

"L'intégration d'un sujet dans le curriculum.
Étude d'un cas: le contenu canadien dans le
curriculum des sciences humaines du Manitoba."

THÈSE

SOUmise À LA FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES
EN RÉALISATION PARTIELLE DE LA
MAITRISE ÈS ARTS
PROGRAMME INTERDISCIPLINAIRE - ÉTUDES CANADIENNES

Par

JOSUÉ BENSIMON
Winnipeg, Manitoba
Avril 1990



National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Canadian Theses Service · Service des thèses canadiennes

Ottawa, Canada
K1A 0N4

The author has granted an irrevocable non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of his/her thesis by any means and in any form or format, making this thesis available to interested persons.

The author retains ownership of the copyright in his/her thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without his/her permission.

L'auteur a accordé une licence irrévocable et non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de sa thèse de quelque manière et sous quelque forme que ce soit pour mettre des exemplaires de cette thèse à la disposition des personnes intéressées.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège sa thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

ISBN 0-315-63305-0

Canada

L'intégration d'un sujet dans le curriculum:
étude d'un cas: le contenu canadien dans le
curriculum des sciences humaines du Manitoba

by

Josué Bensimon

A thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies of
the University of Manitoba in partial fulfillment of the requirements
of the degree of

MASTER OF ARTS

© 1990

Permission has been granted to the LIBRARY OF THE UNIVER-
SITY OF MANITOBA to lend or sell copies of this thesis, to
the NATIONAL LIBRARY OF CANADA to microfilm this
thesis and to lend or sell copies of the film, and UNIVERSITY
MICROFILMS to publish an abstract of this thesis.

The author reserves other publication rights, and neither the
thesis nor extensive extracts from it may be printed or other-
wise reproduced without the author's written permission.

REMERCIEMENTS

J'aimerais exprimer mes remerciements sincères à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de cette thèse.

En particulier le professeur Ken Osborne de la faculté d'éducation de l'université du Manitoba qui en tant que directeur de thèse n'a pas cessé un instant de m'encourager, de me donner le support moral et surtout de me guider en me remettant dans la bonne voie lorsque je me perdais dans les dédales de ma recherche.

Docteur Ed Rae de la faculté d'histoire de l'université du Manitoba et le professeur Richard Benoît du Collège universitaire de Saint-Boniface pour avoir accepté de siéger au comité de thèse et de m'avoir fait bénéficier de leurs conseils précieux.

Tous les éducateurs et éducatrices du Manitoba qui ont pris la peine de répondre au questionnaire ainsi que mes collègues et mes homologues du côté anglais du ministère de l'Éducation du Manitoba.

Enfin, un grand merci, à Madame Suzette Philippe-Delaquis pour sa patience et l'esprit professionnel dont elle a fait preuve durant la dactylographie de cette thèse.

RÉSUMÉ

L'objet de cette étude est d'élucider les mécanismes en place qui aident à intégrer un sujet particulier dans le curriculum. Pour rendre cette recherche plus concrète, nous avons choisi de faire l'étude d'un cas, soit: "l'intégration du contenu canadien dans le curriculum des sciences humaines du Manitoba".

Après une analyse des recherches théoriques (Chapitres I et II) pour vérifier notre prémisse de base à savoir: "Que le curriculum n'est pas "neutre"; mais plutôt une sélection de certains éléments d'une culture", il s'est dégagé chez la plupart des sociologues de l'éducation que nous avons consultés (États-Unis, Angleterre, France et Canada):

1. Que les écoles reflètent la société qui les maintient et les nourrit.
2. Que les valeurs et les attitudes promues à l'école sont les valeurs et les attitudes de la classe dominante.
3. Que la mobilité sociale que l'école permet est plutôt une illusion qu'une réalité.
4. Que les changements dans le curriculum ne sont admis que pour mieux servir les intérêts de la classe dominante.

D'autre part, nous nous sommes posés la question à savoir si ces conclusions s'appliquaient à la situation du Manitoba. Pour y répondre, nous avons entrepris de faire la comparaison des curricula des sciences humaines des années 1960 par rapport à ceux des années 1980 (chapitre III) pour déterminer tout d'abord l'ampleur des changements que les curricula ont subi suite aux recherches de Hodgetts, Symons, Osborne, Trudel, et d'autres.

Ensuite nous avons décrit (Chapitre IV) la structure du développement et de l'implantation des programmes d'études du Manitoba (des deux côtés anglais et français) pour avoir une vue concrète des mécanismes en place qui permettent l'intégration des changements. Muni de cette information, nous avons voulu, par l'entremise d'un questionnaire (Chapitre V) envoyé aux éducateurs et éducatrices impliqués dans le processus de développement et de l'implantation, vérifier s'il y-a convergence entre leur perception de la réalité et les structures telles qu'elles existent au Manitoba.

Le questionnaire comprenait quatre catégories de questions dont: a) le contenu, b) la méthodologie, c) le processus, d) l'implantation. À partir de ces données et des recherches que nous avons effectuées dans le chapitre III, nous avons relevé les faits suivants:

1. Au Manitoba, les décisions concernant le contenu curriculaire sont prises surtout par des "professionnels" en éducation.
2. Les buts poursuivis par les intervenants aux niveaux des différents comités décisionnels ne reflètent pas obligatoirement les besoins de la classe dominante.
3. Les représentants(es) qui siègent dans les différents paliers décisionnels reflètent les besoins et les valeurs qui émanent de groupes divergents et hétérogènes.
4. Ces comités décisionnels fonctionnent par consensus; ce qui explique le manque de conflit et d'opposition organisée à ce qui est décidé.

Ces constatations nous ont poussé à conclure que les théories exposées dans notre premier chapitre ne s'appliquaient pas à la lettre à la situation du Manitoba et dans ce sens-là, peut-être faudrait-il faire une place à la situation du Manitoba dans ces modèles théoriques. Il serait d'ailleurs intéressant de faire cette même analyse dans les autres provinces canadiennes pour déterminer si leurs réalités ressemblent à

celle du Manitoba. Notre hypothèse serait que la situation du Manitoba que nous venons de décrire est typique à celle du reste du Canada. Dans ce cas-là, le système d'éducation du Canada se démarquerait nettement des autres systèmes d'éducation des pays industrialisés de l'occident.

Enfin, nous avons conclu par le biais de cette recherche qu'au Manitoba les changements curriculaires sont relativement faciles à faire adopter au niveau de la structure du système en les intégrant dans les guides pédagogiques qui émanent du ministère de l'Éducation. Cependant, au niveau de l'implantation, il existe un manque flagrant de mécanismes qui faciliteraient l'intégration des nouveaux curricula dans la majorité de nos écoles manitobaines. À la fin de cette recherche nous avons cité quelques études qui ont été faites dans le domaine de l'implantation susceptibles de nous aider à relever ce défi durant les années 1990.

Table des matières

	Page
Remerciements	i
Resumé	ii
Table des matières	v
Introduction	1
Chapitre I: Aspects théoriques et idéologiques d'un curriculum. . .	3
A. Le contenu curriculaire considéré comme une boîte noire "Black Box"	9
B. Le curriculum comme source du problème.	17
C. La relation existante entre l'idéologie et le curriculum et la résistance aux changements.	24
Chapitre II: Critique du contenu du curriculum scolaire des sciences humaines canadien	29
A. Les interprétations différentes des mêmes événements historiques à Québec et au reste du Canada	31
B. Le "contenu canadien" dans le curriculum des sciences humaines	36
i. Quels sont les problèmes principaux tels qu'identifiés par A. B. Hodgetts dans "What culture? What heritage?" et les recommandations faites suite à cette étude?.	37
a) Le contenu et l'approche pédagogique des manuels d'histoire du Canada	38
b) Les universités.	40
c) L'interprétation de l'histoire chez les deux grands groupes anglais et français.	41
d) Solution: "A Canadian Studies Consortium".	42
ii. La Fondation des Études Canadiennes 1970-1986	44

iii.	Quels éléments nouveaux trouvons-nous dans <u>Teaching Canada for the 80's?</u>	45
C.	La place des travailleurs dans les manuels d'histoire du Canada.	50
 Chapitre III: Les influences qu'ont eu ces recherches et ces critiques sur les contenus curriculaires des sciences humaines au niveau canadien d'une part et au niveau manitobain d'autre part.		
A.	Situation des curricula des sciences humaines en 1982 dans toutes les provinces du Canada.	53
i.	Au niveau élémentaire	54
ii.	Au niveau intermédiaire.	55
iii.	Au niveau secondaire.	56
B.	Quels efforts ont fait les universités et certaines agences provinciales et fédérales pour promouvoir les études canadiennes au niveau de la province du Manitoba?.	59
i.	L'Université de Brandon.	62
ii.	L'Université du Manitoba.	67
iii.	Le gouvernement du Manitoba	67
iv.	Politique des services bilingues du Manitoba.	70
v.	Le Conseil des ministres de l'éducation du Canada et d'autres agences fédérales et provinciales	71
C.	Comment la situation des programmes d'études des sciences humaines au Manitoba se présente dans les années 1960 par rapport à ceux des années 1980.	81
D.	Quelques interprétations des données présentées dans les tableaux comparatifs.	81
i.	Tableaux I et V	82
ii.	Tableaux II et VI	82
iii.	Tableaux III et VII	82
iv.	Tableaux IV et VIII	82
E.	Pouvons-nous conclure que ces études et rapports ont eu une influence sur le développement de nos programmes d'études des sciences humaines	82

Chapitre IV: Les liens entre la théorie et la pratique.	86
A. Analyse sommaire de la structure.	87
B. La structure du système de développement et de l'implantation des programmes d'études des sciences humaines du Manitoba (côté anglais)	92
i. Une structure en forme de pyramide.	93
ii. Composition des comités de travail et de consultation .	95
C. La structure du développement et de l'implantation des programmes d'études des sciences humaines du Bureau de l'éducation française	97
i. La composition des comités de travail	98
ii. La composition du Comité consultatif des programmes d'études (CCPE).	98
D. Le processus de développement de l'encadrement des sciences humaines de M à 12 du Manitoba	99
 Chapitre V: Sondage auprès des personnes clefs pour élucider leurs opinions quant à l'évolution du "contenu", de la "méthodologie", du "processus" et de "l'implantation", des programmes d'études des sciences humaines du Manitoba de la M à 12 dans les 15 dernières années.	106
i. Quelques mots sur le sondage et la procédure suivie . .	106
ii. Contenu des questionnaires (voir annexe II)	106
iii. Questions et réponses dans les deux langues	107
iv. Interprétation des données obtenues à travers le sondage.	117
a) Le contenu des programmes d'études	117
b) La méthodologie.	119
c) Le processus	120
d) L'implantation	121
 Chapitre VI: Conclusion	123

ANNEXES

Annexe I du chapitre II	131
Annexe II du chapitre II.	132
Annexe I du chapitre III.	133
Annexe II du chapitre III	134
Annexe III du chapitre III.	137
Annexe I du chapitre IV	138
Annexe II du chapitre IV.	142
Annexe III du chapitre IV	152
Annexe I du chapitre V.	153

NOTES:

Notes du chapitre I	154
Notes du chapitre II.	156
Notes du chapitre III	158
Notes du chapitre IV.	160
Notes du chapitre V	161

BIBLIOGRAPHIE DES CHAPITRES I, II, III IV, et VI	162
--	-----

**L'intégration d'un sujet dans le curriculum.
Étude d'un cas: le contenu canadien dans le
curriculum des sciences humaines du Manitoba**

Introduction.

