

POUR L'HISTOIRE AU CÉGEP

Réponse aux objections à un cours obligatoire d'histoire du Québec au cégep

par La Coordination provinciale d'histoire

Le projet de Règlement des études collégiales (R.E.C.) qui doit mettre en oeuvre les principes énoncés dans le Livre blanc sur les C.E.G.E.P. est, depuis plusieurs mois déjà, soumis à la consultation des différents partenaires du milieu éducatif. L'annonce de l'instauration d'un cours obligatoire d'histoire du Québec, entre autres, a soulevé des critiques mitigées.

Les motifs invoqués contre cette innovation reposent sur le désir de préserver la liberté de choix des étudiant(e)s, désir qui va de pair avec une conception du cégep comme lieu d'une formation fondamentale d'autant moins encadrée que le secondaire revêtait un caractère obligatoire. À cela s'ajoute l'opposition particulière des professeurs d'autres disciplines (plus spécialement les sciences sociales) qui jugent l'enseignement de l'histoire peu pertinent, ou de pédagogues qui détachent les objectifs de la formation fondamentale de disciplines spécifiques.

Ces objections prêtent toutes à caution. En effet, la liberté de choix existe, à toutes fins pratiques, relativement peu dans les cégeps ; existerait-elle qu'il faudrait s'interroger sérieusement sur son bien-fondé pédagogique comme principe de formation fondamentale. Quant à la pertinence de

l'histoire dans cette formation, elle apparaîtra d'autant plus évidente qu'on s'éloignera de la vision réductrice qu'on se plaît à en donner, et qu'on refusera l'incohérence qu'engendre la séparation des objectifs de formation de disciplines particulières.

La liberté de choix, un mythe

L'établissement du nouveau cours d'histoire (et de tout autre cours obligatoire) apparaît intolérable à beaucoup parce que non seulement il ajoute au bloc déjà lourd des cours actuellement obligatoires mais qu'il réduit le nombre des cours complémentaires où s'exercerait la liberté de choix¹.

L'existence d'un tronc commun de quatre cours de français (ou d'anglais), de quatre cours de philosophie (ou de « Humanités ») et de quatre cours d'éducation physique sur une courte période de deux ans, semble donc introduire un élément de rigidité telle qu'il interdit toute tentative de

changement et fige pour des années à venir un ordre en partie issu d'un cours classique beaucoup plus long. Bien que certains aient commencé à remettre en cause le contenu et le nombre des composantes de ce bloc obligatoire², le débat sur le R.E.C. escamote encore le problème : on préfère s'en tenir au blocage de l'histoire et des autres cours possibles.

La rigidité s'est accentuée avec la mise en place de grilles de cours plus ou moins fermées et hétérogènes d'un cégep à l'autre, grilles qui ont parfois été établies en fonction des rapports de force locaux entre les disciplines et les départements³. Là où la liberté de choix existe encore, elle est circonscrite par des exigences administratives ou utilisée pour combler une lacune du tronc commun : c'est ainsi que nombre d'étudiant(e)s consacrent un cours complémentaire à l'apprentissage de la langue seconde⁴.

Une fois tamisée par le réseau des contraintes provinciales et locales, que reste-t-il de cette fameuse liberté de choix ?

L'ériger en principe déterminant est-il d'ailleurs si souhaitable ? N'est-ce pas plutôt ouvrir la porte à l'influence des modes intellectuelles et susciter de disgracieuses guerres de marketing entre disciplines concurrentes qui se disputent la « clientèle » étudiante sur un « marché » collégial de plus en plus restreint ?

