

Bulletin d'histoire politique

Le Rapport Lacoursière : une relecture dix ans après

Robert Martineau



Volume 14, Number 3, Spring 2006

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

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1054461ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1054461ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Bulletin d'histoire politique
Lux Éditeur

ISSN

1201-0421 (print)

1929-7653 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Martineau, R. (2006). Le Rapport Lacoursière : une relecture dix ans après. *Bulletin d'histoire politique*, 14(3), 13–29. <https://doi.org/10.7202/1054461ar>

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

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

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

Le Rapport Lacoursière : une relecture dix ans après

ROBERT MARTINEAU
Département d'histoire
Université du Québec à Montréal

Le groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire rendait public, le 10 mai 1996, son rapport intitulé *Se souvenir et devenir*. Le texte suivant propose une relecture du Rapport Lacoursière avec le recul de la décennie passée en se demandant jusqu'à quel point son analyse de la situation de l'enseignement de l'histoire tient encore la route et si ses recommandations furent entendues et appliquées, notamment dans l'actualisation de la réforme pédagogique qui allait s'effectuer par la suite et qui est présentement en cours.

L'« INTRODUCTION » DU RAPPORT

Dans leur introduction, après avoir fait certaines nuances qui s'imposaient entre histoire et histoire enseignée, et rappelé que dans les deux cas, c'est dans le présent et pour la compréhension du présent qu'elles prennent sens, les auteurs du rapport évoquaient certains éléments du contexte d'alors qui avaient rendu nécessaire une mise à jours de l'enseignement scolaire de cette discipline.

D'abord l'hétérogénéité croissante de la population québécoise – et conséquemment de celle des écoles – depuis la mise en œuvre des programmes d'histoire en vigueur depuis 1982. Puis, la présence et l'affirmation grandissante de certains segments de la population – femmes, autochtones, groupes d'intérêts, d'occupation et d'âge – « qui expriment aussi leur identité particulière, sans oublier la diversité des points de vue, des tendances et des projets, dans notre société devenue moins homogène que jamais. La cohabitation de tous, dans la compréhension et le respect des différences, pose

alors des défis nouveaux »¹. Puis les auteurs rappelaient le contexte économique et social faisant en sorte que « le monde économique et social dans lequel avaient été pensés les programmes d'histoire [avait] bien changé »². Et finalement la modification progressive des valeurs de référence au point que l'on accordait maintenant plus d'importance « aux droits fondamentaux, au recul de l'idée de progrès, à la variation des normes morales, à l'acceptation de l'irrationnel, à l'érosion de la confiance à l'égard des élus ou à la remise en question d'institutions aussi anciennes que la famille traditionnelle »³.

Dix ans plus tard, force est d'admettre que le diagnostic était non seulement juste mais quelque peu visionnaire à tous égards. On assiste en effet, ici comme ailleurs en Occident, à une accentuation sans précédent de ces tendances ainsi qu'à l'émergence d'autres facteurs importants de transformation de la vie individuelle et sociale, notamment l'atomisation des individus et leur enfermement, via les mass-médias et la publicité, dans une culture où domine l'instant présent⁴. Devant cette évolution, l'histoire est appelée pour porter la mémoire et dans le cadre plus proprement scolaire, pour donner au jeune des outils « pour comprendre son présent et, possiblement, participer à l'orientation de son avenir. Comme on s'y attend d'un citoyen vivant en démocratie »⁵. De là à rappeler que c'est le rôle fondamental de la formation historique, d'« aider à vivre le présent et à préparer l'avenir » – d'où le titre du rapport *Se souvenir et devenir* – en fournissant aux jeunes une culture indispensable, les connaissances qui constituent la base de l'alphabétisation sociale, et en leur proposant, comme mode d'appréhension de la réalité, la *pensée historique*, « cette façon particulière d'aborder un problème, d'en cerner les coordonnées et de les mettre en perspective, de recueillir les données appropriées et de les analyser, de les évaluer, d'en tirer la substance, d'interpréter et de tirer les conclusions »⁶. Encore ici, les auteurs du rapport faisaient ressortir l'importance civique de la formation historique à l'école en rappelant son lien indissociable avec l'éducation à la citoyenneté démocratique. Est-il nécessaire d'évoquer les nombreux ouvrages parus depuis dix ans s'inquiétant de certains effets pervers de la mondialisation, de l'influence des mass-médias et du consumérisme croissant et faisant valoir l'importance de cette formation pour l'éducation du citoyen ?⁷

