Document généré le 5 juil. 2025 13:11

Bulletin d'histoire politique

Le Rapport Parent après 40 ans de réformes scolaires : point de départ ou point de chute ?

Daniel Moreau

Volume 12, numéro 2, hiver 2004

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

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1060696ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1060696ar

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

Moreau, D. (2004). Le Rapport Parent après 40 ans de réformes scolaires : point de départ ou point de chute ? *Bulletin d'histoire politique*, *12*(2), 137–150. https://doi.org/10.7202/1060696ar

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/

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/

Le Rapport Parent après 40 ans de réformes scolaires : point de départ ou point de chute ?

DANIEL MOREAU[1]
Candidat au doctorat en éducation
UQAM

Much of what is offered today as new is old wine in new bottles[2]

Voilà « tout un programme » que de tenter de faire le point sur 40 ans de réformes scolaires au Québec. C'est que, généralement, en Amérique du Nord, elles sont objets de mauvaise presse, comme le souligne à cet effet l'historien Daniel Tanner : « The negativism toward American public elementary and secondary education in the recent era of sociopolitical retrenchment contrasts sharply with the positive and optimistic attitude that prevailed at midcentury »[3]. Cette description traduit relativement bien, selon nous, les perceptions les plus répandues au Québec à l'égard du système d'éducation. Déjà à la fin des années quatre-vingt, Fernand Dumont s'interrogeait sur le développement de l'appareil d'État depuis les années soixante en matière d'éducation[4]. Suivant son exemple, plusieurs y sont allés de leur plume acidulée pour nourrir des interprétations aigres-douces de cette période[5].

Toutefois, il est plutôt aisé de se livrer à un procès d'intentions *a posteriori*, par un examen des grandeurs et misères de l'éducation à l'heure actuelle, lorsque le temps a érodé ces intentions au point de les rendre difformes — voire hideuses — et qu'il les a obscurcies jusqu'à en masquer les contours. L'objet étant alors difficile à discerner, les débats actuels tendent à s'articuler autour de ce que Renald Legendre appelle « l'éternelle rengaine »[6].

Les quarante ans du Rapport Parent étant propres à inspirer le recueillement nécessaire à une distanciation à l'égard des débats en cours, il semble à propos de s'imprégner de l'esprit qu'il véhiculait pour jeter un regard neuf sur la situation éducative actuelle. Guy Rocher en donne la preuve dans un article en faisant remarquer que certaines idées, notamment celles du titulariat et du tutorat, qui refont surface à l'heure actuelle, constituaient des recommandations essentielles du Rapport Parent, mais qui n'ont toutefois

pas eu l'heur d'être mises en œuvre[7]. Quarante ans après sa publication, ce document officiel se présente comme une clef de lecture pertinente de la réalité scolaire depuis la mise sur pied du ministère de l'Éducation. C'est ainsi que nous nous sommes questionnés quant à la contribution réelle des auteurs de ce rapport aux orientations des programmes d'études depuis l'instauration de ce ministère. Pour des raisons pratiques, cette question a été abordée en se limitant à l'étude des programmes d'histoire, notamment ceux d'histoire nationale. En d'autres termes, d'une part, d'hier à aujourd'hui, qu'est-il advenu des intentions éducatives et pédagogiques avancées par les auteurs du Rapport Parent? À cet effet, est-il possible d'établir une certaine filiation d'une génération de programme à l'autre ?

L'analyse des propos du Rapport Parent, de chacun des programmes d'histoire jusqu'à ceux du Rapport Lacoursière, révèle que les orientations éducatives et pédagogiques relatives à l'enseignement de l'histoire sont demeurées sensiblement les mêmes. Chaque génération de programme d'histoire constitue une partition musicale originale, dont l'inspiration rime avec consultation, mais le même « singspiel », composée à l'origine par les auteurs du Rapport Parent, semble se répéter.

Pour éclairer cette question de l'évolution des programmes d'histoire depuis quarante ans, cet article procède en quatre temps; d'abord sont circonscrites les notions mises à contribution, ensuite les documents officiels sont analysés à la lumière de leurs conceptions l'égard de l'histoire scolaire, de ses finalités éducatives et des approches pédagogiques à caresser pour permettre

Présentation des notions nécessaires à l'analyse

Un programme d'études constitue avant tout un énoncé d'intentions éducatives et pédagogiques. À cet effet, Legendre le définit comme « un document pédagogique officiel et obligatoire qui présente un ensemble structuré d'objectifs et de notions d'apprentissage ou d'activités pédagogiques se rapportant à l'enseignement-apprentissage prévu pour une période de temps déterminée »[8]. Dans cet esprit, comme le souligne Robert Martineau, un programme d'études constitue un « enjeu pédagogique », il indique aux enseignants la marche à suivre pour donner forme au projet qu'il propose: « Le programme, c'est ce que l'on doit faire avec le contenu, comment doit être traitée la « matière » [...] [il] est porteur d'incidences pédagogiques. [...] à la fois un message et un médium; au-delà de son contenu, il constitue lui-même un enjeu pédagogique »[9]. Hormis les contenus qu'il présente, le programme d'études véhicule des conceptions, explicites ou non, à l'égard de la discipline enseignée, de ses finalités éducatives et de son enseignement.

