

## Bulletin d'histoire politique

# La mutation de l'enseignement de l'histoire proposée par le Rapport Parent

Félix Bouvier



Volume 12, numéro 2, hiver 2004

Le Rapport Parent, 1963-2003. Une tranquille révolution scolaire ?

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1060695ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1060695ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Bulletin d'histoire politique  
Lux Éditeur

ISSN

1201-0421 (imprimé)  
1929-7653 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bouvier, F. (2004). La mutation de l'enseignement de l'histoire proposée par le Rapport Parent. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 129-136.  
<https://doi.org/10.7202/1060695ar>

Tous droits réservés © Association québécoise d'histoire politique; VLB Éditeur, 2004

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

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

**é**rudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

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

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

# La mutation de l'enseignement de l'histoire proposée par le Rapport Parent

FÉLIX BOUVIER  
historien<sup>1</sup>

Tel que l'énonce Claude Corbo, « le *Rapport Parent* peut être considéré [...] comme un document fondateur de la société québécoise contemporaine »<sup>2</sup>. L'enseignement de l'histoire favorisé par ce rapport s'associe à cette mouvance où la recherche de modernité scientifique l'emporte très nettement sur le traditionalisme.

Ce sont principalement sur « l'esprit et la méthode de l'enseignement de l'histoire »<sup>3</sup> que les auteurs du *Rapport* s'attardent. Leur but avoué est de faire en sorte que l'histoire favorise un équilibre entre l'intellect et l'affectif pour que tous aient « le sentiment d'une certaine présence du passé, d'une cohérence de l'évolution humaine »<sup>4</sup>. Pour y parvenir, l'histoire ne peut pas et ne doit pas se limiter aux seuls récits des événements tels que l'étude des guerres ou des personnages jugés marquants. L'histoire doit surtout mettre en lumière le travail humain pour assurer sa mainmise sur la matière, ce qui débouche sur l'étude des tendances économiques et sociales. « Malgré des événements qui parfois semblent une régression dans le développement de la conscience, la perception d'une continuité de l'évolution humaine permet d'échapper au sentiment de l'éphémère, du désordre, de l'absurde »<sup>5</sup>. À cette fin, l'histoire des civilisations doit être prioritaire au lieu des trop fréquentes listes d'événements militaires. Il s'agit de la position de base du *Rapport Parent* vers une approche plus scientifique et nuancée de l'enseignement de l'histoire.

L'objectif visé par l'étude des civilisations proposée par le *Rapport*, ou encore l'histoire des peuples comme le disent les signataires, est de susciter chez ceux qui l'étudient des sentiments renforcés d'appartenance à l'aventure humaine, ce qui accentue « un désir de contribuer à l'orientation du destin collectif »<sup>6</sup>. Aujourd'hui encore, l'enseignement de l'histoire, tel que prévu par la réforme des programmes en cours au Québec, va dans le même sens<sup>7</sup>. Voyons ce que le *Rapport Parent* en dit :

Ce contact avec le passé étend l'expérience de chacun, enrichit de la sorte l'intelligence, lui donne des points de comparaison qui peuvent guider le

jugement présent et l'action à entreprendre. Ces leçons serviront à l'homme politique, mais aussi à tous les citoyens pour les instruire sur les comportements collectifs, les aider à poser les problèmes contemporains avec un certain recul, affiner leur perception et leur orientation sociales et politiques, affermissant ainsi leur conscience, leur jugement et leur liberté. Celui qui s'est habitué à analyser les problèmes du passé peut tenter ensuite de les traduire en termes actuels, et trouver, par transposition, des solutions inattendues que le présent lui-même ne suggérerait pas; il peut comme citoyen, participer un peu moins aveuglément au destin collectif<sup>8</sup>.

Les auteurs du *Rapport* reconnaissent les vertus humanisantes de l'histoire. La profondeur de la formation intellectuelle que permet l'histoire n'a pas été toujours perçue de façon aussi limpide avant eux. « Aucune autre discipline scolaire ne peut donner cette perception du temps, avec tout ce qu'elle peut apporter de compréhension plus affinée, et même de sagesse et de patience politique »<sup>9</sup>.

