

PER
S-336



BULLETIN DE LIAISON DE LA SOCIÉTÉ DES PROFESSEURS D'HISTOIRE

numéro 13 (février 1966)

S O M M A I R E

Réunion générale à Montréal, 18 décembre 1965:

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU SIECLE DU RAPPORT PARENT

Exposé de M. Michel BRUNET	1
Exposé de Me Michel TREMBLAY	5
Exposé de M. Denis VAUGEOIS	10
Rapport du comité "Questions pédagogiques spéciales"	13
Rapport du comité "Histoire générale"	16
Rapport du comité "Histoire du Canada"	17
Documentation	4, 9, 12, 15

Le Bulletin paraît 4 fois l'an: en octobre, décembre, février et avril.

La cotisation de membre de la Société fixée à deux dollars (étudiant: \$1.00) donne droit au Bulletin.

Adresser toute correspondance à : La Société des Professeurs d'Histoire,
Case postale 2 (Haute-ville),
Québec 4.

Les articles signés n'engagent que leurs auteurs.

Fondée le 20 octobre 1962, La Société des Professeurs d'Histoire groupe les enseignants à tous les niveaux. Des excursions et des réunions sont organisées au cours de l'année scolaire.

Le Bureau de direction se compose comme suit:

Président : Konrad Fillion (Institut d'Histoire, Laval).
Vice-prés.: Jacques Lemieux (Ecole Normale de Mérici).
Secrétaire: Jean-Yves Gravel (étudiant, Institut d'Histoire, Laval).
Trésorier : L'abbé Georges-Etienne Proulx (Collège de Lévis).

Directeurs: Pierre Savard (Institut d'Histoire, Laval).
Soeur S.-Marthe de Béthanie, s.c.q. (Maison Marguerite d'Youville).
René Durocher (Institut d'Histoire, Montréal).

LE RAPPORT PARENT, NOTRE EVOLUTION HISTORIQUE
ET L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU QUEBEC

Les quelque dix pages que le Rapport Parent consacre à l'enseignement de l'histoire ont failli soulevé un débat acrimonieux. En effet, quelques personnes, légitimement inquiètes, ont cru y voir une tentative nouvelle et subtile d'imposer un manuel unique d'histoire à tous les écoliers du Québec. Se rappelant les projets antérieurs des partisans intéressés de la mythologie "unité nationale", elles ont craint que, sous le fallacieux prétexte de mieux construire l'avenir, la jeunesse québécoise serait invitée à oublier ou même à renier le passé.

Il semble, jusqu'ici, que ces alarmes, même s'il faut les comprendre, étaient exagérées. Néanmoins, tous les éducateurs et tous les professeurs d'histoire qui reconnaissent l'importance de l'enracinement dans la formation des jeunes doivent demeurer vigilants. Ils n'ignorent pas que toutes les entreprises humaines — l'éducation d'un homme et d'une nation n'est-elle pas la plus importante d'entre elles ? — qui ne s'appuient pas dans le temps ne peuvent être qu'éphémères.

* * * * *

Au lieu de prêter aux auteurs de ce chapitre des intentions ténébreuses, il serait peut-être plus juste de se demander s'ils avaient une claire notion des nombreux problèmes que pose l'enseignement de l'histoire dans toute société et particulièrement au Québec en cette seconde moitié du XXe siècle.

Intimement liée à l'évolution sociale et intellectuelle de chaque collectivité, l'histoire écrite, c'est-à-dire l'image d'elle-même et de son époque que celle-ci se construit, traduit nécessairement l'état d'être et de conscience du groupe humain concerné. C'est pourquoi il est impossible de comparer l'enseignement de l'histoire à celui des sciences de la nature ou du corps humain. Une société n'a pas la liberté ni même le désir de se limiter en 1965 aux connaissances chimiques, biologiques, médicales, mathématiques ou physiques que possédaient les générations précédentes. En histoire, elle ne saisit du passé que la fraction qu'elle peut comprendre. Si l'histoire écrite est inséparable de l'historien, selon la remarque judicieuse d'Henri-Irénée Marrou, l'histoire qui s'enseigne dans les écoles est inséparable de la société qui y envoie ses enfants.

De plus, il faut se rappeler que le Québec a toujours eu jusqu'ici trois systèmes scolaires répondant aux objectifs et aux besoins des Canadiens français, des catholiques anglophones et de la minorité protestante. L'observateur le plus superficiel, même s'il ignore les causes historiques de cette situation anarchique, comprendra que dans un tel milieu l'enseignement de l'histoire peut devenir un véritable cauchemar.

Il est permis de regretter ici que la Commission royale d'enquête sur l'enseignement n'ait pas eu à son service une équipe d'historiens chargés de la renseigner sur l'histoire de la collectivité québécoise depuis l'époque coloniale française jusqu'à nos jours. Ces chercheurs, qui auraient dû représenter les principaux courants de l'historiographie canadienne-française, auraient aidé les commissaires-enquêteurs à prendre la dimension exacte des problèmes et des défis auxquels le Québec doit aujourd'hui faire face. Si plusieurs recommandations du Rapport manquent de réalisme, c'est parce que la Commission n'avait pas une connaissance suffisante du milieu. Celui-ci et ses problèmes ne sont pas le résultat d'une génération spontanée. Nous sommes tous le produit d'une évolution historique particulière.

Les déficiences que nous constatons, que nous déplorons et que nous voulons corriger sont l'héritage d'un passé que nous ne pouvons pas nous permettre d'ignorer. Les attribuer à la malice des hommes, à leur manque d'information ou à leur refus d'agir c'est confondre les symptômes avec les causes. Des historiens, au sein de la Commission et parmi ses conseillers, auraient rendu à celle-ci d'éminents services.

Toutefois, ne soyons pas trop sévères envers la Commission Parent. Elle s'est comportée comme toutes les autres commissions d'enquête de l'Etat provincial. Celles-ci semblent croire que l'histoire écrite se termine avec les historiens de la génération de 1900. La Commission Tremblay et le Comité parlementaire sur la constitution ont jugé, eux aussi, qu'ils n'avaient pas besoin des lumières des historiens contemporains.

* * * * *

Est-ce à dire que le chapitre du Rapport Parent se rapportant à l'enseignement de l'histoire n'a aucune valeur ? Il est évident que ses auteurs ont consulté les meilleurs pédagogues qui ont écrit sur la méthodologie spéciale de l'enseignement de l'histoire: nécessité pour l'enfant de saisir qu'il s'inscrit dans une évolution dont il est lui-même agent, moyens utilisés pour lui faire acquérir la notion du temps écoulé et de la continuité, contribution unique de l'histoire à la formation intellectuelle et morale si elle est étudiée avec objectivité, pondération, sympathie et imagination, urgence de recruter un personnel qualifié, de reviser les programmes, de préparer de meilleurs manuels, de renouveler la didactique, recommandation de nommer un organisateur de l'enseignement de l'histoire. Il n'y a rien à reprendre dans ces pages et très peu à y ajouter.