Dans cette recherche, il s'agira d'étudier dans un premier temps les aspects théoriques et idéologiques qui influencent le contenu d'un curriculum. Nous baserons cette recherche surtout sur les écrits de plusieurs experts dans ce domaine. Partant de la prémisse que le "curriculum n'est pas neutre, mais plutôt une sélection de certains éléments d'une culture", nous essaierons de répondre aux questions suivantes: i) qui fait la sélection? ii) dans quels buts? iii) sur quels critères?

Dans un deuxième chapitre, nous essaierons de déterminer, comment ces théories et ces idéologies se sont traduites dans le contenu du curriculum scolaire des sciences humaines du Canada en général et du Manitoba en particulier. Pour faire cette recherche, nous nous référerons aux études et critiques faites sur les manuels d'histoire du Canada utilisés dans les écoles canadiennes depuis le début de la confédération à aujourd'hui.

Dans un troisième chapitre, nous ferons une comparaison des contenus des curricula scolaires des sciences humaines du Manitoba des années "60 par rapport à ceux des années "80, pour déterminer les changements que ces documents ont dû subir surtout dans le domaine du contenu canadien d'une part et d'autre part, pour identifier les sources d'influence principales. Certains écrits et recherches susceptibles de nous aider dans cette démarche seront consultés.

Dans le quatrième chapitre, nous ferons le lien entre les aspects théoriques et idéologiques que nous aurons relevés dans le premier chapitre, d'une part et la pratique telle qu'elle se retrouve dans la situation manitobaine d'autre part, pour voir dans quelle mesure la théorie est consistante avec la pratique.

Dans un cinquième chapitre, nous ferons un sondage dans le champ auprès de personnes clefs manitobaines qui ont été impliquées dans le processus du développement et l'implantation des programmes d'études des sciences humaines pour confirmer ou infirmer ce que nous aurons trouvé tout au long de cette étude.

Le principal objectif de cette recherche sera donc, de déterminer dans quelle mesure les modèles théoriques que nous étudierons dans le premier chapitre, s'appliquent à la situation du Manitoba. L'intégration des "études canadiennes" dans le curriculum des sciences humaines de la maternelle à la 12^e année servira comme focus ou comme une étude d'un cas à cette recherche pour mesurer à quel point l'ensemble des mécanismes en place permettent de faire les liens entre la théorie de la "nouvelle" sociologie de l'éducation et la réalité telle qu'elle se présente dans le domaine du développement et de l'implantation du curriculum des sciences humaines du Manitoba.

Enfin, en guise de conclusion, nous essaierons de déduire quel plan d'action pourrait-on entrevoir en vue d'intégrer dans notre curriculum des sciences humaines les questions qui nous préoccupent aujourd'hui et qui demandent notre attention immédiate. Ces questions varient de la conservation des ressources à la protection de l'environnement en passant par tout ce qui est directement ou indirectement relié aux questions de guerre et de paix entre les nations. Le libre échange, l'accord du lac Meech, le multiculturalisme, les relations canado-américaines, le chômage, la menace d'une guerre nucléaire, la pollution de la planète l'exploitation à outrance des ressources non-renouvelables, les effets de la colonisation et de la décolonisation, la famine, le terrorisme, le fondamentalisme religieux, les infractions des droits humains, l'intolérance, la xénophobie et le racisme ne sont que des exemples des problèmes urgents auxquels nous devons trouver des réponses. C'est dans cette optique, que nous devons considérer les introduire comme sujets d'études dans notre curriculum scolaire des sciences humaines du Manitoba. Nous souhaiterions donc, que cette recherche nous aide à voir plus clairement les pistes à suivre afin d'atteindre ces objectifs.

Chapitre I: Aspects théoriques et idéologiques d'un curriculum.

Le "grand débat" entre les sociologues de l'éducation qui a commencé dans les années 1950 et se poursuit encore aujourd'hui, se place au niveau des approches ou des fondations théoriques sur lesquelles les sociologues se sont basées pour proposer des solutions aux problèmes d'inégalité sociale, de pauvreté, d'injustice et d'autres maux de la société.

Parmi les solutions proposées par les sociologues, "l'école" et à travers elle "l'éducation des masses" figuraient comme moyens idéals pour remédier à ces problèmes. Or, on s'est rendu compte après coup, que la construction de milliers d'écoles et l'encouragement des masses à les fréquenter étaient loin de répondre de façon satisfaisante à ces problèmes. Quelles sont les raisons de ces échecs? C'est ce que les sociologues, dits de la "nouvelle" école, essaient de trouver. Parmi ces derniers, notons en particulier l'oeuvre de Michael Young qui dans un recueil intitulé Knowledge and Control rassemble les écrits de plusieurs auteurs qui penchent vers cette nouvelle approche. Leur thèse principale est basée sur une critique qu'ils font à l'endroit des sociologues de la "vieille école" qui, disent-ils, n'ont pas pris en considération dans leur analyse, la nature du contenu curriculaire à savoir la sélection et l'organisation des connaissances transmises dans les écoles. Cette négligence, Young l'attribue entre autres, au fait que les sociologues semblent avoir oublié, que l'éducation n'est pas un produit comme les voitures ou le pain, mais plutôt une sélection et une organisation de connaissances choisies consciemment parmi les connaissances totales disponibles.¹ Ainsi, les sociologues de l'éducation, qui étaient surtout concernés par la question de "structure fonctionnelle", faisaient abstraction de l'organisation des connaissances, car ils prenaient cette dernière pour évidente:

Functionality theory, which has been the perspective of the majority of sociologists in the U.S.A., presupposes at a very general level an agreed set of

societal values or goals which define both the selection and organization of knowledge in curricula. With one or two notable exceptions, even the best American work in the sociology of education has been concerned with the "organization" or "processing" of people (whether pupils or students), and takes the organization of knowledge for granted.²

Ce que Young reproche aux tenants de cette "théorie fonctionnel" c'est que dit-il, ils se sont limités aux questions d'organisation et de traitement de la population estudiantine dans les institutions scolaires sans se soucier du contenu des connaissances transmises.

Cependant Young trouve, que ces sociologues ont contribué en quelque sorte à l'évolution de la théorie de la relativité des connaissances. Citant les recherches de Max Weber et Wilkinson, à titre d'exemples, Young remarque le fait que le curriculum est défini en termes des besoins du groupe dominant ou de sa conception de ce que devrait savoir "l'homme éduqué":

...curricula are defined in terms of the dominant group's idea of the "educated man", which directs us back to the question raised implicitly earlier as to what model of the educated man is implicit in the "worthwhile activities" or "forms of understanding" of contemporary philosophies of education.³

Pour illustrer ce point davantage, Young cite la recherche de Bourdieu dont l'analyse du développement des catégories de pensée qui se fait à travers le processus de transmission de la culture à l'école est analogue aux conclusions de Durkheim concernant les catégories de connaissances transmises dans les petites sociétés. Dans ce sens, Young trouve la recherche de Bourdieu très importante car elle prend comme point de départ les conclusions de Durkheim et les développe de deux façons:

He has elaborated the link between social change (mechanical to organic solidarity) and cultural change (the move from the collection to integrated-type curricula) and secondly, by emphasizing language and the curriculum he has moved the Durkheimian approach by education to the cognitive as well as the evaluative level.⁴

Ces recherches parmi d'autres suggèrent selon Young le fait que la nature des connaissances transmises, reflètent les besoins et la volonté de ceux qui détiennent le pouvoir. Ainsi, nous pouvons poser le problème de façon plus explicite:

....by starting with the assumptions that those in positions of power will attempt to define what is to be taken as knowledge, how accessible to different groups any knowledge is, and what are the accepted relationships between different knowledge areas between those who have access to them and make them available.⁵

Ce qui nous amène, selon Young, à considérer les changements curriculaires comme le résultat des changements de la définition des connaissances selon une stratification spécialisée ou ouverte de l'organisation des connaissances. Pour illustrer ce point, Young cite la recherche de Raymond Williams (1961), dont l'approche néo-marxiste, permet aux sociologues de voir plus clairement, une des approches les plus négligées dans l'étude de l'éducation. Williams, dans le tableau ci-dessous, distingue quatre philosophies de l'éducation, qui rationalisent la sélection du contenu curriculaire, et qui reflètent la position sociale de ceux qui les défendent. Cette division, peut d'ailleurs être critiquée du fait qu'elle ne représente pas exactement la réalité mais plutôt des "types idéals". Malgré cela, cette analyse nous aide à comprendre ce que Young, veut nous démontrer, concernant la relation position sociale/ideologie, bien que tous les sociologues ne seraient pas d'accord, avec cette façon de diviser l'évolution de l'école en quatre périodes bien distinctes:

IDEOLOGY	SOCIAL POSITION	EDUCATIONAL POLICIES
1. Liberal Conservative	Aristocracy / gentry	Non-vocational "the educated man", an emphasis on character
2. Bourgeois	Merchant and professional classes	Higher vocational and professional courses. Education as access to desired positions.
3. Democratic	Radical reformers	Expansionists - education for all!
4. Populist / proletarian	Working classes / subordinate groups	Student relevance choice, participation. ⁶

Dans son livre Knowledge and Ideology in the Sociology of Education, G. Bernbaum reprend les arguments importants de Young pour en faire une critique quant à leur validité relative. Il critique le concept de "relativité des connaissances" en citant Whitty qui nous met en garde contre cette approche:

...a relativistic view of knowledge and the rejection of the superiority of an academic curriculum has led to fear of imposing any mode of thinking upon pupils and hence to a teaching strategy of "having a chat".