Les mêmes signataires ne souhaitent évidemment pas faire de tous les élèves des historiens. Cependant, ils désirent qu'aux différents niveaux où l'histoire est enseignée, elle le soit de la façon la plus objective possible. Ensuite, on peut voir à quel type de diffusion de l'histoire ils s'opposent: « L'histoire ne doit pas être un instrument de prédication ou de propagande, elle doit développer l'esprit critique, nourrir la réflexion sur le présent; mais on ferait fausse route en histoire si on cherchait à idéaliser le passé outre mesure, à y alimenter ses rancœurs, ou à s'en servir comme d'un tremplin politique »<sup>10</sup>.

Même de rien, ce passage, que l'on retrouve dans une section plus vaste sur l'objectivité scientifique et la pondération vivement souhaitée, évoque à lui seul le type d'histoire duquel on veut s'éloigner. Il s'agit de l'histoire enseignée au cours des décennies précédentes au Canada français en général, et plus précisément au Québec. Comment ne pas y voir une allusion à peine voilée à Lionel Groulx lorsque les auteurs traitent de « prédication ou de propagande »? L'historien Groulx est en effet celui qui a eu le plus d'influence, et de loin, sur ses contemporains canadiens-français au cours des six premières décennies du vingtième siècle, tant par la quantité et la diffusion de ses écrits, que par sa présence dans le débat public et son rayonnement.

Aussi, nous croyons que cette même allusion à un enseignement animé d'objectifs de prédication et de propagande peut très bien référer à la façon d'enseigner l'histoire nationale aux élites canadiennes-françaises (aujourd'hui, on dirait québécoises) par le relais du cours classique au cours du demi-siècle précédent le *Rapport Parent*. À ce sujet, Nicole Gagnon, dans son étude sur l'idéologie diffusée par l'enseignement classique au Québec, démontre que plus le vingtième siècle avance, plus les programmes du cours

classique accentuent l'importance accordée à l'histoire comme matière diffusée, matière basée sur un nationalisme imprégné de religion<sup>11</sup>. Notre recherche récente sur le Séminaire de Mont-Laurier entre 1915 et 1965<sup>12</sup> va dans le même sens en observant, entre autres, ce que les élèves retiennent de l'histoire enseignée. Les liens qui y sont faits avec la religion, et surtout le nationalisme, sont évidents. L'influence de l'élite sur le reste de la population nous apparaissant certaine, cela se répercute de façon encore plus facilement observable dans une région de colonisation récente telle les Hautes-Laurentides et Mont-Laurier, son chef-lieu. Quoi qu'il en soit, c'est un des phénomènes auquel le *Rapport Parent* propose de mettre fin en éliminant l'enseignement aux élites. La fin de l'enseignement classique suggérée s'incorpore à l'intérieur d'un vaste désir de nivellement horizontal (passage simplifié et faisable d'un type d'enseignement à un autre) et vertical (reconnaissance des acquis d'un niveau scolaire à l'occasion du passage dorénavant largement possible vers un niveau plus élevé). Évidemment, l'enseignement de l'histoire fait intrinsèquement partie de cet objectif global de démocratisation du système d'éducation.

Ainsi, le *Rapport Parent* désire faire de l'objectivité et de la pondération les points centraux de l'enseignement de l'histoire. Ce sont des objectifs fort louables qui font cependant abstraction du fait que les historiens et les enseignants d'histoire sont d'abord des êtres humains qui obéissent nécessairement à des schèmes hérités du milieu d'où ils proviennent<sup>13</sup>. Encore une fois cependant, ce que les auteurs du *Rapport* veulent éviter, c'est que le professeur d'histoire transforme de façon systématique « la leçon en une apologie »<sup>14</sup>. La pondération, le jugement et la prudence sont plutôt vus, évidemment à juste titre, comme des composantes parmi les plus formatrices de l'histoire en classe : « à la suite du maître, l'élève s'entraînera à cette ascèse de l'objectivité, apprendra à considérer les divers aspects d'une question, se rendra compte qu'il ne possède qu'une partie des éléments du problème, s'habituerà à peser ou à nuancer ses affirmations »<sup>15</sup>.

