

La diversité culturelle telle que racontée par les manuels scolaires d'histoire du Québec et du Canada

Cultural Diversity in Quebec and Canadian history textbooks

Danielle Forget et Boriana Panayotova

Volume 6, numéro 2, 2003

La circulation des discours

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1000818ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1000818ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Globe, Revue internationale d'études québécoises

ISSN

1481-5869 (imprimé)

1923-8231 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Forget, D. & Panayotova, B. (2003). La diversité culturelle telle que racontée par les manuels scolaires d'histoire du Québec et du Canada. *Globe*, 6(2), 99–122. <https://doi.org/10.7202/1000818ar>

Résumé de l'article

Quelle est la vision de la diversité culturelle proposée par les manuels scolaires d'histoire? Telle est la question que se posent les auteures. Elles utilisent comme sources les manuels en usage en quatrième secondaire dans les écoles québécoises durant les années 1980 et 1990. L'étude s'appuie sur le concept de « complexe discursif » pour soutenir que le sens ne se présente pas comme une donnée stable et constante, mais qu'il est plutôt soumis au changement et qu'il évolue à l'intérieur de réseaux discursifs. Les auteures concluent que le récit scolaire historique fait une place de choix à la diversité culturelle sans pourtant parvenir à inclure les autochtones et les minorités culturelles dans la trame narrative.

La diversité culturelle telle que racontée par les manuels scolaires d'histoire du Québec et du Canada

Danielle Forget et Boriانا Panayotova
Université d'Ottawa (Canada)

Résumé – Quelle est la vision de la diversité culturelle proposée par les manuels scolaires d'histoire? Telle est la question que se posent les auteures. Elles utilisent comme sources les manuels en usage en quatrième secondaire dans les écoles québécoises durant les années 1980 et 1990. L'étude s'appuie sur le concept de « complexe discursif » pour soutenir que le sens ne se présente pas comme une donnée stable et constante, mais qu'il est plutôt soumis au changement et qu'il évolue à l'intérieur de réseaux discursifs. Les auteures concluent que le récit scolaire historique fait une place de choix à la diversité culturelle sans pourtant parvenir à inclure les autochtones et les minorités culturelles dans la trame narrative.

Cultural Diversity in Quebec and Canadian history textbooks

Abstract – *What is the vision of cultural diversity presented by history textbooks? To answer this question the authors examine textbooks used in the fourth year of Quebec high schools during the 1980s and 1990s. The study uses the concept of « discursive complexity » to argue that meaning is not stable or constant, but rather, meanings are submitted to change and that they evolve within discursive networks. The authors conclude that the historical narratives in these textbooks includes a notion of cultural diversity, yet at the same time they do not manage to include Native peoples and cultural minorities in the narrative framework.*

Depuis quatre décennies, les études envisageant le manuel scolaire comme champ de recherche ont connu une « véritable explosion quantitative¹ ». Les dernières années marquent une nette évolution dans la qualité des études à ce chapitre. Les méthodes de recherche propres à la

1. Alain Choppin, *Manuels scolaires. Histoire et actualité*, Paris, Hachette, 1992, p. 205.

Danielle Forget et Boriانا Panayotova, « La diversité culturelle telle que racontée par les manuels scolaires d'histoire du Québec et du Canada », *Globe. Revue internationale d'études québécoises*, vol. 6, n° 2, 2003.

linguistique, à la sémiologie, aux sciences politiques et à la sociologie nourrissent les travaux dans ce domaine, ce qui enrichit et diversifie considérablement la production scientifique². Les travaux ne se limitent plus à constater et à décrire un phénomène comme tel ; ils essaient également d'en extraire les présuppositions implicites et la logique créatrice³.

Cet intérêt pour la littérature scolaire s'explique par le fait que, supervisé plus ou moins étroitement par l'État, le manuel doit reproduire la « version autorisée des traditions culturelles de son pays⁴ », c'est-à-dire re-présenter le récit de l'histoire officielle. Ainsi le manuel assume-t-il un rôle de « miroir dans lequel se reflète l'image que la société veut donner d'elle-même⁵ ». Dans cette veine, Alain Choppin soutient qu'à l'aide du manuel, « la société [se] fait une beauté » : les défauts, les problèmes et les fautes commises disparaissent au profit de l'harmonie, des qualités et des actions positives⁶.

Au Québec, les manuels d'histoire ont suscité relativement peu d'intérêt auprès des chercheurs. L'ouvrage pionnier dans le domaine est celui d'Aimée Leduc sur les manuels des années 1950, dans lequel l'auteure compare le contenu des manuels de langue anglaise et de langue française⁷. De nos jours, la recherche la plus complète reste encore celle de Geneviève Laloux-Jain, publiée en 1974. L'auteure y examine les manuels scolaires de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e en tant que vecteurs du sentiment national au Canada anglais et au Canada français⁸. Plus récent, le travail de Louise Charpentier sur les livres scolaires du milieu du XX^e siècle creuse les mêmes sillons⁹. Pour une approche thématique davantage ciblée, il faut d'abord mentionner l'ouvrage pionnier de Sylvie Vincent et Bernard Arcand, paru en 1979, sur la repré-

2. *Ibid.*, p. 203.

3. *Ibid.*, p. 203.

4. Rainer Riemenschneider, « Introduction », *Images d'une Révolution*, Paris/Francfort, L'Harmattan, 1994, p. 2.

5. Alain Choppin, *op. cit.*, p. 19.

6. *Ibid.*, p. 167.

7. Aimée Leduc, *Les manuels d'histoire du Canada*, Québec, 1963.

8. Geneviève Laloux-Jain, *Les manuels d'histoire du Canada au Québec et en Ontario de 1867 à 1914*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1974.

9. Louise Charpentier, « Le programme et les manuels d'histoire du Canada de la réforme scolaire de 1948 », mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, 1983.

sentation des Amérindiens dans la littérature scolaire¹⁰. Christian Laville prolonge en quelque sorte ce travail de recherche en abordant le même sujet, mais à partir des manuels des années 1980¹¹. Fait à noter, il s'agit d'un des rares textes à se pencher sur les manuels scolaires les plus récents¹². La rareté des analyses consacrées au contenu des manuels présentement en usage explique, en partie, l'intérêt que nous leur portons.

