

## Bulletin d'histoire politique

# Les réformes de l'enseignement de l'histoire nationale, du rapport Parent au rapport Lacoursière

Daniel Moreau



Volume 14, numéro 3, printemps 2006

Le rapport Lacoursière sur l'enseignement de l'histoire : dix ans plus tard

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1054462ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1054462ar>

[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. (2006). Les réformes de l'enseignement de l'histoire nationale, du rapport Parent au rapport Lacoursière. *Bulletin d'histoire politique*, 14(3), 31–52. <https://doi.org/10.7202/1054462ar>

Tous droits réservés © Association québécoise d'histoire politique; VLB Éditeur, 2006

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/>

# Les réformes de l'enseignement de l'histoire nationale, du rapport Parent au rapport Lacoursière

DANIEL MOREAU  
*M. A. histoire (UQAM)*  
*Candidat au doctorat en éducation*  
*Université de Sherbrooke*

« Educational change fails many more  
times than it succeeds »

MICHAEL FULLAN<sup>1</sup>

## INTRODUCTION

L'actualisation d'une réforme de l'enseignement via le renouveau des programmes d'études, nous dit la recherche, constitue un processus complexe, difficile à gérer, et, jusqu'à un certain point, ingérable<sup>2</sup> ; très sensible aux événements imprévus et ponctuels, son déroulement peut devenir rapidement hors de contrôle. À cet égard, le rôle essentiel de l'enseignant dans sa réalisation la rend passablement imprévisible lorsque ce dernier est confronté à des situations nouvelles. Selon Fullan, le poids de la contingence s'exerçant à la fois sur les décideurs et les acteurs aurait fait dérailler, dans la majorité des cas étudiés depuis les années 1960, l'application des réformes scolaires en Amérique du nord<sup>3</sup>. Les réformes souhaitées de l'enseignement de l'histoire nationale depuis le Rapport Parent au Québec auraient-elles connu le même sort ?

Le texte suivant propose un portrait rétrospectif de l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire sous l'angle de l'actualisation des programmes d'études successifs mis en vigueur depuis 1960. Plus précisément,

nous y questionnons le sort qu'ont connu les diverses réformes pédagogiques souhaitées par ceux-ci. En bref, nous nous demandons si elles furent les vecteurs de changements et de progrès pédagogiques qu'elles se promettaient d'être pour les pratiques enseignantes. En passant en revue quarante ans d'enseignement de l'histoire nationale, nous tentons de comprendre les ratés encourus, leurs causes, et les leçons qu'on peut possiblement en tirer. Des leçons d'autant plus pertinentes qu'à l'heure d'une réforme majeure et complexe annoncée, elles revêtent un intérêt certain à la fois pour le législateur et l'administrateur, le praticien et le citoyen.

D'entrée de jeu, il semble que la mise en vigueur des générations successives de programmes d'histoire depuis quarante ans ait, en réalité, peu modifié la pratique enseignante et ce, malgré le souhait sans cesse réaffirmé des instances officielles. En fait, l'existence apparente d'un « clivage » persistant entre la lettre et l'application des programmes d'histoire nationale nous semble traduire un échec jusqu'à maintenant peu questionné et peu expliqué. C'est qu'en réalité, on connaît mal le processus par lequel un tel changement s'effectue, et que, d'autre part, la causalité en cette matière est complexe et conjoncturelle<sup>4</sup>.

Trois périodes ont retenu notre attention aux fins de cette analyse; 1) celle qui va de la publication du Rapport Parent à 1970; 2) celle des années 1970; 3) et, finalement, celle des années 1980 dont les programmes ont été en vigueur jusqu'à tout récemment. Pour chacune, nous brosons d'abord un tableau succinct du contexte sociopolitique et socioprofessionnel dans lequel les programmes d'études ont été publiés, pour ensuite faire un bref rappel des principales orientations pédagogiques de ces derniers et, finalement, examiner succinctement les pratiques d'enseignement et d'apprentissage qui ont dominé la classe d'histoire. Par la suite, en discussion, quelques leçons tirées de ces expériences permettent de jeter un regard critique sur la réforme actuelle, entamée depuis la publication du Rapport Lacoursière et du nouveau Programme de formation de l'école québécoise.

## LE RAPPORT PARENT, UN DÉFI DE TAILLE POUR LES ENSEIGNANTS D'HISTOIRE

Au-delà de la publication du Rapport Parent, c'est une société entière qui cherche à se donner les moyens de ses ambitions. L'éducation est un des grands chantiers sur lesquels travaillent non seulement les leaders politiques, mais un nombre et un éventail considérables d'acteurs sociaux qui, face aux importants changements sociétaux, doivent actualiser les structures

et les programmes d'études afin de répondre aux besoins de formation à venir. Avec l'élection du Parti Libéral en juin 1960, la remise en cause de la vision conservatrice de la société tournée vers le passé et mise de l'avant par l'Église catholique va permettre la création d'un État moderne laïc et démocratique<sup>5</sup>.

Dans ce mouvement d'envergure en faveur de la laïcisation et de la démocratisation de la société québécoise, l'interprétation « traditionnelle » de l'histoire nationale et les programmes d'études qui en sont porteurs se retrouvent dans le collimateur. D'inspiration religieuse, cette interprétation du passé collectif est tributaire de l'idée défendue par Lionel Groulx de survivance de la foi catholique et de la langue française, et elle définit les Canadiens français comme un peuple de découvreurs, de missionnaires et de colons. La « démythification » de cette interprétation<sup>6</sup> vint jeter le doute sur les programmes d'études et leur enseignement : « La leçon d'histoire nationale devenait la succursale de l'histoire sainte »<sup>7</sup>. Le Rapport Parent proposa la rupture avec ces programmes « orientés vers une apologétique nationale et religieuse »<sup>8</sup> et recommanda la nomination, par l'éventuel ministère de l'Éducation, d'un coordonnateur de l'enseignement de l'histoire, qui devait s'entourer d'une équipe de spécialistes pour l'accompagner dans sa tâche.

Denis Vaugeois en fut le premier titulaire. Ayant enseigné tant au niveau de l'école secondaire que de l'école normale, il allait entamer les premières discussions officielles sur la formation des enseignants d'histoire, accompagné de Jacques Archambault, Bruno Deshaies et Micheline Dumont<sup>9</sup>. En trois ans, il engage cet enseignement vers une refonte en profondeur des approches pédagogiques avec la publication du premier programme-cadre, en 1968, et de deux guides pédagogiques intitulés, *La civilisation française et catholique au Canada* (1966) et *Un projet de classe-laboratoire pour l'enseignement de l'histoire* (1966). Par ces documents, Vaugeois propose une rationalisation des contenus afin de promouvoir un enseignement fondé sur la démarche active de l'élève et l'usage de documents historiques et historiques.