Par ailleurs, une réforme scolaire entraîne normalement des changements pour un ou plusieurs de ces aspects : les visées, l'organisation scolaire, le rôle de l'enseignant, les contenus, les stratégies d'enseignement, la gestion de classe, le matériel didactique et l'évaluation [10]. Par conséquent, une analyse des programmes d'histoire depuis quarante ans — du Rapport Parent au Rapport Lacoursière — doit rendre compte de ruptures pour au moins un de ces aspects qui les concernent plus particulièrement lors d'une réforme scolaire, soit les contenus, les finalités éducatives de la discipline enseignée et son enseignement. Le corpus constitué pour les fins de cette analyse est composé des propos du Rapport Parent relatifs à l'enseignement de l'histoire et des sciences de l'homme, le programme de 1967 et son guide pédagogique de 1966, le programme de 1982 et le Rapport Lacoursière. Le programme-cadre de 1970 a été volontairement écarté à cause de la nature de ses orientations éducatives et pédagogiques qui, sans être en porte-à-faux des autres documents officiels, demeurent trop vagues pour nourrir avec pertinence la présente analyse.

Une conception scientifique de l'histoire scolaire

Depuis quarante ans, les auteurs des programmes d'histoire défendent une conception *scientifique* de l'histoire scolaire, déterminant en quelque sorte les paramètres à partir desquels sont organisés les contenus présentés par ces derniers. Cette histoire est définie comme une science objective et relative dont l'étude porte sur les comportements humains en société. Par ailleurs, elle est considérée à la fois comme une *méthode de pensée* et une *méthode d'action*. Finalement, ils la conçoivent, à des degrés variables, comme une *culture*.

Rompant profondément avec la génération de programmes d'histoire précédente, le Rapport Parent donnait, en ces termes, le coup d'envoi à une conception scientifique de l'histoire scolaire qui devait inspirer les programmes qui suivirent : « on doit [...] enseigner l'histoire de façon aussi objective que possible [...] comme une science, mais avec tout le sens du relatif et du possible que comporte l'étude du comportement humain [...] à cause de la part de liberté et d'imprévisible qui les caractérisait » [11]. Cette conception de l'histoire scolaire fut célébrée à chaque génération de programme, tant en 1967 [12], en 1982 [13] qu'en 1996, à travers les propos du Rapport Lacoursière : « l'histoire [...] rend conscient de la valeur des savoirs, notamment de leur caractère relatif. [alinéa] Ces savoirs relatifs, l'histoire aide à les maîtriser » [14].

Sur cette conception scientifique de l'histoire scolaire s'appuie le principe, avancé pour la première fois par le Rapport Parent, selon lequel l'histoire constitue une méthode de pensée :

> L'histoire est [...] une discipline formatrice pour l'esprit, [...] [qui] habitue à l'objectivité, à la conjecture fondée sur des intuitions et des inductions justes, à la lecture critique et comparée des textes. [...] 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 politiques. L'histoire habitue l'esprit à une recherche et une réflexion qui doivent sans cesse tenir compte du temps [15].

Les programmes d'histoire défendirent successivement le même principe, en 1967 [16] et en 1982 [17], les auteurs faisant valoir que, considérant que la méthode historique s'applique à toute démarche scientifique et prise de décision, l'histoire constitue une manière de raisonner et de se prononcer sur différents problèmes. Lorsque les auteurs du Rapport Lacoursière avancèrent que l'histoire n'est pas une science cumulative, mais conjecturale, permettant, par une démarche logique, de comprendre les sociétés humaines et de produire des « savoirs nouveaux » [18], endossant ce qui avait été avancé un peu moins de quarante ans plus tôt.

De méthode de pensée, l'histoire scolaire est également présentée comme une méthode d'action par les documents officiels. Ainsi peut-on lire dans le Rapport Parent :

> Ce contact avec le passé étend l'expérience de chacun, enrichit de la sorte l'intelligence, lui donne de la sorte 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. [...]; il peut comme citoyen, participer un peu moins aveuglément au destin collectif [19].