Bien qu'elles reconnaissent la valeur pédagogique d'une certaine marge de liberté dans le choix des cours, des études récentes patronnées par les universités Harvard et Yale ont mis en doute la pertinence de l'extension inconsidérée dont elle a été l'objet ces dernières décades, à l'époque même où la commission Parent, dont se réclame la Fédération des C.E.G.E.P., rédigeait son rapport⁵. L'expérience a montré que, si elle n'était par étayée par de solides blocs de cours obligatoires et de concentration, cette soi-disant liberté de choix, non seulement n'ouvrait pas des horizons nouveaux, mais menait à l'« esprit de clocher intellectuel », désorientait les étudiant(e)s et se voyait, en fin de compte, « limitée par l'ignorance ».

Il est autrement préférable d'établir des champs fondamentaux du savoir qui traceront des lignes de force et des points de repère : non pas des collections de connaissances qui s'opposeront dans une arbitraire relation de supériorité à

d'autres collections de connaissances, mais des disciplines qui serviront de contextes ou d'axes de signification au processus de la formation fondamentale.

L'enjeu véritable n'est donc plus de protéger ou non une liberté de choix mythique et par ailleurs fort discutable, mais de déterminer si le caractère obligatoire des cours doit obéir à des intérêts locaux hétérogènes ou à ce principe de cohérence académique que souhaite inculquer le Livre blanc et qu'endosse le Conseil supérieur de l'éducation⁶.

Définir le cégep comme le lieu privilégié du libre choix ou, pour reprendre une expression courante, comme le niveau post-obligatoire⁷, repose donc sur un postulat infirmé par l'expérience. C'est ce postulat contestable qui fonde pourtant le reproche de « secondarisation » du cégep dont on tient rigueur au Règlement des études collégiales.

La secondarisation, une critique dépassée

En opérant une division artificielle (et loin de faire l'unanimité⁸) entre la formation générale, qui serait l'apanage du secondaire obligatoire, et la formation fondamentale, qu'on souhaiterait réserver au collégial libre, on fait fi de l'évolution intellectuelle et psychologique de l'étudiant(e).

Son âge d'entrée au cégep coïncide en effet avec le dernier stage du développement cognitif de la personne, c'est-à-dire avec celui de la maturité intellectuelle qui rend possibles les inférences logiques, de même que l'analyse et la synthèse personnelles des connaissances apprises au primaire et comprises au secondaire.

Une discipline déjà enseignée aux premiers niveaux gagne donc, comme l'a saisi le Livre blanc dans le cas de l'histoire⁹, à être reprise au cégep. La formation fondamentale dont ce dernier est le lieu privilégié, peut fort bien viser à la fois à l'approfondissement d'un domaine particulier de concentration ou de spécialisation, et à celui des savoirs plus généraux acquis au secondaire.

N'est-ce pas l'originalité même du cégep que d'assurer une formation plus profonde qu'à l'école mais plus large qu'à l'université ? Les étudiant(e)s

n'y ont-ils pas atteint ce moment privilégié de leur vie où, tout en jouissant d'une plus grande maturité intellectuelle, ils ont encore, mais pour la dernière fois, suffisamment de disponibilité pour embrasser l'étude d'un vaste champ du savoir ?

En les aidant à parfaire leur compétence de développer ultérieurement par eux-mêmes de nouvelles compétences, la formation fondamentale vise à les rendre suffisamment polyvalents pour leur permettre d'échapper à la tyrannie des circonstances : déplacement de leur champ d'intérêt, voire même changement d'orientation professionnelle ; brusques fluctuations du marché du travail, etc.

L'université Harvard l'a compris qui met présentement en application une politique de restructuration du niveau général des études de premier cycle, basée sur ces principes. Les étudiant(e)s peuvent y exercer leur liberté dans le choix des cours complémentaires. Ils sont même en mesure de puiser parmi un éventail de cours offerts dans le tronc commun mais cela, à l'intérieur des balises que constituent les disciplines obligatoires. Peut-être l'université Harvard s'est-elle secondarisée...