Parallèlement à la mise en place d'un ministère de l'Éducation et de la publication de nouveaux programmes d'études se renouvelle et se complexifie un corps professionnel dans une société en ébullition et en redéfinition. D'une part, une nouvelle génération d'enseignants entre en fonction dans les écoles secondaires, dont peu de données permettent de dresser un portrait exhaustif. Néanmoins, des statistiques avancées par Micheline Dumont donnent à penser qu'il s'agit bien là d'une cohorte d'enseignants, puisque ceux qui prennent poste au fil de cette décennie sont nés, dans la majorité des cas, entre 1940 et 1950<sup>10</sup>. Partageant un certain nombre d'expériences communes, ces enseignants vont évoluer sensiblement au même rythme dans

leur cheminement professionnel. À l'heure d'une importante réforme scolaire, dans une société en changement, cette génération montante d'enseignants se montre réceptive aux nouvelles idées éducatives et pédagogiques et fait preuve d'enthousiasme en faisant bourgeonner différentes initiatives pour développer l'enseignement de l'histoire<sup>11</sup>. Un enseignant interviewé résume en ces termes le contexte professionnel qui prévaut à ce moment :

On sentait, nous, que ça changeait. On était très extraverti, quand ça ne faisait pas notre affaire, on le disait, autant au niveau local, dans notre école, que dans notre commission scolaire, parce qu'il fallait que ça bouge. On était conscients. Être les précurseurs, c'est un peu prétentieux, mais, collectivement, nous en histoire, il fallait que ça bouge ; que notre ancienne histoire [...] qu'on nous avait enseignée, puis que souvent on avait commencé à enseigner [...] que ça ne marchait pas, parce que les trente-deux [élèves], ils ne suivraient pas<sup>12</sup>.

Dans cet état d'esprit, avec la fermeture annoncée des écoles normales, plusieurs vont poursuivre leurs études à l'université, dans les départements d'histoire, les fins de semaine et durant les vacances d'été pour compléter un baccalauréat. En contrepartie, la démocratisation de cet enseignement, dans la foulée de la publication de *L'École coopérative, polyvalente et progrès continu*, en 1966, officialisant l'instauration de la polyvalence et des options, va entraîner un casse-tête organisationnel dans l'élaboration de la grille-horaire et reléguer le cours d'histoire nationale au rang de discipline à option. Ce phénomène pèsera certainement sur la pratique enseignante au moins jusqu'en 1974, année à laquelle l'Assemblée nationale le rendit obligatoire.

Les orientations épistémologiques, éducatives et pédagogiques avancées par Vaugeois et son équipe pour l'enseignement de l'histoire nationale, radicalement en rupture avec celles prévalant pour les programmes antérieurs, correspondaient toutefois assez bien à celles proposées par les auteurs du Rapport Parent dont les auteurs présentaient l'histoire scolaire comme une science conjecturale permettant d'interpréter prudemment et objectivement les phénomènes sociaux en prenant appui sur les documents historiques et historiens<sup>13</sup>. Concrètement, un enseignement de l'histoire nationale pratiqué conformément à ces principes devait initier les élèves à la méthode historique. Une initiation, précisait le Rapport Parent, constituant un entraînement, par la lecture critique et comparée des textes : « [...] 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'habitue à peser ou à nuancer ses affirmations. [...] La leçon d'histoire devra s'appuyer de plus en plus sur le commentaire et la lecture critique des textes, sur les cartes et atlas »<sup>14</sup>. Aussi le programme qui

s'en inspirait, rédigé par Vaugeois et son équipe, affirmait-il conséquemment que « le cours d'histoire n'a pas pour but de donner d'abord des connaissances, et si c'était possible toutes les connaissances, mais bien d'éveiller au langage et au sens historiques »<sup>15</sup>.

Considérant la distance considérable qui séparait ces intentions pédagogiques de l'enseignement alors réellement donné en classe d'histoire, héritier d'une tradition magistrale, leur intégration dans les pratiques ne s'est pas réalisée comme souhaité. En fait, les jeunes enseignants demeurèrent très attachés aux conceptions et pratiques qu'ils avaient connues au cours de leur formation. « Ainsi, souligne un enseignant d'alors, nous avons enseigné ces programmes-là dans l'esprit de l'époque, où il s'agissait d'enseigner un contenu, des connaissances factuelles, avec une méthodologie, une démarche, qui étaient les mêmes partout en province. C'est-à-dire qu'on exposait un savoir construit à des étudiants qui le recevaient tel quel »<sup>16</sup>. Un autre mentionne le fait que c'est davantage la formation antérieure des enseignants, notamment celle acquise à l'Université, que l'action du Ministère, qui a joué un rôle déterminant dans la pratique de l'enseignement : « on nous apprenait ce qu'était l'histoire à l'Université et la recette, ce n'est pas compliqué, c'était : "Quand vous commencerez à enseigner au secondaire, vous diluerez cette matière-là, puis vous la ferez apprendre à votre clientèle du secondaire" »<sup>17</sup>.

Le matériel didactique, surtout les manuels d'histoire, semble avoir également nuï à l'application des orientations officielles ; un enseignant dépeint ainsi des pratiques de cette époque où l'activité de l'élève s'avère plutôt éloignée de celle entendue par les auteurs du Rapport Parent :

Souvent, le cours d'histoire dispensé au secondaire se résumait à faire une lecture collective du manuel, avec rigueur, c'est-à-dire chapitre par chapitre, phrase par phrase, en prenant bien soin de faire souligner les passages importants. Même l'élève le plus corniaud, ou le moins futé, comprenait d'instinct que ce soulignement était une future question d'examen. [...] Mais il reste que le prof conventionnel privilégiait toujours la lecture collective au cours de laquelle l'élève ne devait surtout pas poser de questions pour aller au-delà de la vérité révélée par l'auteur sacré du manuel<sup>18</sup>.

Au regard d'un enseignement devant favoriser le développement des facultés intellectuelles par l'initiation de l'élève à une démarche d'interprétation, la réalité révélait plutôt un enseignement visant la mémorisation de la « matière » au programme par des stratégies pédagogiques congruentes :

narration, prise de notes au tableau, feuilles trouées, examens évaluant des savoirs déclaratifs. . . Il n'est pas surprenant de constater que les élèves, subissant un tel cours, s'ennuyaient et cherchaient à s'évader mentalement<sup>19</sup>. Comme l'a confié un autre enseignant : « [L'élève] devait être perdu, ça devait être l'enfer. [. . .] On le sentait qu'il ne comprenait pas. [. . .] Il y en a qui dorment. [. . .] Comment faire ? Et comme je suis en apprentissage moi aussi, ce n'est pas vrai que ça vient du premier coup. [. . .] ça a été une période où on a cherché longtemps, partout au Québec »<sup>20</sup>. C'est dans cet esprit d'incertitude et de tâtonnement que les enseignants se sont tournés vers les techniques audiovisuelles, à la fois pour « passer la matière » et stimuler l'intérêt des élèves, en ne sachant pas trop comment procéder, puisque n'ayant reçu que très peu de support à ce effet :

Au début, je t'avoue que je testais, « j'allais à la pêche ». On lançait une ligne à l'eau et on essayait de voir ce que ça donnait. [. . .] J'ai travaillé avec des profs. On n'était pas habile. On n'avait pas appris à enseigner tout à fait comme ça [. . .] On testait des choses, mais on n'avait pas accès facilement à de la documentation pédagogique<sup>21</sup>.