Les programmes de 1967 [20] et de 1982 [21] endossèrent explicitement cette conception de l'histoire, qui constitue un arsenal intellectuel permettant au citoyen de prendre part à la vie démocratique et de participer sainement aux projets collectifs. En reconnaissant que « l'histoire est une formation civique », les auteurs du Rapport Lacoursière s'inscrivaient en continuité avec cette conception mise de l'avant par le Rapport Parent : « en enseignant la composition du social, [...] les principes, les règles et institutions qui président au fonctionnement de la société [...] Elle aide [...] à y agir, dans l'esprit d'une saine participation démocratique » [22].

Finalement, du Rapport Parent au Rapport Lacoursière, l'histoire n'a jamais cessé d'être représentée comme une *culture*, un ensemble de connaissances qui rendent compte de l'évolution historique du groupe social de réfé-

rence et qui, en définitive, témoignent de l'appartenance des individus à son endroit et meublent leur horizon identitaire. À cet effet, les auteurs du Rapport Parent prennent soin de mentionner que l'histoire doit éclairer le mouvement continu de l'évolution humaine: « l'histoire n'est pas une pure succession d'événements, de guerres, de personnages, mais elle illustre aussi la volonté de progrès, le travail de l'homme pour dominer la matière et la nature et les forces économiques et sociale » [23]. Par ailleurs, militant visiblement pour une identité civique, ils insistent sur l'importance d'étudier l'histoire du Canada à la lumière de son évolution récente, au XIXe et XXe siècle, sous l'angle de ses institutions civiles et parlementaires, ainsi que celui de la conquête des droits démocratiques.

Les mêmes idées de continuité et de progrès démocratique furent à l'honneur dans les programmes suivants, surtout dans celui de 1967 [24]. Avec le programme de 1982 et le Rapport Lacoursière, ces idées demeurent, mais un léger virage identitaire est perceptible. À l'instar des auteurs du Rapport Parent, le premier vient consacrer le principe d'une identité civique, mais en insistant davantage sur les notions de pluralisme et de diversité inhérente à la vie démocratique: «[l'histoire doit] rendre compte des différences et les respecter, mais aussi montrer ce qui converge et ce qui est commun. La démocratie suppose l'expression de valeurs différentes, au sein d'une même société » [25]. Les auteurs du Rapport Lacoursière ressassent les mêmes principes, en des termes pratiquement similaires, mais insistent sur la construction des identités, cette fois entendues sous un jour davantage ethnique, local et culturel: « Cet apport de l'histoire à la construction des identités [personnelles et collectives] n'est pas le moindre, il se révèle particulièrement intéressant dans une société diversifiée comme la nôtre. [...] C'est à ce titre surtout que l'histoire est une formation culturelle » [26].

La finalité éducative: la formation intellectuelle de l'élève

Les auteurs du Rapport Parent se montrèrent explicites quant aux fins de l'enseignement de l'histoire: « l'enseignement de l'histoire a pour but de former l'esprit par l'étude objective et honnête du passé » [27]. D'hier à aujourd'hui, cette orientation éducative n'a pas tellement changé, en plus de donner forme aux différents objectifs éducatifs à atteindre, elle confirme leur légitimité; les vertus scientifiques, reconnues à l'endroit de l'histoire scolaire, confèrent à ses objectifs une once de plus-value qui ne se dément pas et qui se reconnaît par leur pérennité dans le temps. À cet effet, l'histoire est considérée comme une formation *scientifique*, *civique* et *sociale et culturelle*.

En tant que formation scientifique, l'objectif visé par l'enseignement de l'histoire consiste à rendre l'élève apte à élaborer ses propres interprétations

par l'apprentissage d'une méthode de recherche, la méthode historique, et des concepts qui sont relatifs à cette discipline. À cet effet, les auteurs du Rapport Parent soulignent que : « l'interprétation d'un document, d'un événement est toujours périlleuse, [...] [l'élève] apprendra à considérer les divers aspects d'une question, [...] s'habituera à peser ou nuancer ses affirmations » [28]. En outre, ils insistent sur l'apprentissage conceptuel : « la connaissance du passé habitue l'intelligence à saisir la notion de temps, de siècle, de génération, mais aussi la notion du temps historique, irréversible, continu, avec ses périodes et ses rythmes divers » [29].