Indeed, Whitty pointedly notes that the new sociology of education should "beware of treading too far along the path...which verges on a romantic individualism."⁷

D'autre part, Bernbaum trouve que Young exagère lorsqu'il dit, qu'historiquement les sociologues de l'éducation ne se sont pas préoccupés de remettre en question les assomptions des professeurs, des législateurs et des administrateurs. Selon Bernbaum, ce qui a permis de relier l'éducation à la sociologie a été le terrain commun de la discussion sur les valeurs morales et la socialisation:

And this has been made possible because of the dominance within sociology of perspectives of structural-functionalism. Over time, educationalists' concern for human betterment, and their belief in the part played by education in achieving social justice and equality of opportunity, has come to be closely associated with largely unexamined assertions about the continuing economic growth and efficiency of western societies.⁸

Pour résumer la pensée de Bernbaum, ce qui amena la "nouvelle" sociologie de l'éducation, c'est plutôt l'échec total des théories sociologiques précédentes concernant les moyens à utiliser pour résoudre les problèmes d'inégalité, de justice sociale, de pauvreté etc...

Altogether, there is a widespread feeling of uneasiness at the lack of certainty and clarity regarding the theoretical foundations of sociology. This can be seen in the emergence of diverse theoretical perspectives which emphasize the ways in which men create their social world-social dramaturgy, phenomenology, ethnomethodology and cultural relativism...Anyone concerned with the sociology of knowledge should at least ask questions about genesis and change in the acceptability of social theories.⁹

Pour illustrer ce point davantage, Bernbaum cite Jencks concernant l'échec des réformes libérales des années 1960 aux U.S.A. pour remédier à l'inégalité sociale:

I (Jencks) left Washington convinced that the liberal social reforms of the 1960's had been seriously misdirected. I also felt that this could be at least partly traced to the fact that federal policy-makers and legislators had more or less accepted a series of plausible but enormous assumptions about the nature of poverty and inequality in America.¹⁰

Jencks, nous rapporte Bernbaum, a montré que les mesures prises pour contrecarrer les inégalités sociales et la pauvreté aux Etats-Unis par le biais de l'éducation étaient appelées à échouer à cause du fait que plusieurs éléments sont pris pour acquis (i.e. contenu curriculaire, valeurs morales et sociales etc...).

La recherche de Jencks, selon Bernbaum, eut pour résultat le fait qu'on a remis en question plusieurs remèdes que les sociologues avaient recommandés tel l'école obligatoire jusqu'à un certain âge.

One of (these responses) has been the challenge to the whole notion of compulsory schooling as it has developed in the 19th and 20th centuries. The various advocates of de-schooling and free schooling choose to see compulsory education as having no real functions other than those of oppression and subjugation...Those who adopt this position frequently incorporate into their ideas notions of the relativity of knowledge which enable them to attack conventional schooling in terms of the ways in which it imposes middle-class views of the world on essentially unwilling working-class pupils.¹¹

Cependant, ce sont les recherches de Jencks, de Young et d'autres qui encourageront une nouvelle façon d'analyser et de faire la critique des institutions d'éducation. Selon, cette "nouvelle sociologie de l'éducation", il est désormais important d'analyser le contenu curriculaire pour comprendre les enjeux politiques et autres qui sont implicites au domaine de l'éducation.

Arguments of this kind make it possible to provide a strong theoretical critique of many of the early studies, to develop a new style and method of enquiry and to advocate a new area of enquiry - the school curriculum.¹²

Mais avant de développer cette nouvelle approche basée sur l'analyse du contenu curriculaire, nous aimerions faire un tour d'horizon des différentes théories que les sociologues de l'éducation ont utilisées pour remédier aux problèmes des inégalités, de pauvreté, d'accessibilité et d'éducation des masses. Toutes ces approches avaient un dénominateur commun, le contenu curriculaire n'était pas remis en question mais plutôt, il était pris pour acquis.

A. Le contenu curriculaire considéré comme une boîte noire/"black box".

Dans Power and Ideology in Education J. Karabel et A. H. Halsey résument les quatre approches qui forment les fondations théoriques de la "vieille" sociologie de l'éducation à savoir:

1. Le fonctionnalisme structural
2. Le capital humain
3. La méthode empirique
4. La théorie de conflit

Qu'est-ce que ces approches avaient comme prémisses de base? Considérons tout d'abord la première, le "fonctionnalisme structural". Cette approche a dominé durant les années "50 en France, en Scandinavie et aux États-Unis et avait pour leaders T. Parsons, Shils, Merton et Lazarsfeld, qui s'étaient inspirés des idées et des recherches d'Émile Durkheim.

Ces sociologues considéraient, que l'intégration sociale devait se baser sur des valeurs communes auxquelles la société est consentante. Cette approche "consensuelle" des fonctionnalistes s'est avérée problématique lorsqu'on devait traiter de questions qui étaient de nature conflictuelle telles les différences idéologiques, et le conflit des classes. Selon Karabel:

Functionalist analysis is now in wide disrepute. In the educational field it has been criticized for exaggerating the role of technology and underestimating the importance of conflict and ideology. The criticism has also been made that this framework with its emphasis on selection and technical training, has led to a neglect of the content of the educational process.¹³

Cependant l'approche fonctionnaliste a contribué à faire avancer les études sociologiques qui démontraient la relation existante entre l'éducation et d'autres disciplines telles l'économie et la politique.

Yet during the period of its greatest influence functionalism undoubtedly advanced the sociological study of education by emphasizing connections between education and other major institutions such as the economy and the polity. ...Technological functionalism also served to justify educational growth in the post-war period.¹⁴

La critique de l'approche du "fonctionnalisme structural" qui a dominé les années "50 fit naître durant les années "60 une autre théorie basée sur le "capital humain", qui comme la précédente avait pour prémisse la fonction technique de l'éducation et mettait l'emphase sur l'utilisation efficace des ressources humaines. Cette nouvelle approche connut une popularité à travers les pays industrialisés ainsi que dans les pays du Tiers-Monde. Cependant, elle aussi, était appelée à échouer puisqu'elle

non plus, n'a pas pu résoudre de façon satisfaisante les problèmes tels la guerre contre la pauvreté aux Etats-Unis et le développement économique du Tiers-Monde. Cet échec fut la cause de la critique à son endroit:

...the human capital approach, though still retaining the loyalties of intelligent and articulate defenders, no longer seemed to provide an adequate framework for understanding the relationship between education and the economy. And once under attack, human capitalists found themselves in a difficult position, for their input-output models had never offered insight into what was going on in the "black box" of education that would explain its correlation with learning.¹⁵

Cette inattention au processus de l'éducation qu'on considérait comme une "boîte noire" ("black box") n'était pas unique à ces deux approches mais aussi caractéristique de la troisième approche qui était une des plus favorites des sociologues celle de "la méthode empirique" ("methodological empiricism").

The rise of methodological empiricism within the sociology of education may also be seen as a response to its simultaneous association with the poorly esteemed fields of education and sociology. A highly technical style of research was well suited to the needs of a discipline much concerned with showing that it, too, could be rigorous. In their eagerness to establish their scientific credentials, methodological empiricists sometimes tended to confuse the empirical with the statistical and frequently neglected those problems that did not readily lend themselves to quantification.¹⁶

Malgré la faiblesse de cette approche, Karabel et Halsey trouvent qu'elle a eu le mérite d'avoir contribué à une meilleure compréhension des problèmes de scolarisation et de l'inégalité sociale.

Yet despite the narrowness of its approach, methodological empiricism has made a considerable contribution to the advancement of educational research, especially on the problem on schooling and social inequality.¹⁷

Mais si dans les années 1950, période relativement stable on prônait le fonctionnalisme technologique, dans les années 1960, période caractérisée surtout par des conflits de toute sorte, certains sociologues de l'éducation changèrent de cap et développèrent une nouvelle théorie basée sur le "conflit".

Ce changement dans la prémisse de base des sociologues de l'éducation, a été mal reçu par ceux qui prônaient l'approche de la "méthode empirique" parce que, disaient-ils, une théorie sociale ne peut pas changer selon les conditions du moment car on risquerait de perdre le caractère scientifique de la recherche...

...This idea that social theories change in response to underlying social conditions would seem to be a reasonable - if not indeed a banal - assertion, but it has met with considerable resistance from social theorists themselves.¹⁸

D'autre part, les "fonctionnalistes" considéraient le système de l'éducation comme moyen pour faciliter la mobilité individuelle d'une classe sociale à une autre, tandis que les théoriciens de l'approche "conflit en éducation" étaient convaincus du fait que le système d'éducation lui-même, par la nature de sa structure, servait à maintenir l'inégalité sociale. Cependant, comme les trois autres approches, la

"théorie de conflit en éducation" ne s'est pas préoccupée du contenu curriculaire et par conséquent elle fut aussi critiquée puisqu'elle n'a pas pu, non plus, résoudre le problème de l'éducation de la "classe ouvrière".