Le contexte socioprofessionnel pouvant être associé à l'enseignement paraît donc en être un d'adaptation à la nouvelle réalité scolaire et sociale québécoise, dans la foulée de la démocratisation de l'éducation et de la « démythification » du passé collectif. En outre, la fréquentation des départements d'histoire va permettre à ces enseignants d'actualiser leurs connaissances historiques. Par ailleurs, cette formation et le matériel didactique disponible vont les influencer durablement dans leur pratique, davantage que les trois documents directeurs publiés par le Ministère.

## LES ANNÉES 1970. . . LA DISPERSION PÉDAGOGIQUE

Vaugeois quitte le ministère de l'Éducation en 1967 et est éventuellement remplacé par Bruno Deshaies à la fin des années 1960, après un intérim assuré par Huguette Dussault. Au cours de cette période, il était entendu que les trois documents présentés par Vaugeois et son équipe, en 1966 et 1967, devaient être révisés et remplacés au début des années 1970<sup>22</sup>. Deshaies eut donc à défendre un controversé plan d'études 625, qui allait devenir le programme Histoire-41, acheminé aux institutions d'enseignement en novembre 1970, au moment où le Québec se relevait d'une crise importante, marquée par des tensions politiques et sociales exacerbées. Dans ce contexte, comme le rappelle un enseignant de l'époque, ce programme sera d'emblée

perçu comme une initiative « fédéralisante » du M.É.Q. : « Cette intervention malvenue avait pour but de réaligner l'enseignement de notre histoire dans l'optique du pouvoir dominant d'alors, c'est-à-dire pan-canadien. Ce programme réformé ne se terminait-il pas avec le nationalisme économique "canadien" (entendez ontarien) de Walter Gordon »<sup>23</sup>. Débute alors, et pour cette décennie complète, un « combat pour l'histoire »<sup>24</sup>.

La réponse des enseignants à ce programme et son examen fut immédiate et sans appel, comme l'exprima l'exécutif de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ) dans un communiqué : « Que le Ministère de l'Éducation rejette définitivement le programme et que, sans délais, il repense un programme d'histoire du Canada qui cette fois tiendra vraiment compte des objectifs fondamentaux de l'enseignement de l'histoire : information, mais *surtout formation* (sic) »<sup>25</sup>. La SPHQ, qui représentait alors entre quatre cents et cinq cents enseignants surtout du niveau secondaire, deviendra un des moteurs importants dans la montée aux barricades contre ce programme, notamment lors d'états généraux sur l'enseignement de l'histoire en mai 1971 : « Les professeurs d'histoire condamnent le nouveau programme d'histoire du Canada et l'examen officiel. Ils proposent d'organiser un Ministère de l'Éducation parallèle. Leur opposition à l'arbitraire de la division des programmes se renforce »<sup>26</sup>. Dans cette foulée, on vit même les enseignants de Montréal déclarer ouvertement ne pas vouloir appliquer ce programme<sup>27</sup>.

Les critiques enseignantes à l'endroit de ce programme touchaient également ses fondements épistémologiques, psychologiques et pédagogiques, certains s'inquiétant des risques « d'endoctrinement » auxquels il pouvait donner lieu, considérant « l'imprécision des [...] objectifs pédagogiques »<sup>28</sup> ; d'autres se demandaient où se situaient les besoins et les intérêts des adolescents concernés par cet enseignement<sup>29</sup> ; finalement la majorité s'interrogeait sur l'enseignement possible de ce programme, alors que l'examen ne mettait à l'épreuve que la mémoire des élèves<sup>30</sup>. Le titre d'un des éditoriaux du *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, signé par Nelson Dubé, est révélateur du sentiment général qui semblait prévaloir au sein du corps enseignant à l'endroit de ce programme : « Quand le Ministère n'a pas horreur du vide »<sup>31</sup>. Le Ministère le défendit en soutenant, d'une part, que plus de mille heures avaient été investies dans sa production<sup>32</sup>, et que, d'autre part, il accordait « une liberté pédagogique très grande aux maîtres »<sup>33</sup>.

Alors que les orientations officielles se prêtaient à de multiples interprétations, c'est un véritable « lobby » qui se mettra en place en faveur de l'enseignement de l'histoire nationale à travers l'action de la SPHQ. Cette dernière, lors des états généraux de juin 1971, annonce ses couleurs pour les



années à venir : « C'est par l'information maximale, mais aussi par la consultation maximale que se mènera avec succès le *combat pour l'histoire* (sic) »<sup>34</sup>. Alors qu'une motion de l'Assemblée Nationale, en 1974, sur l'initiative du député péquiste Claude Charron, rendait la réussite de ce cours obligatoire pour tous les élèves québécois<sup>35</sup>, le Ministère et certaines commissions scolaires tentèrent d'esquiver le coup en en réduisant la portée. Le Ministère chercha en effet à se dégager de cette directive, d'une part, en soustrayant les élèves inscrits en formation professionnelle et ceux de cinquième secondaire dont le profil est déterminé par leur orientation à l'entrée du Cégep, et, d'autre part, en proposant l'instauration d'un cours d'« études canadiennes 412 » intégrant l'histoire et la géographie du Canada<sup>36</sup>. Dans le même mouvement, il semble que certaines commissions scolaires n'aient pas facilité la mise en œuvre de cette directive<sup>37</sup>.

Dans ce combat pour l'histoire, l'action politique faisait partie d'une stratégie globale visant à valoriser l'enseignement de l'histoire. Avec l'émergence et l'affirmation politique du mouvement souverainiste, la SPHQ va tenter de trouver un allié politique pour promouvoir sa cause et forcer la main du Ministère, comme en témoigne cette lettre de Micheline Dumont (Johnson) adressée à Francine Chartrand McKenzie, membre du Comité de Vigilance du P. Q. :

Manifestement, il y a au M.É.Q., des personnes qui bloquent la mise en application de la décision de l'Assemblée Nationale de rendre l'enseignement de l'histoire nationale obligatoire. La S.P.H.Q. demande au parti au pouvoir de faire le nécessaire pour que les élèves du secteur professionnel de l'enseignement public puissent étudier l'histoire et la géographie. Cette directive ne *coûterait rien*. Elle dérangerait simplement les personnes qui font les \$\$ avec l'outillage archi-coûteux du secteur professionnel. Maintenant que les écoles sont construites et qu'on a saturé les écoles d'équipement audiovisuel, la *seule* combine qui reste est l'outillage du secteur professionnel. Voilà pourquoi ces messieurs du M.É.Q. retardent la mise en application de la décision de l'Assemblée Nationale. Il faut que cette question figure au programme du Conseil National du Parti Québécois. Je compte sur toi (sic)<sup>38</sup>.

Aussi, les efforts déployés pour accompagner les enseignants dans leur tâche d'application furent plutôt faibles, comme le laissait à penser Gilles Berger, président de la SPHQ : « [...] il n'y aurait presque plus rien à chialer sur cet enseignement, si le gouvernement précédent avait fait l'effort administratif d'aider le milieu à appliquer ces programmes »<sup>39</sup>. Certes, il semble

que ce soit pour le soutenir qu'un corps de conseillers pédagogiques ait été instauré, mais la tâche – notamment de préciser les objectifs éducatifs et d'élaborer des stratégies pédagogiques appropriées – s'avéra pratiquement beaucoup trop considérable<sup>40</sup>.