Au demeurant, les auteurs du rapport Lacoursière prenaient clairement position sur la nature de l'histoire enseignée à l'école et surtout sur ses importantes fonctions sociales. Ainsi y lit-on : « L'histoire est **une formation sociale**. L'histoire est **une culture** »⁸. D'une part « elle aide à connaître et à comprendre la société dans laquelle on évolue [...] et à y agir, dans l'esprit d'une saine participation démocratique ». D'autre part, elle permet aussi « d'acquérir les connaissances qui constituent la base de l'alphabétisation sociale, puisque dans la culture de toute société, il existe un certain nombre

de savoirs largement partagés, censément acquis par tous et qui, sous peine d'analphabétisme social, ne peuvent être ignorés », notamment un minimum de référents historiques, sous peine de marginalisation sociale. En outre, l'histoire « aide aussi à comprendre. Elle aide à saisir les complexes rapports de causalité entre les événements, à distinguer l'éphémère du durable, les faits contingents des faits essentiels. Elle aide à dégager des sursauts de l'actualité les tendances profondes qui l'imprègnent. L'histoire fait comprendre les mécanismes du changement et de la continuité, les façons multiples pour les sociétés de poser leurs problèmes et de les résoudre. Elle apprend à reconnaître et à évaluer la variété des intérêts, des croyances, des expériences, des circonstances innombrables qui guident les êtres humains, dans leur culture ou d'autres cultures que la leur, aussi bien aujourd'hui qu'hier.

L'histoire apprise à l'école permettrait aussi au jeune de **construire son identité personnelle et ses identités collectives**, « des identités plutôt raisonnées que spontanées, qui ont ainsi l'avantage d'être mieux posées, plus fermes et plus riches », fonction, soulignait le rapport, particulièrement intéressante dans une société diversifiée comme la nôtre. Finalement, l'histoire est **une formation civique**, « surtout parce que la démarche et les opérations de la pensée historique sont, en substance, celles dont on se sert pour prendre des décisions personnelles réfléchies, et également celles que l'on emploie pour participer aux prises de décisions collectives, à quelque échelle de la vie sociale que ce soit »⁹. Au total, les auteurs rappelaient en fait que l'histoire enseignée à l'école n'est pas la mémoire et n'est pas les mémoires, même si elle est appelée à les croiser. Bien sûr, il existe d'autres conceptions de l'histoire et de son enseignement, mais il est clair que les membres du Groupe de travail faisaient ici leur lit, au grand dam de ceux qui ne partageaient pas cette conception et qui réagirent fortement à la publication de leur rapport¹⁰.

CHAPITRE I : L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU QUÉBEC

Le premier chapitre du rapport proposait un portrait de l'enseignement de l'histoire – en fait des programmes d'études – en vigueur au Québec en 1995. Le court rappel historique que l'on y lit de son évolution depuis les années précédant le Rapport Parent n'était pas sans intérêt. Il importait en effet de rappeler que ces programmes d'histoire communs et uniformes mis en vigueur au Québec en 1982 portaient de loin. Vingt ans uniquement les séparaient en effet de l'époque, dénoncée par le Rapport Parent, où des instructions officielles données aux enseignants d'histoire par les autorités du Conseil de l'instruction publique les invitaient à faire ressortir « les traits distinctifs qui donnent à notre histoire son relief particulier, son caractère

propre : le but apostolique en même temps que national poursuivi par les découvreurs, les fondateurs, les organisateurs de notre pays ; la pureté de nos origines canadiennes-françaises ; le caractère religieux, moral, héroïque et idéaliste de nos ancêtres ; la lutte constante contre les difficultés de toutes sortes ; la protection visible de la Providence sur la survivance de notre nationalité »¹¹. Au milieu des années 1970, après plusieurs années de balbutiements et d'essais d'élaboration de programmes, se répandit l'idée « qu'il fallait maintenant consolider les réformes introduites depuis les rapport Parent en clarifiant les programmes d'études ». S'inscrivant dans la foulée des États généraux de l'éducation, une nouvelle génération de programmes d'histoire émergea en 1982. En vigueur jusqu'à tout récemment, ils s'inséraient dans une séquence de cours, en alternance avec la géographie et l'éducation économique, suivant en cela la volonté du MÉQ d'offrir aux élèves un cours de sciences humaines à chaque année du primaire et du secondaire. Le tableau #1 décrit la séquence en vigueur pendant plus de vingt ans.