Les manuels d'histoire du Québec récents, publiés depuis les années 1980, rendent compte d'une donnée socioculturelle incontournable, à savoir la diversité culturelle issue de l'immigration, et entendent, à la suite des recommandations du programme d'histoire en vigueur, dresser un portrait de ce qui a contribué à façonner la société actuelle. Mais quelle est leur vision de la diversité culturelle ? Comment l'intègrent-ils dans le discours historique plus général ?

Nos remarques sont fondées sur les principaux manuels en usage en quatrième secondaire dans les écoles québécoises pendant les années 1980 et 1990. Nous avons retenu six d'entre eux afin de les soumettre à une analyse détaillée de leurs aspects rhétoriques : les deux éditions de l'ouvrage *Le Québec. Héritages et projets*¹³ (publié pour la première fois en 1984, puis renouvelé et réédité en 1994) ; l'édition de 1990 de *Nouvelle histoire du Québec et du Canada*¹⁴ (l'un des manuels jouissant de la plus considérable notoriété) ; *Je me souviens*¹⁵, édité pour la

10. Sylvie Vincent et Bernard Arcand, *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec ou Comment les Québécois ne sont pas des sauvages*, La Salle, Hurtubise HMH, 1979.

11. Christian Laville, « Les Amérindiens d'hier dans les manuels d'histoire d'aujourd'hui », *Traces*, vol. 29, n° 2, 1991, p. 26-33.

12. Dans son ouvrage *Les manuels scolaires dans l'historiographie québécoise*, (Sherbrooke, GRÉLIQ, Ex Libris, 1991), Paul Aubin présente de manière très détaillée la littérature consacrée à ce sujet depuis le début du xx^e siècle.

13. Jean-François Cardin, Raymond Bédard, Esther Demers et René Fortin, *Le Québec. Héritages et projets*, Montréal, HRW, 1984 ; 2^e édition, 1994 ; dorénavant identifiés dans le texte par *QHP* et par *QHP2*.

14. Louise Charpentier, René Durocher, Christian Laville et Paul-André Linteau, *Nouvelle histoire du Québec et du Canada*, Montréal, Boréal Express, 2^e édition, 1990 ; dorénavant identifié dans le texte par *NQC*.

15. Marcel Roy et Dominic Roy, *Je me souviens. Histoire du Québec et du Canada*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique, 1995 ; dorénavant identifié dans le texte par *SQC*.

première fois en 1995 ; enfin, deux autres manuels des années 1980, *Mon histoire*¹⁶ et *Nouvelle-France, Canada, Québec. Histoire du Québec et du Canada*¹⁷. Tous sont des manuels approuvés par le ministère de l'Éducation du Québec et sont par conséquent représentatifs de la vision officielle et institutionnalisée du phénomène migratoire et de la diversité culturelle.

Notre perspective tient à la fois de l'étude critique du récit historique et de l'analyse du discours. Le discours sur l'histoire, notre objet d'analyse, prend forme à partir de deux sources principales : 1) une tradition pédagogique de l'histoire du Québec racontée, et 2) des préceptes insérés dans un métadiscours que livre le programme d'histoire et qui transparaîtront, à peine voilés, dans les manuels d'histoire. Il ne faudrait toutefois pas oublier, outre ces fondements en milieu éducatif, la circulation des discours sociaux – médias, littérature, débats, etc. – qui, eux aussi, véhiculent des idées sur l'histoire et donc maintiennent, transforment, critiquent éventuellement les préjugés et les partis pris. Dans la prise en compte du thème qui nous intéresse plus spécialement, c'est-à-dire la diversité culturelle, nous tenterons d'identifier des points d'intersection et de rupture entre plusieurs déterminations discursives organisées en réseaux. Prendre en considération des réseaux discursifs, c'est admettre que le sens ne se présente pas comme une donnée stable et constante, mais qu'il est au contraire soumis au changement ; que le sens ne s'organise pas en unité avec frontières délimitables comme une structure aux composantes finies, mais qu'il est un « entrecroisement de logiques¹⁸ » se rassemblant autour d'un enjeu à incidence idéologique qui ordonne les savoirs et déclenche des rapports de force. Nous adopterons le concept de « complexe discursif » pour désigner cet ensemble, ou réseau de sens, à l'instar de Patrick Tort qui le préfère à « formation » ou à « configuration » – notion attachée à des pratiques d'analyse comme

16. François Charbonneau, Jacques Marchand et Jean-Pierre Sansregret, *Mon histoire*, Montréal, Guérin, 1985 ; dorénavant identifié dans le texte par *HIS*.

17. Claude Bouchard et Robert Lagassé, *Nouvelle-France, Canada, Québec. Histoire du Québec et du Canada*, Montréal, Beauchemin, 1986 ; dorénavant identifié dans le texte par *NFH*.

18. Patrick Tort, *La pensée hiérarchique et l'évolution*, Paris, Aubier Montaigne, 1983, p. 56.

celle menée par Michel Pêcheux, par exemple – parce qu'il a le mérite de ne pas évoquer l'uniformité au détriment de la pluralité¹⁹ :

[U]ne analyse approfondie des fonctionnements discursifs dans l'histoire [incite en effet] à définir des axes plutôt que des contours, et à favoriser l'image de l'entrecroisement infini du réseau plutôt que celle de la courbure tout à la fois totalisante et individualisante de toute ligne de démarcation. Un complexe de discours est un réseau ouvert de déterminations discursives et transdiscursives qui ne se laissent limiter dans leurs opérations ni par les clôtures de la disciplinarité, ni par celles de la périodisation liée à la pratique courante de l'histoire des régionalités intellectuelles²⁰.

Notre propos est modeste et ne vise pas à exposer les différentes orientations du débat sur la diversité culturelle au Québec ; nous visons plutôt la mise en discours que proposent certains manuels d'histoire afin d'en dégager la valeur argumentative et son impact dans le contexte actuel.

La difficile intégration de la diversité

À travers le thème que nous avons choisi d'étudier, il apparaît évident qu'une rupture s'opère avec un discours trop fortement nationaliste qui mettrait en confrontation les communautés francophones et anglophones²¹. On observe un souci de remplacement de la polarité linguistique et culturelle français/anglais par la diversité culturelle, et ce, dans une perspective idéologique fortement orientée. La substitution discursive – un discours que l'on disqualifie au profit d'un autre – qui apparaît ainsi en filigrane vise à faire la promotion de la diversité²².

19. *Ibid.*, p. 43.

20. *Ibid.*, p. 43-44.