Bien qu'elles aient été moins explicites au regard de la pratique enseignante, les orientations officielles de ce programme s'apparentaient à celles mises de l'avant au cours des années 1960. Après avoir précisé que « [Ce plan d'études] assurera un renouveau dans les méthodes et les procédés pédagogiques en permettant aux enseignants *une plus grande liberté pédagogique* (sic) »<sup>41</sup>, le programme invitait à ce que l'enseignement soit soumis aux principes de la méthode historique, c'est-à-dire qu'il s'inscrive dans la longue durée en procédant avec des documents. Par ailleurs, dans sa facture, ce programme présentait essentiellement des éléments notionnels, chronologiquement ordonnés, agrémentés çà et là de « notes pédagogiques » qui, au demeurant, semblent avoir une valeur didactique un peu discutable quant au « renouvellement » souhaité. Cela explique peut-être pourquoi l'enseignement de l'histoire nationale semble avoir peu évolué dans cette direction durant cette période alors qu'il était soumis à l'influence de plusieurs courants pédagogiques qui n'étaient pas nécessairement en harmonie avec les orientations éducatives et pédagogiques officielles :

Durant cette période [...], on a été témoin de l'explosion des méthodes pédagogiques, nonobstant les entraves du M.É.Q. en 4e [secondaire]. Chaque enseignant adhérait à un ou plusieurs courants, mais ceux qui communiaient à l'éclectisme étaient probablement les plus nombreux. En tout cas, presque chacun trouvait « la » Voie, élaborait « son » livre du Maître, sinon il y aurait à désespérer pour son ego. Chez les purs et les durs, on retrouvait la mosaïque des thématistes, des régionalistes, des inductivistes, des déductivistes, des conjoncturistes, des événementalistes récitatifs, des régressistes (du présent vers le passé), des problématique-hypothético-déductivistes (faut le faire), des bédistes (les fans de la BD), des maquetistes qui savaient occuper le temps, des audio-visualistes, des généralistes [...]<sup>42</sup>.

En dépit de cet éparpillement apparent, il semble que l'enseignement soit demeuré essentiellement fondé sur l'exposé magistral : « l'intérêt des élèves résidait dans l'habileté de l'enseignant à rendre le cours vivant, puis à être un bon communicateur. Tu faisais un bon "spectacle", un bon "show" pendant 45 minutes. Ils étaient contents. Ils aimaient ça l'histoire, parce que c'était pas

trop forçant »<sup>43</sup>. L'usage à cet effet des techniques audiovisuelles, mais aussi le recours quasi-généralisé et considérable à la reprographie (pédagogie des « feuilles volantes »), la diffusion rapide des cahiers d'exercices, par exemple, donnent sérieusement à penser que les pratiques enseignantes étaient assez loin des orientations officielles.

#### LE PROGRAMME DE 1982, UNE TENTATIVE DE CONSOLIDATION

À travers le nouveau projet de société et le nouveau projet éducatif d'alors s'exprimait une volonté d'uniformiser l'enseignement au Québec par des programmes posant des objectifs de formation précis et définissant mieux la nature de l'acte pédagogique<sup>44</sup>. Cette troisième réforme visait aussi à effectuer les redressements nécessaires pour éviter que ne se prolonge et s'aggrave la dispersion des pratiques enseignantes à laquelle avait donné lieu le programme d'Histoire nationale (H-412). Dans les faits, toutefois, il appert que l'ambiguïté ait, dans une certaine mesure, subsisté.

Dans la production du nouveau programme, le Ministère entreprend une vaste consultation au cours de laquelle les professionnels de l'éducation sont conviés à définir ces objectifs éducatifs et ces orientations pédagogiques. Pour l'enseignement de l'histoire, le Ministère doit composer non seulement avec la SPHQ, mais également avec les deux autres associations d'enseignants de sciences humaines – la Société des professeurs de géographie (SPGQ) et la Société des professeurs d'économie (SPEQ) – avec lesquelles elle s'est alliée. Parallèlement à une réflexion entreprise au sein de la SPHQ au cours des années antérieures sur l'enseignement du H-412, un comité, sous la responsabilité de Micheline Dumont, est chargé de se pencher sur ce programme pour en préciser les objectifs<sup>45</sup>. En outre, la grille horaire, fruit d'un labeur organisationnel considérable pour assurer à tous les élèves un enseignement de l'histoire nationale, pose problème à plusieurs qui redoutent une diminution du temps imparti à l'histoire<sup>46</sup>. Il est alors entendu que la SPHQ doit « se concerter avec les autres associations » afin de « défendre une séquence globale des sciences de l'homme pour tout le secondaire »<sup>47</sup>. Cet habile travail de concertation et de pression permit aux enseignants de sciences humaines au secondaire de produire une grille-horaire commune<sup>48</sup>, qui fut finalement adoptée par le Ministère, et au comité d'histoire nationale, sous la responsabilité de Micheline Dumont, d'être sollicité par la Direction générale du développement pédagogique pour produire un nouveau curriculum en histoire nationale<sup>49</sup>.

Le nouveau programme, le H-414, vit le jour en 1982, et son application, dont la responsabilité fut confiée aux commissions scolaires, posa de nombreux problèmes que la SPHQ dénonça au cours des années 1980. D'abord,

une certaine dégradation du contexte socioprofessionnel ; alors que le Ministère impose l'application d'un nouveau programme aux enseignants, exigeant qu'ils entament un travail considérable afin de changer leurs pratiques, le gouvernement ampute leur salaire de 20 %. En outre, les ressources financières ne sont plus aussi abondantes qu'au cours des années précédentes, lors de la production du programme, limitant le soutien apporté à l'implantation du nouveau programme<sup>50</sup>. Ensuite, les efforts d'implantation, qui devaient assurer la réussite de l'application, ne se sont pas déployés uniformément ni suffisamment ; les sessions de formation, le matériel didactique et le personnel de soutien compétent ne suffisent pas à la tâche. Le tiers des enseignants d'histoire n'ont pu bénéficier de ces sessions de formation et le quart n'a pu le faire qu'à raison de une à deux journées seulement<sup>51</sup>. Également, les deux tiers n'ont pas participé à une mise à l'essai du programme avant la date obligatoire d'application, ce qui, globalement, les laissera plutôt insatisfaits des efforts et du temps alloués pour l'appliquer<sup>52</sup>. Les ressources humaines fournies pour accompagner les enseignants dans ce changement ont généralement fait défaut ; les équipes de travail, locales ou régionales, en ont rejoint seulement 30 %, et il en va de même pour les conseillers pédagogiques, les chefs de groupe et les chargés de dossier, dont les services ont bénéficié aux enseignants dans des proportions de 31 %, 21 % et 9 %<sup>53</sup>.