CHAPITRE II : L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AILLEURS

Cette section du rapport apporte une comparaison somme toute assez comptable de la situation de cet enseignement ailleurs, en l'occurrence aux États-Unis, en France, en Italie, au Royaume-Uni, en Allemagne et au Japon, ainsi que dans les provinces canadiennes du Manitoba et de l'Ontario. On y apprend toutefois « que dans plusieurs pays, une attention particulière est portée à la diversité des populations. On s'y efforce également d'ouvrir l'enseignement de l'histoire sur une perspective élargie »¹². On y note aussi « que dans tous les pays étudiés, on attribue à l'enseignement de l'histoire une fonction importante de formation du citoyen, d'où l'accent mis sur les apprentissages méthodologiques, sur les apprentissages de la pensée historique et de ses capacités analytiques et critiques. Dans presque tous les pays, des objectifs d'apprentissage de cette nature sont au cœur des programmes, et ce sont ceux dont on se sert le plus pour définir les profils de sortie que l'on voit maintenant employer dans plusieurs systèmes scolaires [...] pour mesurer les résultats de l'enseignement de l'histoire à différents stades du cheminement scolaire ». Finalement, une comparaison des temps impartis à l'histoire dans la maquette horaire des écoles amène les auteurs du rapport à conclure que « dans plusieurs pays, cela amène les élèves à recevoir durant leurs études un nombre d'heures d'histoire bien supérieur à ce que nous connaissons actuellement au Québec »¹³.

TAB. 1 : *Les programmes d'histoire au primaire et au secondaire de 1982 à 2003*

Année Programmes d'études	Primaire	Secondaire				
		Sec. 1	Sec. 2	Sec. 3	Sec. 4	Sec. 5
Sciences humaines : histoire, géographie, vie économique et culturelle	Suggestion de 2 heures / semaine					
Géographie générale		Obligatoire 100 heures (4 unités)				
Histoire générale			Obligatoire 100 heures (4 unités)			
Géographie du Québec et du Canada				Obligatoire 100 heures (4 unités)		
Histoire du Québec et du Canada					Obligatoire 100 heures (4 unités)	
Éducation économique						Obligatoire 100 heures (4 unités)
Histoire du xx ^e siècle						Optionnel 100 heures (4 unités)

CHAPITRES III, IV ET V : UNE ANALYSE DE LA SITUATION ACTUELLE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU QUÉBEC

Dans ces chapitres, les auteurs ont cherché à « cerner les principaux problèmes de l'enseignement de l'histoire à chacun des niveaux d'enseignement tout en tentant d'y proposer des éléments de solutions qu'ils présentent sous forme de recommandations ». Nous avons synthétisé dans les tableaux suivants l'essentiel des problèmes analysés dans chaque cas, les recommandations faites par le Groupe de travail et le sort qui leur fut réservé dans le suivi du dossier depuis dix ans. Il faut ici rappeler que les « problèmes identifiés » sont pour la plupart issus des témoignages entendus et des mémoires déposés lors des audiences publiques.

Encadré 1. L'enseignement de l'histoire au primaire¹⁴

PROBLÈME IDENTIFIÉ. L'intitulé du programme : on a l'impression qu'il ne s'enseigne plus d'histoire au primaire, la discipline étant, croit-on, « dissoute » dans les sciences humaines.

RECOMMANDATIONS. Que le programme de sciences humaines du primaire soit désigné par des mots qui expriment de manière explicite les réalités enseignées, soit *Histoire, Géographie et Étude de la société*.