21. Voir Gérard Bouchard, qui souligne cette stratégie comme un moyen d'évacuer le choix d'un ou de plusieurs peuples fondateurs (*Genèse des nations et cultures du Nouveau Monde*, Montréal, Boréal, 2001, p. 375).

22. L'adaptation du concept de nation à la nouvelle réalité québécoise préoccupe beaucoup la communauté des historiens, comme en témoigne l'abondante

Contrairement à une idée fort répandue, la population québécoise ne se divise pas exclusivement entre « Français », d'un côté, et « Anglais », de l'autre. Bien que les Québécois d'origine française soient majoritaires, on compte aussi, grâce à l'immigration, 5 % de citoyens d'origine britannique, 2,5 % d'origine italienne, 1,5 % d'origine juive, près de 1 % d'origine grecque, et des citoyens de bien d'autres nationalités. (*QHP2*, p. 7.)

On écarte une soi-disant idée reçue au profit de la diversité des origines. Or, rien n'est moins sûr que, dans les faits, le préjugé se fonde sur l'origine des cultures plutôt que sur une opposition linguistique. L'aplanissement des nuances vient probablement de la force de l'enjeu : rompre avec un discours favorisant la confrontation et adopter une vision axée sur la pluralité comme ouverture sociale.

Ce second axe du réseau discursif, qui voit la pluralité comme ouverture sociale, se constitue indéniablement à partir des recommandations du programme d'histoire et mérite que l'on s'y attarde. Sorte de discours officiel – tant sur le plan idéologique que sur le plan des stéréotypes de formulation –, il se profile comme voix transdiscursive dans le récit proposé des six manuels retenus et bien au-delà. En ce sens, il constitue un axe discursif déterminant.

Les manuels scolaires édités après 1982 doivent en effet se soumettre aux exigences du programme d'étude en histoire publié cette année-là²³. Ce programme est conçu dans un esprit de rupture avec la mission patriotique que l'enseignement de l'histoire assumait avec fierté

production à ce sujet depuis quelques années. À titre indicatif, voir notamment Gérard Bouchard, « La réécriture de l'histoire nationale au Québec. Quelle histoire ? Quelle nation ? », dans Robert Comeau et Bertrand Dionne [éd.], *À propos de l'histoire nationale*, Sillery (Québec), Septentrion, 1998, p. 115-143 et, du même auteur, *La Nation québécoise au futur et au passé*, Montréal, VLB Éditeur, 1999.

23. Gouvernement du Québec, Direction générale du développement pédagogique, *Programme d'études. Histoire du Québec et du Canada, 4^e secondaire, formation générale et professionnelle*, avril 1982. Le programme est encore en vigueur aujourd'hui, mais il sera probablement modifié dans le courant de la prochaine année scolaire.

jusqu'aux années 1960²⁴. Ceci se traduit, entre autres, par un remplacement de la définition ethnique et exclusive de la nation québécoise, limitée au groupe des Canadiens français, par une définition inclusive, érigeant l'appartenance territoriale en facteur déterminant de l'appartenance nationale. En conséquence, le programme exige que tous les habitants de la province de Québec soient présentés comme faisant partie de la nation québécoise. À ce titre, ils obtiennent le droit d'être « inclus » dans le récit scolaire d'histoire nationale. Ceci concerne particulièrement les Amérindiens, les immigrants allophones et, à un degré moindre, les immigrants anglophones. Dans ce contexte, la pluralité de la société québécoise est reconnue comme un fait incontestable, comme une donnée qu'on ne peut pas nier. Mais le programme va au-delà du simple constat. Il promeut les valeurs d'ouverture à l'autre et d'acceptation des différences, en même temps qu'il se fixe comme objectif de les inculquer aux écoliers²⁵. Les « objectifs de formation » l'expriment d'ailleurs sans aucune équivoque :

6. *Avoir développé une attitude d'ouverture*²⁶ et de respect à l'égard des valeurs autres que les siennes²⁷. [...]

2.3.3 *Le programme veut tenir compte de la dimension pluraliste du passé québécois* en soulignant l'apport de tous les groupes à l'histoire collective. [...] L'histoire nationale concerne tous les Québécois, *quelle que soit leur origine ethnique, linguistique, sociale ou religieuse*. Par conséquent, *elle doit refléter leur diversité* : rendre compte des différences et les respecter mais aussi montrer ce qui converge et ce qui est commun²⁸. [...]

24. Pour plus de détails sur l'évolution de l'histoire comme discipline scolaire et les changements apportés aux programmes et aux manuels, voir Christian Laville, « Évolution du manuel d'histoire au secondaire », *Bulletin de liaison SPHQ*, vol. 25, n° 5, 1987, p. 21-25.

25. À propos des objectifs du ministère de l'Éducation à l'égard de l'enseignement de l'histoire, voir Louise Charpentier, « Qu'avons-nous enseigné ? », *Bulletin de liaison SPHQ*, vol. 25, n° 5, 1987, p. 31-38.

26. Partout dans le texte, nous soulignons.

27. *Programme, op. cit.*, p. 13.

28. *Ibid.*, p. 12.

En effet, les groupes sociaux, régionaux, linguistiques, ethniques et religieux qui y coexistent *témoignent* suffisamment de la pluralité de la réalité québécoise. La richesse même de cette diversité pose l'exigence de citoyens informés, capables d'efforts d'objectivité et soucieux de respect mutuel²⁹.

Bien que la question nationale et un certain nombre d'enjeux corollaires – les conditions d'existence de la culture francophone, l'avenir de la majorité de langue française, etc. – aient dominé l'agenda politique québécois depuis l'élection du Parti québécois en 1976, le programme ministériel rendu public en 1982 ne cherche pas ouvertement à instrumentaliser la discipline historique au profit de la lutte politique. Ce sont des esprits critiques, non obtus, qu'il aspire à former. Il parle explicitement d'ouverture à l'autre et non de repli défensif sur soi.

Au moment de son entrée en vigueur, le programme reflète deux préoccupations majeures de la société qui l'a engendré. Premièrement, depuis la sanction référendaire de mai 1980, le Québec doit nécessairement continuer à composer avec le reste du Canada (la figure emblématique de l'Autre). Deuxièmement, il doit poursuivre ses efforts pour gérer les changements démographiques découlant d'un flux migratoire international en constante progression. L'approche contenue dans le programme, axée sur l'ouverture et l'intégration, va dans le sens de la Charte des droits et libertés, adoptée en 1982 mais dont le projet était dans l'air depuis une décennie au moins, qui, en mettant un terme à la discrimination envers les groupes minoritaires, cherche ouvertement à inscrire le multiculturalisme au cœur de la culture politique canadienne.