Dans son souci de rigueur, le Ministère a présenté des programmes précis, des guides pédagogiques copieux, des guides d'évaluation, il a imposé des devis aux éditeurs pour la production du matériel didactique, etc. Ces efforts considérables déployés pour encadrer l'application de la réforme donnent à penser qu'il semble avoir pu croire possible, en planifiant et en organisant dès le départ ce processus, de se prémunir des aléas du contexte socio-économique et professionnel. Toutefois, dans la réalité, les choses ne sont pas allées aussi bien que prévues, comme l'indique Luigi Trifiro, président de la SPHQ, dans une lettre adressée au ministre :

La première phase de la réforme, soit celle de la conception des programmes et des guides, a été satisfaisante. Cependant, les étapes suivantes, soit l'implantation des programmes, la production de matériel didactique et l'élaboration d'une politique d'évaluation cohérente, accusent d'importantes carences face à l'esprit de ladite réforme. [...] comment expliquer, à ce jour, le « cafouillage » dans l'implantation des programmes d'histoire au niveau secondaire ? À titre d'exemple, monsieur le Ministre, permettez-nous de vous signaler que plusieurs d'entre nous n'ont pas encore été sensibilisés à la philosophie pédagogique des nouveaux programmes alors même qu'ils doivent les

appliquer. De plus, nous ne disposons pas encore des outils pédagogiques suffisants et nécessaires à l'application minimale et adéquatement interprétée de ladite réforme dans la classe d'histoire. Enfin, nous ignorons tout de la politique globale d'évaluation du ministère, politique qui, comme chacun le sait, détermine dans une très large mesure l'orientation de la pédagogie scolaire<sup>54</sup>.

Cet extrait en dit long sur la situation qui prévalait deux ans après la publication de ce nouveau programme, dont l'application ne fut véritablement obligatoire qu'en 1986-1987, année de « l'épreuve unique » imposée aux élèves pour la sanction des études. Afin de préparer les élèves à l'affronter, les enseignants semblent avoir éprouvé des problèmes jusqu'à ce qu'elle soit administrée, en juin 1987, et qu'elle se solde par un échec pour plus des trois quarts des élèves. Dans une lettre datée du 1<sup>er</sup> décembre 1986, Louise Charpentier, suite à un atelier présenté par René Jobin et Monique Brunelle du Ministère dans le cadre du congrès de la SPHQ, exprimait l'insatisfaction et les inquiétudes formulées par les participants :

[...] les échanges à l'atelier ont permis de constater que la majorité des participants n'avaient pu administrer l'examen en question [lors de la période d'application facultative] jugé par trop déficient et inadéquat. Ce que d'ailleurs les sondages internes du ministère confirment pour l'ensemble du Québec. De l'aveu même des animateurs, l'épreuve de juin 1986 fut préparée en catastrophe afin de satisfaire davantage à des impératifs administratifs, les autorités du ministère préférant produire un instrument de mesure insatisfaisant plutôt que rien du tout. [...] les participants à l'atelier ont adopté à l'unanimité les trois résolutions qui suivent [...] 1. Que le ministère de l'Éducation du Québec établisse durant l'année scolaire 1986-1987 un processus de formation destiné à préparer adéquatement les enseignants à l'évaluation sommative reliée à l'histoire du Québec et du Canada ; [...] <sup>55</sup>.

Par ailleurs, la documentation qui suivit pour éclairer les enseignants quant à cette évaluation de juin 1987, notamment les « Définition de domaine », ne semble pas avoir contribué à une meilleure compréhension des intentions officielles, comme le donne à penser Robert Martineau, alors conseiller pédagogique :

Alors qu'à la CECM, nous déployions des énergies considérables pour justement « consolider la compréhension du programme » et ajuster la pratique pédagogique à l'esprit, la lettre et aux orientations de celui-ci, ce document [Définition de domaine] inutilement « verbeux » et mal écrit embrouillait les pistes et allait nous faire piétiner pendant plusieurs mois : les enseignants n'y retrouvaient pas le programme *qu'ils enseignaient* et il était fort difficile d'en tirer des informations précises sur le genre d'examen qu'il allait générer (sic)<sup>56</sup>.

En fait, les enseignants d'histoire au secondaire semblent avoir pris beaucoup de temps à saisir la nature des nouvelles orientations éducatives et pédagogiques. Ces orientations récupéraient dans leur essence celles mises de l'avant par les auteurs du Rapport Parent. Ainsi, lit-on dans le programme, « l'histoire répond aux interrogations de l'homme cherchant à comprendre l'évolution des sociétés à diverses périodes. [...] Sa démarche doit favoriser la réflexion, affiner le sens critique et développer l'objectivité »<sup>57</sup>. Cette démarche est la démarche historique, par laquelle l'enseignant invite l'élève à s'interroger avec méthode sur sa société. Elle vise à développer chez ce dernier la capacité à interpréter les réalités sociales, en le sensibilisant aux multiples dimensions intervenant dans l'élaboration du réel :

L'élève doit constamment analyser les causes qui expliquent le passé, exercer sa pensée critique et finalement tenter ses propres interprétations des situations historiques. Il se familiarise ainsi avec une démarche logique qui lui servira à expliquer les phénomènes sociaux tant présents que passés. [...] C'est ainsi qu'il revient au maître de stimuler chez l'élève le goût de la recherche et de la découverte qui doit caractériser l'esprit de la démarche historique [...] Le programme [...] a été conçu pour aider l'enseignant dans son travail d'animateur<sup>58</sup>.

L'analyse de témoignages sur la pratique de l'enseignement de l'histoire durant cette période révèle une évolution par rapport aux années antérieures, mais n'autorise pas à conclure qu'elle a réellement respecté l'esprit et la lettre de ces orientations officielles. Une évaluation du Ministère à la fin des années 1980 révèle que, en dépit des efforts déployés pour changer les pratiques, l'exposé magistral est demeuré, pour 89 % des enseignants interrogés, l'approche la plus « régulièrement utilisée pour enseigner l'histoire »<sup>59</sup>. En outre, 54 % seulement affirment avoir recours au travail individuel de l'élève à partir de consignes écrites<sup>60</sup>. Même à la fin des années 1990, des enseignants d'histoire nationale interviewés par la revue *Vie pédagogique* reconnaissaient

encore qu'ils étaient des « conteurs nés » et que leur enseignement reposait essentiellement sur la narration d'un récit : « Je n'imagine pas que je pourrais enseigner l'histoire sans conter des histoires et sans m'amuser (sic) »<sup>61</sup>. Un récit qu'ils rendent plus intéressant par l'ajout d'anecdotes, par l'exagération et la caricature, pour « faire aimer la matière »<sup>62</sup>. Alors que l'élève devait être initié aux principes et techniques de la démarche historique, il se retrouve plutôt dans une position « d'écoute active » et non d'élaboration d'interprétations. Aussi, soulignait Luce Brossard de *Vie pédagogique*,

[...] nous avons fait remarquer [à l'enseignant] qu'il donnait assez peu la parole aux élèves pendant le cours, même s'il maintient leur attention par des questions fréquentes auxquelles il répond lui-même la plupart du temps. Il le reconnaît, il parle beaucoup et il aime cela. Il a essayé d'autres approches dans lesquelles les élèves travaillaient davantage de façon personnelle et lui s'ennuyait fermement<sup>63</sup>.