Les critiques portées contre les anciennes directives inscrites au programme d'histoire établi par le Département de l'Instruction publique auraient pu être plus dures. Je n'ai rien à retirer aux remarques beaucoup plus sévères que j'ai faites sur le même sujet en 1961 (lors d'une conférence prononcée devant les membres de la Société de pédagogie de Montréal, "La recherche et l'enseignement de l'histoire").

* * * * *

Les commissaires abordent le point essentiel lorsqu'ils écrivent: "Si l'histoire est une science visant à l'objectivité, on ne comprend pas très bien qu'elle soit enseignée selon deux perspectives extrêmement différentes, comme c'est actuellement le cas." Pour remédier à la situation, ils recommandent, sans s'interroger davantage, que "les programmes d'histoire générale et les programmes d'histoire du Canada soient les mêmes, dans leurs grandes lignes, pour les écoles françaises et les écoles anglaises". Ces objectifs demeurent très louables, mais il faut d'abord savoir pourquoi deux enseignements de l'histoire se sont développés au Québec. C'est la première question que les commissaires auraient pu se poser. Elle les aurait d'ailleurs éclairé pour toute la rédaction de leur rapport. En effet, pour répondre à cette question, une connaissance objective, c'est-à-dire globale, de l'histoire des Canadiens français et du Canada est requise.

S'il existe deux enseignements de l'histoire au Québec, c'est parce que la population québécoise se compose de deux collectivités distinctes. Celles-ci ont une évolution historique particulière. Au cours des générations, elles ont acquis une expérience qui n'est pas identique parce que les problèmes qu'elles avaient à résoudre n'étaient pas toujours les mêmes. Quand les défis qu'elles rencontraient se ressemblaient, leurs moyens d'action et leurs ressources pour y faire face n'étaient nullement comparables. Qu'il suffise de donner en exemple l'organisation de l'enseignement supérieur au Québec. Leur participation à l'aménagement du territoire, leur contribution à son développement économique, leur influence sur le milieu ont été jusqu'ici inversement proportionnelles à leur force numérique, c'est-à-dire que la collectivité minoritaire a exercé un leadership incontesté et incontestable.

Dans ces conditions, chaque collectivité a nourri les traditions qui l'ont marquée, s'est fixé les ambitions qu'elle croyait pouvoir réaliser, s'est donné l'histoire écrite que son équipement mental lui permettait de comprendre, a développé d'elle-même et du monde une conception à la mesure de ses horizons. Les rêves messianiques de quelques orateurs et prédicateurs du Canada français ont surtout eu pour

but de consoler une caste de pseudo-dirigeants qui avaient confusément conscience de leur impuissance. Quant aux dirigeants anglo-qubécois, leurs succès économiques et politiques les satisfaisaient pleinement.

* * * * *

L'équilibre des forces en présence a changé depuis quelques années. A l'ère de la démocratie sociale et de l'autodétermination des anciens groupes dominés, la collectivité qui est toujours demeurée majoritaire sur le territoire québécois est appelée à s'emparer graduellement du leadership dans tous les domaines. Ce changement radical, actuellement en cours, ne peut pas s'accomplir sans tension, mais l'évolution commencée procède d'un mouvement irréversible.

Face à de nouveaux défis, mieux informés, ayant des raisons pour reprendre confiance en eux-mêmes, moins pusillanimes, les Canadiens français voient s'ouvrir devant eux un avenir bien différent de celui auquel songeaient les agriculturistes d'hier. Cette projection vers des lendemains prometteurs les oblige à jeter un regard neuf sur eux-mêmes, sur le présent et sur le passé. En effet, les hommes changent l'interprétation de leur histoire dans la mesure où ils sont libres d'orienter leur action collective. En possession de ressources et d'énergies nouvelles, ayant l'ambition de prendre la maîtrise du milieu qu'ils habitent depuis trois siècles et demi, les Québécois de la seconde moitié du XXe siècle ne peuvent plus avoir d'eux-mêmes l'image qui répondait aux idéaux des élites traditionnelles d'autrefois, ni enseigner aux générations nouvelles l'histoire qu'ont écrite les porte-parole, les défenseurs ou les victimes de l'ancien ordre social.

* * * * *

Les auteurs du Rapport Parent n'ont peut-être pas prévu ce renouvellement de l'histoire écrite. Néanmoins, leurs recommandations aideront la collectivité majoritaire à assumer pleinement ses responsabilités dans l'organisation de notre système d'enseignement. C'est là que réside le principal mérite du Rapport. Obligés de travailler en commun à l'intérieur d'un seul ministère de l'Éducation et sous la direction des Franco-Québécois, les représentants de la minorité anglo-qubécoise devront graduellement reviser leur propre interprétation de l'histoire parce que leur évolution historique aura elle-même changé. De son côté, la collectivité canadienne-française, ayant pris la place qui lui revient sur le territoire québécois, jettera les bases d'une culture avec laquelle s'identifieront finalement tous les citoyens du Québec.

En proposant un seul programme d'histoire, les auteurs du Rapport Parent se sont faussement imaginé que la population québécoise ne formait qu'une seule collectivité, partageant le même héritage culturel. Seules les sociétés homogènes enseignent aux nouvelles générations une interprétation unique du passé. Néanmoins, les recommandations du Rapport auront pour résultat de précipiter l'évolution qui permettra à la collectivité majoritaire de jouer enfin pleinement son rôle et d'exercer le leadership qui lui revient dans le milieu qui est sa patrie, sa seule patrie, depuis les débuts du XVIIe siècle.

Lorsque tous les habitants du Québec se diront Québécois, ils étudieront la même histoire écrite. Mais avant d'atteindre cet objectif, il y aura plusieurs étapes à franchir. Il appartient d'abord aux chercheurs de réunir les matériaux sur lesquels s'appuiera la nouvelle interprétation historique. Les départements d'histoire de nos universités en ont déjà journalisé le développement de la science historique au Québec. S'ils n'ont pas les ressources nécessaires pour s'acquitter de leurs responsabilités, tous nos projets de réforme dans l'enseignement de l'histoire ne se

réaliseront jamais. C'est pourquoi nos principaux efforts doivent être, pour le moment, concentrés au niveau de l'enseignement supérieur. Et personne n'a le droit d'oublier qu'il en est encore à ses premiers balbutiements.