Malgré tout, les manuels édités au milieu des années 1980 appliquent les consignes du programme d'études d'une manière plutôt frileuse et hésitante. Ils ne proposent pas de définition inclusive de la nation québécoise, comme le recommande pourtant le programme et comme le feront les manuels des années 1990³⁰. En fait, ils ne propo-

29. *Ibid.*, p. 11.

30. L'analyse détaillée du contenu des manuels des années 1980 nous a permis de constater l'uniformité de leur discours sur la diversité culturelle. Nous sommes

LA DIVERSITÉ CULTURELLE DANS LES MANUELS SCOLAIRES

sent aucune définition et quand ils utilisent le concept de nation, c'est pour parler de la communauté canadienne-française exclusivement.

L'attitude envers les Amérindiens est empreinte d'un sentiment de culpabilité plus ou moins explicite :

Ce sont eux les propriétaires de l'Amérique, qui en sont devenus les locataires. Nous les avons « découverts » et nous les avons « civilisés », c'est-à-dire que nous avons failli leur faire complètement perdre leurs coutumes, leurs mentalités et leurs langues. Nous les avons rendus « autres ». Pour réussir dans la vie, il ne fallait pas être un Amérindien. (*HIS*, p. 14.)

La représentation du contact entre les deux civilisations est également marquée par ce sentiment :

Pour les Amérindiens, le choc culturel qui découle de la rencontre avec les Européens se fait sentir dans trois secteurs d'importance vitale. D'abord dans le secteur idéologique : leur système tribal et leurs croyances sont ébranlés au point de miner l'autorité des chefs et des sorciers. Ensuite dans le domaine économique : la traite des fourrures bouleverse leur vie jusque dans les moindres gestes quotidiens. Elle est aussi un facteur de discorde entre les tribus et provoque les « guerres de la fourrure ». Enfin dans le secteur politique, les rivalités entre les Européens entraînent les Amérindiens dans les conflits des envahisseurs cherchant la suprématie en Amérique du Nord. (*NFH*, p. 36.)

Le propos insiste sur l'impact néfaste de la civilisation européenne sur celle des autochtones. L'influence des Blancs est perçue comme forte et dévastatrice pour la culture amérindienne. À l'opposé, l'influence amérindienne sur les Européens se limite à la culture matérielle, ce qui

arrivées au même constat en analysant les manuels de la décennie suivante. Toutefois, le discours unanime des manuels des années 1990 n'est pas identique à celui des manuels des années 1980. Ceci justifie le regroupement des manuels par décennie d'édition.

n'empêche pas toutefois qu'on la reconnaisse comme primordiale, car c'est elle qui a permis aux Européens de survivre dans les difficiles conditions du continent américain :

L'Européen doit à l'Amérindien sa survivance dans le milieu rude de l'Amérique du Nord. Il lui doit également la connaissance de plantes [...]. Avec son canot, ses raquettes, ses connaissances de la forêt et du réseau hydrographique, l'Amérindien permet au Blanc d'explorer un continent. (*NFH*, p. 37.)

Malheureusement, le contact entre les Européens et les autochtones n'apporta pas uniquement à ceux-ci de nouveaux articles utiles et pratiques. Leurs rapports eurent aussi des effets désastreux. D'abord, les Européens apportèrent aux Amérindiens plusieurs maladies contre lesquelles leur organisme ne pouvait se défendre : rougeole, vérole, grippe, dysenterie. Ensuite, afin d'avoir la haute main sur le commerce de la fourrure, ils provoquèrent ou entretenirent entre tribus des rivalités qui débouchèrent sur des guerres. Parallèlement, ils firent découvrir aux Amérindiens les boissons alcooliques, dont l'effet produit sur eux fut d'abord perçu comme une manifestation divine. Au XVII^e siècle, l'alcoolisme était un fléau que combattaient vigoureusement les religieux. (*QHP*, p. 79 et 81.)

Les Amérindiens disparaissent de la narration et n'occupent à peu près plus de place dans le récit scolaire jusqu'au moment de sa conclusion, quatre ou cinq cents pages plus loin, alors que le lecteur les redécouvre en un maigre paragraphe dans lequel sont sommairement expliqués l'organisation sociale actuelle des autochtones et leur mode de vie et de subsistance. Le traitement que l'on en fait est très formel : il s'apparente à un collage. Les paragraphes consacrés aux Amérindiens ne participent pas de la narration proprement dite et paraissent appliquer à la lettre le programme d'études qui exige la mention des différentes cultures et ethnies. À la différence des manuels des années 1980, ceux des années 1990 consacreront beaucoup plus de place aux autochtones d'aujourd'hui, en grande partie par la nécessité de rendre compte de la

crise sociopolitique survenue au début de la décennie. En résumé, les manuels des années 1980 n'accordent qu'une attention insignifiante aux Amérindiens après avoir posé le constat d'une civilisation en déclin, d'un peuple sans avenir et, pour cette raison, sans importance.

Dans les manuels, les immigrants constituent l'autre grande manifestation de la pluralité ethnique et culturelle de la société québécoise. Dans le contexte d'une reconnaissance de cette pluralité, le phénomène migratoire n'est plus ignoré ; il est au contraire admis comme une constituante pleine et entière de la société. Trois volets distincts sont identifiés : l'immigration française aux XVII^e et XVIII^e siècles, l'immigration britannique aux XVIII^e et XIX^e siècles, et l'immigration allophone au XX^e siècle. Le fait de nommer « immigrants » les Français qui s'établissent ici a comme résultat de mettre sur un pied d'égalité, au moins terminologique, tous les arrivants indépendamment de leur origine.

Pour réaliser une politique de peuplement, Talon établit donc une structure d'incitation à l'immigration et à la natalité. [...] On encouragera une immigration par des mesures incitatives. [...] On ira même jusqu'à recruter de nouvelles catégories d'immigrants qui, sans doute, n'auraient pas été tolérés au siècle précédent. (*HIS*, p. 79-80.)