SUIVI DEPUIS 1996. L'intitulé du nouveau programme désigne de manière explicite les réalités enseignées. La recommandation a été suivie. Appartenant au « domaine de l'univers social », on le désigne *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (GHEC)*. Ce programme est l'articulation de deux disciplines la géographie et l'« histoire et éducation à la citoyenneté ».

*
* *

PROBLÈME IDENTIFIÉ. Les objectifs du programme sont répartis par cycles, i.e. que leur atteinte n'est attendue qu'en 3e et en 6e année, ce qui sème la confusion.

RECOMMANDATIONS. Que soient définis dans le programme des objectifs et des contenus pour chaque année du primaire.

SUIVI DEPUIS 1996. Dans le nouveau programme, il n'y a pas d'attentes et de savoirs essentiels spécifiques à chacune des années du primaire. En ce sens la recommandation n'a pas été suivie. Toutefois cette recommandation s'inscrivait mal dans la philosophie du nouveau programme. Dans les faits chaque école décide du découpage selon les années, souvent en suivant celui proposé par un manuel de GHEC.

*
* *

PROBLÈME IDENTIFIÉ. Des nombreux mémoires et témoignages se dégage la nécessité de revoir les contenus du programme, notamment ceux qui ont trait aux populations autochtones, à la communauté anglophone, aux communautés culturelles et à l'ouverture sur le monde, dans le but de les adapter aux réalités actuelles.

RECOMMANDATIONS. Que l'on accorde, dans le programme, une place équitable aux communautés autochtones, aux communautés culturelles et à la communauté anglophone au regard du rôle qu'elles ont joué dans l'histoire du Québec et du Canada.

SUIVI DEPUIS 1996. La place des communautés autochtones est plus grande quoiqu'il y a toujours un « trou » entre l'époque de la Nouvelle-France et aujourd'hui. Pour les communautés culturelles et la communauté anglophone il y a quelques ajouts depuis 1996. La recommandation a été suivie, quoique plutôt timidement.

*
* *

PROBLÈME IDENTIFIÉ. Le programme est « désincarné », c'est-à-dire qu'il ne laisse pas de place aux êtres humains qui ont fait l'histoire.

RECOMMANDATIONS. Que le programme se prête à une ouverture sur la vie et la culture de personnages singuliers sans toutefois revenir à des représentations « mythifiantes » et glorificatrices.

SUIVI DEPUIS 1996. Il y a une possibilité dans le nouveau programme « d'incarner » l'histoire à travers le vécu de certains personnages ayant eu une « incidence sur l'organisation sociale et territoriale » (Talon, Frontenac, Mgr de Laval, Hocquart, Honoré Mercier, J.A. MacDonald, Jean Lesage, Robert Bourassa, René Lévesque et P.E. Trudeau). La recommandation a donc été suivie.

Encadré 2. L'enseignement de l'histoire au secondaire¹⁵

PROBLÈME IDENTIFIÉ. Le peu de temps accordé à l'enseignement de l'histoire dans la maquette horaire.

La discontinuité des apprentissages historiques.

L'« optionalité » du cours d'histoire de 5e sec.

RECOMMANDATIONS. Qu'un programme d'histoire soit obligatoire, à raison de 100 heures par année, à chaque année du secondaire.

Que les programmes obligatoires du secondaire se répartissent comme suit :

1^{re} sec : *Histoire générale I* 2^e sec. : *Histoire générale II* 3^e sec. : *Histoire du Québec et du Canada. I* 4^e sec. : *Histoire du Québec et du Canada II* 5^e sec. : *Problèmes du monde contemporain*

SUIVI DEPUIS 1996. Le nouveau régime pédagogique a retenu 75 heures d'histoire/année pour les deux premières années du secondaire (en concomitance avec la géographie) et 100 heures/ année pour la 3^e, la 4^e et la 5^e année.

Cette séquence de cours a été retenue comme obligatoire par le MÊQ pour l'enseignement au secondaire. D'une année à l'autre, les mêmes compétences sont visées par les programmes alors que les objets d'études varient dans un ordre chronologique. Petit bémol pour le cours de 5e secondaire sur lequel on spéculait encore, le gouvernement faisant face à un puissant lobby voulant conserver l'éducation économique à l'horaire des élèves.