The relative neglect of the content of schooling is, we have suggested, also a feature of the functionalist and methodological empiricist approaches, and it has had similar consequences here - conflict theory, no less than its principal opponents, has been unable to resolve the perennial problem of working-class "educability".¹⁹

C'est donc comme on vient de le voir, l'échec après échec de ces différentes approches à résoudre le problème d'éducation des masses qu'on a vu naître avec Bourdieu en France et Bernstein en Angleterre ce que l'on appelle la "nouvelle sociologie". C'est à dire une approche qui tiendrait compte dans son analyse du système d'éducation, non pas seulement les facteurs extérieurs ou macrosociologiques, mais aussi, les facteurs internes ou microsociologiques. Parmi ces facteurs internes, le contenu curriculaire prend une place prépondérante:

In Europe, the major promise lay in the attempts of Bernstein in England and Bourdieu in France to relate the problem of educability to that of socially controlled cultural transmission. Bernstein's arrival, in particular, played an especially crucial role in stimulating the emergence of a new approach focusing directly on the content of education and the internal operation of schools, which has come to be called the "new" sociology of education.²⁰

Cette nouvelle approche aura des conséquences à plusieurs niveaux; au niveau politique, par exemple Quentin Hoare dans une critique de la politique d'éducation du parti travailliste en Grande Bretagne fit remarquer que:

...that the strategy for educational equality that had hitherto been followed, put its main emphasis on structural reform but "never attacked the vital centre of the system, the curriculum, the content of what is taught." The failure to specify the content of a socialist education would, Hoare suggested, prove fatal to realization of egalitarian aspirations, for the system of non-streamed comprehensive education desired by radicals would be impossible without transformed teaching methods and curricula.²¹

Ce qui est particulièrement illuminant dans cette nouvelle approche, c'est la recherche de Basil Bernstein qui a tenu à intégrer les deux aspects de la vie sociale à savoir l'aspect "structurel" ou institutionnel et l'aspect "interactionnel" c'est-à-dire ce qu'on nomme la "pédagogie invisible". Karabel résume la recherche de Bernstein en ces termes:

...Two distinct but interrelated strands in his writing: the one concerned with sociolinguistics, which focuses upon the reproduction of class relationships as these shape the structure of communication, and its social basis in the family" and the other concerned with cultural transmission, which attempts "to sketch the effect of class relationships upon the institutionalizing of elaborated codes in the school"...His studies of social class and linguistic codes provide a concrete example of an integrated analysis of the structure and the process of class reproduction.²²

Cette recherche de Bernstein dans le domaine sociolinguistique est citée très souvent pour expliquer la performance académique relativement pauvre des enfants issus de la classe-ouvrière.

Concernant la "pédagogie invisible" Karabel cite un article de Bernstein qui illustre de façon très imagée le processus de transmission de valeurs culturelles. Dans une recherche sur la méthode utilisée pour éduquer des enfants au niveau préscolaire Bernstein montre que la "classe ouverte" qui était considérée par ses précurseurs comme progressive, reflétait plutôt la situation sociale d'un groupe - celui de la nouvelle classe moyenne. S'attaquant au concept de "Jeu" qui était la pierre angulaire sur laquelle reposait toute la philosophie de l'éducation de la jeune enfance, il montra que cette façon de faire, favorisait l'enfant issu d'un milieu bourgeois pour qui le jeu et le travail pouvaient se confondre en une seule activité:

One of the distinguishing features of the invisible pedagogy is its refusal to distinguish work from play. Since in the working class, work and play are distinguished very sharply indeed, its children are at a disadvantage in the free atmosphere of the open classroom. For the children of the new middle class, however, the invisible pedagogy is a natural expression of the intermingling of work and play that characterizes both the work situation of their parents and the cultural style of their homes.²³

Cette recherche de Bernstein aussi intéressante et importante qu'elle peut être n'a pas pour autant servi à unifier les forces des chercheurs de la "nouvelle" école de la sociologie de l'éducation. Par exemple ceux qui se classaient parmi le groupe néo-marxiste ne voulaient rien savoir de l'état du curriculum d'une institution (l'école) d'un régime capitaliste. G. Whitty dans son livre Sociology and School Knowledge explique le phénomène ainsi:

It became a further orthodoxy that, on finding the consciousness of teachers less than easy to transform, and indeed not the root of the problem anyway, the new sociologist abandoned the world of

educational practice in the mid-1970s and adopted a pseudo-revolutionary stance that refused to have any truck with the educational institutions of capitalist state (Reynolds and Sullivan 1983) or with reformist political parties such as the Labour Party (Demaine 1980).²⁴

Ceci eut pour effet un immobilisme concernant le curriculum existant dans le système d'éducation et c'est ce qui explique le manque d'intérêt presque total de ce qui se passe à l'intérieur de la classe ou de l'école. D'autre part, il y a ceux qui prêchent la réforme scolaire comme la voie à suivre pour atteindre l'objectif d'une société égalitaire humaine. Entre ces deux groupes, il se trouve un troisième groupe de chercheurs qui prend une position entre ces deux extrêmes, Apple et Giroux en sont deux de ces derniers. Pour Apple, par exemple, Whitty rapporte:

...there are occasions when alliances with liberal forces can usefully be entered into by the radical left so long as the basis and limitations of these alliances are recognized.²⁵

G. Whitty, lui-même, se considère comme appartenant à ce groupe et dans son analyse des faiblesses du parti travailliste anglais concernant le système d'éducation, il propose ceci:

I regard the Labour Party and its affiliated organizations as amongst the most relevant political movements with which left sociologists of the curriculum concerned to bring about educational and social change should become involved. It does...seem to me that, at the present time, it is one of the few contexts in which disparate form of resistance to existing forms of social relations might become consciously articulated together into a coherent oppositional program around which mass support might be mobilized.²⁶

Pour conclure cette première partie de notre discussion, Whitty comme Young, Williams et d'autres, sont tous d'accord dans leur critique concernant les valeurs culturelles et les connaissances transmises dans nos écoles. Ces valeurs et la sélection des connaissances prennent leurs sources dans une tradition académique qui remonte au 19e siècle et qui avait pour but de satisfaire les besoins d'une élite pour mieux contrôler les masses plutôt que les aider à s'émanciper. Ce qui ressort de cette analyse, c'est qu'il faut absolument analyser de près le contenu du curriculum scolaire si l'on veut jouer un rôle plus important dans le futur de notre société. Concernant l'Angleterre Whitty propose une collaboration beaucoup plus étroite entre le parti travailliste et les enseignants de gauche pour discuter des problèmes curriculaires:

In any future alliance between radical teachers and the labour movement, curriculum issues need to be matters of open discussion and collaboration from the start and sociologists of education could have a significant role to play in such a development.²⁷

B. Le curriculum comme source du problème.

Nous avons essayé dans la première partie de notre discussion de montrer que la grande erreur de la "vielle sociologie" était d'avoir pris pour acquis l'école comme le moyen par excellence pour répondre à tous les problèmes sociaux sans se soucier du contenu curriculaire enseigné. Dans cette deuxième partie nous allons essayer de montrer que le curriculum scolaire lui-même est fautif et qu'il est la source de plusieurs problèmes entre autres celui du maintien des inégalités sociales. Pour nous aider dans cette analyse nous ferons appel à l'approche marxiste de Georges Snyders qui par le biais de sa recherche sur 5 auteurs qu'il résume dans son livre, École, classe et lutte des classes, nous éclaire sur plusieurs aspects importants de la problématique du curriculum et de la méthodologie d'enseignement. Par exemple, chez Beudelot et Establet, Snyders retient les concepts de division, de ségrégation et des antagonismes inhérents au système d'éducation.

...À partir des statistiques officiellement constituées, les auteurs établissent que les enfants de la bourgeoisie ont, dans leur masse, autant de chances d'être scolarisés dans le secondaire long et le supérieur que les enfants de la classe ouvrière dans les classes de transition...La division sociale du travail - et celle-ci a beau vouloir se présenter comme "une division purement technique des compétences" elle doit en réalité être décryptée comme "division de la société en classes antagonistes" et le rapport de l'une à l'autre, c'est en réalité l'exploitation de l'une par l'autre.²⁸

Chez Illich, Snyders retient le concept de la justification de la hiérarchie sociale. Dans une analyse du système d'éducation de l'Amérique latine Illich conclut chiffres à l'appui:

Dans les pays pauvres, l'école produit l'infériorité sociale. C'est par l'entremise de l'école qu'une majorité est tenue à l'écart de la société. En Amérique latine, les classes dirigeantes représentent une minorité de moins de 3 % sortis diplômés de l'école secondaire, on a l'impression que ces privilégiés sont dirigeants parce qu'ils sont sortis du lycée, que c'est le lycée qui a fait d'eux des dirigeants. En réalité, d'abord ils étaient privilégiés, ils appartenaient déjà au groupe des privilégiés - et c'est cela qui leur a permis d'aller au lycée et d'y réussir. L'école ici confirme des privilèges bien plus qu'elle ne les institue.²⁹

Chez Bourdieu et Passeron, Snyders retient le concept de conformité aux règlements:

L'école persuade de la légitimité de leur exclusion les classes qu'elle exclut, en les empêchant d'apercevoir et de contester les principes au nom desquels elle les exclut; les verdicts du tribunal scolaire ne sont aussi décisifs que parce qu'ils imposent simultanément la condamnation et l'oubli des attendus sociaux de la condamnation."³⁰

Cependant, il est intéressant de noter que Snyders, bien qu'il soit d'accord avec les conclusions de ces recherches, n'accepte pas le fait que ces auteurs dans leur analyse aient isolé l'école des autres institutions sociales. Cette approche, dit-il, ne fait qu'obscurcir le fond du problème et ne contribue en rien à sa résolution. Il faut, au contraire, selon lui, considérer l'école comme faisant partie du monde. Pour que l'école progresse ou plutôt soit progressiste il faudrait que toute la société progresse:

Le plus grave danger que nous font courir nos auteurs, c'est (qu'ils le veuillent ou non) de rejeter à l'arrière-plan les mécanismes de l'exploitation capitaliste - dans la mesure ou la mise en accusation de l'école tend à n'être la mise en accusation que de l'école...On en vient à imputer à l'école une faute globale, générale, la faute par excellence, qui n'est pas la sienne - et par là même on obscurcit, on dissimule le fonctionnement de la société dans son ensemble.³¹

Dans sa conclusion Snyders annonce très clairement ses couleurs lorsqu'il déclare que politiquement d'une part:

L'école n'est pas l'agent de rénovation, ce n'est pas elle qui sera libératrice; seule la pression du prolétariat peut transformer l'école; l'école

progressera dans la mesure où, à l'intérieur de la société globale, le prolétariat s'attaquera à la division en classes.³²

Au niveau méthodologique et au niveau du contenu, l'école ne pourra réussir auprès des élèves populaires et faire réussir ces élèves que:

...si elle est capable de leur communiquer une joie actuelle à ce qu'elle leur enseigne: la joie d'être émus par un poème, qu'il soit composé par un écrivain ou écrit par eux...Les élèves populaires demandent que l'école leur parle d'eux-mêmes et de leur temps, de leur monde et de leurs luttes - ce qui implique une liaison directe entre le mouvement social et ce qui se passe à l'école: on va ainsi très loin dans l'exigence de transformation.³³

Dans Schooling in Capitalist America, S. Bowles et H. Gintis abondent dans cette même veine. Pour eux aussi le système d'éducation dans ce cas-ci celui des États-Unis, n'est qu'une institution parmi d'autres qui aident à perpétuer la structure sociale, une structure basée sur les privilèges des uns (ceux qui détiennent le capital) aux dépens des autres (les démunis et les travailleurs). Pour eux, c'est donc un grand mythe d'essayer de réduire les inégalités sociales par le biais de l'éducation.