En dépit de cette précaution de vocabulaire, le récit scolaire ne parvient pas à traiter en égaux tous les immigrants et il suggère une distinction – tacite – entre « nos » immigrants (d'ascendance française) et les « autres ». Il en résulte que le phénomène migratoire est envisagé dans le récit scolaire sous l'angle d'un rapport entre assimilation et natalité. Ainsi, le problème initial réside dans la faiblesse de l'immigration française, une faiblesse qui n'est que partiellement compensée par une forte natalité. L'arrivée des colons britanniques perturbe cette donne fragile. Le récit les dépeint tels des intrus qui représentent un danger pour la prédominance démographique des Canadiens français :

Sans étouffer les Canadiens ni les assimiler de force, ils [les Britanniques] entendaient favoriser la colonisation anglaise. [...] À long terme, les autorités espéraient que les Canadiens deviendraient minoritaires dans la

province et qu'ils adopteraient les lois et la langue anglaise, voire la religion protestante. (*QHP*, p. 177-178.)

Le regard critique se durcit proportionnellement à l'augmentation du nombre des nouveaux arrivants :

De plus les immigrants provoquèrent, à cause de l'insalubrité des navires, des épidémies qui firent bien des victimes chez les Canadiens, notamment en 1832. Les Canadiens voient cette invasion comme une menace à leur existence. Déjà, on manque de terres dans la zone seigneuriale. *La proportion de Canadiens d'expression française diminue constamment dans les deux Canadas. En même temps, le Haut-Canada progresse plus vite démographiquement et économiquement.* Les villes de Montréal et de Québec s'anglicisent rapidement. [...] La population francophone du Bas-Canada triple entre 1790 et 1840. Les Canadiens ne comptaient que sur leur fertilité proverbiale pour accroître leur nombre. [...] Catholiques, les Canadiens bien encadrés par leurs élites se laissent convaincre que la survivance de la « nation canadienne » repose sur les familles nombreuses. L'immigration britannique est considérée comme une menace à l'homogénéité de la société de la plaine du Saint-Laurent. (*HIS*, p. 216 et 219.)

Les habitants du Bas-Canada ne peuvent rien faire pour modifier la politique d'immigration décidée par l'Angleterre. Mais, dans un contexte d'épuisement de leurs terres, de surpeuplement des seigneuries et d'appauvrissement général de la population, cet afflux d'immigrants qui va grossir la minorité est de nature à modifier l'équilibre ethnique. Cette politique d'immigration massive ne peut que susciter la méfiance et l'hostilité croissante des Canadiens français. [...] L'hostilité des Canadiens envers les immigrants s'accroît. On leur reproche de « voler les emplois et les terres disponibles ». Certains Canadiens croient même que les autorités britanniques cherchent délibérément à les noyer dans une mer d'Anglo-Saxons. L'Assemblée législative vote un impôt par « tête

d'immigrant », payable par les capitaines de navires dans le but de réduire l'immigration et d'assurer le financement des secours aux indigènes. (*NFH*, p. 144-145.)

Si l'on constate bel et bien une tentative pour présenter la diversité ethnique émanant de l'immigration sous un jour positif, celle-ci se noie dans un océan de statistiques qui reflètent minutieusement les fluctuations de la population francophone par rapport à la population anglophone. Il en résulte que les relations entre les vieux immigrants (d'origine française) et les nouveaux (d'origine britannique) apparaissent essentiellement comme une sorte de compétition démographique opposant le nombre des nouveaux arrivants britanniques à celui des nouveaux-nés francophones. Le danger associé à l'immigration des Britanniques ne se limite pas à son potentiel assimilateur. Avec eux s'introduisent et se propagent des épidémies et des maladies variées qui affectent la population locale. Occupant leurs places de travail, les immigrants britanniques constituent une cause de chômage parmi les francophones. Ils s'installent également sur des terres qui auraient pu être labourées par les Canadiens français. Bref, ils sont source de malheurs.

Vers une plus grande ouverture à l'autre ?

Les manuels des années 1990 conservent la même approche de l'immigration britannique que ceux des années 1980, à la différence qu'ils cherchent à se dissocier des accusations portées contre elle en les présentant comme des croyances plus ou moins fondées.

L'épidémie de choléra de 1832, qui entraîne la mort de milliers de personnes, n'a rien pour apaiser le sentiment des Canadiens : nombreux sont ceux qui attribuent ce fléau à la venue d'immigrants contaminés. (*QHP2*, p. 245.)

Cette approche de l'immigration britannique est d'ailleurs symptomatique de la vision de la diversité culturelle développée dans ces manuels plus récents. L'accent est placé sur une mise en balance équitable des points de vue ; aucun groupe ne se voit attribuer l'étiquette

d'adversaire et, inversement, aucun point de vue narratif ne semble privilégié. L'histoire ne se raconte pas uniquement selon la perspective des Canadiens français ; les perspectives alternent en fonction des événements racontés : l'arrivée des Européens en Amérique sera observée à travers le regard des Amérindiens, l'immigration britannique le sera principalement du point de vue des Britanniques, etc. L'explication des confrontations ne passera pas par une voix officielle, mais sera plutôt relayée par des attitudes différentes et possiblement divergentes qui se partageront les explications. La relativisation des points de vue constitue un trait rhétorique fort accentué dans les manuels d'histoire des années 1990.

Dans le passage suivant, qui traite d'événements récents, le mode de composition a valeur argumentative :

Quant aux Québécois et Québécoises d'origine britannique, qui avaient toujours pu compter sur l'apport massif des immigrants à leur communauté, ils voient l'importance de leur communauté diminuer à cause d'un faible taux de natalité et du départ de beaucoup d'entre eux vers les autres provinces. Refusant le statut donné à leur langue par la Charte de la langue française (projet de loi 101), ils en contestent plusieurs dispositions devant les tribunaux, notamment celles qui concernent l'accès à l'école anglaise et l'affichage. Très inquiets quant à leur avenir, ils créent à la fin des années 1970 une association de défense de leurs intérêts : Alliance Québec. Réalisant l'importance du français au Québec, la majorité d'entre eux parlent maintenant français et nombreux sont ceux qui envoient leurs enfants dans des classes d'immersion française. (*QHP2*, p. 449.)

Notons l'appellation inclusive « Québécois et Québécoises d'origine britannique », qui superpose implicitement « britannique » et « anglophone ». Après la prise en considération des positions plutôt négatives de chacune des communautés, la conclusion plaide pour la conciliation et détourne de la confrontation grâce à un style tempéré. Autrement dit, on délaisse l'axe discursif de la confrontation entre communautés francophone et anglophone ; on opte plutôt pour le changement circonstan-

ciel, neutre par rapport aux enjeux en question. Cependant, la formulation des énoncés suggère un rapport de force entre les actants ; la reprise de certaines expressions (« faible taux de natalité », « très inquiets quant à leur avenir ») évoque malgré tout la concurrence.