Michel BRUNET, directeur,
Département d'histoire,
Université de Montréal.

Causerie prononcée lors d'une réunion de la Société des professeurs d'histoire (la S.P.H.) à l'Université de Montréal, le 18 décembre 1965.

DOCUMENTATION

Le 47e cahier "Recherches et Débats" du Centre Catholique des Intellectuels Français (Paris, Fayard, 1964. 230p.) s'intitule: L'histoire et l'historien.

L'ouvrage tout entier est à méditer. Nos collègues enseignants trouveront des réflexions et des conseils utiles dans les deux articles suivants:

Eugène JARRY, "L'histoire dans l'enseignement secondaire: culture et pédagogie".

Jean-Marie MAYEUR, "Histoire et programme".

P.S.

L'on sait que Robert Lacour-Gayet prépare une Histoire du Canada à l'occasion de 1967. Il a publié le Chapitre relatif à la guerre de Sept Ans dans Les dernières années du Canada français, in La Revue des Deux Mondes, 1er août 1965, pp. 334-346.

J.Y.G.

Monsieur H.I. Marrou recense les livres portant sur la philosophie de l'histoire, parus après la publication de son livre De la connaissance historique dans l'article Théorie et pratique de l'histoire, in Revue historique, T.CCXXXIII, janv.-mars 1965, pp. 139-170.

J.Y.G.

Dans la Liste des thèses, 1940 à 1965, publiée par l'École des Gradués de l'Université Laval (Québec L'École des Gradués de l'Université Laval, 1965, 82p.), on trouvera les auteurs, titres et nombre de pages des 26 mémoires de D.E.S., thèses de M.A. et de doctorat présentés à Laval, depuis 25 ans.

P.S.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE VU PAR LES ELEVES

Lors de la parution de la troisième partie du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, plusieurs institutions du Québec avaient réuni leurs corps professoraux respectifs pour leur demander leur opinion sur les conclusions du Rapport Parent. De la même façon, certains professeurs ont pensé mener leur propre enquête auprès de leurs élèves et à titre de professeur d'histoire, les questions soumises aux élèves portaient nécessairement sur l'enseignement de cette discipline et surtout de l'histoire du Canada.

Il est évident que l'étude présentée aujourd'hui ne représente pas l'opinion générale de l'ensemble des étudiants du cours collégial du Québec, puisque l'échantillonnage se limite à une centaine d'élèves qui ont fréquenté quatre institutions différentes. Toutefois, les réponses reçues représentent une certaine tendance que les professeurs auraient tort de négliger s'ils désirent que leur enseignement soit vraiment profitable.

Ce sont là évidemment des opinions de jeunes gens dont la formation n'est pas encore complétée, mais leur témoignage reste valable en ce sens qu'ils sont une partie du groupe auquel le chapitre XX du Rapport Parent s'appliquera dans un avenir prochain. Connaître leurs réactions, leurs préjugés et leurs désirs, c'est là peut-être le plus sûr moyen d'éviter un faux pas dans l'application de nouvelles formules.

(Une liste des questions posées aux élèves apparaît en annexe).

Intérêt pour l'histoire:

L'enseignement de l'histoire ne touche pas tous les élèves de la même façon. Jusqu'en Collège 11, les cours sont obligatoires et pour obtenir un pourcentage convenable, il faut en savoir assez pour satisfaire aux exigences de l'examen. Toutefois, dans une même salle de cours, on peut déceler des zones d'intérêt différentes qui peuvent aller de l'enthousiasme jusqu'à l'indifférence la plus complète. Dans certains cas, l'élève a déjà été sensibilisé par son entourage familial; dans d'autres cas, l'histoire a une certaine résonance parce qu'elle est celle de la collectivité à laquelle l'élève appartient. C'est là toutefois le cas d'une minorité, car la majorité est formée d'indifférents qui subissent les cours plutôt qu'ils ne les suivent. Les vues des étudiants sur le chapitre XX du Rapport Parent restent donc assez vagues et seuls les plus "éclairés" ont pris le temps de s'y arrêter.

Le Rapport Parent:

On a entendu parler du Rapport Parent surtout par les journaux et par la prise de position du chanoine Groulx. Il semble qu'on recommande un enseignement plus objectif de l'histoire et des programmes similaires pour les écoles de langue française et de langue anglaise. Dans l'optique d'un enseignement objectif, on se demande s'il est vraiment nécessaire de recruter des diplômés universitaires même au niveau de l'Institut; il suffirait d'établir un cours et de placer ensuite de bons lecteurs dans les différentes institutions du Québec. De plus, il semble que l'histoire enseignée de façon scientifique ne puisse être valable qu'au niveau de l'université et qu'au niveau collégial, cela conduise à un véritable fiasco. Si, par cours objectifs, on entend un enseignement sans parti-pris, il y a longtemps que la formule existe dans les collèges et à en juger par les résultats obtenus jusqu'ici, la méthode n'a jamais constitué une forme de discipline vraiment formatrice.

Valeur éducative de l'histoire:

On étudie l'histoire pour "guider le jugement présent et en vue de l'action à entreprendre". Il en résulte une espèce de perception de la philosophie de l'action qui rend l'élève extrêmement prudent par rapport aux relations qu'il aura avec la société de demain. Le monde où l'on vit actuellement est le résultat de ce qui a existé auparavant; il importe donc que le professeur explique les relations de cause à effet pour que le futur citoyen s'intéresse à l'avenir de son pays; l'enseignement de cette discipline deviendra ainsi une école de civisme. D'ailleurs, toute l'action humaine d'aujourd'hui retrouve des dimensions dans le passé; c'est ainsi que l'histoire amènera naturellement l'élève à faire la synthèse de ce qu'il est en train de vivre. Enfin, la grande valeur humaine de l'histoire, c'est qu'elle force l'individu à se politiser et on comprend alors pourquoi les gouvernements attachent tant d'importance à la façon dont elle doit être enseignée.

Sens de l'histoire:

L'histoire doit être avant tout une école de fierté nationale et de civisme du moins au niveau du secondaire et du collégial; par la suite elle pourra devenir une discipline intellectuelle. On ne comprendrait pas autrement l'utilité d'un tel enseignement alors que beaucoup d'autres matières, dont certaines sont actuellement très négligées, serviraient mieux le but poursuivi. En d'autres termes, la rigueur de pensée, nécessaire à une formation adéquate, trouvera des véhicules plus parfaits que l'histoire. D'ailleurs, aussi loin que l'on remonte dans la vie des peuples, il semble qu'on n'ait jamais voulu considérer l'histoire comme une simple discipline intellectuelle mais plutôt comme une école de fierté nationale; il est normal alors de penser que cet enseignement devait être extrêmement "engagé". En conséquence, il serait peut-être préférable que l'histoire disparaisse complètement pour faire place à des leçons de géométrie ou d'allemand qui seraient infiniment plus formatrices pour l'esprit.