Il est à noter que pour préciser le contenu de la formation fondamentale, l'équipe interdisciplinaire de 19 professeurs qui a mené une recherche de trois ans dont les recommandations sont aujourd'hui mises en application à Harvard, ne s'est pas livrée à l'exercice périlleux de faire reposer cette formation sur des objectifs flouables, certes, mais présentés comme détachés des disciplines (autonomie de la personne, efficacité dans l'action, promotion individuelle, sens de l'appartenance, etc.)



L'incohérence d'une formation fondamentale détachée des disciplines

Source de contradictions, cette division artificielle est soutenue par les uns¹⁰ et refusée par les autres¹¹. Loin d'encourager la liberté de choix de l'étudiant(e), l'enseignement par objectifs situés *au-delà des disciplines*, laisse à l'enseignant(e), comme l'illustre le cas-type des « Humanities », la discrétion de « (choisir), d'après sa compétence et ses intérêts, les aspects particuliers qu'il veut

traiter » ! Où sont sa compétence et ses intérêts si ce n'est dans l'enseignement de sa propre discipline ?

La pertinence des disciplines ne tient pas à leur caractère de collections de connaissances mais bien au fait qu'elles constituent des contextes dans la quête du savoir¹². Contextes spécifiques et non interchangeables.

La confusion qui entoure la notion de formation fondamentale est telle que le rapport Huppé émettait l'hypothèse qu'elle était peut-être responsable de la multiplicité des programmes dans les cégeps, « comme pour tenter au moins d'encadrer une formation dont on ne savait trop à quelles dimensions fondamentales elle devait se raccrocher¹³ ».

On se rabattra aussi sur des considérations d'ordre purement administratif, comme l'illustre le projet du coordonnateur de sociologie. On s'adonnera encore à des rapprochements incongrus du genre « il n'est pas démontré qu'un cours (en mathématiques), plutôt qu'un cours en mécanique automobile ou en astronomie, ou même en droit constitutionnel, par les temps qui courent, sera le plus avantageux pour la formation¹⁴ (des étudiants) » ! On posera des questions spécieuses... et contraires à la lettre même de positions soutenues concomitamment : « Un Québécois nationaliste (sic) est-il fondamentalement plus complet qu'un Québécois en bonne condition physique¹⁵ ? » Toutes démarches fort peu académiques.

L'équipe interdisciplinaire de Harvard a, pour sa part, assumé le risque de spécifier le contenu du tronc commun obligatoire sur lequel reposait, selon elle, la formation fondamentale : il s'agit de la littérature et des arts, de l'histoire, — de la philosophie et des sciences sociales, des sciences et des mathématiques, des langues et des cultures étrangères¹⁶. Quelques années auparavant, les sociologues Fernand Dumont et Guy Rocher proposaient déjà, dans un bilan des cégeps, un tronc commun fondé sur l'histoire, la langue maternelle, une langue seconde ou étrangère, les mathématiques et la philosophie¹⁷.

MM. Dumont et Rocher invoquaient, dans le cas particulier de l'histoire, la nécessité, face au matraquage d'une information éclatée, de rattacher les débats de surface aux débats plus anciens. L'équipe de Harvard assignait pour sa

part à l'histoire le double objectif de faire comprendre les grands problèmes contemporains et de saisir les sociétés humaines dans leur évolution.

Changement qu'ils qualifièrent eux-mêmes de très significatif, les professeurs de Harvard firent de l'histoire une discipline distincte au lieu d'en proposer, comme au début de leur réflexion, un enseignement épars dans les autres disciplines obligatoires¹⁸. Ils n'en continuèrent pas moins à

recommander que ces dernières soient abordées en partie dans une perspective historique.

Car l'histoire est un lieu de pertinence pour les autres savoirs et, en ce qui a plus particulièrement trait aux sciences humaines, un laboratoire où elles gagnent à vérifier les modèles théoriques qu'elles proposent. Il faut donc en assurer un enseignement indépendant par les historien(ne)s qui peuvent fort bien transmettre eux-mêmes le résultat de leurs recherches après avoir pris la peine de déblayer le terrain.