Dans une section intitulée « L'immigration britannique », où il est question de ses aspects dans le Haut- et le Bas-Canada, on dit :

Le port de Québec est le lieu d'accueil d'une bonne partie de ces immigrants. La majorité de ces immigrants s'installent sur les terres nouvellement ouvertes du Haut-Canada. Cependant, bon nombre s'établissent dans le Bas-Canada. Chacune de ces ethnies (peuples, groupes culturels) amène avec elle son identité culturelle, dont certains éléments s'intègrent à celle des francophones. Les immigrants de langue anglaise contribuent à diversifier la composition ethnique, religieuse, culturelle et sociale du Bas-Canada. (*QHP2*, p. 204.)

Le souci didactique de mettre en contexte les termes « ethnies » et « identité culturelle » se double d'une présentation épurée du résultat final, où les enjeux sont réduits à de simples constats mathématiques : l'ajout d'une ou de plusieurs ethnies aux francophones donne une composition diversifiée. Le contexte est peu commenté et on pourrait se poser la question suivante : dans un pays doté d'un régime britannique depuis plus d'un siècle, comment l'immigration britannique peut-elle constituer une diversification non attendue ?

Il en va de même pour l'immigration et l'émigration. L'absence de mise en relation crée des incongruités, comme dans les passages soulignés :

L'émigration fait perdre au Québec environ 10 % de sa population au cours des trois dernières décennies du XIX^e siècle. Cette émigration se poursuivra, mais avec un pourcentage moindre, jusqu'à la crise économique de 1929. On estime qu'au début du XX^e siècle près de la moitié des Québécois vivaient aux États-Unis (si l'on inclut les Franco-Américains d'origine québécoise qui y sont nés). *Ces départs réduisent dans une certaine*

mesure le problème du surpeuplement des terres, ce qui contribue à diminuer la misère des habitants. [...] L'émigration massive annule en grande partie les effets de la Politique nationale de MacDonald. Elle menace même la prospérité du pays, dont il est urgent d'accroître la population. (QHP2, p. 289.)

Bienfait ou menace ? On ne saurait trop dire et les précautions du récit scolaire dans la présentation de ces facettes identitaires et culturelles pèchent par une absence d'analyse. On s'en tient aux faits. Des expressions comme « l'émigration fait perdre... », le « solde migratoire » négatif, « l'immigration connaît des sommets » (NQC, p. 416) font apparaître cette question socioculturelle comme une joute où gagner et perdre auraient comme enjeu le maintien d'une population francophone. Le discours de la survivance, dont l'un des objectifs serait de préserver la population francophone des immigrants non-francophones, réapparaît sous d'autres angles.

À d'autres moments du récit historique, les manuels affichent une volonté nette de valorisation de la diversité culturelle, en accord avec le programme d'étude. Cependant, cela relève parfois de l'assertion de principe alors que le propos détaillé manque de constance. Par exemple, l'extrait suivant rappelle que des immigrants sont toujours venus de partout :

Le Québec a reçu depuis l'époque de la Nouvelle-France des centaines de milliers d'immigrants venus de toutes les régions du monde. Ils ont contribué à façonner notre société actuelle, culturellement riche et diversifiée. (QHP2, p. 448.)

Mais quelques lignes plus loin, l'affirmation est tempérée, sans référence au premier énoncé :

Si pendant longtemps l'immigration venait principalement d'Europe, le Québec a reçu plus récemment des immigrants provenant d'autres régions du monde : Antilles, Sud-Est asiatique, Amérique latine, etc. (QHP2, p. 449.)

Dans le paragraphe ci-dessous, Franco-Québécois, terme peu usité, fait pendant à Néo-Québécois et à Anglo-Québécois dans une volonté manifeste de distribuer équitablement les rôles et les appellations. Cela n'empêche pas certains glissements de se produire, comme à la dernière ligne du passage, où le possessif « dans leur société » marque l'attribution exclusive aux « Franco-Québécois » (cette tendance à l'exclusion concerne aussi les autochtones, que la majorité des énoncés ne permettent pas d'inclure dans la société québécoise) :

Depuis la Révolution tranquille, la volonté des *Franco-Québécois* de faire du Québec un pays de plus en plus français a soulevé la question de l'intégration des immigrants et des allophones à leur société. Traditionnellement, les immigrants s'intégraient à la communauté *anglo-québécoise* et envoyaient leurs enfants à l'école anglaise. [...] Depuis 1977, avec l'adoption de la Charte de la langue française (projet de loi 101), les nouveaux immigrants doivent inscrire leurs enfants à l'école française. Progressivement, les écoles se sont peuplées d'élèves aux origines diverses, particulièrement à Montréal, où se concentre la majeure partie des *Néo-Québécois*. Les francophones, qui craignent une diminution de leur poids démographique dans la région montréalaise, *ont besoin de l'apport des immigrants puisqu'ils ont moins d'enfants qu'auparavant. Ils doivent cependant apprendre à vivre dans une société multiethnique et mieux accepter la diversité culturelle qui en résulte. En retour, les francophones souhaitent que les nouveaux venus s'intègrent dans leur société.* (QHP2, p. 449.)

Par ailleurs, le récit met l'accent sur le partage. Ce dernier fonctionne comme un schéma cognitif qui permet de conceptualiser d'une certaine façon la relation entre communautés. Fréquemment utilisé comme base métaphorique dans le discours sur l'immigration, il autorise, sur le plan argumentatif, à dégager certaines valeurs : l'hospitalité d'une société d'accueil devient un bienfait pour l'immigrant dans le besoin³¹ et elle justifie de la part de ce dernier des devoirs « en retour ».

31. Danielle Forget, « L'Interculturel : entre l'Un et le Multiple », 2002, à paraître.

La stratégie rhétorique dont relève la formulation n'enlève rien, cependant, à l'entreprise de valorisation de la diversité qui l'anime. Les manuels scolaires tentent de combattre les préjugés envers les immigrants : « contrairement à certaines idées répandues, l'immigration enrichit un pays, tant du point de vue économique que culturel » (*NFH*, p. 484). Soulignant l'apport considérable des Néo-Québécois (comme on les appelle déjà) au développement économique de la société et à son enrichissement culturel, les manuels cherchent à faire échec au stéréotype répandu de l'immigrant qui profite des acquis de la société d'accueil sans rien donner en retour.