Formation par l'histoire:

Par ailleurs, les élèves précisent qu'on ne leur a jamais vraiment enseigné l'histoire; les professeurs en général ne leur ont guère appris plus que ce qu'une bonne lecture eût pu leur apporter. Une accumulation de faits et de dates, des tableaux synoptiques, des synthèses de chapitres, sans aucune ligne de pensée et sans interprétation aucune, voilà le menu habituel. Ce n'est plus alors qu'un agglomérat de faits, sans aucune théorie ni synthèse, qui sont oubliés quelques semaines après les examens parce qu'ils n'ont aucune relation entre eux et n'ont aucun rapport avec la réalité présente. A ce moment, on risquerait très certainement de se fourvoyer en parlant de tentative d'apologie ou d'idéalisation du passé alors qu'il n'existe plutôt qu'un vide presque absolu.

Les préjugés en histoire:

L'histoire du Canada, telle qu'enseignée au secondaire et au collégial semble un peu ridicule, car elle ne débouche sur rien de constructif: on apprend ce qui s'est vécu sans aucune relation avec le présent. On vit dans le merveilleux avec le régime français mais le régime anglais, transformé en course à obstacles, devient presque une solution de continuité entre le présent et le passé. En conséquence, les préjugés sont à peu près inexistantes et s'il persiste une certaine émotivité au sujet de la bataille des Plaines d'Abraham, elle provient beaucoup plus de l'éducation familiale que du cours d'histoire. Par contre, le livre de Marcel Chaput a eu une forte influence sur les élèves; ils ont l'impression que la

thèse développée par les séparatistes s'appuie sur quelque chose de valable sans pouvoir dire exactement quoi, parce qu'ils ne possèdent pas les données historiques essentielles. Néanmoins, depuis deux ou trois ans peut-être, un nouveau problème s'est posé, celui de la nationalité.

La nationalité:

Au cours d'histoire, on a appris qu'il existait une citoyenneté canadienne, mais on se demande s'il existe une nation canadienne. On éprouve énormément de difficulté à concilier la fierté d'être canadien avec la langue et la culture françaises. Il semble exister un sentiment instinctif de recherche d'une nationalité propre que les élèves ne peuvent rationaliser en raison du manque d'information historique. Dans cette recherche d'une identité propre, les fondements politiques, économiques et sociaux font défaut; seule subsiste la culture. Elle évoque avant tout les plus belles traditions des humanités gréco-latines; en conséquence, la culture française prend le pas sur toutes les autres, quoique les cultures anglaise et russe semblent présenter un certain intérêt. Il faut avouer qu'en ce domaine, les Etats-Unis représentent peu de chose et le Canada anglais encore moins. Toutefois, l'antipathie ou l'indifférence envers tout ce qui est américain ou anglo-canadien, en matière de culture, ne s'inscrit pas encore dans une prise de conscience de la réalité québécoise mais plutôt dans une optique encore bien française.

Histoire subjective:

Ici, deux groupes bien distincts vont se détacher l'un de l'autre selon la méthode utilisée par les professeurs: ceux qui ont suivi des cours d'histoire dépouillés de toute interprétation, et ceux qui ont suivi des cours "engagés". Ces expériences ont été vécues au niveau du collégial alors que ce qui a été rapporté jusqu'ici représentait plutôt la mentalité qui prévaut au secondaire. Le premier groupe a reçu un enseignement que les élèves veulent bien classer eux-mêmes comme objectif, c'est-à-dire sans parti-pris. Le professeur refuse absolument de s'engager et son enseignement devient alors synonyme de "statu quo", de bon-ententisme et de compromis; cours tout à fait démoralisant, car tous les sujets qui pourraient se prêter à des interprétations différentes deviennent "tabou". Il en résulte non pas la pondération, la prudence et le jugement qu'on aurait pu espérer, mais plutôt une profonde irritation qui pousse parfois vers des prises de position extrêmes qu'une bonne et franche explication aurait pu éviter.

Pour l'autre groupe, l'expérience a été en sens contraire: le professeur donne un enseignement subjectif, mais constamment soutenu par une méthode très objective. Les faits sont soumis aux élèves à l'aide de textes et de documents cependant que le professeur expose par la suite ses propres théories et son interprétation personnelle. Les étudiants, s'appuyant alors sur les mêmes preuves que le maître peuvent alors aiguïser leur esprit critique et faire naître de ces deux subjectivités une vérité à l'élaboration de laquelle ils ont pu participer.

Histoire objective:

De façon générale, on ne croit pas qu'un enseignement objectif de l'histoire puisse avoir une portée quelconque. Certes, le professeur peut représenter les faits bruts, sans interprétation aucune; le cours devient inutile à ce moment, à moins que l'élève n'ait possédé au préalable une subjectivité très forte par rapport à la matière enseignée; alors il pourra (et ceci ne vaut que pour un très petit nombre) insérer les faits ou les retirer de façon à se former pour lui-même une ligne de pensée raisonnée. Mais comme dans la plupart des cas, il lui manque les connaissances nécessaires pour pouvoir fonder son jugement et son appréciation, le cours d'histoire objectif n'a plus sa raison d'être et peut même devenir néfaste pour certains. L'expérience vécue par le premier groupe reste une démonstration éloquente de cette affirmation.

Quant à ceux qui ont reçu des cours objectivement subjectifs, ils affirment avoir conservé toute leur liberté de pensée et d'appréciation. Certains admettent avoir réagi parallèlement à la pensée du maître parce qu'elle semblait correspondre à leur propre vérité; ils tenteront de rechercher à l'avenir une identité propre ainsi qu'un mode d'action qui corresponde à une réalité québécoise. D'autres qui ont suivi le même cours ont conservé la mentalité du "statu quo" en raison surtout des influences de la famille et du milieu social; ils désirent continuer à se considérer comme partie d'une réalité pan-canadienne qu'ils ne veulent même pas analyser et qui correspond à un bien-être et à une sécurité à laquelle ils ne voudraient pas renoncer. Prétendre alors que la subjectivité d'un cours d'histoire du Canada puisse contribuer à un revirement massif de la prise de conscience chez les élèves et les transforme du jour au lendemain en séparatistes serait une affirmation douteuse.