DOCUMENTS CONSULTÉS (avec les abréviations utilisées)

- A.N.E.Q. (Association nationale des étudiants québécois), XIII^e Congrès. *Cahiers de l'enseignement collégial 1980-81*, 2 vol.
- C.S.E. (Conseil supérieur de l'éducation), *Avis sur le projet de règlement concernant les études collégiales*, 14 novembre 1980.
- Dumont, F. et Rocher, G., « L'Expérience des cégeps : urgence d'un bilan », *Maintenant*, janvier 1973, pp. 20-22.
- Fédération des C.E.G.E.P., *Résumé des positions de la Fédération des C.E.G.E.P. sur le régime pédagogique*, octobre 1979.
- F.E.C. (Fédération des enseignants de C.E.G.E.P.), *Règlement des études collégiales. Mémoire au ministre de l'éducation*, in *L'Enjeu*, 9, 2, décembre 1980.
- F.N.E.Q. (Fédération nationale des enseignants québécois), *Mémoire au ministre de l'éducation en ce qui regarde le projet de règlement des études collégiales*, 15 décembre 1980.
- The Great Core Curriculum Debate*, New York, 1979.
- L'Infomane* (Journal des étudiants et des étudiantes du cégep de Bois-de-Boulogne), *Spécial P.R.E.C. Projet de règlement des Études collégiales*, 8, 23 mars 1981.
- Jointure (Fédération des C.E.G.E.P.), octobre 1979.
- Leduc, P., « Le Règlement des études collégiales. Les cégeps réassument les orientations de départ », *Cégepropos*, décembre 1980, pp. 28-30.
- Libre blanc : *Les Collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des C.E.G.E.P.*, Québec, 1978.
- La Place de l'histoire dans une formation fondamentale* (Coordination provinciale d'histoire), novembre 1980.
- Projet du comité pédagogique de sociologie* présenté par le coordonnateur Pierre Coenen, 10 février 1981.
- Le Québec étudiant* (Journal de l'A.N.E.Q.), 4, 9, 9 mars 1981, p. 4.
- Rapport Huppé (D.G.E.C.), *Pratiques et attentes des représentants du palier directionnel des cégeps en matière de programmes en sciences de l'homme et en lettres*, juin 1980.
- Projet de Règlement concernant les études collégiales*, juin 1980.
- Réponse au projet du comité pédagogique de sociologie* (Coordination provinciale d'histoire), avril 1981.
- Schlesinger, M.A., *Reconstructing General Education : An Examination of Assumptions, Practices and Prospects (Competency-Based Undergraduate Education. Occasional Paper Series, 2)*, Bowling Green State University, Ohio, mai 1977.
- Séguin, F., *Le Sel de la science*, Québec Science, Québec, 1980.
- Sous-groupe de travail sur le cours de civilisation québécoise, *Compte-rendu des première et deuxième réunions*, 10 et 18 janvier 1979.
- The Thursday Report* (Concordia University), 4, 11, 13 novembre 1980.
- Vacher, L.-M., « Modeste Prière pour le bon usage des cours de philosophie dans les collèges », *Prospectives*, Vol. 17, no 1, février 1981, pp. 31-34.

Une conception réductrice de l'histoire

Conscients de l'importance de l'enseignement de leur discipline à tous les paliers de l'éducation, les professeurs d'histoire du Québec réclament un cours obligatoire au cégep depuis au moins 1975. Le Livre blanc révèle la même préoccupation¹⁹.

Si la formation fondamentale se définit aussi en termes de besoins fondamentaux, il faut croire que l'histoire en satisfait un très profond. Du moins si l'on en juge par le succès d'un ouvrage comme *l'Histoire du Québec contemporain* de Durocher, Linteau et Robert, ainsi que par l'ampleur de ce qu'il faut bien appeler le phénomène *Nos Racines*, collection vendue à des millions d'exemplaires auprès de toutes les couches de la population. L'être humain semble en effet avoir le souci à la fois de laisser des traces et d'en garder le souvenir.