Bien entendu, il peut s'agir ici d'enseignants isolés, dont la description des pratiques ne peut être généralisée à l'ensemble de ce corps professionnel. Toutefois, depuis la fin des années 1980, des doutes quant à l'application de ce programme d'histoire nationale ont été formulés à quelques reprises. Luigi Trifiro, alors président de la SPHQ, le fit en 1988 :

On accepte le programme, ses objectifs, sa philosophie mais les enseignants gardent jalousement « l'exposé » comme premier moyen d'enseignement alors que nous savons tous que l'élève doit participer à son apprentissage. L'enseignement par exposé ne peut développer l'esprit critique, l'analyse rigoureuse et la synthèse nécessaire. Comment expliquer qu'on en soit demeuré là après quatre années d'application ?<sup>64</sup>

Dans son rapport sur la situation de l'enseignement de l'histoire, en 1986, dans la foulée d'un sondage réalisé par Colette Mignault, la SPHQ avançait que 62 % seulement des enseignants de ce programme interrogés couvraient tous les modules du nouveau programme, les autres n'étant pas en mesure de se rendre au quinzième et dernier module avant la fin de l'année scolaire<sup>65</sup>.

Par ailleurs, il faut considérer le fait que cette réforme engageait les enseignants à revoir de fond en comble leur pratique, ainsi que la manière de la concevoir, car l'acte d'apprentissage devait désormais prendre le pas sur celui d'enseignement. Concrètement, cela signifiait pour ceux-ci d'investir davantage de travail, à la fois en classe et en dehors, pour élaborer des stratégies d'apprentissage, les mettre en œuvre et les évaluer constamment pour

les adapter, trouver le matériel nécessaire, guider les élèves en cours, évaluer leurs apprentissages, etc. L'analyse de documents écrits et figurés, les jeux de rôle, les simulations, les revues de presse, les rallyes historiques, étaient autant d'activités « énergivores » proposées par le guide pédagogique et exigeant des enseignants d'importantes transformations dans leurs conceptions et habitudes de pratique. Au regard de cette somme de travail, certains constatarent les ratées encourues, incombant la responsabilité au Ministère et aux commissions scolaires, qui n'avaient pas su apporter le support approprié : « Je ne suis pas sûr, malheureusement, que les orientations des nouveaux programmes soient appliqués partout de façon satisfaisante en raison, entre autres, du faible investissement du MÉQ et des CS dans le perfectionnement des enseignants »<sup>66</sup>.

## DISCUSSION

Comment expliquer cet apparent échec de toutes les réformes souhaitées de l'enseignement de l'histoire depuis le Rapport Parent ? La question n'est pas anodine, à l'heure où les enseignants s'engagent à nouveau dans un nouvel exercice de mise à jour des programmes d'histoire. Au-delà de leur mérite et de leur légitimité sociale et pédagogique, comment expliquer ce clivage apparemment persistant entre les réformes attendues et les réformes appliquées ? Les causes susceptibles de l'expliquer paraissent multiples, mais peuvent être circonscrites autour de trois axes principaux, à savoir politique, administratif et professionnel. Avant d'aller plus avant, il ne paraît pas vain de rappeler qu'une réforme curriculaire engage les enseignants à revoir leurs conceptions et pratiques et que, pour ce faire, pression et support sont nécessaires pour encourager, voire forcer, l'expérimentation des nouvelles orientations et pour en favoriser, ce faisant, une meilleure compréhension. Dans cette optique, qu'est-il possible de penser de l'application des trois réformes antérieures ? Si elles semblent avoir échoué dans leur tentative de changer l'enseignement, faut-il anticiper pour la réforme actuelle les mêmes problèmes ?

Appréhendées globalement, les trois refontes curriculaires entamées depuis l'instauration du Ministère semblent avoir, au regard de cette analyse, relativement échoué. Cela signifie que, même après plusieurs années d'application, les pratiques pédagogiques ne correspondent toujours pas à l'esprit et à la lettre des programmes d'histoire nationale. En contrepartie, il ne faudrait pas penser que les conceptions et pratiques enseignantes n'ont pas évolué ; au contraire, plusieurs éléments donnent à croire que chacune de ces réformes, par l'enthousiasme et la cohésion qu'elles ont suscités, ont été de puissants



vecteurs de progrès. Cependant, le manque de volonté politique, une compréhension et des décisions administratives plus ou moins appropriées, ainsi que les conditions de la pratique enseignante depuis quarante ans, semblent avoir miné l'interprétation des orientations officielles et leur actualisation congruente dans les pratiques enseignantes.

Dans l'arène politique, terreau des réformes scolaires, les autorités politiques font généralement peu de cas de l'application effective des programmes d'études. Si les autorités gouvernementales dans les sociétés démocratiques ont le pouvoir nécessaire pour promulguer les orientations officielles, elles ne présentent pas la même capacité, ni la même volonté, d'en forcer l'application :

the state in advanced industrialized societies has a tendency to maximize the political gain to be derived from designing, and from appearing to implement, educational reforms, while at the same time to minimize the political costs associated with carrying them through... An important part of the political calculus of reform policy, therefore, is to contain and manage these conflicts in such a way as to minimize the resulting threat to the state's authority<sup>67</sup>.

En d'autres termes, on pourrait presque dire qu'une réforme curriculaire est davantage affaire de figuration que d'implication réelle des acteurs concernés au sein des plus hautes instances. Il s'ensuit un manque de leadership qui, à l'exception peut-être des années 1960, a visiblement miné dès le départ les chances de succès des réformes en histoire nationale. Dans sa lettre du 3 juin 1971 adressée au ministre, le président de la SPHQ, Yves Tremblay, exprime ce problème clairement : la « liberté pédagogique » accordée par le Ministère aux enseignants peut en effet être comprise comme un prétexte pour se décharger de ses obligations en matière d'innovation pédagogique.

À cette question de leadership s'en ajoute une seconde, plus subtile, mais néanmoins centrale, à savoir celle de l'imputabilité. Qui, au juste, est responsable de ce processus d'application ? Nulle part dans la documentation disponible avant la réforme actuelle on ne trouve d'éléments de réponse à cette question. En fait, peut-être s'agit-il de confusion terminologique ? Notamment en 1982, où le Ministère a « délégué » aux commissions scolaires la tâche de veiller à l'application des nouveaux programmes. Toutefois, déléguer rime-t-il avec imputabilité ? La position du Ministère à ce propos commence à s'éclaircir, après quarante ans d'existence. Pour la première fois, la notion d'imputabilité est apparue dans un programme d'études, le Programme de formation de l'école québécoise destiné aux enseignantes des niveaux préscolaire et élémentaire : « Imputable à titre individuel de ses actes professionnels,

l'enseignant est par ailleurs convié au travail en concertation et à la responsabilité en collégialité. Membre d'une communauté de professionnels, il est de son devoir d'assumer [...] le mandat que lui confie l'école à l'égard des élèves »<sup>68</sup>. En outre, à l'endroit des commissions scolaires, il a commencé récemment à imposer ses priorités pour s'assurer que l'argent alloué serve bel et bien à la bonne cause<sup>69</sup>. Cependant, ces actions posées sporadiquement ne valent d'aucune manière un acte de foi formel formulé par les autorités ministérielles, car c'est d'abord au Ministère, avant même les enseignants, que doit incomber la responsabilité de ce processus. Un processus dont il est le seul à pouvoir avoir une connaissance adéquate et agir avec justesse et à propos. Assumer cette responsabilité pourrait bien être la meilleure manière d'assurer un leadership sain et profitable pour l'ensemble des intervenants dans le réseau scolaire.