Action pour l'avenir:

Le cours d'histoire doit-il vraiment préparer l'élève en vue d'une action pour l'avenir? Il semble que ce ne soit pas là le but essentiel mais lorsqu'on a suivi le déroulement de l'histoire jusqu'à l'époque contemporaine et qu'on s'est retourné pour voir la place qu'on occupait dans l'ensemble du paysage, il est temps de penser à son rôle dans la société de demain et de tenter de déterminer aussi précisément que possible la position qu'on y devra tenir. On se demande si le Québec n'est pas au point de vue politique et social en retard de 174 ans sur le reste du Canada; si cela est, il faudra absolument revenir au point de départ et rattraper le temps perdu en mettant les bouchées doubles. C'est dans ce sens que l'histoire peut préparer la génération présente pour l'avenir en l'aidant à découvrir les véritables symptômes de ce retard et en lui fournissant l'exemple de moyens qu'une génération n'a pas su ou n'a pas voulu utiliser et qui demeurent encore les seuls qui puissent s'appliquer aujourd'hui.

Le manuel unique:

Un manuel de ce genre serait très utile comme ouvrage de références. Il pourrait être mis entre les mains des élèves afin qu'ils possèdent les mêmes données que celles du professeur et puissent discuter à partir des mêmes fondements. Il faudrait encore que ce manuel soit complet et n'écarte pas arbitrairement les textes qui pourraient à l'occasion donner mauvaise conscience à l'un des deux grands groupes raciaux. Si les Québécois n'ont rien à dissimuler dans leur histoire, en est-il de même pour l'élément anglo-saxon?

Conclusion:

On croit généralement que le but poursuivi par la Commission Parent, qui recommande l'étude objective de l'histoire et un manuel unique s'inscrit dans la même optique que les rapports de plusieurs commissions royales d'enquête, c'est-à-dire le maintien et le soutien de l'ordre établi. Dans ce sens, l'enseignement de l'histoire pourrait devenir un outil précieux en vue de consolider le fédéralisme et la poursuite d'une réalité pan-canadienne.

Michel TREMBLAY
professeur
Collège des Jésuites
Québec

Causerie prononcée lors d'une réunion, à l'Université de Montréal, de la Société des professeurs d'histoire (la S.P.H.) en date du 18 décembre 1965.

A N N E X E

Questions posées aux élèves au sujet de l'enseignement de l'histoire:

- 1.- Croyez-vous que tous les élèves soient vraiment intéressés à l'étude de l'histoire ?
- 2.- Savez-vous ce que préconise le Rapport Parent au sujet de l'enseignement de l'histoire, et dans l'affirmative, que pensez-vous des conclusions des commissaires ?
- 3.- Selon vous, l'histoire possède-t-elle une valeur éducative par elle-même ?
- 4.- L'histoire doit-elle être considérée comme une simple discipline intellectuelle ou bien comme une école de fierté et de civisme ?
- 5.- Quelle formation avez-vous retirée de l'histoire jusqu'ici ?
- 6.- Avez-vous des préjugés de façon générale, plus précisément en ce qui concerne l'histoire du Canada ?
- 7.- L'enseignement de l'histoire du Canada vous a-t-il amené à prendre conscience de votre nationalité ?
- 8.- L'histoire du Canada vous a-t-elle été enseignée de façon subjective ?
- 9.- Croyez-vous qu'un enseignement objectif de l'histoire du Canada soit possible ?
- 10.- Le cours d'histoire du Canada devrait-il vous préparer en vue d'une action pour l'avenir ?
- 11.- Croyez-vous à la possibilité d'un manuel unique d'histoire du Canada ?

-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-

DOCUMENTATION

Le professeur Michel Mansuy de l'Université de Montréal a publié La Crise révolutionnaire vue par une famille canadienne (1763-1815) dans la revue française Information historique, 1965, no 1: pp. 25-29; no 2: pp.55-60; no 3: pp. 99-104; no 4: pp. 153-155.

J.Y.G.

La revue Cité Libre, janvier 1966, offre un essai d'historiographie canadienne-française de notre collègue Serge Gagnon.

L'auteur y étudie Frégault, Séguin, Brunet, de l'Ecole de Montréal, et Trudel, Hamelin, Ouellet, de l'Ecole de Québec.

J.Y.G.

LE RAPPORT PARENT ET L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

I - Le rapport Parent:

- a) La tâche du coordonnateur
- b) les recommandations
- c) les développements récents
- d) quelques-uns des projets à l'étude

II - Pour un enseignement convenable de l'histoire:

- a) Les bibliothèques et le matériel didactique
- b) la classe-laboratoire d'histoire
- c) un personnel qualifié:

la situation actuelle

le profil du professeur d'histoire:

sa personnalité

sa compétence

sa préparation psycho-technico-
pédagogique

les Instituts ou départements d'histoire

* * * * *

I - Ma tâche telle que définie par le rapport Parent:

- a) "QUE l'organisateur de l'enseignement de l'histoire ait pour fonction de coordonner toutes les initiatives en ce domaine, de faire examiner ou préparer les manuels d'histoire et le matériel didactique, de veiller à l'élaboration des programmes et de la didactique pour l'enseignement de l'histoire, d'aider au recrutement du personnel requis".

b) Quatre recommandations:

272 - à étudier (manuel unique?)

273 - cela va de soi (objectivité...)

274 - organisateur (c'est fait
comité consultatif

275 - découle de la précédente - A espérer que les résultats ne se feront pas trop attendre.

- c) Heureux de voir les développements que prend la Société des Professeurs d'Histoire et le rapprochement qui s'amorce avec la Quebec Association of Teachers of History

Y aura-t-il au bout le manuel unique ?

J'espère tout au moins l'examen d'excellence unique !

d) Parmi les projets à l'étude:

- 1) Une recommandation du professeur Archambault de "rendre accessible à tous, les pièces de nos musées qui ont une valeur didactique";
- 2) une recommandation du professeur Deshaies de "créer une bibliothèque spécialisée se rapportant à l'enseignement de l'histoire";
- 3) autre recommandation du professeur Deshaies relative à la recherche sur l'enseignement de l'histoire.

Des projets précis ont été soumis aux autorités.

II - Pour un enseignement convenable de l'histoire, il faut:

a) les bibliothèques et le matériel didactique

Ca s'en vient, ça s'améliore;

il faut quelqu'un pour orienter et surtout justifier les achats;

b) la classe laboratoire d'histoire

Nous aurons, d'ici quelques semaines, un guide pédagogique qui explorera la question en long et en large. On y trouvera un projet de classe-laboratoire:

- 1) description physique, disposition, utilisation...
- 2) une présentation du mobilier et de l'équipement qu'on devra y trouver;
- 3) l'exposé d'une méthode audio-visuelle applicable à l'enseignement de l'histoire au niveau secondaire.