Des chercheurs et des professeurs de sciences sociales reconnaissent d'ailleurs eux-mêmes l'apport spécifique de l'histoire²⁰. Et les enseignants qui justifient le caractère obligatoire de quatre cours de philosophie par leur rôle d'intégration des autres savoirs dispensés au collégial, ne proposent-ils pas eux-mêmes à l'étudiant(e) « d'éviter les manipulations pour enfin relativiser sa propre situation historique²¹ » ? L'ensemble des cours offerts en philosophie n'a-t-il pas d'ailleurs une dimension historique dans une proportion de 23 cours sur 33 ?

Chose curieuse, la reconnaissance implicite ou ouverte de l'importance de l'histoire ne va pas sans une certaine propension à en dessiner un profil caricatural²². Son propos ne serait que l'étude des origines des sociétés humaines ou, plus globalement, du passé, conçu comme divorcé du présent et lieu d'une vision mythique qui mènerait à des conclusions irréalistes ! Ou encore, l'histoire ne s'intéresserait qu'à la vie des « grands hommes » ou à des événements soumis bêtement aux seules contraintes de la chronologie...

Une telle ignorance justifie à elle seule l'enseignement de l'histoire. Car parmi ces trois objets primordiaux d'étude que sont respectivement la nature, l'être humain et la SOCIÉTÉ, l'histoire revêt un caractère unique dans la compréhension de cette dernière en ce qu'elle en aborde TOUS LES ASPECTS et cela, dans leur évolution, c'est-à-dire DANS LE TEMPS.

En ce sens, elle permet de comprendre le présent par le passé, lequel, pour en sembler parfois éloigné, ne l'influence pas moins : on ne peut espérer comprendre l'actuel uniquement par l'actuel. L'histoire aide aussi à mieux saisir le passé par le présent en opérant un rapprochement analogique de certaines situations vécues. Et, par la découverte qu'elle fait de ce qui n'a jamais été ou de ce qui a échoué, elle introduit la conscience du virtuel, donc d'un futur possible.

L'histoire aborde les sociétés humaines dans la continuité du temps mais aussi dans ses ruptures ; elle les observe encore dans la perspective d'une courte période ou d'une longue période. Quand, dans ce dernier cas, la période considérée est si longue qu'elle semble devenir immobile, l'histoire rejoint presque l'anthropologie ; aussi le rôle spécifique de l'histoire est-il, en outre, d'établir un rapport dynamique entre la perspective du temps long et celle du temps court.

L'originalité de l'histoire repose non seulement, par la dimension temporelle qu'elle y introduit, sur son rôle d'axe de signification du savoir, mais encore sur la valeur à la fois analytique de sa méthode de recherche et synthétique de son champ d'intérêt, lequel englobe tous les aspects des sociétés (politique, social, économique, culturel) que les sciences sociales abordent, elles séparément²³. L'histoire est donc non pas supérieure mais différente des sciences sociales pour lesquelles elle devient un prérequis nécessaire.

Elle constitue aussi un immense réservoir d'expériences qui, si elles ne permettent pas de tout prévoir, aident toutefois à voir plus clairement. C'est en ce sens qu'on doit comprendre le mot fameux qui veut qu'en ignorant l'histoire, on se condamne à la répéter²⁴.

Sans mémoire collective, il n'y a pas non plus de sens de l'identité possible, si ce n'est tronquée : l'amnésique en sait quelque chose. Les racines des collectivités plongent bien au-delà de celles que tend à privilégier l'histoire patriarcale : elles se ramifient profondément dans le temps et dans l'espace.

C'est de cette conviction qu'est né le nouveau cours d'histoire et institutions du Québec que le R.E.C. désire rendre obligatoire, la perspective dans laquelle il se situe débordant largement le cadre du cours d'histoire du Québec (330-951-75)

qu'on enseigne actuellement dans les cégeps à titre de cours complémentaire ou de concentration.