*

* *

PROBLÈME IDENTIFIÉ. L'évolution récente du Québec invite à tenir compte davantage des sociétés non occidentales, des populations autochtones et de la pluralité de la société.

Les contenus des programmes d'histoire devraient en tenir compte.

RECOMMANDATIONS. Que les programmes d'histoire s'ouvrent à l'étude des sociétés non occidentales.

Que l'on fasse dans les programmes *Histoire générale* et *Histoire du Québec et du Canada* une place équitable aux populations autochtones au regard du rôle qu'elles ont joué dans l'histoire du Québec et du Canada ou de l'Amérique.

Que l'on fasse, dans les programmes *Histoire du Québec et du Canada I* et *II* une place équitable aux communautés culturelles au regard du rôle qu'elles ont joué dans l'histoire.

SUIVI DEPUIS 1996. La recommandation a été suivie dans le programme d'Histoire générale où plusieurs modalités d'étude comparative d'autres sociétés et civilisations non occidentales du présent et du passé. Elle le sera manifestement dans le programme de deuxième cycle.

*
* *

PROBLÈME IDENTIFIÉ. Les programmes devraient offrir aux enseignants la possibilité de prendre en considération les préoccupations et les besoins de leur milieu.

RECOMMANDATIONS. Que, à l'intérieur de chaque programme d'histoire du secondaire, 20 % du temps d'enseignement soit laissé au choix du professeur qui voudrait dispenser des enseignements historiques liés aux préoccupations et aux besoins de son milieu.

SUIVI DEPUIS 1996. Théoriquement, le programme a prévu une telle ventilation du temps dans la construction des programmes nouveaux de façon à donner une marge de manœuvre aux enseignants.

Encadré 3. L'évaluation des apprentissages

PROBLÈME IDENTIFIÉ. On se demande si l'enseignement de l'histoire atteint vraiment les objectifs fixés. Dans certains pays, on estime que si les objectifs étaient définis en terme de profils de sortie à des étapes clés de la formation, on pourrait mieux en vérifier l'atteinte.

RECOMMANDATIONS. Que des profils de sortie en histoire soient établis pour chacun des cycles du primaire et du secondaire.

SUIVI DEPUIS 1996. Les nouveaux programmes (2003) sont énoncés en terme de compétences (disciplinaires et transversales) devant être développées à la fin d'un cycle d'études. Pour chacune les attentes de fin de cycle sont clairement énoncées ainsi que les critères d'évaluation.

*
* *

PROBLÈME IDENTIFIÉ. La philosophie et la forme de l'examen obligatoire de 4e secondaire et l'examen facultatif de 2e secondaire. Les types de questions, à réponses choisies et des questions dont la réponse est à construire (quelques mots), ne reflètent pas les orientations du programme particulièrement en ce qui a trait à ses objectifs de formation et font plutôt appel à la mémorisation de faits historiques.

RECOMMANDATIONS. Que le ministère de l'Éducation révise les principes sur lesquels repose actuellement la préparation de l'examen obligatoire d'histoire du Québec et du Canada de manière à y introduire graduellement des questions qui permettront de mesurer l'atteinte des objectifs principaux de ce programme et le degré de maîtrise des capacités attendues de l'élève.

Que des questions qui invitent l'élève à exprimer sa pensée par écrit soient graduellement introduites dans l'examen obligatoire d'histoire du Québec et du Canada.

SUIVI DEPUIS 1996. Dans la politique générale d'évaluation, (2003) sont annoncées des évaluations de fin de cycle où à partir d'échelles des niveaux de compétences, seront évaluées les attentes à l'aide d'examens où les élèves devront réaliser des productions élaborées impliquant des tâches complexes et mobilisant divers savoirs (connaissances, habiletés, attitudes, etc.)

Encadré 4. L'enseignement de l'histoire au secteur professionnel et adulte

PROBLÈME IDENTIFIÉ. La connaissance de l'histoire du Québec et du Canada à la formation professionnelle des jeunes.

RECOMMANDATIONS. Que le ministère de l'Éducation élabore un programme d'histoire adapté à l'élève inscrit à la formation professionnelle dont la réussite serait obligatoire.

SUIVI DEPUIS 1996. La recommandation n'a pas comme telle été retenue.