A venir, un inventaire critique du matériel didactique existant.

c) Le personnel:

Un bilan: 55 régionales + CECM, Québec, Ste-Thérèse, Verdun ...

Un exemple: Régionale des Vieilles-Forges:

5 à 7 écoles secondaires
2,000 élèves et plus
4 classes-laboratoires et plus par école
4 professeurs d'histoire et plus par école
20 à 30 professeurs d'histoire pour la régionale des Vieilles-Forges.

Il s'agit d'une grosse régionale:

En moyenne: 15 professeurs d'histoire par régionale

$55 \times 15 = 825$ professeurs + CECM, etc.

plus de 1,200 professeurs d'histoire au secondaire ?

Actuellement, 26 régionales ont un responsable de l'enseignement de l'histoire, la plupart des autres prévoient en nommer un au cours de l'année.

Sur les 26: 12 ont des qualifications convenables (M.A., L.ès L., Lic. en péd. avec option histoire);
1 a un baccalauréat en histoire;
8 ont des bac. ès arts ou en péd. avec une option en histoire;

5 n'ont aucune préparation particulière en histoire;
et 29 régionales n'ont pu se donner un responsable de
l'enseignement de l'histoire.

Le profil du professeur d'histoire:

Une personnalité particulière;
des connaissances suffisantes, une grande ouverture sur les autres disci-
plines, un humaniste, une vaste culture;
un minimum de formation psycho-pédagogique;
v.g. techniques et méthodes audio-visuelles, taxonomie, connaissance des
jeunes, processus d'apprentissage ...

Les Instituts d'histoire:

- a) Un contact avec les ressources du milieu: v.g. les dépôts d'archives,
leur utilisation, les musées, leur contenu, les sites et édifices his-
toriques ...
- b) l'habitude du document: v.g. par l'intermédiaire du microfilm, des
sources imprimées, son utilisation en classe, sa portée pédagogique;
- c) connaissance des manuels et du matériel didactique existant, méthodo-
logie de l'enseignement.

Denis VAUGEOIS

Ministère de l'Éducation

Causerie donnée par M. Vaugeois, à l'Université de Montréal, lors d'une réunion
de la Société des professeurs d'histoire (la S.P.H.) le 18 décembre 1965.

* * * * *

THE QUEBEC ASSOCIATION OF TEACHERS OF HISTORY

L'Association des professeurs d'histoire de langue anglaise, en collabora-
tion avec le St. Pius X High School History Club, organise a "History Fair" dont
le thème sera "Notre Canada".

Cette exposition se tiendra à Montréal, à l'École St-Pie X, 9905, avenue
Papineau, le vendredi 25 mars, de 19 à 23 heures, et le samedi 26 mars, de 2 à
22 heures.

Invitation à tous nos membres.

K.F.

* * * * *

Vient de paraître:

Le Catalogue des journaux du Québec, de 1764 à 1964,
par André BEAULIEU, de l'Université Laval, et Jean HAMELIN, professeur d'his-
toire à Laval, publié aux Presses de l'Université Laval de Québec.

K.F.

RAPPORT DU COMITE "QUESTIONS PEDAGOGIQUES SPECIALES"

I - L'histoire et les sciences de l'homme

*
La SPH n'est pas d'avis que les sciences de l'homme, comme distinctes de l'histoire et de la géographie, doivent figurer "dans les programmes du cours élémentaire ou secondaire". (3:156;858) Elle tient qu'à ces niveaux il n'y a place que pour l'histoire et la géographie. Bien conçues, ces deux disciplines permettent d'enseigner, en politique, en économique, en anthropologie, en sociologie, en psychologie sociale, les notions utiles que les élèves de cet âge sont en mesure de saisir. Elles suffisent à atteindre, dans la mesure du possible, les fins que la Commission Parent entend poursuivre en recommandant l'introduction des sciences de l'homme dans les programmes d'études: buts moraux, initiation à la méthode scientifique dans le domaine des sciences humaines; initiation aux phénomènes politiques, économiques, sociologiques; préparation du citoyen éclairé. (3:156;859) (3:158;862, 863)

Le programme mis au point par le "Social Science Study Committee" du MIT pour les élèves de la 1ère à la 3e année (3:157;861) apparaît à la SPH comme absolument inefficace. D'abord, il procède selon l'ordre chronologique comme les programmes d'histoire traditionnels. Ensuite, il propose une matière encore plus incompréhensible pour l'enfant que nos programmes d'histoire.

Il apparaît impossible à SPH de rendre les élèves du secondaire "capables de comprendre certains ouvrages fondamentaux de la sociologie contemporaine qui ont jeté une lumière nouvelle sur les comportements humains dans nos sociétés urbaines." (3:158;862)

Quant à l'Institut, la SPH ne croit pas qu'il faille prévoir "un enseignement solide des fondements des diverses sciences humaines". (3:158;862) Elle ne voit pas d'objection, cependant, à ce que ces sciences soient offertes aux étudiants à titre de matières optionnelles, mais elle croit que l'histoire et la géographie doivent figurer au programme comme disciplines obligatoires.

Enfin, la SPH est convaincue que, si l'on veut parler de "disciplines de synthèse contribuant à la formation globale de la personne", (3:159;866) c'est d'histoire et de géographie qu'il faut parler et non des sciences de l'homme comme telles. Elle déplore le fait que la Commission Parent procède que si l'histoire et la géographie n'étaient pas des sciences de l'homme, s'appuyant largement sur la politique, l'économie, la sociologie, etc., elle tient que l'histoire et la géographie sont en réalité les reines des sciences sociales.

II - L'histoire et l'éducation civique

La SPH est d'avis que l'histoire et la géographie bien conçues rendent absolument inutiles tous les cours dits d'éducation civique. En effet, les sujets que comportent habituellement ces cours (3:236;1013) (Programmes d'études des écoles secondaires, 1963, - 72-74) figurent déjà dans les programmes d'histoire ou de géographie; là, ils ont l'avantage d'être insérés dans un contexte qui leur donne vie et efficacité.