Indeed, the class, sex and race biases in schooling do not produce, but rather reflect the structure of privilege in society at large. The prima facie case for using education as an instrument for economic equalization is thus weak.³⁴

Pour Bowles et Gintis, l'économie et le système économique des États-Unis sont la source des inégalités sociales. Pour que l'on résolve le problème d'inégalité, il faut réformer le système économique. L'éducation peut jouer un rôle important dans cette réforme à partir du

moment qu'on lui laisse le pouvoir d'attaquer le système des privilèges existant, et qu'elle contribue à changer les aspects du système économique qui servent présentement à institutionaliser l'inégalité sociale. Cette analyse néo-marxiste de Bowles et Gintis nous met en garde contre des valeurs "libérales" qui, à priori, semblent être très démocratiques. La compétition, la réussite et l'échec auxquels les étudiants sont exposés dans la salle de classe ne sont que des moyens subterfuges pour les habituer à accepter leur position sociale et la légitimité de l'inégalité sociale:

...the ostensibly objective and meritocratic selection and reward system of U.S. education corresponds not to some abstract notion of efficiency, rationality, and equality and the smooth staffing of unequal work roles...The predatory, competitive, and personally destructive way in which intellectual achievement is rewarded in U.S. schools and colleges is a monument not to creative rationality, but to the need of a privileged class to justify an irrational, exploitative, and undemocratic system.³⁵

Cette attitude déterministe, de Bowles et Gintis, face à l'école et au système d'éducation, fut critiquée au point qu'ils se sont eux-mêmes ravisés et reconnaissent aujourd'hui que l'école possède une certaine liberté d'action.

Une des solutions, un peu moins radicale se trouve chez Michael Apple, dans Ideology and Curriculum où il reprend l'argument économique et lui ajoute l'élément culturel. Apple relève la relation dialectique existante entre la culture et l'économie. Les écoles, dit-il, agissent comme agents d'homogénéisation de la culture et de l'idéologie:

...as institutions they not only are one of the many agencies of distributing an effective dominant culture, among other institutions...they help create people (with the appropriate meanings and values) who see no other serious possibility to the economic and cultural assemblage now extant.³⁶

Selon Apple, le contenu curriculaire reflète les besoins et les valeurs de la classe dominante.

...the knowledge that now gets into schools is already a choice from a much larger universe of form of cultural capital that comes from somewhere, that often reflects the perspectives and beliefs of powerful segments of our social collectivity...³⁷

Citant les études de Bourdieu, Bernstein et Williams, Apple montre que les activités des enseignants d'école ne sont pas neutres et qu'elles sont loin d'être objectives. C'est pour cela, dit-il, que la réforme du système d'éducation doit se faire d'abord au niveau des enseignants.

Étant donné que ces derniers sont ceux qui guident les étudiants à développer des attitudes et à choisir ce qui est important à apprendre, il serait impératif d'examiner le curriculum et les méthodes d'enseignement utilisés:

...It makes their curricular and teaching practices relatively important in exploring the nature of the social order of which they are a part...It requires the progressive articulation of and commitment to a social order that has at its very foundation not the accumulation of goods, profits, and credentials, but the maximization of economic, social, and educational equality.³⁸

Henry Giroux pour sa part, est d'accord avec l'analyse de M. Apple concernant l'importance d'analyser le contenu curriculaire et la méthode utilisée dans les établissements scolaires. Cependant, il porte l'argument un peu plus loin. Pour lui, le nouvel ordre social ne peut pas être effectué au niveau du système d'éducation seulement, il faut que les autres sphères publiques soient aussi mises dans le coup.

...I don't believe a new social order can be built through the schools. I do believe that schools will be an essential part of a new order that is built through the cooperative effort of all of us; teachers, miners, factory workers, professionals -- all the people who believe in the social and moral imperative of struggling toward a new order".³⁹

D'autre part Henry Giroux fait une distinction entre le concept de scolarisation et celui de l'éducation. Giroux explique la scolarisation ainsi:

...Schooling, as I use the term, is distinct from education in that it takes place within institutions that serve the interest of the state.⁴⁰

Ce genre de scolarisation a pour but de développer une expertise et attribuer des diplômes, tandis que l'éducation dans sa pure forme n'a pas besoin de diplôme. C'est une éducation liberatrice dans le sens que Robert Hutchins l'expose dans son livre "The Learning Society". Selon Giroux, l'école elle-même subira une transformation radicale suite aux résultats des débats et des décisions prises au niveau de toutes les "sphères publiques" qui composent notre société.

...we can debunk the notion that expertise and academic credentials are the primary qualification of the "intellectual", and, equally important we can

provide, discuss, and learn from historical and contemporary examples in which working class people and others have come together to create alternative public spheres.⁴¹

Ce tour d'horizon, nous a permis de faire le point concernant les discussions et les arguments que les différentes écoles de pensée préconisent afin d'apporter des solutions aux problèmes. Un des points tournants qui ressort de cette discussion, est le fait que les sociologues se sont mis à analyser de façon plus approfondie le contenu curriculaire et la sélection des connaissances qui, désormais, étaient considérés comme étant eux-mêmes une des sources du problème. Cette démarcation de la vieille façon de considérer l'école comme une "boîte noire" a été baptisée la "nouvelle" sociologie de l'éducation. Cette nouvelle approche à la sociologie de l'éducation a révélé toute une autre gamme de problèmes, dont l'un des principaux fut le fait que l'on a pu montré dans plusieurs recherches que les valeurs et l'héritage culturel imposés dans les écoles émanent surtout de la classe dominante. Cet état de fait fut démontré de plusieurs façons: d'une part, en analysant le contenu curriculaire actuel et en montrant ce que ce dernier disait et ce qu'il omettait de dire, ce qu'on appelle parfois le curriculum "caché" ou en anglais "hidden curriculum" et d'autre part, en passant au peigne fin l'organisation des connaissances et en analysant les manuels scolaires et le matériel didactique utilisés dans les écoles. Pour illustrer ce point et compléter ce premier chapitre, nous allons citer une étude faite aux États-Unis qui montre bien la relation existante entre l'idéologie du groupe dominant et le curriculum et les conséquences de cette relation concernant les possibilités de changement.

C. La relation existante entre l'idéologie et le curriculum et la résistance aux changements.

Pour montrer la relation existante entre l'idéologie et le curriculum d'une part et la résistance aux changements d'autre part, citons ici l'étude de Jean Anyon intitulée "Ideology and United States History

Textbooks" dans laquelle l'auteure examine 17 manuels de l'histoire des États-Unis utilisés dans les écoles secondaires à travers le pays. Sa conclusion ne laisse aucun doute, quant à l'influence qu'exercent certains groupes d'intérêts au détriment d'autres groupes lorsqu'il s'agit de faire passer un certain contenu idéologique. Pour cette partie de la discussion nous endossons la définition que Jean Anyon donne concernant le concept "idéologie":

Ideology is defined here as an explanation or interpretation of social reality which although presented as objective, is demonstrably partial in that it expresses the social priorities of certain political, economic, or other groups.⁴²

Dans son analyse des 17 manuels d'histoire des États-Unis utilisés à travers le pays, Jean Anyon s'est concentrée surtout sur la question du développement économique aux États-Unis et sur le rôle des syndicats durant la période allant de la guerre civile à la première guerre mondiale. Les raisons de son choix, d'analyser cette période vient du fait, que ceux qui ont analysé le contenu curriculaire, ont omis d'une part cet aspect dans leur analyse et d'autre part, elle estime que l'analyse des relations entre employeurs et employés révèlent de façon assez claire la manière dont sont distribués les ressources et le pouvoir de la société. Jean Anyon ne mâche pas ses mots pour condamner la plupart des manuels en ce qui a trait au traitement dérisoire et biaisé qu'ils démontrent concernant les ouvriers et leurs syndicats. À titre d'exemple, elle mentionne le fait que dans 12 de ces 14 manuels aucune mention n'est faite du parti socialiste américain qui était considéré au tournant du siècle:

...As significant by dominant political and economic groups,...nor do they mention radical sympathies among various groups in the population.⁴³

Au sujet des syndicats ouvriers, Jean Anyon rapporte que dans 11 des 17 manuels, la politique de l'AFL (American Federation of Labor) concernant ses règlements de n'employer que des ouvriers spécialisés, est bien représentée. C'est grâce à cette politique, disent ces livres, que l'économie des États-Unis a connu une période de développement et de prospérité. Cependant, aucun de ces manuels ne mentionne que le président de l'AFL Samuel Gompers a coopéré avec les industriels pour opprimer les grèves par d'autres unions telle l'IWW (Industrial Workers of the World). De même concernant la description de certains industriels, Jean Anyon rapporte que les manuels ont tendance à leur lancer des fleurs pour leur générosité et leur philanthropie; cependant aucun de ces manuels ne se soucie de faire une critique intelligente sur la manière qu'ils ont accumulé leurs fortunes. Pour illustrer ce point Jean Anyon cite l'exemple de Carnegie:

Carnegie, of course, did give away a great deal of money, as did other industrialists, but to present this information while ignoring his vigorous and well known anti-union activities is to omit evidence about the way Carnegie accumulated his fortune by exploiting labor.⁴⁴

Pour illustrer ce point davantage, elle cite à titre d'exemple, la recherche de Ruth Elson. Cette dernière a montré qu'une attitude raciste des blancs envers les noirs était prédominante dans presque tous les mille manuels d'histoire des États-Unis utilisés durant le 19^e siècle; ces manuels décrivaient les noirs ainsi:

"They (Negroes) are a brutish people, having little more of humanity but the form...Their mental powers, in general, participate in the imbecility of their bodies...Africa has justly been called the country of monsters."⁴⁵

De même, les organisateurs des syndicats ouvriers étaient dans l'ensemble décrit comme des destructeurs des institutions et des traditions américaines. Dans sa critique du système scolaire et des manuels utilisés, Jean Anyon a été jusqu'à dire que l'introduction de l'étude des sciences humaines au niveau secondaire peut elle-même être interprétée comme un moyen pour faire avancer les intérêts des grosses corporations:

The Social Studies committee, like industry, defined civic education for the working classes in terms of obedience to authority, punctuality, and efficiency, goals also supported by prominent educators.⁴⁶

Pour ramener le débat à la situation qui prévaut aujourd'hui aux États-Unis, Jean Anyon cite la recherche d'Elizabeth Valence et d'autres recherches pour montrer que cette relation étroite entre les intérêts des groupes dominants de la société et du curriculum scolaire est encore vraie aujourd'hui:

Although the ties between business interests and the public school curriculum are now less apparent Elizabeth Valence and others have argued that they continue to exist in the structures of authority, the social relations of school work, and the competitiveness and technological basis of rewards in the "hidden" curriculum of classroom life.⁴⁷

La conclusion de l'article par Jean Anyon exprime à mon sens de façon succincte ce que toutes les recherches que nous avons citées semblent être d'accord pour dire qu'essentiellement les connaissances transmises dans les écoles sont un produit social, et qu'elles reflètent les valeurs et les attitudes de la société qui les produit.