Ce nouveau cours veut faire comprendre le Québec à la fois dans ses relations au monde et dans sa spécificité, spécificité qui est due, pour une bonne part, à la richesse de l'information ininterrompue dont, à travers des registres répartis sur une longue période, les chercheurs disposent sur lui : « On est devant un groupe vivant qui est tout à fait exceptionnel non seulement parmi les hommes, mais je dirais aussi parmi tout le règne vivant car en général, on n'a pas une information aussi précise sur les individus », de constater Albert Jacquard²⁵.

Il est significatif que l'opposition au cours d'histoire ne soit pas inconditionnelle : selon la conception que se fait chacun(e) de la formation fondamentale et de la vocation propre aux divers niveaux de l'enseignement, on émettra des réserves, tantôt sur la façon de l'implanter dans la structure actuelle des cours, tantôt sur son contenu qu'on jugera, avant même d'en avoir pris connaissance, trop éloigné des soucis des classes laborieuses²⁶. Mais la plupart ne s'inscriront pas en faux contre l'histoire elle-même : d'aucuns en reconnaîtront même le rôle « nécessaire », voire « essentiel ».

Au-delà donc des tentatives de réduction caricaturale de la discipline historique, un consensus semble se dégager, comme dans d'autres pays, sur l'importance de son rôle dans

une formation fondamentale. Formation dont le cégep est le lieu privilégié, non pas parce qu'il constitue un niveau post-obligatoire où triomphe une liberté de choix basée sur de vagues objectifs généraux, mais parce qu'il offre à des étudiant(e)s qui atteignent leur maturité intellectuelle, la possibilité d'aborder les champs fondamentaux du savoir de manière plus profonde qu'à l'école et plus large qu'à l'université.

Consciente de sa responsabilité dans l'élaboration d'un cours obligatoire au cégep, la coordination provinciale d'histoire a fourni un effort de plusieurs mois afin de produire un plan de cours et un guide pédagogique bien étoffés. Ce cours se veut à la fois ouvert sur le monde et respectueux de l'apport de tous les groupes de la société québécoise.

Malgré leurs lacunes, le Livre blanc et le Règlement des études collégiales ont provoqué un immense effort de réflexion collective dans ce domaine capital qu'est l'éducation. Au moment de prendre des décisions lourdes de conséquences, le Québec gagnerait à prêter l'oreille aux chercheurs de grandes universités américaines qui, si elle ne peuvent prétendre l'entraîner aveuglément à leur remorque, sont en mesure de lui esquisser de pertinentes lignes de force.

Il serait déplorable que le projet de réforme pédagogique accouche d'un simple compromis administratif là où seules des préoccupations d'ordre académique devraient avoir le droit d'engager l'avenir.