* Là où l'auteur écrit la "SPH", le lecteur voudra bien lire le comité. (NDLR)

III - L'histoire et la pédagogie active

1.- Pédagogie active et matériel d'enseignement

La SPH s'inscrit en faux contre la tendance actuelle qui consiste à faire du matériel d'enseignement le tout, ou presque, de l'enseignement actif. Elle est d'avis qu'un enseignement est actif dès qu'il présente aux élèves une matière qui soit à leur portée et qu'il est mis en oeuvre par un professeur capable de la dispenser aux élèves. Le matériel d'enseignement est un auxiliaire précieux de l'enseignement actif, mais c'est un auxiliaire, sans plus. Un usage abusif du matériel peut même rendre l'enseignement passif.

La SPH est d'avis que, pour être utilisable, le matériel doit être concentré dans une classe d'histoire (laboratoire). Quant à son utilisation, elle est d'avis que le véritable problème ne consiste pas dans la manière de procéder (c'est une technique dont on a beaucoup exagéré la difficulté) que dans la possibilité même de l'utiliser eu égard à la dispersion actuelle du matériel et à la surcharge des programmes. Dans les circonstances présentes de locaux, d'horaire, de programme et d'examen, on peut douter que le coût élevé qu'il représente soit proportionné aux services qu'il peut rendre. Bien plus, la SPH est d'avis que les techniques audiovisuelles sont actuellement l'objet d'un engouement dangereux. D'abord, elles font perdre de vue les fondements essentiels de l'enseignement actif et détournent l'attention des vrais problèmes pédagogiques. Ensuite, des sommes considérables, — disproportionnées en tous cas à leur importance pédagogique réelle, — leur sont consacrées, qui seraient beaucoup mieux employées si on les investissait dans la recherche pédagogique, dans la préparation et l'encadrement professionnel des enseignants.

2.- Pédagogie active et travaux de recherche

La SPH est d'avis que les élèves du secondaire n'ont pas la maturité nécessaire pour effectuer avec profit des travaux de recherche en histoire. Un petit nombre seulement est capable de faire autre chose que de coudre ensemble, plutôt mal que bien, des notes de lectures, copiées, mal copiées ou rapportées en mauvais français pour dépister le professeur. Ceux-là seulement pourraient être invités à produire un "travail d'honneur". Pour les autres, il suffit de leur proposer des exercices portant sur une matière déjà expliquée en classe. L'expérience prouve que la manie des travaux de recherche ambitieux fait perdre aux meilleurs élèves un temps précieux qui pourrait être consacré à des lectures enrichissantes.

3.- Pédagogie active et examens communs

La SPH ne voit pas que le profit qui peut être tiré de l'examen commun, — si profit il y a, — soit en rien proportionnel à l'énergie et à l'argent que coûte son administration. Cette énergie et cet argent seraient dépensés avec beaucoup plus de profit si on les consacrait à la recherche pédagogique, à la formation du personnel enseignant, à son encadrement pédagogique efficace.

Un examen commun prétend mesurer les résultats d'un enseignement. Pour cela, il doit porter sur des choses mesurables et comparables. Mais ces choses ne sont pas les plus importantes dans un domaine comme celui de l'histoire. Et d'ailleurs, aucune recherche sérieuse ne peut actuellement nous renseigner sur ce qui est mesurable en histoire.

Croit-on que le professeur de mathématiques à qui on confie des périodes d'histoire pour compléter son horaire va donner un meilleur enseignement de l'histoire parce qu'un examen à livre fermé aura lieu en fin d'année ? Il préparera tout simplement ses élèves à un examen de par coeur. Et si l'examen commun exige autre chose, les élèves échoueront. Où est le profit ? Il serait bien plus utile pour les élèves que ce professeur utilise les heures d'histoire pour enseigner ce qu'il connaît, ce qui se fait largement à l'heure actuelle.

D'un autre côté, il ne fait pas de doute qu'un examen commun ne peut que nuire à l'enseignement actif que peut dispenser un professeur qualifié. Le professeur qualifié en histoire ne peut donner un enseignement actif que dans la mesure où on lui permet de dispenser à ses élèves l'enseignement qu'ils sont en mesure de recevoir, en lui laissant toute la latitude nécessaire et en lui fournissant toute l'aide matérielle et pédagogique dont il a besoin. Surtout dans un domaine comme celui de l'histoire, il apparaît bien téméraire de chercher à améliorer l'enseignement en contrôlant le produit fini. Il serait bien plus efficace de contrôler la production à la source en améliorant le personnel enseignant lui-même et en développant la recherche pédagogique.

IV.- L'histoire à l'élémentaire

La SPH est d'avis que le rapport Parent n'a innové en rien au sujet de l'enseignement de l'histoire au primaire. (3:152;853) (Programmes d'études des écoles élémentaires, 1959, 480-498; Antonio Jacques, c.s.v., "Histoire du Canada", dans Roland Vinette, éd., Méthodologie spéciale (Montréal: CPP, 1950), 485-514). L'enseignement actuel prétend, lui aussi, éveiller "d'abord les enfants à la notion du temps", et par les mêmes procédés. Lui aussi veut s'appuyer sur les vieilles choses, albums de famille, modes et costumes d'autrefois, témoignages, lettres, mémoires, outils, gravures. Lui aussi veut transporter par imagination les enfants parmi "les générations passées", "il y a cinquante ou soixante-dix ans", il y a trois siècles ou moins". Lui aussi raffole de "biographies de personnages historiques". Et lui aussi a cherché en vain à "habituer l'enfant à se poser des questions". La consigne de la commission Parent paraît être: il faut faire le même enseignement qu'on a toujours fait, mais il faut "viser à la plus grande objectivité". Ainsi, l'enseignement de l'histoire qu'elle propose est aussi fondamentalement mauvais que l'enseignement actuel.

La SPH est d'avis que ce n'est pas l'histoire proprement dite dans son déroulement chronologique qu'il faut proposer pour l'élémentaire, mais une étude du monde où vit l'enfant, étude qui le préparerait insensiblement à l'histoire proprement dite.

André Lefebvre, président,
par:
Pierre Savoie, secrétaire.

* * * * *

Le Devoir: 25 janvier 1966. -

L'historien Alfred Vanasse, de l'université d'Ottawa, a été nommé chef de division au sein de la direction des programmes à la commission du centenaire. Il aura pour tâche de coordonner les programmes reliés à l'histoire du Canada pour les fêtes du Centenaire. Au nombre des projets entrepris par la division qu'il dirigera, on note la préparation d'un dictionnaire de biographies canadiennes, un programme de subventions aux auteurs canadiens, un concours de livres d'enfants et de textes de reconstitutions historiques.