Cette orientation éducative structure, dans leurs visées, l'esprit des programmes d'histoire qui se sont succédés par la suite ; en 1967, les auteurs avancèrent que : « étant donné la croissance constante de la connaissance, il deviendra plus important de savoir comment bâtir une science que de connaître telle science » [30]; la même idée est présente dans le programme de 1982 [31]. Le Rapport Lacoursière, qui souhaitait, comme en 1967, former l'élève de façon durable, défend le principe que : « l'enseignement de l'histoire vise en effet à faire acquérir ce qu'il est coutume de nommer la « pensée historique » [...] [pour] apprendre à juger des savoirs construits [et] à construire, avec méthode, des savoirs nouveaux, [...] selon ses besoins ou ceux de son groupe » [32].

Les propos du Rapport Parent, voulant que l'histoire constitue une formation civique visant à former des citoyens instruits sur les comportements collectifs, habitués à aborder les problèmes contemporains avec les mêmes procédés que ceux relatifs à la méthode historique [33], ont été repris par les programmes qui suivirent. Que se soit en 1967 ou en 1982, les auteurs veulent que l'élève soit capable de se comporter en tant que citoyen averti et informé [34] et que : «[il ait] pris conscience de son rôle de citoyen responsable de l'avenir de sa collectivité » [35]. Dans la même veine, le Rapport Lacoursière considère qu'il faut rendre l'élève apte à « se prononcer sur les faits de façon autonome et réfléchie, [à] juger lucidement des enjeux sociaux [, car] la démarche et les opérations de la pensée historique sont, en substance, celles [...] que l'on emploie pour participer aux prises de décisions collectives » [36].

Finalement, les auteurs de tous ces documents officiels conçoivent l'histoire scolaire comme une formation sociale et culturelle. Ceux du Rapport Parent considèrent que : « l'étude de l'histoire doit permettre à l'élève de trouver « une explication des phénomènes sociaux et politiques qui continuent de l'englober dans leur mouvement » [37]. En 1967 [38], et en 1982 [39], les auteurs appuient, en des termes variables, cette orientation éducative devant permettre à l'élève de comprendre son univers social et culturel, de manière à ce qu'il puisse s'y retrouver et s'y insérer. Le Rapport Lacoursière, pour sa part, insiste plutôt sur la maîtrise d'un minimum de référents historiques, les

fondements de ce que ses auteurs appellent « l'alphabétisation sociale », sans lesquels « il y a danger de marginalisation sociale, faute de savoir « s'y retrouver » [40].

UNE CONCEPTION DE L'ENSEIGNEMENT: PRIORITÉ DE L'ACTE D'APPRENTISSAGE

Les intentions pédagogiques qui se dégagent de ces documents officiels depuis quarante ans n'ont cesse de répéter que l'acte d'apprentissage doit dominer, ou à tout le moins égaler, celui d'enseignement. Encore une fois, les auteurs du Rapport Parent brillent par la richesse et l'avant-gardisme de leurs conceptions pédagogiques, conceptions devant baliser l'enseignement de l'histoire et s'apparentant à celles valorisées actuellement. Elles militent en faveur, d'une part, d'un enseignement objectif et relatif, fondé sur l'étude des éléments structurants du déroulement historique et de la réalité actuelle et, d'autre part, de stratégies d'apprentissage où l'élève est appelé à jouer un rôle de premier plan dans l'acquisition des connaissances et habiletés historiques.

Les enseignants sont invités depuis quarante ans à procéder de manière objective et relative, ayant égard à la fois au caractère scientifique de l'histoire scolaire et à la nature fugace de l'objet d'étude, que sont les comportements humains en société [41]. En outre, le Rapport Parent vient consommer la rupture avec un enseignement de l'histoire appuyé sur l'étude des faits et personnages jugés importants en donnant le coup d'envoi à une conception de l'enseignement de l'histoire — encore valide aujourd'hui — fondée sur l'étude des éléments structurants du déroulement historique, en procédant à partir de la réalité présente [42]. Ainsi les auteurs du programme de 1967 écrivent-ils que: « elle [l'histoire] entend lui [l'élève] expliquer les faits actuels tels qu'ils se présentent » [43], et ceux du programme de 1982: « on l'invite [l'élève] à s'interroger méthodiquement sur sa propre collectivité [...] il recherche les fondements de la réalité actuelle dans le vécu collectif » [44]. Les propos du Rapport Lacoursière répètent, en substance, ce que les programmes précédents ont toujours soutenu: « c'est [...] dans le présent et pour la compréhension du présent qu'on l'enseigne [l'histoire]» [45].