1. Fédération des C.E.G.E.P., pp. 2-1, 2-2, 4-1 : elle s'inspire en cela du rapport Parent ; F.N.E.Q., pp. 13-14-18 ; F.E.C., p. 9 ; *Le Québec étudiant* (A.N.E.Q.), 9 mars 1981, p. 4.
2. Sur la philosophie : Fédération des C.E.G.E.P., p. 2-2 et l'article d'un professeur même de philosophie : L.-M. Vacher, *Prospectives*, février 1981, pp. 31-34. Sur les « Humanités » : commentaires du professeur d'université Bob Cumew, *The Thursday Report*, 13 novembre 1980. Sur l'éducation physique : C.S.E., p. 23.
3. Rapport Huppé, p. 22 sur les grilles ; pp. 35-44-45-79 sur le rôle des rapports de force entre professeurs : « Quant à la reconnaissance des zones de latitude, elle vogue à travers les hésitations idéologiques et administratives, soumise aux contraintes des effectifs professoraux qui tendent à ériger en normes pédagogique-académiques, ce qui est largement intérêts professionnels au sens large ». Le projet que présentait le coordonnateur de sociologie en février dernier en fournit un exemple flagrant : la liberté de choix de l'étudiant(e) qu'il invoquait en page 5 pour justifier sa formule, il avait commencé en page 3 par en nier l'existence dans les structures actuelles, structures qu'il disait pourtant, en page 4, vouloir « éviter de perturber » ! Il reconnaissait clairement que leur implantation et leur évolution avaient été « l'objet de conflits ouverts et latents ».
4. Leduc, P. (D.S.P. au cégep de Maisonneuve), *Cegepropos*, décembre 1980, p. 29.
5. Rosovsky, H. et Keller, P., *The Great Core Curriculum Debate*, pp. 52 et 55 pour Harvard ; pp. 84-85 pour Yale.
6. *Livre blanc*, pp. 84-86 ; C.S.E., p. 22.
7. C.S.E., pp. 19-21 ; Fédération des C.E.G.E.P., pp. 2-1, 2-2 ; F.N.E.Q., p. 14.
8. Voir le rapport Huppé, p. 67.
9. *Livre blanc*, pp. 75-76-82.
10. *Cahiers de l'enseignement collégial*, 1-40 sur la description des cours de « Humanités » ; c'est, à toutes fins pratiques, ce en quoi L.-M. Vacher propose de transformer les cours de philosophie du réseau français, (*prospectives*, février 1981, pp. 32-33. Projet de sociologie, p. 2 ; rapport Huppé qui donne le compte rendu du point de vue du palier de direction dans les cégeps (D.S.P., coordonnateur de secteur ou de service, aide ou conseiller pédagogique), pp. 5 et 76-78.
11. Fédération des C.E.G.E.P. qui reproche aux cours communs obligatoires le « flou des finalités et des objectifs, (la) diversité éclatée qui fait figure de confusion » (p. 2-1). Y aurait-il contradiction entre cette partie du palier de direction que la Fédération représente et cette autre dont le rapport Huppé rend compte de l'opinion (voir 10) ? F.N.E.Q., p. 11.

12. Schlesinger, M.A., *Reconstructing General Education*, 1977, p. 44.
13. Rapport Huppé, p. 80.
14. F.N.E.Q., p. 15.
15. Fédération des C.E.G.E.P., *Jointure*, octobre 1979, p. 4 ; mais dans son *Résumé des positions*, elle parle des cours nouveaux proposés (dont l'histoire) comme « essentiels pour la collectivité » (p. 2-2)... en octobre 1979 aussi.
16. *The Great Core Curriculum Debate*.
17. Dumont, F. et Rocher, G., *Maintenant*, janvier 1973, p. 21.
18. Wilson, J.Q., *The Great Core Curriculum Debate*, p. 45.
19. *Livre blanc*, p. 110 d'où il ressort qu'il s'agit bien très spécifiquement d'un cours d'histoire : « La négligence dont l'enseignement de l'histoire nationale a été victime depuis quelques années a conduit le gouvernement à le mettre en honneur aux niveaux primaire et secondaire. Les cours d'histoire nationale sont désormais obligatoires pour fins de certification des études secondaires. Le gouvernement estime essentiel d'offrir à tous les étudiants du niveau collégial la possibilité de poursuivre et d'approfondir la réflexion, amorcée au secondaire, sur les origines, la culture et les institutions de la nation québécoise ». L'italique est de nous. Voir aussi l'article 9 du R.E.C. La plupart des intéressés ont d'ailleurs compris qu'il s'agissait d'un cours d'histoire et non d'un cours fourre-tout ou à peu près toutes les disciplines pourraient trouver leur compte : C.S.E., pp. 5-21 ; Fédération des C.E.G.E.P., p. 2-2 ; F.N.E.Q., p. 18 ; F.E.C., p. 9... et même l'auteur du projet de sociologie, p. 5.
20. Pour des exemples précis, voir *Réponse au projet du comité pédagogique de sociologie*, avril 1981, p. 4. Il est à noter que dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*, l'histoire et la géographie sont distinguées des sciences sociales : elles portent les numéros 320 et 330 par rapport à la série de ces dernières (381-383-385-387).
21. *Cahiers*, 1-39. Voir les cours dans *Cahiers*, II-401 à 405.
22. *Projet de sociologie*, p. 7 ; Sous-groupe, pp. 6-8-9 ; F.E.C., p. 9 ; *L'Infomane*, 23 mars 1981, p. 4.
23. Pour un exposé plus complet sur la spécificité de l'histoire, voir *La Place de l'histoire dans une formation fondamentale*, novembre 1980.
24. La C.E.Q. et la C.S.N. semblent elles-mêmes l'avoir compris qui ont édité un livre conjointement (*Histoire du mouvement ouvrier au Québec. 1825-1976*) en invoquant la mémoire collective, « cette mémoire qui permet de mieux continuer le combat, aujourd'hui, en tirant les leçons d'hier ».
25. Séguin, F., *Le Sel de la science*, 1980, p. 48.
26. C.S.E., pp. 5-20-21 ; Fédération des C.E.G.E.P., p. 2-2 ; F.E.C., p. 9 ; F.N.E.Q., p. 13 ; A.N.E.Q., XIII^e Congrès.