The school curriculum has contributed to the formation of attitudes that make it easier for powerful groups, those whose knowledge is legitimized by school studies, to manage and control society. Textbooks not only express the dominant groups ideologies, but also help to form attitudes in support of their social position.⁴⁸

Enfin, Jean Anyon finit son article sur un ton optimiste et nous éveille à voir l'envers de la même médaille à savoir que si sa thèse est vraie, il faudrait que les groupes intéressés à faire passer un autre système de valeurs se servent des mêmes moyens pour les atteindre:

Perhaps the most important conclusion to be drawn from the point of view expressed here is that the school curriculum as a major contribution to social attitudes can be used to change those attitudes.⁴⁹

Chapitre II: Critique du contenu du curriculum scolaire des sciences humaines canadien

Ayant fait un tour d'horizon dans le premier chapitre des recherches en ce qui a trait aux sources d'influence d'un curriculum scolaire, il s'agira ici d'analyser la situation canadienne, pour établir dans quelle mesure les conclusions auxquelles nous sommes arrivées au premier chapitre, peuvent s'appliquer à la situation canadienne. L'éveil nationaliste du 19^e siècle a mis fin aux empires et a eu pour conséquence la création de plusieurs nouveaux États / Nations. Dans leur majorité ces États ont misé sur le système d'éducation nationale pour cultiver chez leurs ressortissants des sentiments patriotiques et un système de valeurs qui reflètent cette nouvelle idéologie. L'école devait contribuer à la création et au maintien de l'identité et de l'unité nationales.

Cependant dans le cas du Canada, cette description ne s'applique que partiellement, car comme Ken Osborne le rapporte dans "Educating Citizens":

Popular nationalism had little to do with the creation of confederation in 1867, which was a political agreement worked out by political elites. It did not supersede or eradicate regional and local loyalties, but rather accepted them and struggled to accomodate them. Thus, education has remained a provincial responsibility and Canada is one of the very few countries without a ministry of education nor any sort of formal educational presence at the federal level.¹

Cependant, il y-eut des tentatives d'éveiller des sentiments nationalistes surtout à la veille de la célébration du Centenaire canadien. Par exemple, l'étude de A. B. Hodgetts "What Culture? What Heritage" à

laquelle nous ferons allusion tout à l'heure est très révélatrice en ce qui a trait au manque flagrant d'éducation civique au Canada. Les prémisses de base de la recherche de Hodgetts étaient:

...the quality of civic education in any nation is an important factor in moulding that nation's future... the apparent lack of understanding and sense of national purpose among Canadians as we approach the one hundredth anniversary of Confederation...the conviction that the study of Canada and its problems should and could be one of the most vital subjects taught in our schools...could become a much more effective instrument that it now is in the fostering of understanding among our people.²

Cet état de fait explique en partie les résultats des différentes recherches auxquelles nous ferons allusion dans ce deuxième chapitre. Comme nous allons le voir ces recherches montrent, chacune de sa perspective, les lacunes et surtout les faiblesses qui se sont fossilisées concernant les questions d'identité et d'unité nationales canadiennes.

Pour nous aider dans cette analyse, nous nous référerons dans un premier temps à trois recherches en particulier. La première recherche, celle de M. Trudel et G. Jain, sur "l'enquête des manuels scolaires" illustre par des exemples concrets tirés des manuels d'histoire canadienne utilisés dans le Québec d'une part et dans le reste du Canada d'autre part, les différentes façons d'interpréter et de présenter les mêmes événements historiques. Deuxièmement, nous présenterons quelques faits saillants de l'étude de A.B. Hodgetts What culture? What heritage? concernant la place qu'occupe "le contenu canadien" dans le curriculum des sciences humaines. Enfin, nous ferons appel à l'analyse de Ken Osborne sur les manuels d'histoire utilisés au Canada depuis 1886. Cette recherche montre comment les manuels peuvent nous induire en erreur ou du moins peuvent, par le fait qu'ils ne mentionnent pas le rôle de toute une

classe sociale, dans ce cas-ci la classe des travailleurs et leurs syndicats, nous garder ignorants du rôle de cette dernière. Ce qui a pour résultat la minimisation du rôle de toute une classe sociale avec tout ce que cela peut impliquer au niveau des relations psychologiques et sociales.

Ce que ces trois recherches ont en commun, c'est le fait, que chacune à partir de sa propre perspective relève les faiblesses et les dangers qui émanent d'une pratique didactique très commune au Canada, l'enseignement à partir du manuel scolaire. À partir de ces trois perspectives différentes (interprétation de l'histoire, l'identité canadienne et les relations sociales) on peut déduire que les lacunes dans la présentation des faits, que l'on trouve dans les manuels scolaires, ne sont pas simplement des petits obstacles de route accidentels, qui se sont trouvés là par hasard. Mais qu'au contraire elles sont là, parce qu'elles reflètent les intérêts de ceux qui détiennent le pouvoir. Ce sont des exemples de ce qu'on peut appeler le "curriculum caché" ou "hidden curriculum".

A. Les interprétations différentes données aux mêmes événements historiques au Québec d'une part et au reste du Canada d'autre part:

Dans "l'enquête sur les manuels de l'histoire du Canada" que Marcel Trudel et Geneviève Jain ont entrepris à la demande de la commission d'enquête sur le biculturalisme et le bilinguisme, ils ont montré à l'aide de plusieurs exemples tirés des manuels scolaires d'histoire du Canada, les racines des malentendus et des interprétations erronées qui ont contribué à l'hostilité existante entre les deux cultures dominantes du Canada. Cette enquête a aussi révélé d'autres éléments problématiques du système de l'éducation canadien, tels la méthodologie, le contenu didactique et le montant de temps consacré à l'étude de l'histoire.

Bien que l'année d'étude, que Trudel et Jain ont enquêté, était 1963-64, il est vrai encore aujourd'hui, que le contenu du manuel détermine en

grande partie le contenu de l'enseignement (Hodgetts 1968, Goodlad 1984, Osborne 1989, et d'autres).³ (Voir la liste des manuels principaux que Trudel et Jain ont analysés en annexe I).

Dès le début de leur analyse, les auteurs de cette enquête constatent, que le montant de temps consacré à l'étude de l'histoire du Canada, est nettement différent entre le Québec et le reste du Canada.

Dans la majorité des provinces de langue anglaise, les enfants consacrent rarement plus de deux ans à l'étude de l'histoire du Canada alors qu'au Québec, les élèves de langue française l'étudient pendant au moins six ans et en commençant à l'âge le plus tendre; cela ne peut qu'influencer fortement la façon dont ces élèves voient leur pays.⁴

Une autre différence majeure que Trudel et Jain relèvent dans leur comparaison des manuels anglais et des manuels français, a trait aux finalités de l'enseignement des sciences humaines:

...les manuels de langue anglaise visent, en générale, à donner une formation politique ou sociale au futur citoyen, ceux de langue française tendent surtout à lui donner une formation morale.⁵

Enfin, les auteurs trouvent, que les manuels de langue anglaise font un effort pour assurer une présence de l'histoire d'autres nations en relation à l'histoire du Canada.

Dans plus de la moitié des manuels anglais étudiés, l'histoire du Canada s'intègre à l'histoire d'autres nations, en particulier, l'Angleterre, la France, et les Etats-Unis, alors qu'un seul des manuels français recourt à cette méthode.⁶

Ces différences, aussi importantes qu'elles semblent être, sont secondaires lorsqu'on considère les différences d'interprétation, qui existent entre les différents manuels (anglais et français) sur les mêmes événements historiques. Même dans les traductions, on retrouve des interprétations nouvelles au texte original. Trudel et Jain citent plusieurs exemples où l'auteur de la traduction atténue ou même modifie la pensée de l'auteur. Voici par exemple comment Brown raconte la bataille de Châteauguay;

In the fall of 1813, an American army of some five thousand men moved north from Lake Champlain toward the St. Lawrence. On the Chateauguay River, just south of Montreal, it was met by a smaller British army, which included a number of French-Canadian troops under De Salaberry (...) After a short fight, in which the French Canadian troops shared fully in the victory with the British and Canadian comrades, the Americans ordered a retreat and fell back towards Plattsburg (Brown, 219).⁷

Le traducteur fait disparaître tout ce qu'il y-a de Britannique à Châteauguay:

Sur la rivière Châteauguay au sud de Montréal, elle rencontra une petite armée formée de trois cents soldats canadiens-français commandés par de Salaberry (...)Après une courte bataille, où les Canadiens français se distinguèrent par leur bravoure, les Américains ordonnèrent la retraite et reprirent le chemin de Plattsburg. Les Canadiens français avaient vaincu une armée au moins quinze fois supérieure en nombre! (Bilodeau, 219)⁸

Les auteurs s'appliquent à expliquer comment un traducteur, dans ce cas-ci Bilodeau, falsifie le fait historique, ou au moins la version

originale de l'auteur qu'il se propose de traduire. Cette bataille de Châteaugay est, du reste, racontée d'une façon différente par les manuels français et par les manuels anglais. Les premiers donnent tout le crédit de l'éclatante victoire à de Salaberry et ses Canadiens, les seconds, comme ceux de Careless et McInnis, se refusent tout simplement à voir là un fait d'armes important.