Dans la même veine, il n'est pas certain que les administrations scolaires aient assumé pleinement ce rôle délégué par le Ministère, consistant à soutenir les enseignants face au changement, tout en exerçant une pression suffisante pour les amener à s'y engager. Ainsi, affirmait en 1988 un enseignant, « [j]e connais une collègue qui a pris sa retraite avec ses mêmes notes de cours qu'au début des années 1960, avec toutes les félicitations de la commission scolaire »<sup>70</sup>.

Finalement, les conditions de la pratique enseignante, appréhendées globalement, peuvent constituer un puissant frein à l'application d'une innovation. Le phénomène de « réduction » que les chercheurs ont constaté au cours de l'application d'autres innovations semble s'être produit, car les programmes d'histoire ont été appliqués à l'aune de leurs contenus notionnels. Les responsables de cet enseignement devraient se montrer sensibles à ce réflexe qu'ont les enseignants d'aborder un nouveau programme par « la racine », c'est-à-dire par ses contenus irréductibles, en évitant de l'appréhender globalement dans son esprit et sa lettre. Par ailleurs, si l'enseignement magistral n'a pu être détrôné, c'est peut-être parce qu'il constitue encore aux yeux de la majorité l'approche la plus pertinente et la plus efficiente ; pourquoi investir temps et énergie en activités d'apprentissage qui, au bout du compte, n'aident pas à passer plus rapidement la « matière », ne sont pas une garantie de succès au cours des premiers temps d'expérimentation, et ne correspondent pas aux attentes des élèves ? La conception enseignante voulant qu'enseigner, c'est couvrir la matière au programme, repose sur une conception erronée de l'apprentissage, et conduit à percevoir les activités d'apprentissage comme des méandres au cours d'une année scolaire jugée trop courte pour le faire. Par ailleurs, les enseignants ne seraient pas les seuls à préférer cette approche, les élèves également envoient le message qu'ils apprécient ce

type de prestation, scellant ainsi une sorte de contrat tacite, au quotidien, quant aux modalités de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation, garantissant l'équilibre dans un espace pouvant devenir rapidement chaotique et nourrissant un sentiment de sécurité auprès de chacune des parties.

## CONCLUSION

Quarante ans après l'instauration du ministère de l'Éducation, il paraît approprié, et de plus en plus urgent, de s'interroger sur le sort qu'ont connu les réformes curriculaires antérieures. Cette trop brève analyse a, nous l'espérons, permis de soulever le problème de l'application des changements éducatifs, à la lumière de l'interprétation qu'en font les acteurs concernés et de l'actualisation effective de leur pratique. Alors que ces réformes semblent avoir échoué, il importe de mieux saisir ce processus afin d'éviter que les mêmes erreurs se reproduisent, et conduisent aux mêmes résultats, à savoir une situation insatisfaisante qui, au bout du compte, nourrit la désaffection et le cynisme. Le processus d'application est au moins aussi important que ceux qui conduisent à la production d'un nouveau programme et à son évaluation. Autrement, c'est oblitérer la dimension effective du programme d'études, qui n'en demeure pas moins réelle que celle officielle, et alimenter la confusion quant à la réussite ou l'échec d'une réforme scolaire. Comment parler d'échec scolaire en histoire nationale si les programmes ne sont pas appliqués ? En l'occurrence, de quel échec est-il question ? Et l'échec de qui ?

Cette analyse demeure limitée par la nature et le nombre des sources sollicitées ; plusieurs sont documentaires, trop peu sont vivantes, alors que c'est justement elles qu'il faut faire parler. Les sources documentaires ont ceci d'inconvénient qu'elles ne reflètent pas les pratiques enseignantes dans leur dimension individuelle et exemplaire, mais plutôt en termes génériques. En outre, puisqu'elles furent produites souvent dans un contexte tendu, de conflit, elles peuvent référer à une réalité de la pratique soit moins rose, soit moins noire, que celle effective. Pour ces raisons, à l'heure où cette cohorte d'enseignants passe le relais à une nouvelle génération, il apparaît pertinent actuellement de s'intéresser à son expérience au sein du système scolaire québécois, telle qu'elle l'a vécu depuis la fondation du Ministère jusqu'à maintenant. En outre, en plus des enseignants, il serait approprié de croiser leur regard avec celui des administrateurs. En se limitant à l'enseignement de l'histoire nationale, révélateur des importants changements sociaux qu'a connus le Québec, il nous semble qu'il y a là matière pour nourrir une meilleure compréhension de l'évolution du Ministère de l'Éducation et de ses orientations depuis sa fondation.

## NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Michael Fullan, *Successful School Improvement, The Implementation Perspective and Beyond*, Toronto, OISE Press, 1992, p. vii.
2. Michael Huberman, « Critical Introduction », dans Fullan, *op. cit.*, p. 7.
3. Fullan, *op. cit.*, p. 21.
4. *Ibid.*, p. 24.
5. Mario Laforest, *Diagnostic de l'enseignement des sciences humaines dans les classes primaires franco-catholiques du Québec (1959-1988)*, thèse de doctorat, Université de Paris VII, Paris, 1989, p. 98.
6. Micheline Dumont, *L'histoire apprivoisée*, Montréal, Boréal Express, 1979, p. 20.
7. Bernard Lefebvre, « Mémoire collective, mémoire officielle (Au Québec, env. 1900 – env. 1960) », dans Henri Moniot (dir.), *Enseigner l'histoire, Des manuels à la mémoire*, Berne, Francfort-sur-Main, Nancy, New York, Peter Lang, 1984, p. 239.
8. 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*, tome II, Québec, 1964, p. 149.
9. Micheline Dumont, « De l'école normale à l'université », *Traces*, vol. XXV, 1987, octobre, p. 15.
10. *Ibid.*
11. Daniel Moreau, *Le Rapport Parent et l'enseignement de l'histoire nationale au Québec entre 1960-1970 : autopsie d'une réforme avortée*, mémoire de maîtrise, UQAM, Montréal, 2003, p. 22.
12. *Ibid.*, p. 25. Ce témoignage d'enseignants de l'époque ainsi que les autres cités dans ce texte ont été colligés lors d'entrevues menées dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de maîtrise. Le lecteur voudra bien s'y référer au besoin.
13. Commission royale d'enquête, *op. cit.*, p. 148.
14. Commission royale d'enquête, *op. cit.*, p. 147 et 153.
15. Direction générale des Programmes et des Examens, *La Civilisation française et catholique au Canada, Cours général et cours scientifique, 11e année, Guide à l'intention des maîtres pour l'année scolaire 1966/67*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1966, p. II.
16. Moreau, *op. cit.*, p. 83.
17. *Ibid.*, p. 84.
18. Jean Breton, « Quand l'humble se raconte... », *Traces*, vol. XXVI, no. 3, 1988, juillet, p. 15.
19. André Francœur, *L'enseignement de l'histoire nationale au secondaire et l'utilisation du document, Rapport de stage*, mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, 1982, p. 72.
20. Moreau, *op. cit.*, p. 90.