Par ailleurs, avec le Rapport Parent débute une nouvelle ère pour l'enseignement de cette discipline, car l'acte d'apprentissage doit désormais avoir la priorité sur celui d'enseignement. Auparavant conçu comme un « informateur » [46], les auteurs du Rapport Parent viennent rompre avec cette conception en présentant l'enseignant d'histoire comme un « entraîneur » dont le travail consiste, en mettant en œuvre les principes de la pédagogie active: « il faudra entraîner l'élève à des méthodes de travail personnel et collectif » [47]. En outre, l'enseignement de l'histoire doit habituer l'enfant à se

poser des questions, en s'appuyant sur le commentaire et la lecture critique et comparée des textes, ainsi qu'en faisant travailler l'élève sur les mêmes matériaux que ceux sur lesquels travaille l'historien[48]. Les programmes suivants, ceux de 1967[49] et 1982[50], épousèrent les mêmes principes pédagogiques. Le Rapport Lacoursière qui, en visant l'apprentissage de la « pensée historique », défend une conception similaire de l'enseignement de l'histoire[51].

Conclusion

En reprenant la question posée par Fernand Dumont, il y a une quinzaine d'années, l'éducation, quarante ans plus tard ! Et après ? Se pourrait-il que nous en soyons au même point ? Loin de là, il ne faut pas oublier que des progrès considérables ont été réalisés par le ministère de l'Éducation depuis sa fondation, notamment à l'égard des orientions officielles, qui paraissent plus cohérentes qu'à l'origine puisqu'elles sont articulées autour d'un projet éducatif clairement défini. Par ailleurs, l'identification des problèmes lors d'États généraux, les consultations avec les intervenants du milieu, ainsi que la contribution de spécialistes concernés par l'histoire et son enseignement, confèrent à ces orientations des assises solides, peut-être plus qu'au début des années soixante. Les conclusions de cette analyse doivent être mises en perspective : la parenté qui existe entre les orientations éducatives et pédagogiques des programmes d'histoire nationale qui ont été successivement publiés ne signifie d'aucune manière que rien n'a changé depuis quarante ans dans le domaine de l'éducation au Québec. Les réformes scolaires sont bien plus que la somme des programmes d'études qu'elles renouvellent, un « travail de terrain » gigantesque a été abattu durant cette période, il ne faut pas l'oublier.

En s'en tenant au cas de l'histoire nationale, cette analyse voulait mettre en relief la contribution du Rapport Parent à l'élaboration des programmes qui ont suivi sa publication jusqu'à aujourd'hui. L'objectif visait à démontrer qu'à travers l'ensemble de cette documentation officielle, de plus en plus consistante, quelques lignes directrices, posées par les auteurs du Rapport Parent, sont perceptibles et valent la peine d'être identifiées, car elles sont fondamentales à l'enseignement de l'histoire. L'histoire scolaire a été conçue comme une science objective et relative dont l'étude porte sur les comportements humains en société. Elle doit viser à développer les facultés intellectuelles de l'élève par un enseignement fondé sur l'apprentissage de la méthode historique.

Toutefois, n'y a-t-il pas lieu de s'interroger quand aux raisons pouvant expliquer ce phénomène ? Pourquoi le message se répète ? Est-ce parce qu'il

ne passe pas ? Quel(s) problème(s) espère-t-on régler de cette manière ? Une réforme des programmes, répétant en substance des idées présentées dans ceux précédents, mais dans un vocabulaire différent, est-il un bon remède aux problèmes ? Ces questions, béantes, en appellent plusieurs autres : est-ce parce que les orientations officielles sont en butte à une certaine opposition des intervenants impliqués dans leur mise en œuvre ? Est-ce causé par des problèmes de formation et d'information à l'endroit des enseignants ? Est-ce lié au contexte politique québécois depuis la Révolution tranquille, que d'aucuns n'ignorent les liens avec la question nationale ? Ce problème peut-il être lié à celui du matériel didactique, notamment les manuels en usage ? Les administrations scolaires peuvent-elles être pointées du doigt ? Par ailleurs, ce problème invite à élargir le champ d'investigation : en est-il de même dans les autres disciplines scolaires, comme la géographie, le français et, pourquoi pas, les sciences pures ? Est-ce qu'aborder une seule de ces questions peut suffire à éclairer l'ensemble du problème qui nous concerne, ou bien est-il nécessaire d'en dresser une liste pour en arriver à une réponse satisfaisante ? Sans en être certain, il se pourrait bien que ces interrogations ne soient que la pointe d'un iceberg considérable, contre lequel la coque de notre système d'éducation s'est peut-être un peu trop frotté.