COMITE HISTOIRE GENERALE

Présidente: Madame M.-P. LaBrèque

Secrétaire: M. Rodolphe Chartrand

Etude par thèmes proposés

A) Histoire intégrée

La définition des termes nous amène à considérer l'histoire du Canada comme une partie intégrante de l'histoire générale.

Les principales opinions émises sont celles d'étrangers à l'histoire de notre pays, ce qui explique leur nette tendance à une intégration totale.

Dans cette optique, l'étude de l'histoire du Canada pourrait alors se concevoir à l'intérieur de courants généraux de civilisation. Exemples: la découverte du Canada intégrée dans le programme d'expansion européenne; l'aspect comparatif du Canada assimilé à la notion de minorité conquise à l'instar des Tchèques de la Bohême ...

Une telle largeur de vue a le mérite de ne pas faire considérer l'histoire de notre pays comme un phénomène isolé: la réalité canadienne-française pouvant très bien s'inscrire dans une conjoncture politique, religieuse, économique... de la civilisation occidentale.

B) Programme

Deux dangers sont à éviter: une vue "atomistique" trop détaillée; une vue "synthétique" trop vaste.

Les discussions ont surtout porté sur le programme du primaire. Sur la justification du programme d'histoire à l'élémentaire, les avis sont partagés. Pour un qui prétend que la notion de siècles, les relations de cause à effet, la complexité d'une situation dépassent le niveau d'entendement des enfants; d'autres répondent que la connaissance des faits réels groupés autour de la notion de grands hommes et de héros pourrait être le lot du primaire.

Le primaire devrait donner au moins les grands jalons de l'histoire et assurer ainsi un premier sens de la relativité du temps et de l'espace.

Tous sont d'accord pour reporter au secondaire l'histoire étudiée comme science.

Même au secondaire et au collégial, les programmes sont trop chargés. On devrait davantage insister sur les temps forts, les périodes charnières.

On s'est interrogé sérieusement sur l'importance de l'histoire dans un curriculum d'études. Tant que l'histoire n'aura qu'une part congrue la majorité des réformes s'y heurtera.

Le groupe de discussion voudrait voir un meilleur sens de la continuité dans le découpage d'un programme échelonné sur plusieurs années, et non refaire chaque année de vastes synthèses creuses.

C) Examens

Majorité contre l'examen unique

Majorité contre l'usage du manuel à l'examen.

Le comité en fait deux voeux.

D) Formation des maîtres

Le comité souhaite une attitude ferme vis-à-vis la préparation des maîtres, leur perfectionnement et leur recyclage.

Le comité propose que les heures d'études d'un professeur inscrit à l'Université soient comptées dans sa charge d'enseignement comme des périodes. On en fait un vœu.

Que plus de facilité et de reconnaissance soient manifestées envers ce problème capital.

Là-dessus le comité doit clore ses discussions.

* * * * *

RAPPORT DU COMITE: HISTOIRE DU CANADA

Président: Jean-Paul Bernard

1. Objectif des programmes d'histoire:

Status Questionis: L'histoire doit-elle être enseignée comme une pure science ou plutôt comme une discipline préparant à l'action? Le professeur doit-il ou non mettre en sourdine son propre système de valeur pour juger le passé?

La réponse à trouver peut exclure l'une ou l'autre des propositions ou donner priorité à l'une sur l'autre.

Discussion: D'abord quelques opinions favorables à l'histoire-science au nom du sérieux et de la rigueur de l'enseignement, ou parce que opposées au dressage.

Une tentative de définition: l'histoire enseignée comme science c'est, pour le professeur, faire dérouler devant ses élèves le processus du travail de l'historien.

Donc, il n'y aurait pas d'opposition fondamentale entre les deux objectifs, étant donné la nature de la vérité historique.

Il faut placer toutes les données devant les étudiants et les faire choisir d'une façon critique et consciente. Enseigner l'histoire en fonction de l'avenir est une forme de déterminisme inacceptable.

Il est important d'inculquer le sens de la relativité de la vérité historique. Tout enseignement est nécessairement interprété car il est synthétique et qui dit synthèse dit choix, dit système.

L'enseignement de l'histoire a pour but la compréhension et non l'action.

Vote:

"Impurs" (histoire nécessairement subjective)	36
Purs (histoire objective science)	10

2. Objet des programmes d'histoire:

Status Questionis: a) Les programmes doivent-ils offrir tous les aspects (politique, économique, social, etc...) de l'histoire ?

b) Les professeurs seraient-ils d'accord de donner un cours d'institutions économique-sociales (genre cours dit "d'Information civique") qui sera d'ailleurs probablement optionnel en l'année l'an prochain ?

Discussion: Ce cours pourrait être intégré (comme à la Faculté des Arts).

Mais quel serait le contenu d'un tel cours ? Une histoire des institutions ou les institutions elles-mêmes ?

Quand on connaît les groupes de pression qui obtiennent qu'un tel cours soit finalement dans les programmes, on devine le contenu.

Vote: La majorité en faveur d'un tel cours de civisme. Ce cours doit-il être pour l'immédiat, donné par des professeurs d'histoire ? Moitié oui, moitié non. Ce cours devrait-il être intégré à l'intérieur des programmes d'histoire élargis ? Assemblée pas suffisamment éclairée pour voter.

3. Nombre de périodes selon les niveaux:

Discussion:

Vote: La très forte majorité s'est prononcée contre l'enseignement de l'histoire, d'une façon formelle, à l'élémentaire.

Au secondaire, l'assemblée s'est montrée assez favorable à ce que l'histoire du Canada soit enseignée consécutivement à l'histoire générale, à la fin du secondaire.

A l'Institut, on a précisé que l'histoire du Canada devrait être obligatoire pour les étudiants qui se dirigent vers l'Université, en tant que science connexe aux sciences de l'homme.

4. Manuels: L'assemblée s'est unanimement prononcée contre les examens avec manuel.

Pour ce qui est du choix d'un manuel plutôt que d'un autre, l'assemblée a souhaité que le ministère accepte tous les bons manuels et que l'enseignant soit libre de choisir.

Quelques professeurs se sont prononcés contre l'utilisation de quelque manuel que ce soit.

5. Formation des Maîtres:

Une majorité assez nette a souhaité que de la psychopédagogie soit ajoutée au curriculum des instituts d'histoire.

6. Intégration:

<u>Status Questionis:</u>	Intégration à la française	i.e.	100%
	" " " belge	i.e.	0%
	" " " suisse	i.e.	50%

Discussion: Même les U.S.A. n'arrivent pas à intégrer avant le 20e siècle. Il serait prétentieux que le Canada puisse le faire.

Vote: Presque l'unanimité contre l'intégration.

Huguette Dussault, secrétaire.