L'intégration et la préservation des identités particulières sont présentées comme allant de pair. Le récit tient également pour normal et justifiable, plutôt que pour une marque de non-intégration, le réflexe de chaque groupe ethnique de vivre dans un même quartier et de se regrouper autour d'institutions culturelles.

Les Québécois et Québécoises de nouvelle souche, même s'ils parlent couramment le français ou l'anglais, veulent conserver leur identité culturelle. Ils vivent souvent regroupés dans des quartiers, ont leurs organismes culturels, leurs journaux et leurs lieux de culte, et ils célèbrent leur fête nationale. On compte au Québec plus d'un millier d'organismes créés par une centaine de communautés culturelles. Des dizaines de périodiques, des stations de radiodiffusion et plusieurs émissions télévisées ont servi à maintenir les liens, souvent dans leur langue d'origine, entre les membres des différentes minorités³². (*QHP2*, p. 449.)

On sent bien l'éloge de l'ouverture que suppose l'encouragement à préserver de telles pratiques. Le jour favorable sous lequel est présentée la diversité culturelle relève en grande partie des valeurs universelles promulguées de façon sous-jacente dans le récit scolaire. L'énumération

32. Dans ce passage, le dernier énoncé pourrait paraître ambigu, puisque le contexte suggère l'échange entre minorités (on écrit « ... entre les membres des différentes minorités ») alors que le sens visé est celui du rapprochement entre les « différents membres de chaque minorité ».

des institutions et des organismes attachés à la conservation des identités prend des allures quantifiantes et hyperboliques, évoquant le partage et le respect d'autrui.

Bref, les manuels des années 1990 empruntent le même chemin que ceux des années 1980 pour expliquer l'enjeu de l'immigration. Ils accordent généralement plus de place à la multiculturalité de la société québécoise, mais leur approche est plus univoque et moins nuancée. Plus particulièrement, ces manuels envisagent l'immigration allophone uniquement par le biais de la question démographique et, à la différence des manuels des années 1980, ils ne font pas l'effort de donner une image attrayante des immigrants allophones, ni de présenter leurs apports positifs au développement de la société d'ici. Paradoxalement, ces manuels sont plus préoccupés par la question linguistique que leurs homologues de la décennie précédente – malgré la mise en marche d'une francisation massive – et ils la rattachent à l'intégration. Le rapport entre assimilation et natalité qui caractérisait l'attitude envers l'immigration britannique se retrouve à l'égard de l'immigration plus récente, *mutatis mutandis* : cette fois, le problème vient de ce que la majorité francophone vit une situation de déclin démographique en raison d'une baisse de la fécondité. L'immigration allophone est présentée comme la seule solution au problème, à condition qu'elle soit intégrée à la majorité. Cette situation confère à la question linguistique toute sa force et place les lois obligeant les allophones à fréquenter l'école française à l'avant-scène de l'exposé scolaire. Ainsi, il semble que l'intégration prenne peu à peu l'importance qui revenait antérieurement à l'assimilation dans les manuels scolaires.

La prise en compte de la diversité culturelle s'accompagne, on le comprendra, d'une réflexion sur l'identité québécoise. Qui est Québécois ? Les manuels s'appuient explicitement ou implicitement sur une définition large et non plus axée sur la descendance française des premiers colons. L'ethnicité fait place à la territorialité :

Dans ce manuel, nous tiendrons pour acquise la définition suivante : est Québécois ou Québécoise celui ou celle qui habite le Québec. Les autochtones, les francophones et les anglophones de souche, les Néo-

Québécois, bref, tous ceux qui demeurent au Québec sont Québécois. Le « nous » québécois a donc un sens inclusif : il signifie que, tous ensemble, nous travaillons à former une société respectueuse des gens et des groupes qui la constituent. (*SQC*, p. 11.)

L'intérêt de cette définition déborde son simple contenu, car elle révèle une stratégie rhétorique qui acquiert de l'importance dans les manuels récents : la présence d'un métadiscours sur l'histoire. Celui-ci joue le rôle d'une autorité qui affirme ses positions et qui assume une responsabilité sociale. Les orientations du programme d'étude sont non seulement appliquées, mais elles sont aussi portées et soutenues explicitement par les historiens qui nous livrent le récit. Ce dernier, plus qu'un recueil de connaissances des événements historiques, devient un moyen d'affirmation et de sensibilisation à des valeurs ou à une cause. Sur le plan énonciatif même, on clame l'allégeance à des principes qui associent diversité culturelle, ouverture et démocratie. D'autres recours pédagogiques viendront prêter main forte à cette stratégie. Notons l'interpellation du destinataire-élève, ce « tu » qui est invité à donner ses impressions, à faire part de ses expériences. Dans ce cas encore, l'identité devient affaire de sensibilité, de sentiment : se mettre à la place de l'Autre trace la voie au respect des identités particulières, à la tolérance. Loin d'être une entrave à la cohésion sociale, la différence est reportée sur le capital identitaire et elle confirme le caractère multiculturel de la société québécoise. La mission éducatrice du manuel d'histoire apparaît dans toute son ampleur.

Les autochtones, pour leur part, sont hors du temps et de l'espace québécois. Ils n'appartiennent pas à l'histoire du « Nous Québécois » parce qu'ils la précèdent. Ils ne disposent pas d'une histoire écrite, ce qui les met hors de l'histoire et les confine à une description ethnographique (par ailleurs très détaillée). Les manuels soulignent leurs apports à la culture matérielle des premiers Canadiens, mais ils excluent la possibilité d'une participation à la construction sociale, d'autant plus que les ouvrages des années 1990 les associent à de graves problèmes sociaux comme la pauvreté, le chômage, la drogue, l'alcoolisme, etc. Les autochtones ne semblent pas appartenir davantage à l'avenir de la

société. D'abord, ils sont hors de l'espace québécois, habitant loin au nord et dans des communautés qui leur sont réservées (à la différence des immigrants, qui envahissent et transforment le centre même de l'espace québécois). Deuxièmement, si le « Nous Québécois » formule des attentes face aux nouveaux arrivants (accroître la population, participer à la communauté francophone, remplir leurs devoirs de citoyens), il ne demande rien aux autochtones. Des considérations morales semblent jouer (comme ils étaient ici les premiers, cela leur confère des privilèges³³). Mais cette attitude émane aussi du fait que, comme actants, les autochtones sont tenus à l'écart des devoirs et contributions des citoyens vis-à-vis de la société québécoise. Conséquemment, étant donné qu'ils étaient ici avant « Nous » (qui, dans ce cas, n'est pas utilisé de façon inclusive), il ne reste à la société québécoise qu'à reconnaître leurs droits et à satisfaire leurs exigences. Il faut noter, dans cette foulée, que c'est le moment d'arrivée (avant/après) qui constitue le critère déterminant les droits et les privilèges dont peut bénéficier chaque groupe ethnique.