Par ailleurs, puisqu'il fait bon quelquefois de « remonter aux sources », de reprendre contact avec l'énergie de la première impulsion, surtout lorsque celle-ci a entraîné des bouleversements importants, cette analyse des programmes d'histoire nationale constitue une tentative d'en faire l'archéologie des intentions éducatives et pédagogiques, de manière à pouvoir remettre à jour le premier niveau, les fondations, celui sur lesquelles se sont dressés les autres. En outre, cette étude visait implicitement, par le fait même, à dégager un riche trésor recouvert par quarante ans de réformes scolaires ; alors que certains, comme Legendre, constatent et se désolent du fait « qu'on n'a pas encore réussi à associer une véritable mission transcendante et enthousiasmante au système d'éducation » [52], le Rapport Parent permet de nuancer un tel verdict, à tout le moins pour l'enseignement de l'histoire. Selon nous, se sont des fondements à la fois raisonnables et exaltants que ses auteurs sont venus poser, propres à inspirer le dépassement dans l'atteinte — il faut le dire — d'objectifs nobles et de grande valeur sur le plan humain :

> [pour] franchir l'étape « entre une sympathie inculte et une sympathie cultivée » à l'égard des hommes du passé, qu'on arrive à comprendre leurs problèmes, leurs efforts ou leurs drames, à communiquer avec eux comme avec des frères d'une même humanité. [...] Il faut leur apprendre à respecter tous les hommes, à essayer de les comprendre. L'enfant ne naît pas avec des préjugés ; c'est généralement un adulte ou un milieu familial ou social qui lui inculque le racisme, l'intolérance, des préjugés religieux ou sociaux [53].

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages encyclopédiques

Legendre, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 2001, 1500 pages.

Pinar, William F. *et al. Understanding Curriculum, an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*, New York, Lang Publisher, 1995, 1143 pages.

Ouvrages généraux

Dion, Léon. *La révolution déroutée, 1960-1976*, Boréal, 1998, 324 pages.

Eisner, Elliot W. et Elizabeth Vallance. *Conflicting Conception of Curriculum*, Berkeley, McCutchan, 1975, 200 pages.

Gagné, Gilles *et al.* « L'école au Québec : un système qui parasite des institutions », dans Gilles Gagné (dir.), *Main basse sur l'éducation*, Québec, Éditions Nota Bene, 2002, 406 pages.

Legendre, Renald. *Stop aux réformes scolaires, pour dénouer la crise... maintenant !*, Montréal, Guérin, 2002, 291 pages.

Meunier, E.-Martin et Jean-Philippe Warren. *Sortir de la « Grande noirceur », L'horizon personnaliste de la Révolution tranquille*, Sillery, Septentrion, 2002, coll. Les cahiers du Septentrion, 207 pages.

Murphy, Joseph. *Restructuring School : capturing and assessing the phenomena*, New York, Teacher College Press, 1991, 131 pages.

Sarason, Seymour B. *The predictable failure of educational reform : can we change course before it's too late ?* , San Francisco, Jossey-Bass, 1990, p. 147. (187 p.).

Articles de périodiques

Guindon, Hubert. « La révolution tranquille et ses effets pervers », *Société*. no. 20-21, 1999 (été), p. 1-38.

Kazi, Sadat. « Réformer les institutions politiques, oui, mais surtout éduquer les jeunes », *Le Devoir*. 23 février 2003, p. B-5.

Chouinard, Marie-Andrée. « Le décrochage, du cours classique à aujourd'hui », *Le Devoir*. 30 mars 2003, p. B-6.

Létourneau, Jocelyn. « La production historienne courante portant sur le Québec et ses rapports avec la construction des figures identitaires d'une communauté communicationnelle », *Recherches sociographiques*, vol. 36, no. 1 (1995), p. 9-33.

Martineau, Robert. « Le programme : un enjeu pédagogique », *Vie pédagogique*. no. 110, 1999 (février-mars), p. 25-34.

Ségal, André. « Périodisation et didactique : le Moyen-âge comme obstacle à l'intelligence des origines de l'Occident », *Traces*, vol. 30, no. 3 (1992), p. 8-13.

Weiler, Hans. « Why reforms fails : The politics of education in France and the Federal Republic of Germany », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 21, no. 4, 1989 (juillet), p. 291.

Documents officiels

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. « Les structures pédagogiques du système scolaire », *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec, 1964, p. 145-161.

Département de l'Instruction publique. « Histoire du Canada, cours général et cours scientifique », Québec, 1963, p. 194-200 dans Département de l'Instruction publique, *Programmes*, Québec, 1963, 363 pages.

Direction générale du développement pédagogique, *Programme d'études, Histoire du Québec et du Canada, 4e secondaire, formation générale et professionnelle*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1982 (avril), 67 pages.

Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. *Se souvenir et devenir, rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, Québec, ministère de l'Éducation, 1996, 80 pages.