Cet exemple illustre le fond du problème des relations entre les deux cultures, l'anglaise et la française. Chaque groupe culturel se définit de façon différente:

...les manuels français s'attardent longuement à décrire la culture du groupe ethnique français et en tirent des conclusions générales qui accordent la vedette aux valeurs morales et spirituelles. Au contraire, quand les auteurs anglais décrivent la culture de leur groupe, ils n'en déduisent pas un système aussi précis.⁹

Cependant dans les deux camps on retrouve les mêmes idées quant aux solutions possibles. Ces solutions se résument à deux possibilités.

1) l'assimilation d'une culture par une autre, celle-ci transformant la première et lui donnant ses caractéristiques 2) la coopération entre les deux cultures, chacune retenant essentiellement ses caractéristiques propres.¹⁰ La première solution est complètement rejetée par les manuels français. Trudel et Jain citent Filteau à titre d'exemple:

Il y a dans un pays comme le nôtre, des races immigrantes qui sont inévitablement appelées à perdre leur identité, à s'effacer en quelque sorte dans le composé anonyme qui les absorbe; d'avance elles y consentent, parce que déracinées de leur sol, elles ne peuvent songer à survivre. Mais il y a aussi, dans un pays comme le nôtre, des races composantes qui ont des droits à leur survie, qui tiennent ces

droits de leur histoire, de la priorité d'occupation territoriale, de la conquête, et qui sont maîtresses de leur personnalité comme elles le sont des terres qu'elles ont découvertes ou qu'elles ont conquises. Il ne peut s'agir pour elles de fusion; il ne peut être question pour elles que de coopération (Filteau, Civ., 456).¹¹

Tandis que les auteurs anglais dans leur majorité optent pour l'assimilation au moins au niveau de la langue et des institutions:

And as newcomers continue to arrive from Europe to make their homes in Canada, it is the duty of those who live here to make them welcome, show them our ways, and teach them our language (d'où on déduit que, pour l'auteur, il n'existe au Canada qu'une façon de vivre, qu'une langue). For, as we read earlier in this book, we are all newcomers here. Some of us came early, and others late, that is the only difference (Brown, 337).¹²

L'assimilation s'étant avérée impossible les auteurs anglais et français se sont rangés vers le second membre de l'alternative à savoir la coopération:

Canada's life has thus been made richer because Canadians have known and admired the plays of Shakespeare and Molière, the paintings of Turner and Millet, and the novels of Charles Dickens and Victor Hugo (Rogers, 212; voir aussi Ballantyne, vol. II, 251; McInnis, 387 et suiv.). Nos deux cultures constituent une double richesse qui donne au Canada son caractère particulier. Elles contribuent, chacune dans son genre, au progrès matériel, intellectuel et artistique du pays tout entier (FEC, 304).¹³

B. Le "contenu canadien" dans le curriculum des sciences humaines:

La question du "contenu canadien" dans les programmes d'études scolaires de la 1^{re} à la 12^e année a fait l'objet de plusieurs études et rapports durant les années 1950 et 1960. Les auteurs de ces recherches sont presque unanimes dans leur critique quant à l'état déplorable des cours de l'histoire canadienne, des sciences humaines et de l'éducation civique dans son ensemble. Ces programmes, disent-ils, sont supposés développer chez les étudiants canadiens des connaissances, des sentiments et des attitudes qui en dernière analyse devraient les aider à résoudre les problèmes auxquels ils seront appelés à faire face. Or, concluent-ils, les Canadiens ne se connaissent pas et ignorent presque tout de leur pays. Les raisons qu'ils donnent sont autant multiples que variées. Ils critiquent tour à tour les méthodes pédagogiques, la qualité des professeurs, le contenu des programmes d'études, le matériel didactique utilisé, une attitude coloniale et la liste continue. Cependant de toutes ces études, celle qui a marqué un point tournant sur cette question, est indéniablement l'étude de A. B. Hodgetts "What culture? What héritage?" paru en 1968.

Cette étude avait pour objectifs, non seulement l'identification des problèmes, mais aussi d'envisager les solutions que l'on pourrait leur apporter. C'est dans ce sens là que "Teaching Canada for the '80's" (Hodgetts et Gallagher) paru en 1978 dix ans plus tard, est une suite naturelle, une sorte de bilan de la situation.

Comment est-ce que ces deux études ont affecté le développement des programmes d'études des sciences humaines de la 1^{re} à la 12^e année au Manitoba? C'est la question à laquelle nous aimerions tenter d'apporter quelques éclaircissements. Disons tout de suite, qu'il est évident, que les "études canadiennes" peuvent être incluses dans le contenu de toutes les disciplines scolaires; à savoir, le Français, l'Anglais, les Sciences, les Mathématiques, les Arts plastiques etc... Cependant, nous nous concentrerons ici sur la discipline des sciences

humaines, puisque c'est elle qui a comme but principal de préparer les étudiants à avoir "une meilleure compréhension d'eux-mêmes, de leur héritage culturel ainsi que celui des autres; à réagir de façon positive envers leurs milieux physique et social, à leur faire prendre conscience des valeurs sociales et à les analyser avec un esprit critique et constructif; à les amener à prendre des décisions logiques et à mieux comprendre le monde moderne et ses problèmes."¹⁴ En d'autres mots, c'est cette discipline qui est le véhicule principal pour offrir aux étudiants et étudiantes une "instruction civique" dans son sens le plus large. Il ne s'agit pas ici des cours de "civisme" offerts autrefois, ayant comme principal objectif de comprendre exclusivement le fonctionnement des systèmes de gouvernement, mais plutôt une "éducation civique" qui comprend les domaines sociale, politique, économique et environnemental de l'entité canadienne.

Pour ce faire, nous nous proposons de répondre aux questions suivantes:

- a) Quels sont les problèmes principaux tels qu'identifiés par A. B. Hodgetts dans "What Culture? What Héritage?" et les recommandations faites suite à cette étude?
- b) Quels éléments nouveaux trouvons-nous dans "Teaching Canada for the '80's"?

i. Quels sont les problèmes principaux tels qu'identifiés par A. B. Hodgetts dans "What Culture? What Héritage?" et les recommandations faites suite à cette étude?

Avant d'énumérer les grandes lacunes que Hodgetts a identifiées dans le système d'éducation canadien, citons tout d'abord le but premier de son étude:

The main emphasis of this study has been on civic education - that is, the influence of formal

instruction in developing the feeling and attitudes of young Canadians toward their country and its problems, and the knowledge on which these attitudes are based.¹⁵

En d'autres mots, ce que Hodgetts cherchait, c'était de savoir quel genre de citoyen canadien formait-on dans nos écoles? Ce qu'il a trouvé après sa recherche c'est que les mêmes déficiences du système d'éducation canadien qui ont été identifiées dans d'autres recherches sont encore monnaie courante dans les écoles en 1968:

This Report shows that the deficiencies of the past - deficiencies that have prompted so much futile study and comment for more than thirty years - are being perpetuated with varying degrees of intensity in all parts of Canada. The time has come to devote our energies not to further analysis of the present situation but to devising ways to improve the quality of civic education in all of our elementary and secondary schools.¹⁶

Comme on peut le constater, l'intention première de Hodgetts n'est pas simplement de reconnaître les problèmes mais aussi de leur apporter des solutions. Revoyons dans leurs grandes lignes les problèmes que Hodgetts a identifiés.

a) Le Contenu et l'approche pédagogique des manuels d'histoire du Canada:

Hodgetts s'attaque tout d'abord aux manuels d'histoire du Canada. Nos manuels d'histoire du Canada, dit-il, représentent les intérêts et les problèmes qui préoccupèrent les historiens dans les années 1920. Ils se limitent à des questions d'ordre politique et constitutionnelle sans tenir compte de la réalité du vécu des étudiants et étudiantes.

We are teaching a bland, unrealistic consensus version of our past; a dry-as-dust chronological

story of uninterrupted political and economic progress told without the controversy that is an inherent part of history...¹⁷

Nos manuels ne font presque pas mention de choses telles que des mouvements de protestation, des questions qui ont trait à la religion, à l'art, à la croissance industrielle et tant d'autres aspects de notre histoire. Les grands débats, les divergences d'opinions, les nouvelles interprétations des historiens, les éléments subjectifs inhérents aux écrits historiques, ne sont que quelques unes des sources qui pourraient donner un souffle de vie à l'enseignement de l'histoire. Cependant Hodgetts nous prévient qu'un changement de contenu doit être accompagné d'un changement de la méthodologie d'enseignement.

Even if the deficiencies in subject matter were corrected through the development of new programs very little would be accomplished unless we also overhauled the teaching methods now being used in most of the Canadian schools.¹⁸

Contrairement à ce qu'on pourrait penser, Hodgetts est le dernier à blâmer l'enseignant ou l'enseignante pour la médiocrité de l'enseignement de l'éducation civique dans les écoles canadiennes. Car dit-il, l'enseignant ou l'enseignante sont eux-mêmes les produits du système. Ils ont été à l'école, ils ont gradué des facultés d'éducation, des directeurs d'écoles les ont embauchés et même des inspecteurs leur ont rendu visite et les ont guidés à l'occasion. Ce n'est donc pas à eux, qu'il faut en vouloir, mais plutôt au système de l'éducation qui les a produits. C'est donc aux facultés d'éducation qu'il faut surtout s'adresser si l'on veut que les méthodes d'enseignement subissent les changements souhaités. Comment les facultés d'éducation peuvent amener ces changements? Selon la recherche de Hodgetts, la majorité des enseignants qui graduent aujourd'hui, sont des experts dans les différentes théories de l'éducation et manquent totalement de connaissances de la matière en l'occurrence les études canadiennes qu'ils sont supposés enseigner.

Skilled though they may be in the theories of education, many of these people do not seem to have sufficient command of subject matter to build a methodology based on and arising naturally from the discipline being taught. Without a really solid philosophical foundation, they continue to tinker with teaching tactics, hiding their own shortcomings behind a facade of methodology and doing inestimable harm to Canadian Studies program.¹⁹

Les critiques que Hodgetts lancent à l'endroit des méthodes d'enseignement utilisées dans les écoles relèvent des mêmes préoccupations que nous avons vues dans le premier chapitre concernant le débat sur le danger que présente le concept de la "relativité des connaissances". Hodgetts souligne qu'à la fin de ses deux années d'observation de salles de classes et d'interviews avec les enseignants, que les écoles, elles-mêmes, contribuent à renforcer cette façon déséquilibrée de concevoir le monde.