*
* *

PROBLÈME IDENTIFIÉ. La connaissance de l'histoire du Québec et du Canada à la formation générale des adultes. Les étudiants de ce secteur ne sont pas tenus, en 1995, de suivre le cours Histoire du Québec et du Canada et de réussir l'examen.

RECOMMANDATIONS. Que l'élève inscrit à la formation générale des adultes soit tenu de suivre le programme Histoire du Québec et du Canada I et II et de réussir l'examen du Ministère, ce qui signifie la non-reconnaissance de toute équivalence.

SUIVI DEPUIS 1996. Depuis 1996, la réussite du programme d'Histoire du Québec et du Canada est obligatoire pour la sanction des études à l'éducation des adultes. La recommandation a été partiellement suivie.

Encadré 5. Les manuels d'histoire

PROBLÈME IDENTIFIÉ. Les manuels ne sont pas accessibles pour chaque élève. Certains des critères déjà nombreux d'approbation des manuels sont discutables.

RECOMMANDATIONS. Que chaque élève dispose personnellement d'un manuel d'histoire pour chacun des cycles du primaire et pour le secondaire.

Que le ministère de l'Éducation allège les conditions d'approbation des manuels d'histoire de façon à laisser davantage de place à l'imagination créatrice et à la responsabilité des auteurs, dans le respect toutefois des grandes orientations de programmes.

SUIVI DEPUIS 1996. Cela reste encore à voir dans le contexte du renouvellement du matériel entraîné par la réforme des programmes (2003).

Les devis d'approbation des manuels, quoique moins pointus qu'en 1982, demeurent toutefois encore très contraignants.

Encadré 6. Le matériel audiovisuel

PROBLÈME IDENTIFIÉ. Le matériel audiovisuel disponible est souvent difficile d'accès aux enseignants et mal adapté aux besoins, aux programmes d'histoire pour tenir compte de l'historiographie récente et des nouvelles réalités internationales et pour s'intégrer facilement dans la démarche d'enseignement apprentissage. En général, le matériel existant est désuet.

RECOMMANDATIONS. Que, dans le respect de sa mission éducative, Télé-Québec consacre les ressources financières nécessaires à la production, en collaboration avec les enseignants, de matériel audiovisuel approprié à l'enseignement de l'histoire.

SUIVI DEPUIS 1996. Il n'y a eu aucun projet annoncé en ce sens.

Encadré 7. Les bibliothèques scolaires et l'enseignement de l'histoire

PROBLÈME IDENTIFIÉ. Les bibliothèques scolaires doivent jouer un rôle irremplaçable d'auxiliaire à l'enseignement de l'histoire. Or elles sont dans un état lamentable.

RECOMMANDATIONS. Que les organismes scolaires pourvoient les bibliothèques scolaires d'ouvrages historiques à la portée de l'élève, de romans ou d'autre littérature historique et abonnent ces bibliothèques à des quotidiens, des hebdomadaires ou des revues traitant notamment d'actualité internationale.

SUIVI DEPUIS 1996. Depuis un an, sans que la documentation historique ne soit toutefois spécifiquement visée, le ministère de l'Éducation a investi des sommes importantes dans les bibliothèques scolaires pour tenter d'améliorer la situation.

Encadré 8. L'enseignement de l'histoire au collégial

PROBLÈME IDENTIFIÉ. Aucun cours obligatoire d'histoire n'est donné au CÉGEP, nonobstant les étudiants de sciences humaines. Or plusieurs des étudiants en cause s'inscrivent par la suite en sciences humaines à l'université, se privant alors de capacités fondamentales de compréhension et de participation attendues de ces jeunes issus du collégial.

RECOMMANDATIONS. Qu'un cours d'histoire d'une durée de 60 heures intitulé *Les fondements historiques du monde contemporain* soit ajouté aux cours de la formation générale commune dès l'année scolaire 1997-98. Qu'un cours d'histoire obligatoire d'une durée de 45 heures soit maintenu dans le « tronc commun ministériel » du programme de sciences humaines et que ce puisse être le cours *Québec, Canada et le monde*.