21. *Ibid.*
22. Voir à cet effet le « Communiqué du ministère de l'Éducation », *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, 1971, avril, p. 16-17.
23. Breton, *op. cit.*, p. 16-17.
24. Paraphrasant Lucien Febvre, Christian Laville et Huguette D.-Dumas lancent une première charge contre ce programme dans le *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, 1971, février, p. 1.
25. Exécutif de la SPHQ, « Communiqué, 26 février 1971, Les professeurs d'histoire en colère », *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, 1971, avril, p. 11.
26. *Ibid.*, p. 10.
27. Exécutif de la SPHQ, « Communiqué, 19 mars 1971, L'opposition des professeurs au nouveau programme d'histoire du Canada se répand dans toute la province », *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, 1971, avril, p. 14.
28. Laville et D.-Dumas, *op. cit.*, p. 2.
29. Exécutif de la SPHQ, « Les états généraux, enseignement de l'histoire », *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, 1971, juin, p. 2.
30. Voir les textes produits par l'Exécutif de la SPHQ dans le *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec, Spécial : le nouveau programme d'histoire du Canada H-41*, 1971, avril, p. 3-4., et le texte publié dans *Le Devoir*, « Comment on stérilise l'enseignement de l'histoire », *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, 1972, novembre, p. 17-19.
31. Nelson Dubé, « Éditorial, Quand le Ministère n'a pas horreur du vide », *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, 1972, novembre, p. 1-4.
32. « Communiqué du ministère de l'Éducation », *op. cit.*
33. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, *Plan d'études 625 (1970)*, Ministère de l'Éducation, Québec, 1970, p. 5.
34. Exécutif de la SPHQ, « Les états généraux... », *op. cit.*
35. Assemblée nationale, *Journal des Débats*, Deuxième session, 30e législature, mercredi 27 novembre 1974, vol. 15, no. 86, p. 3026.
36. Kathleen Francoeur-Hendrix, Directeur général de la D.G.E.E.S. « Directive 080012 pour l'année scolaire 1975-76 », 10 février 1975, division des archives de l'Université Laval, fonds P-280.
37. Bruno Deshaies, « L'enseignement de l'histoire nationale : le point de vue du responsable de l'enseignement des sciences de l'homme », *Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, vol. 13, no. 2, 1975, mars, p. 11.
38. Lettre de la vice-présidente de la SPHQ, Micheline Johnson, à Francine Chartrand McKenzie, membre de la Commission Permanente du P. Q., 15 février 1977, Divisions des archives de l'Université Laval, fonds P-280.

39. Gilles Berger, « Livre Vert sur l'éducation, Communication prononcée aux audiences nationales sur le livre vert, le 19 juin 1978, par Gilles Berger, président », p. 6, Divisions des archives de l'Université Laval, fonds P-280.
40. Christian Payeur, « Le droit d'enseigner, ça existe ? », *Relations*, no. 611, juin 1985, p. 143.
41. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, *op. cit.*, p. 3.
42. Breton, *op. cit.*, p. 17.
43. Moreau, *op. cit.*, p. 85
44. Gouvernement du Québec, *L'enseignement primaire et secondaire au Québec, Livre Vert*, Éditeur officiel du Québec, p. 84.
45. Exécutif de la SPHQ, *En fait*, Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec, vol. XV, no. 1, 1977, février, p. 32-33.
46. *Ibid.*
47. *Ibid.*
48. Exécutif de la SPHQ, « Recommandations au ministre suite au "Livre Vert" », *En fait*, Bulletin de liaison de la Société des professeurs d'histoire du Québec, vol. XVI, no. 3, 1978, juin, p. 25-26.
49. Micheline Johnson, « Rapport du comité d'histoire nationale », *En fait, op. cit.*, p. 23.
50. Laforest, *op. cit.*, p. 135.
51. Ministère de l'Éducation, *Évaluation des programmes d'études, Histoire du Québec et du Canada, 4e secondaire, Rapport partiel 3, Questionnaire aux enseignantes et aux enseignants*, 16-7536-01-B, Québec, 1988, p. 7.
52. *Ibid.*, p. 8.
53. SPHQ, « Recommandations suite au Rapport sur l'état actuel de l'enseignement de l'histoire au Québec, au niveau primaire, au niveau secondaire », 14 mars 1986, p. 24. division des archives de l'Université Laval, fonds P-280.
54. Lettre de Luigi Trifiro adressée à Yves Bérubé, ministre de l'Éducation, 9 octobre 1984, p. 1-2., division des archives de l'Université Laval, fonds P-280.
55. Lettre de Louise Charpentier adressée à Claude Ryan, ministre de l'Éducation, 1<sup>er</sup> décembre 1986, p. 1-2, division des archives de l'Université Laval, fonds P-280.
56. Lettre de Robert Martineau adressée à René Jobin, responsable des programmes de sciences humaines, 10 août 1987, p. 6, division des archives de l'Université Laval, fonds P-280.
57. Direction générale du développement pédagogique, *Programme d'études, Histoire du Québec et du Canada, 4e secondaire*, Ministère de l'Éducation, Québec, 1982, p. 11.
58. *Ibid.*, p. 12 et 67.
59. Ministère de l'Éducation, *Évaluation. . .*, *op. cit.*, p. 19.
60. *Ibid.*, p. 22.

61. Luce Brossard, « Rendre le récit intéressant », *Vie pédagogique*, no. 106, 1998, février-mars, p. 30.
62. Plusieurs articles témoignent de ces deux préoccupations dominantes : Luce Brossard, *op. cit.*, « L'objectif visé, c'est bien sûr de faire aimer l'histoire, mais comme le dit Louise, si les élèves n'aiment pas cette matière, ils auront au moins passé un bon moment avec elle ».
63. Luce Brossard, « Enseigner l'histoire dans une classe-musée », *Vie pédagogique*, no. 113, 1999, novembre-décembre, p. 53-54.
64. Luigi Trifiro, « De la mesure au jugement », *Traces*, vol. 27, no. 1, 1989, janvier, p. 15.
65. Société des professeurs d'histoire du Québec, « Recommandations suite au Rapport sur l'état actuel de l'enseignement. . . », *op. cit.*, p. 17.
66. Breton, *op. cit.*, p. 20.
67. Hans Weiler, « Why reforms fails : The politics of education in France and the Federal Republic of Germany », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 21, no. 4, p. 291.
68. Ministère de l'Éducation, *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001, p. 6.
69. Marie-Andrée Chouinard, « Les commissions scolaires veulent dépenser comme elles l'entendent », *Le Devoir*, samedi 1<sup>er</sup> et dimanche 2 mai 2004, p. A-3.
70. Breton, *op. cit.*, p. 16.