Sur le plan rhétorique, l'ouverture à la diversité couvre les autochtones, comme les autres communautés, d'un discours à évaluation positive. Celui-ci se manifeste surtout par le champ sémantique du renouveau, qui fait état de la réappropriation des biens et des valeurs délaissés :

Les autochtones, longtemps administrés et entretenus par les gouvernements, ont entrepris depuis une vingtaine d'années de reprendre en main la direction de leurs affaires. En découvrant leurs intérêts communs, ils ont développé un nationalisme autochtone. Ils veulent désormais prendre eux-mêmes les décisions qui les concernent, tant sur le plan économique que politique. (*QHP*, p. 486.)

33. Il y a aussi un malaise provenant de ce que les revendications des autochtones à l'égard du Québec sont comparables à celles des Québécois à l'égard du reste du Canada.

Dans un autre manuel, à la suite du titre « Réveil amérindien », viennent des expressions comme « reprendre en main leur développement », « entrepris de reprendre en main la direction » et « redécouvrant leurs intérêts communs » (*QHP2*, p. 450). Dans les quelques paragraphes qui concernent la communauté amérindienne, le récit est axé sur le partage du point de vue propre à celle-ci.

Si, comme on le mentionne, il y a dissension avec le gouvernement québécois (« des conflits les opposent au gouvernement du Québec »), la confrontation se situe sur le plan légal et judiciaire, non social. Mais quelquefois, même lorsqu'est affiché le discours « autre », réapparaît un axe discursif fondé sur une réaction aux revendications de la communauté amérindienne :

Depuis la Convention de la Baie-James et la crise d'Oka, la question autochtone est au centre de l'actualité. Certains croient que les autochtones ont subi de nombreuses injustices et que les gouvernements doivent satisfaire le plus possible leurs réclamations. D'autres pensent que *les autochtones ne peuvent empêcher la société québécoise de se développer et d'exploiter ses ressources et son territoire.* (*QHP2*, p. 451.)

Le récit historique des manuels scolaires offre une place de choix à la diversité culturelle. Plusieurs des événements sont revus et formulés en fonction du regard positif dont elle bénéficie dans le discours social en général et dans les recommandations du programme éducatif en particulier. L'argumentation et, dans une certaine mesure, la formulation rhétorique sont orientées en fonction de cet enjeu. Le choix du mode énonciatif (ce que recouvre le « nous », par exemple), le choix des dénominations et celui du point de vue adopté favorisent cette prise de position. Le plan de l'argumentation est aussi mis à contribution par la mise en balance des positions de l'une et l'autre communauté, par l'atténuation des conflits à caractère social et par le renforcement des valeurs universelles. On vise non seulement un savoir, mais aussi une sensibilisation à cette réalité actuelle qu'est la diversité.

LA DIVERSITÉ CULTURELLE DANS LES MANUELS SCOLAIRES

Malgré l'affirmation du principe d'ouverture aux communautés, le récit comporte des manques évidents qui en atténuent la portée. La formulation laisse transparaître des incongruités – qui appartiennent à des axes discursifs concurrents – et des maladresses de composition et d'énonciation qui laissent croire que l'axe discursif dominant – en faveur de la diversité et affichant les principes du programme – se manifeste de façon superficielle. En outre, les passages qui font place à la contribution des communautés culturelles, peu nombreux, révèlent une faiblesse du contenu narratif.

La question démographique continue d'occuper une place importante dans le récit scolaire et elle rend parfois l'ouverture à l'autre difficilement crédible. Ni les autochtones ni les minorités culturelles ne participent à la trame narrative ; ils ne contribuent ni à la construction ni au développement de la société québécoise. L'immigration française des XVII^e et XVIII^e siècles fait évidemment exception. L'immigration britannique du XIX^e siècle aussi, au moins en partie, quoique les manuels lui consacrent très peu d'attention et qu'ils évitent de mentionner sa contribution dans la progression de la société québécoise. En ce qui concerne l'immigration allophone du XX^e siècle, elle est traitée comme un substitut, remplaçant l'immigration anglophone qui commence à décliner. Dans les manuels, on dit des allophones qu'ils s'installent à Montréal (comme la majorité des immigrants britanniques), qu'ils deviennent anglophones et qu'ils vivent dans la pauvreté (comme les immigrants britanniques après les années 1830), bref, qu'ils se fondent dans la minorité anglophone. C'est là toute l'information que les auteurs fournissent, mis à part le nombre d'immigrants et leurs pays d'origine. On ne mentionne pas leur participation à la vie sociale québécoise. Il existe par contre, à leur égard, de très fortes attentes et demandes de nature démographique et linguistique. Mais les manuels laissent planer un doute concernant la capacité et, surtout, la volonté des minorités de répondre à cette demande.

En bref, l'approche envers les minorités est utilitaire et se limite à une question : serviront-elles notre société en augmentant sa population ? Ceci apporte un bémol à la définition inclusive du qualificatif « Québécois » (sont Québécois tous ceux qui demeurent au Québec) que

donnent les manuels. D'un côté, ces derniers proclament, telle une affirmation de principe, que tous ceux qui habitent au Québec sont des Québécois et, de l'autre, le récit semble énoncer des conditions à remplir pour le devenir. Surtout, l'axe discursif qui présente la diversité sous un jour favorable laisse poindre des inconsistances : en effet, des discours plus conservateurs se profilent à travers la trame principale. Ailleurs, l'axe discursif favorable à la diversité est insuffisamment développé sur le plan argumentatif. L'argumentation, superficielle, se contente de formuler des principes (donner des définitions, utiliser des interpellations inclusives, etc.), tout en étant soumise à la retenue de la rectitude politique.