SUIVI DEPUIS 1996. Rien n'a bougé en ce sens au collégial. Le seul cours d'histoire obligatoire et ce, pour les étudiants du profil sciences humaines, demeure *Civilisation du monde occidental* (45 heures).

Encadré 9. La formation des enseignants d'histoire au primaire

PROBLÈME IDENTIFIÉ. Le peu d'importance accordé par les enseignants du primaire à l'enseignement de l'histoire et des sciences humaines serait dû à des lacunes de formation dans le domaine.

RECOMMANDATIONS. Que le programme de formation initiale des enseignants du primaire comporte :

1. des cours d'histoire du Québec et du Canada totalisant six crédits et dont le quart environ seraient employés à l'étude de la nature de l'histoire (épistémologie, méthodologie et éléments d'historiographie). Une place devrait aussi être accordée à l'histoire des autochtones.
2. un cours de géographie de deux crédits.
3. un cours de didactique de l'histoire et des sciences humaines de trois crédits.

Que le programme de formation initiale des enseignants du primaire comporte également un choix de cours « fortement recommandés » dont les contenus porteraient sur les communautés culturelles, sur une ou des civilisations non occidentales et sur l'économie.

SUIVI DEPUIS 1996. Tous les programmes de formation des universités québécoises ont été revus depuis quelques années.

La formation en histoire et en didactique de l'histoire demeure très restreinte, au sein d'une pléthore de cours surtout axés sur la psychopédagogie, l'enseignement de la langue et de la mathématique.

En général un cours est prévu pour favoriser l'adaptation des interventions pédagogiques en milieu multiculturel.

Encadré 10. La formation des enseignants d'histoire au secondaire

PROBLÈME IDENTIFIÉ. La formation des enseignants du secondaire en histoire est insuffisante.

RECOMMANDATIONS. Que le programme de formation initiale des enseignants d'histoire du secondaire comporte des cours d'histoire et de psychopédagogie comptant respectivement 60 et 30 crédits. Que les 60 crédits attribués aux cours d'histoire se rattachent, entre autres, à l'histoire du Québec et du Canada, à l'histoire de la civilisation occidentale et à celle d'au moins une civilisation non occidentale, à l'histoire du ^{xx}e siècle et à la méthodologie, à l'historiographie et à l'épistémologie. Que les enseignants en exercice au secondaire qui n'ont aucune formation en histoire ou dont la formation est nettement insuffisante s'inscrivent à des cours d'histoire universitaires totalisant 30 crédits et qu'ils les terminent préféablement dans un délai de deux ans, sans excéder cinq ans.

SUIVI DEPUIS 1996. Tous les programmes de formation des maîtres au secondaire des universités québécoises ont été revus depuis deux ans. Cette formation est de quatre années. Il faut rappeler à ce propos que les normes ministérielles obligent à une formation bi-disciplinaire (histoire et géographie), ce qui limite d'autant la formation souhaitée en histoire. En général, le profil de formation retenu est d'environ 30 crédits de psychopédagogie, entre 40 et 45 crédits d'histoire et de 15 à 24 crédits de géographie. Dans la plupart des cas, une formation en historiographie et à l'épistémologie de l'histoire est offerte. Cette formation comprend aussi 700 heures de stages pratiques (20 crédits) dans les écoles.

Dans certaines universités, un certificat de 30 crédits est offert aux enseignants n'ayant aucune formation en histoire et qui sont appelés à enseigner cette matière au secondaire. La formation en histoire demeure insuffisante...

Encadré 11. La formation des enseignants d'histoire au collégial

PROBLÈME IDENTIFIÉ. La formation des enseignants d'histoire au collégial, bien qu'en général plus solide, mais ils devraient avoir quelque expérience personnelle de la production du savoir en histoire et donc, êtres titulaires d'une maîtrise.

Absence généralisée de formation pédagogique.

RECOMMANDATIONS. Que les professeurs d'histoire du collégial soient titulaires d'une maîtrise en histoire.

Que les programmes de formation initiale des professeurs d'histoire du collégial comporte des cours de pédagogie totalisant 30 crédits centrés sur le collégial et la didactique de l'histoire au collège.

SUIVI DEPUIS 1996. Rien de nouveau dans ce secteur.

