, Montréal, VLB éditeur, 2013, p. 161-185.
- LEFEBVRE, Bernard, « Mémoire collective, mémoire officielle (au Québec, env. 1900 - env. 1960), dans Henri Moniot, (dir.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne, Peter Lang SA, 1984, p. 237-249.
- LEFRANÇOIS, David, Marc-André ÉTHIER et Stéphanie DEMERS, « Jalons pour une analyse des visées de formation socio-identitaire en enseignement de l'histoire », dans Marc-André Éthier, David Lefrançois et Jean-François Cardin, *Enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves*, Montréal, Presses de l'Université Laval, 2011, p. 59-94.
- LEMIEUX, Olivier, « Le père Joseph-Papin Archambault, s.j.: une pensée éducative centrée sur les moyens », dans Olivier Lemieux, Jean-François Cardin et Denis Simard (dir.), *La pensée éducative et les intellectuels au Québec : Les intellectuels nés entre 1850 et 1900*, Presses de l'Université Laval, 2021, p. 117-136.
- LEMIEUX, Olivier et Denis SIMARD, « Les humanismes en éducation au Québec. D'hier à aujourd'hui » dans Yves Jubinville et Edith-Anne Pageot (dir.), *L'art en partage. Autour du rapport Rioux*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2024, p.65-84.
- LEMIEUX, Olivier et Catinca Adriana STAN, « Louis-Philippe Audet : une pensée éducative ancrée dans l'histoire », dans Denis Simard, Jean-François Cardin et Olivier Lemieux (dir.), *La pensée éducative et les intellectuels au Québec. La génération 1900-1915*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2020, p. 35-52.
- LEMIEUX, Olivier et Jean-Philippe WARREN, « Notre maître le passé, ou l'avenir ? Cité libre et l'historiographie canadienne-française », dans Félix Bouvier et Charles-Philippe Courtois (dir.), *L'histoire nationale du Québec: entre bon-ententisme et nationalisme de 1832 à nos jours*, Québec, Septentrion, 2021, p. 252-271.
- , « Réécrire pour l'avenir : Parti pris et l'historiographie québécoise », dans Félix Bouvier et Charles-Philippe Courtois (dir.), *L'histoire nationale du Québec: entre bon-ententisme et nationalisme de 1832 à nos jours*, Québec, Septentrion, 2021, p. 272-291.
- LÉTOURNEAU, Jocelyn, « La Révolution tranquille, catégorie identitaire du Québec contemporain », dans Alain-G. Gagnon et Michel Sarra-Bournet (dir.), *Duplessis. Entre la Grande Noirceur et la société libérale*, Montréal, Éditions Québec Amérique, 1997, p. 95-118.

- LINTEAU, Paul-André, « Un débat historiographique : l'entrée du Québec dans la modernité et la signification de la Révolution tranquille », dans Yves Bélanger, Robert Comeau et Céline Métivier (dir.), *La Révolution tranquille 40 ans plus tard : Un bilan*, Montréal, VLB éditeur, 2000, p. 21-41.
- MARTINEAU, Robert, « Les manuels d'histoire québécois et la réforme pédagogique de 1982. Un bilan critique », dans Monique Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire. Un outil à de multiples facettes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 277-298.
- MATHIEU, Martial, « État-gendarme », dans Nicolas Kada et Martial Mathieu (dir.), *Dictionnaire d'administration publique*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2014, 576p.
- MEUNIER, E.-Martin, « Une nouvelle sensibilité pour les “enfants du Concile” ? », dans Stéphane Kelly (dir.), *Les idées mènent le Québec. Essais sur une sensibilité historique*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2003, p. 93-106.
- MOREAU, Daniel, « Les manuels, transmission simple ou contribution originale ? Analyse de trois manuels d'histoire nationale », dans Monique Lebrun, (dir.), *Le manuel scolaire. Un outil à de multiples facettes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, p. 251-276.
- OUELLET, Fernand « La Révolution tranquille, tournant révolutionnaire ? » dans Thomas S. Axworthy et Pierre Elliott Trudeau, *Les années Trudeau : La recherche d'une société juste*, Montréal, Le Jour, 1990, p.333-362.
- PARENT, Sébastien, « Un Duplessis kaléidoscopique. La mémoire nationale canadienne-française au cœur de l'histoire », dans Xavier Gélinas et Lucia Ferretti (dir.), *Duplessis, son milieu, son époque*, Québec, Septentrion, 2010, p. 417-431.
- PÂQUET, Martin, « Amnistier le passé comme on enlève des bottes. Des usages publics du passé au Canada et au Québec contemporains », dans Martin Pâquet (dir.), *Faute et réparation au Canada et au Québec contemporains*, Montréal, Éditions Nota Bene, 2006, p.13-38.
- ROY, Christian, « Épilogue. De l'utopie à l'uchronie », dans Stéphane Kelly (dir.), *Les idées mènent le Québec. Essais sur une sensibilité historique*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2003, p. 197-219.
- ROY, Mathieu, « De Chisasibi à Radisson : aménager et négocier les abords de la Grande Rivière au cours de la Révolution tranquille », dans Jean-Philippe Carlos et Stéphane Savard (dir.), *La Révolution tranquille entre l'ici et l'ailleurs*, Québec, Septentrion, 2024, p. 83-103.
- TARDIF, Maurice, « Les Grecs et la fondation de la tradition éducative occidentale », dans Clermont Gauthier et Maurice Tardif (dir.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, Gaëtan Morin éditeurs, 2017, p. 2-24.
- TRUDEL, Stéphane, Stéphane MARTINEAU et Alexandre BUYASSE, « Mémoire et histoire : des choses aux mots », dans Marc-André Éthier, David Lefrançois et Alexandre Joly-Lavoie,

Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire, Québec, Presses de l'Université Laval, 2018, p.13-32.

WARREN, Jean-Philippe, « Une histoire toujours-déjà détournée : savoirs, savoir-faire et savoir-être dans les examens d'histoire au Québec (1970-2012) », dans Marc-André Éthier, David Lefrançois et Stéphanie Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*, Québec, Multimondes, 2014, p.155-160.

Mémoires et thèses

BERNARD, Jean-Philippe, « *Emparons-nous du sol !* » *Chômage, retour à la terre et colonialisme durant la Grande dépression au Québec*, thèse de doctorat (histoire), Université du Québec à Montréal, 2022, 611p.

CLAPPERTON-RICHARD, Adèle, *Reconnue, altérisée, occultée : L'agentivité des figures historiques dans les manuels québécois d'histoire nationale, 1954-1980*, mémoire de maîtrise (histoire), Université du Québec à Montréal, 2020, 229p.

LEBRUN, Andréanne, *École, jeunesse et citoyenneté : la formation des citoyens de demain à l'école secondaire catholique publique du Québec (1956-1985)*, thèse de doctorat (histoire), Université de Sherbrooke, 2023, 590p.

LAPLANTE, Sarah-Émilie, *Cultiver les conditions idéales de la démocratie : l'affaire Dion-O'Neill, le scandale du gaz naturel et la moralité politique au Québec, 1956-1963*, mémoire de maîtrise (histoire), Université Laval, 2015, 147p.

LANIEL, Jean-François, *Il était une foi des bâtisseurs... Vers une synthèse socio-historique du catholicisme et du nationalisme québécois en modernité (1840-2015)*, thèse de doctorat (sociologie), Université du Québec à Montréal, 2018, 865p.

LEMIEUX, Olivier, *Le discours historique comme objet politique : Regard sur l'enseignement de l'histoire du Québec du niveau secondaire de 1967 à 2012*, mémoire de maîtrise (politique appliquée), Université de Sherbrooke, 2014, 152p.

MÉNARD-SUAREZ, Joshua, *Les conceptions de l'homme dans la réforme de l'éducation au Québec : lutttes politiques et perspectives pédagogiques, 1960-1966*, mémoire de maîtrise (histoire), Université du Québec à Montréal, 2014, 159p.

MOREAU, Daniel, *Le Rapport Parent et l'enseignement de l'histoire nationale au Québec entre 1960-1970 : autopsie d'une réforme avortée*, mémoire de maîtrise (histoire), Université du Québec à Montréal, 2003, 144p.

PARENT, Sébastien, *L'historiographie de la Révolution tranquille et ses rapports à la mémoire canadienne-française : 1960 à aujourd'hui*, thèse de doctorat (histoire), 2013, Université du Québec à Montréal, 344p.

ROSE, Jérémie, *Les communautés culturelles dans le projet politique et national du Parti québécois (1968-1981)*, mémoire de maîtrise (histoire), Université de Sherbrooke, 2020, 179p.

TURGEON, Alexandre, *Robert La Palme et les origines caricaturales de la Grande Noirceur duplessiste : conception et diffusion d'un mythe au Québec, des années 1940 à nos jours*, thèse de doctorat (histoire), Université Laval, 2015, 517p.