Ministère de l'Éducation. *Histoire 11, 21, 31, 41, 51*, Québec, 1967, 16 pages.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. L'auteur a complété au printemps 2003 un mémoire de maîtrise sur l'enseignement de l'histoire nationale au Québec, intitulé *Le Rapport Parent et l'enseignement de l'histoire nationale au Québec entre 1960-1970 : autopsie d'une réforme avortée*. Il s'intéresse à l'enseignement des sciences humaines depuis quarante ans au Québec, sous l'angle de la mise en œuvre des programmes d'études. À l'heure actuelle, il est chargé de cours en didactique des sciences humaines au secondaire à l'UQAC, il travaille pour le Groupe de recherche en éducation et les musées, à l'UQAM, et prépare un doctorat sur les manuels scolaires en usage depuis quarante ans au Québec dans l'enseignement des sciences humaines au secondaire.

2. Elliot W. Eisner et Elizabeth Vallance, *Conflicting Conception of Curriculum*, Berkeley, McCutchan, 1975, p. 137 ; Eisner a écrit cette phrase il y plus de 25 ans en considérant l'avenir des écoles secondaires ; il répondait alors par l'affirmative à l'épineuse question : « Schools stay the same ? ».

3. William F. Pinar et al., *Understanding Curriculum, an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*, New York, Lang Publisher, 1995, p.681.

4. *Ibid.*

5. À cet effet, ces travaux en constituent des exemples probants : Léon Dion, *La révolution déroutée, 1960-1976*, Boréal, 1998, 324 p.; Hubert Guindon, « La révolution tranquille et ses effets pervers », *Société*, no. 20-21, 1999 (été), p. 1-38 ; E.-Martin Meunier et Jean-Philippe Warren, *Sortir de la « Grande noirceur, L'horizon personnaliste de la Révolution tranquille*, Sillery, Septentrion, 2002, coll. Les cahiers du Septentrion. 207 p.; Gilles Gagné, « L'école au Québec : un système qui parasite des institutions », dans Gilles Gagné (dir.), *Main basse sur l'éducation*, Québec, Éditions Nota Bene, 2002, 406 p.

6. Renald Legendre, *Stop aux réformes scolaire, pour dénouer la crise... maintenant!* , Montréal, Guérin, 2002, p. 11.

7. Marie-Andrée Chouinard, « Le décrochage, du cours classique à aujourd'hui », *Le Devoir*, 30 mars 2003, p. B-6.

8. Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal*, Guérin, 2001, p. 1035.

9. Robert Martineau, « Le programme: un enjeu pédagogique », *Vie pédagogique*, no. 110, 1999 (février-mars), p. 25.

10. Pinar, *op. cit.*, p. 402.

11. Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. « Les structures pédagogiques du système scolaire ». *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec, 1964, p. 147, 150, 145.

12. Ministère de l'Éducation. *Histoire 11, 21, 31, 41, 51*, Québec, 1967, p. 5.

13. Direction générale du développement pédagogique, *Programme d'études, Histoire du Québec et du Canada, 4e secondaire, formation générale et professionnelle*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1982 (avril), p. 11-12.

14. Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. *Se souvenir et devenir, rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*. Québec, ministère de l'Éducation, 1996, p. 4.

15. Commission royale d'enquête, *op. cit.*, p. 148, 151 et 146.

16. Ministère de l'Éducation. *Histoire 11, 21... op. cit.*, p. 5 et 6. On peut notamment y lire que: « Par ses exigences de réflexion, de compréhension, de critique [...] elle doit habituer l'élève à étayer ses affirmations sur des faits concrets, le mettant en garde contre des généralisations trop hâtives. [...] elle rend plus familier le maniement des idées générales ».

17. Direction générale du développement pédagogique, *Histoire du Québec et du Canada... op. cit.*, p. 12. On peut notamment y lire que: « Il [l'élève] se familiarise [...] avec une démarche logique qui lui servira à expliquer les phénomènes sociaux tant présents que passés ».

18. Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. *Se souvenir et devenir... op. cit.*, p. 1 et 4.

19. Commission royale d'enquête, *op. cit.*, p. 146.

20. Ministère de l'Éducation. *Histoire 11, 21... op. cit.*, p. 6. On peut y lire: «[l'histoire doit] préparer à l'action [alinéa] L'école prépare à la vie. Il importe qu'elle comble ce large fossé entre la théorie et la pratique. [alinéa] Une pensée claire et ordonnée, basée sur des faits précis, est la condition première d'une action féconde ».

21. Direction générale du développement pédagogique, *Histoire du Québec et du Canada... op. cit.*, p. 12. On peut y lire: « L'étude de l'histoire doit adapter l'élève à répondre aux questions du présent. [...] celles-ci étant plus susceptible d'intéresser l'élève et de favoriser sa participation à la société actuelle ».

22. Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. *Se souvenir et devenir... op. cit.*, p. 4 et 3.

23. Commission royale d'enquête, *op. cit.*, p. 145-146.

24. Ministère de l'Éducation. *Histoire 11, 21... op. cit.*, p. 6. On peut notamment y lire que : « Les institutions anciennes ont des prolongements jusqu'à aujourd'hui. [L'histoire] donne le sens du passé, de la continuité, et de la durée des sociétés humaines ».

25. Direction générale du développement pédagogique, *Histoire du Québec et du Canada... op. cit.*, p. 12.

26. Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. *Se souvenir et devenir... op. cit.*, p. 47 et 4.

27. Commission royale d'enquête, *op. cit.*, p. 150.

28. *Ibid.*, p. 148 et 147.

29. *Ibid.*, p. 147.

30. Ministère de l'Éducation. *Histoire 11, 21... op. cit.*, p. 7.

31. Direction générale du développement pédagogique, *Histoire du Québec et du Canada... op. cit.*, p. 13. On peut y lire, parmi les sept objectifs éducatifs : « Avoir accru ses [de l'élève] habiletés intellectuelles relatives à la démarche historique » et « Être sensibilisé à la nécessité, aux principes et aux limites de l'analyse historique des phénomènes sociaux ».

32. Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. *Se souvenir et devenir... op. cit.*, p. 4.

33. Commission royale d'enquête, *op. cit.*, p. 146. On peut notamment y lire que : « [l'histoire doit] aider à poser les problèmes contemporains avec un certain recul, affiner leur [les citoyens] perception et leur orientation sociales et politiques, affermissant ainsi leur conscience, leur jugement et leur liberté ».

34. Ministère de l'Éducation. *Histoire 11, 21... op. cit.*, p. 6.

35. Direction générale du développement pédagogique, *Histoire du Québec et du Canada... op. cit.*, p. 13.

36. Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. *Se souvenir et devenir... op. cit.*, p. 5.

37. Commission royale d'enquête, *op. cit.*, p. 146.

38. Ministère de l'Éducation. *Histoire 11, 21... op. cit.*, p.7 et 6. On peut notamment y lire en quoi l'histoire est utile : « pour saisir le pouls de son époque. [...] l'amenant à faire la part des choses, à développer en lui un certain esprit de sagesse ».

39. Direction générale du développement pédagogique, *Histoire du Québec et du Canada... op. cit.*, p. 11-12.

40. Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. *Se souvenir et devenir... op. cit.*, p. 3.

41. Voir à cet effet le rapport de la Commission royale d'enquête, *op. cit.*, p. 147, 150, 147., le programme *Histoire 11, 21... op. cit.*, p. 7, le programme de 1982, *Histoire du Québec et du Canada... op. cit.*, p. 11, et le rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. *Se souvenir et devenir... op. cit.*, p. 1.

42. Commission royale d'enquête, *op. cit.*, p. 152.

43. Ministère de l'Éducation. *Histoire 11, 21... op. cit.*, p. 6 et 5.

44. Direction générale du développement pédagogique, *Histoire du Québec et du Canada... op. cit.*, p. 11 et 12.

45. Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. *Se souvenir et devenir... op. cit.*, p. 1.

46. La première phrase, qui entame la section sur les directives méthodologiques du programme de 1963 paraît probante à ce sujet: « L'histoire du Canada sera présentée comme une source de renseignements intéressants et utiles », Département de l'Instruction publique, *Histoire du Canada, cours général et cours scientifique*, Québec, 1963, p. 194.

47. Commission royale d'enquête, *op. cit.*, p. 151.

48. *Ibid.*, p. 152, 145, 147.

49. Ministère de l'Éducation. *Histoire 11, 21... op. cit.* On y fait d'ailleurs référence explicitement à chacune des étapes de la méthode historique.

50. Direction générale du développement pédagogique, *Histoire du Québec et du Canada... op. cit.*, p. 12. On peut notamment y lire que: « il [l'élève] se familiarise ainsi avec une démarche logique qui lui servira à expliquer les phénomènes sociaux tant présents que passés »

51. Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. *Se souvenir et devenir... op. cit.*, p. 4.

52. Legendre, *Stop aux réformes scolaires..., op. cit.*, p. 68-69.

53. Commission royale d'enquête, *op. cit.*, p. 148 et 156. Soit dit en passant, la citation est tirée de Paul Ricœur, « Objectivité et subjectivité en histoire », dans *Histoire et vérité*, Paris, Éditions du Seuil, 1955, p. 37.