SAMSON. BÉLAIR & ASSOCIÉS

Comptables agréés

QUÉBEC · MONTRÉAL · OTTAWA · TORONTO · CALGARY · VANCOUVER
RIMOUSKI · TROIS-RIVIÈRES · SHERBROOKE · SAINT-HYACINTHE · KITCHENER
SEPT-ÎLES · MATANE · COATICOOK · FORT LAUDERDALE (U.S.A.)



Université de Montréal

ÉTUDES SUPÉRIEURES M.A. ET PH.D. EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

OPTION

ÉDUCATION COMPARÉE

L'éducation comparée a pour but de transmettre des informations systématiques sur l'éducation dans le monde et de trouver, à travers l'expérience mondiale, des solutions aux problèmes de systèmes scolaires contemporains. Elle est une technique d'aide à la décision.

PROGRAMME

MAÎTRISE

Le programme comporte un minimum de 15 crédits de cours, dont un minimum de 12 crédits de cours de deuxième cycle, et 30 crédits attribués à la recherche et à la rédaction d'un mémoire.

DOCTORAT

Le programme comporte un minimum de 15 crédits de cours de deuxième cycle ou de doctorat et 84 crédits attribués à la recherche et à la rédaction d'une thèse.

DEMANDE D'ADMISSION

Les demandes d'admission doivent parvenir au :

Bureau du registraire (admission)
Université de Montréal
C.P. 6205, Succursale A, Montréal
(Québec) Canada H3C 3T5
au plus tard

- le 1er mars pour le trimestre d'été et le trimestre d'automne
- le 1er novembre pour le trimestre d'hiver

OPTION

FONDEMENTS DE L'ÉDUCATION

Les fondements de l'éducation sont constitués par l'apport des diverses sciences de l'homme (notamment l'histoire, la philosophie, la psychologie et la sociologie) à l'étude de l'éducation. L'étude des fondements de l'éducation a pour but de favoriser l'analyse critique des phénomènes éducatifs.

CONDITIONS D'ADMISSION

MAÎTRISE

Pour être admis à la maîtrise ès arts, il faut détenir un premier grade de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal ou son équivalent.

DOCTORAT

Pour être admis au doctorat, il faut détenir une maîtrise ès arts de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal ou son équivalent.

Pour tous renseignements additionnels, s'adresser à :

Faculté des sciences de l'éducation
Section d'Éducation comparée et des
Fondements de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6203, Succursale A, Montréal
(Québec), Canada
H3C 3T3

Tél. (514) 343-7289