Tenant compte que l'histoire est d'abord construction d'hypothèses plus ou moins confirmées, les auteurs suggèrent de tirer des textes étudiés en classe ce qu'ils contiennent de certain, sans pour autant sauter trop hâtivement aux conclusions globalisantes. Continuant de s'éloigner de la prédication et de la propagande trop souvent observées dans l'enseignement de l'histoire, le *Rapport* souligne qu'interpréter un document ou un événement est quelque chose de périlleux qui soulève davantage de questions qu'il ne donne de réponses. Ce faisant, la discipline de l'histoire modèle l'esprit à la nuance, à faire preuve de retenue et de discernement dans l'énoncé de jugements, fussent-ils des plus contemporains :

[...] en effet la confrontation de textes d'une même époque passée, les explications tirées des coutumes et des institutions d'un pays, du caractère d'un personnage, de ses intentions, du peuple à qui il s'adresse, voilà autant de précautions à utiliser et de recherches à ne pas négliger lorsqu'on essaie de comprendre un fait, un texte ou un problème historiques. C'est une excellente initiation à la compréhension internationale, la distance entre les pays et les peuples d'une même époque étant parfois l'équivalent d'une distance dans le temps; c'est un entraînement à la prudence dans les relations humaines, puisqu'on ne connaît, bien souvent, que des vérités fragmentaires et partielles<sup>16</sup>.

Au Québec, le premier problème concret identifié est le cloisonnement entre l'enseignement de l'histoire aux catholiques et celui donné aux protestants. Partant du principe que l'histoire est une science visant l'objectivité, les auteurs ne peuvent accepter qu'elle s'enseigne selon deux perspectives fort différentes. Au niveau de l'histoire générale (l'Antiquité, le Moyen-Âge, l'époque moderne, la période contemporaine, etc.), une subdivision de l'enseignement ne se justifie guère. Pour ce qui touche l'histoire nationale, on comprend que les franco-catholiques aient tendance à privilégier l'étude de la Nouvelle-France, tandis que les anglo-protestants s'intéressent davantage à la période qui suit 1760. Néanmoins, tous auraient intérêt à bien connaître les différentes périodes, ce qui se traduirait par l'étude des mêmes grands paramètres historiques. Du côté des programmes et des manuels des secteurs primaire et secondaire publics des catholiques tout particulièrement, le *Rapport* note un moralisme religieux et national marquant. Rien d'étonnant, considérant la formation en histoire que reçoivent ses élites.

Par ailleurs, le *Rapport* note que dans le passé, l'enseignement de l'histoire a été confié régulièrement à des gens non qualifiés dans le domaine. Souvent, c'était l'enseignant de langue maternelle qui héritait de l'histoire en surplus. Pour que cette discipline prenne tout son sens, il faut qu'elle soit diffusée par des personnes qualifiées, et non plus par des autodidactes ou des amateurs.

Au plan des réformes à envisager, il est suggéré de dissocier la prédication patriotique de l'histoire. Il est intéressant de noter que pour les auteurs, « le but de l'enseignement de l'histoire n'est pas en premier lieu la formation civique, patriotique ou religieuse »<sup>17</sup>. Ce qui doit plutôt primer, c'est la formation de l'esprit en étudiant, d'abord par les textes, le passé objectivement et honnêtement.

Ainsi, il est suggéré d'élargir le rayonnement des textes, des manuels et surtout des programmes afin qu'ils tiennent compte et approfondissent « divers aspects de la civilisation : conditions économiques, histoire de l'art, histoire des classes sociales, histoire des idées et des comportements sociaux,

évolution des cultures »<sup>18</sup>. Rien n'empêche toutefois d'utiliser les repères chronologiques, l'histoire politique, les épisodes militaires et les conquêtes. Les signataires conviennent de leur grande utilité didactique et de l'armature de base des cours qu'ils doivent constituer. Cependant, la substance doit dorénavant être plus étoffée et diversifiée.