Encadré 12. La formation continue des enseignants d'histoire

PROBLÈME IDENTIFIÉ. Un supplément de formation est particulièrement important pour les enseignants lorsqu'un nouveau programme est mis en œuvre, ce qui n'a pas été le cas pour ceux de 1982.

Les conseillers pédagogiques sont en nette diminution et en général peu formés en histoire ou en sciences humaines.

RECOMMANDATIONS. Que les organismes scolaires :

1. disposent d'un conseiller pédagogique en histoire, Géographie et Étude de la société ayant une formation suffisante en histoire ou en géographie, mais préférablement en histoire ;
2. disposent, au secondaire, d'un conseiller pédagogique d'histoire ayant une formation suffisante en histoire ;
3. veillent, en collaboration avec le ministère de l'Éducation, à ce que la mise en œuvre des programmes soit accompagnée de sessions de perfectionnement ;

4. facilitent la participation des enseignants aux colloques et aux congrès liés à l'enseignement de l'histoire ainsi qu'aux journées pédagogiques spécialisées ;
5. offrent aux enseignants du primaire des sessions de perfectionnement portant sur l'histoire des femmes, sur l'histoire des autochtones, sur les communautés culturelles et l'ethnocentrisme, notamment au cours des journées spécialisées.

SUIVI DEPUIS 1996. Peu de changement à cet égard. Le dossier de la formation continue en histoire dans les universités est moribond.

Les congrès professionnels en sciences humaines sont peu fréquentés et offrent de moins en moins d'ateliers en ce sens.

Les congrès d'historiens (IHAF) ne sont pas fréquentés par les enseignants du primaire et du secondaire.

L'aide financière à la participation des enseignants à de tels congrès est pratiquement inexistante.

Aucune modalité de perfectionnement des enseignants dans le cadre de l'implantation des nouveaux programmes n'est prévue au ministère de l'Éducation.

Encadré 13. L'école et les organismes patrimoniaux

PROBLÈME IDENTIFIÉ. L'école est en général peu liée « aux organismes patrimoniaux » (musées notamment) susceptibles de développer le goût de l'histoire chez les jeunes.

La connaissance de l'histoire et du patrimoine historique ne saurait se limiter au champ d'action de l'école.

RECOMMANDATIONS. Que le ministère de l'Éducation et le ministère de la Culture et des Communications créent un programme « L'école au musée et le musée à l'école » afin que l'élève puisse établir un contact avec l'histoire et le patrimoine.

Que le gouvernement du Québec crée un Conseil du patrimoine et de l'histoire.

SUIVI DEPUIS 1996. Rien n'a été retenu de tout cela.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Ministère de l'Éducation, *Se souvenir et devenir. Rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, Gouvernement du Québec, 1996, p. 2.
2. *Ibid.*
3. *Ibid.*
4. Voir notamment Manuel Castel, *La société en réseaux*, (en trois tomes), Paris, Fayard, 1998-2001 et Zaki Laïdi, *Le sacre du présent*, Paris, Flammarion, 2000.
5. *Se souvenir et devenir*, p. 3.
6. *Ibid.*, p. 4.
7. Voir à ce propos R. Martineau, « La classe d'histoire contre la dictature du présent ». *Traces*, vol. 41, no. 3, 2003, p. 14-23 et « L'histoire, mode d'emploi civique », dans Jacob, A., Jéchériel, M., Martineau, R. et Pothier, N., *Éducation et formation à la citoyenneté. Guide de références*, Montréal, Association pour l'éducation interculturelle du Québec, avril 2002, 250 p.
8. *Se souvenir et devenir, op. cit.*, p. 3.
9. *Ibid.*, p. 5.
10. Voir dans ce dossier « L'enjeu politique du Rapport Lacoursière ».
11. Cité dans *Se souvenir et devenir...*, p. 7
12. *Ibid.*, p. 35.
13. *Ibid.*, p. 36.
14. Un nouveau programme est en vigueur depuis septembre 2003. Je remercie Chantal Déry, étudiante au doctorat en éducation (didactique) pour les données relatives à l'histoire au primaire.
15. Soulignons qu'au moment d'écrire ces lignes, seul le programme de premier cycle (Histoire générale) était disponible et en vigueur.