On dénote aussi une trop grande place accordée, dans les écoles francophones, aux seules histoires du Canada et de la France. Une place devrait être faite à l'histoire du Canada moderne, à celles de l'Angleterre et des États-Unis, de même qu'aux courants des civilisations et des arts asiatiques et africains. Plus le niveau scolaire est élevé, plus l'histoire contemporaine des civilisations devrait être enseignée.

Quant aux manuels scolaires, il est suggéré de les revoir de fond en comble, de les adapter à l'âge des élèves et de les soumettre à l'expertise d'historiens pour qu'ils assurent l'exactitude des contenus. Aussi, des psychologues et des pédagogues sont invités à collaborer avec des historiens pour préparer les manuels d'histoire du Canada. En histoire générale, la brève nomenclature qui est faite des traits généraux souhaités dénote une faible connaissance des contenus de la part du ou des auteurs, ce qui amène la suggestion d'en confier la rédaction à des comités internationaux...

En lieu et place de l'enseignement dogmatique et magistral, devine-t-on, il est suggéré de renouveler la didactique en entraînant les élèves au travail personnel et collectif; refrain bien d'actualité s'il en est un en histoire comme dans l'ensemble du système scolaire... Sont ensuite énoncées différentes façons de mettre l'élève en contact avec ses apprentissages: visites de musées, d'archives, de lieux historiques, etc. Pour y arriver au mieux, le *Rapport* a la lucidité et la clairvoyance d'insister sur le fait qu'il faudra des enseignants qualifiés, détenteurs au minimum d'une licence en histoire et au fait des procédés d'enseignement.

D'ailleurs, aussi bien les programmes que les méthodes devront y aller graduellement avec les élèves, c'est-à-dire qu'ils devront tenir compte de leur âge. Pour commencer, il faut éveiller les enfants au concept du temps en leur montrant « que le présent où l'on vit n'est aussi qu'un moment de l'histoire; que les générations du passé ont vécu dans leur présent à elles, ignorant l'avenir, pleines de craintes et d'espérances collectives comme les générations d'aujourd'hui; des témoignages, des lettres, des mémoires pourront illustrer cette notion du passé qui fut un présent pour ceux qui le vivaient »<sup>19</sup>. Pour l'histoire nationale au primaire, il est proposé de poursuivre ces méthodes concrètes et vivantes. Ainsi, on peut étudier la vie quotidienne par des biographies, illustrer les façons de vivre par des objets de musées, tels des outils, des costumes, etc. Les enfants devront aussi comprendre qu'en histoire, il existe des incertitudes. En d'autres mots, le *Rapport*

*Parent* veut délaïsser l'enseignement purement magistral, où la mémorisation de dates joue un grand rôle, pour rendre vivant l'apprentissage des enfants.

On suggère aussi de poursuivre partiellement ce genre de pédagogie au secondaire. À ce niveau toutefois, le *Rapport* est moins novateur, bien qu'il poursuive quelque peu dans le même sens. « Les aspects de la civilisation, de la vie quotidienne seront mis en lumière; c'est ce cadre ensuite qui servira de point de départ et d'arrière-plan pour l'étude des moments historiques: batailles, fondations, traités, institutions, etc. »<sup>20</sup>. Il y a là une nomenclature qui n'est pas sans évoquer un pan important de la formation sans doute reçue par le ou les rédacteurs... Il est aussi proposé que chaque élève du secondaire possède un atlas, utilisable en géographie et en histoire. De cette façon, les cartes pourront être mieux déchiffrées et les textes mieux compris. Enfin, le *Rapport* revient avec l'évolution souhaitée du *curriculum* au secondaire. « À mesure qu'on avance dans les études, l'histoire des arts, des sciences, de l'économie, des classes sociales, des institutions, des idées et de la mentalité devra prendre de plus en plus d'importance, en restant axée sur certains repères chronologiques »<sup>21</sup>.

Consciente que ce qu'elle suggère suppose un travail important, la Commission d'enquête recommande fortement qu'un organisateur (un historien compétent) soit nommé par le nouveau ministère de l'Éducation et qu'il soit assisté d'un regroupement (comité) consultatif composé de spécialistes. Cela suppose une coordination afin « de faire examiner ou préparer les manuels d'histoire et le matériel didactique, de veiller à l'élaboration des programmes et de la didactique pour l'enseignement de l'histoire, d'aider au recrutement du personnel requis »<sup>22</sup>. Auparavant, et tel que vu, les deux autres recommandations vont dans le sens d'uniformiser les réseaux francophone et anglophone en regard de l'enseignement de l'histoire, puisque celui-ci « habitue l'élève à l'objectivité, à la précision, aux jugements réservés »<sup>23</sup>.

En somme, lorsqu'on considère les tenants et les aboutissants de l'enseignement de l'histoire au Québec, aussi bien dans le passé qu'aujourd'hui, le *Rapport Parent* apparaît nettement comme un document charnière marquant le passage d'un enseignement très traditionnel vers une démarche beaucoup plus moderne. Et ceci est vrai pour l'histoire comme ce l'est pour l'ensemble du système de l'éducation. « Si la Commission Parent a cessé ses travaux il y a plus de 35 ans et si son rapport est depuis longtemps sorti de l'actualité, sa conception de l'éducation et du système d'enseignement perdure jusqu'à ce jour »<sup>24</sup>.

En observant attentivement la façon dont on enseigne l'histoire actuellement dans le système d'éducation québécois, on peut, par exemple, se désoler de la rétention et de la compréhension insuffisantes des élèves, de même

que des aspects peu scientifiques de l'enseignement et de la didactique qui demeurent. Mais on peut aussi mesurer le chemin parcouru depuis 40 ans et comparer l'évolution globale qui s'est faite par rapport aux trois siècles et demi précédents. Force est alors de constater que les progrès sont très significatifs et que le *Rapport Parent* a insufflé un important renouveau à l'enseignement de l'histoire, lui donnant un cadre directionnel scientifique.

#### NOTES ET RÉFÉRENCES

1. L'auteur détient un Ph. D. en sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et une maîtrise en histoire de l'UQAM.
2. Corbo, Claude. *L'éducation pour tous. Une anthologie du Rapport Parent*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2002, p. 11.
3. *Idem.*
4. *Idem.*
5. *Ibid.*, p. 146.
6. *Idem.*
7. C'est particulièrement vrai pour le volet éducation à la citoyenneté que l'on jumelle dorénavant à l'enseignement de l'histoire par le biais, notamment, d'une des trois compétences du programme du premier cycle du secondaire.
8. *Rapport Parent*, vol. 3, *op. cit.*, p. 146.
9. *Ibid.*, p. 147.
10. *Idem.*
11. Gagnon, Nicole. « L'idéologie humaniste dans la revue *L'enseignement secondaire* », *Recherches sociographiques*, vol. 4, no. 4, 1963, p. 169-200.
12. Bouvier, Félix. *Histoire du Séminaire de Mont-Laurier, formation d'une élite et d'une classe moyenne*, thèse de doctorat, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 2002, 308 p.
13. C'est là un des thèmes brillamment développés par Maurice Séguin dans ses *Normes*. Voir Comeau, Robert (dir.). *Maurice Séguin, historien du pays québécois*, éditions VLB, Montréal, 1987, p. 80-200.
14. *Rapport Parent*, vol. 3, *op. cit.*, p. 147.
15. *Idem.*
16. *Ibid.*, p. 148.
17. *Ibid.*, p. 150.
18. *Idem.*
19. *Ibid.*, p. 152.



20. *Ibid.*, p. 153.

21. *Idem.*

22. *Ibid.*, p. 154.

23. *Ibid.*, p. 153.

24. Corbo, Claude. *Op. cit.*, p. 47.