They (the schools) do so by overemphasizing change and neglecting the permanence and stability that are also features of modern society. We believe very strongly that the present emphasis on the changing nature of society, on the resulting doctrine that all knowledge is relative and that it does not matter what we teach, is one of the most damaging ideas in Canadian education today.²⁰

b) Les universités:

La balle est donc lancée aux universités et particulièrement aux facultés d'éducation, d'histoire et des humanités qui préparent les enseignants et les enseignantes. Hodgetts pointe du doigt à ces institutions qui ne font que perpétuer ces problèmes tant et aussi longtemps qu'ils ne révisent pas leurs méthodes.

The deficiencies in subject matter and teaching methods in the Canadian studies classroom are partly a direct product of what goes on in teacher-training institutions and universities.²¹

On ne peut pas s'attendre à ce que les enseignants et enseignantes fassent du bon travail sans une préparation adéquate.

Through lack of drive, interest, professional pride and other factors, they are not setting high enough personal standards, nor are they fulfilling the reasonable expectations of society.²²

c) L'interprétation de l'histoire chez les deux grands groupes anglais et français:

Hodgetts aussi comme on l'a vu avec Trudel et Jain, s'attaque au fait qu'il existe deux vues de l'histoire canadienne. Il constate que l'histoire que l'on enseigne au Québec est différente de celle que l'on enseigne dans le reste du pays.

D'ailleurs là-dessus, il n'est ni le premier ni le dernier à attirer l'attention sur ce fait. Plusieurs autres recherches et commissions d'enquête ont amplement illustré ce point, la commission royale sur le bilinguisme et le biculturalisme, la commission royale de Parent sur l'éducation au Québec dans les années 1960, la Task Force On National Unity de Pépin / Robarts 1979, les études sur l'enseignement de l'histoire du Canada de G. Milburn et d'autres ne sont que des exemples des maintes recherches qui ont étudié la nature des relations anglo-françaises au Canada.

Deux peuples qui donnent une interprétation diamétralement opposée de l'histoire canadienne ne font qu'élargir le fossé qui les sépare et ne permettent pas de développer une atmosphère positive qui encouragerait la compréhension et la coopération de l'un avec l'autre.

Canadian studies do very little to encourage a mutual understanding of the separate attitudes, aspirations and interests of our two main linguistic communities.²³

d) Solution: "A Canadian Studies Consortium".

Après avoir exposé ces problèmes, Hodgetts propose de fonder ce qu'il a appelé "A Canadian Studies Consortium". Cet organisme aura comme tâche principale de développer un curriculum au plan national. Ce nouveau curriculum s'assurera d'apporter des changements radicaux dans le contenu, la portée et les méthodes d'enseignement des études canadiennes dans les écoles élémentaires et secondaires du Canada.²⁴ Ce consortium appuyé par le conseil des ministres d'éducation se chargera aussi d'implanter ce programme à travers le Canada. Plus loin, Hodgetts pose six principes sur lesquels ce consortium devra se baser:

1. It should be designed to function as an interprovincial organization.
2. It should be a completely independent organization, free of all political influences.
3. It should consist of strategically located regional centers, with a national executive committee to serve as a data bank and a clearing house for all its activities.
4. Its exclusive purpose should be to develop and distribute Canadian Studies materials and teaching strategies for use in elementary and secondary schools.
5. It should initiate and then work from position papers based on the findings and recommendations of this Report and any other related studies.

6. Final decisions regarding the selection and use of the resulting materials should remain with the individual provinces.²⁵

Enfin, Hodgetts recommande que le comité exécutif, par l'entremise de ses centres régionaux, devrait fonctionner:..."In close cooperation with departments of education, school boards, teachers' organizations, faculties of education, universities and interested lay groups outside the academic community."²⁶

Hodgetts reconnaît que le Canada a souffert trop de "nationalisme" dans le passé et il critique ce fait en ces mots:..."We accept the view that Canada has had too much nationalism, not too little, and that recommendations for uniformity, coming as almost instinctive reactions to crisis, are ill-conceived. National unity in the usual meaning of the phrase is a will-o'-the-wisp; it is both futile and undesirable to search for it in a vast, multi-ethnic country like Canada."²⁷

À cet effet, Hodgetts rappelle que le but des réformes qu'il propose n'est pas de créer une "unité nationale" mais plutôt une meilleure compréhension de la nation."²⁸

Le Canadianisme qu'il veut promouvoir, est celui qui tient en considération la nature pluraliste et multi-ethnique de la société canadienne. L'identité canadienne, est en partie le résultat des problèmes uniques et particuliers auxquels la société canadienne dans son ensemble doit faire face. La compréhension de ces problèmes par les Canadiens contribuera indéniablement à la prise de conscience de leur identité canadienne.

Pour encourager une meilleure compréhension entre les deux groupes linguistiques du Canada, Hodgetts recommande:

It would be essential to use the skills and knowledge of both English - and French - speaking scholars and teachers in the development, translation and exchange of new Canadian Studies materials.²⁹

Comme nous le savons, ces recommandations ne sont pas restées lettre-morte puisque en 1970 la "Fondation d'études du Canada" est née.

ii. La Fondation des études canadiennes 1970-1986.

Dans ses 16 années d'existence 1970-1986 la Fondation entreprit plusieurs projets dont la bibliographie complète a été publiée dans un numéro spécial Post-Mortem de la Fondation d'études du Canada.³⁰

Les principes et les objectifs sur lesquels la Fondation des études canadiennes a été fondée ressemblent beaucoup aux principes du Consortium cités plus-haut, cependant ils apportent quelques précisions sur lesquelles il faut s'arrêter. Les objectifs de la Fondation se résument ainsi:

- Utiliser toutes les ressources possibles dans le but d'améliorer les connaissances sur le Canada aux niveaux primaire, secondaire et collégial.
- Encourager le monde de l'éducation au Canada à mieux échanger sur des thèmes de pertinence canadienne.
- Développer du matériel didactique nouveau pour les écoles et aussi pour le public en général.
- Encourager, par de multiples moyens, une meilleure compréhension interrégionale.
- Développer, chez les Canadiens de diverses provinces et régions, les qualités civiques d'un peuple évolué et démocratique que sont le respect

les uns pour les autres et le sentiment d'égalité entre les diverses composantes de cette société canadienne.

- Privilégier et encourager le dialogue entre enseignants et étudiants des deux grandes communautés linguistiques du pays.³¹

Ces principes promeuvent non seulement la connaissance de soi en tant que nation (1er, 2e, 3e, 4e et 6e principes) mais aussi des valeurs spécifiquement à portée internationale tels la promotion des valeurs démocratiques et le respect des différences dans une société pluraliste (5e principe). Ces thèmes, d'ailleurs, seront repris par T.H.B. Symons dans l'enquête subséquente qu'il conduira sur l'état des "études canadiennes" et à laquelle nous ferons référence dans notre troisième chapitre.

iii) Quels éléments nouveaux trouvons-nous dans Teaching Canada for the 80's?

Parmi les projets que la Fondation d'études du Canada a entrepris notons le livre intitulé "Perspectives nouvelles en enseignement du Canada" de Benoît A. Robert qui est une adaptation de Teaching Canada for the 80's de Hodgetts et de Gallagher. Nous nous servirons de ce livre pour répondre à cette question.

Après avoir exposé, les principes et les objectifs de la Fondation d'études du Canada, les auteurs résument dans les six chapitres qui suivent, ce qu'on pourrait appeler un encadrement du programme des études canadiennes, tel qu'ils aimeraient le voir intégrer dans les programmes des sciences humaines dans les curricula scolaires à travers le Canada.

Dans le premier chapitre, les auteurs exposent les "données fondamentales de l'étude du Canada", qu'ils définissent en 5 caractéristiques:

Le Canada est un pays nordique, vaste et divisé régionalement; le Canada a un éventail de ressources naturelles renouvelables et non renouvelables; le Canada est un pays industrialisé, technologiquement avancé et fortement urbanisé; le Canada est un pays culturellement diversifié, multi-ethnique formé par deux groupes linguistiques et culturels dominants; le Canada est un pays confronté à de multiples influences économiques, politiques et culturelles extérieures.³²

À partir de ces grandes caractéristiques, les auteurs divisent l'étude du Canada en quatre composantes: 1. L'environnement canadien; 2. La structure et le fonctionnement du gouvernement; 3. Les caractéristiques essentielles et le fonctionnement du système économique canadien; 4. Les grandes questions d'intérêt public.³³

Ensuite les auteurs suggèrent les thèmes à étudier à différents niveaux. Dans le chapitre 2, on retrouve les thèmes qui sont suggérés pour les élèves de 9 à 12 ans: La vie des communautés du Canada et du monde; le Canada en tant que communauté politique; le Canada dans la communauté mondiale; la participation active à la vie civique; les compromis et les consensus; la représentativité politique; l'enseignement systématique de l'histoire et de la géographie du Canada (à la fin du primaire).³⁴

Dans le chapitre 3, on retrouve les thèmes suggérés pour les élèves de 12 à 14 ans. Les auteurs reprennent un à un les cinq données fondamentales citées plus-haut qui caractérisent le Canada et suggèrent des stratégies pédagogiques pour les enseigner. Par exemple, pour enseigner que "le Canada est un pays culturellement diversifié, multi-ethnique formé par deux groupes linguistiques et culturels dominants", il faudrait sensibiliser "les élèves aux difficultés rencontrées par les personnes venues s'installer dans un nouveau pays; analyser les problèmes posés par l'acquisition d'une nouvelle langue, la familiarisation avec des coutumes et des pratiques étrangères à leur culture, le fait d'être considérés comme étrangers et étrangers et les efforts pour maintenir leur dignité face à la discrimination".³⁵

Dans le chapitre 4, on retrouve les thèmes suggérés pour les élèves de 14 à 16 ans. Les auteurs les regroupent en trois catégories: A. Analyse contemporaine; B. Analyse historique; C. Analyse pour l'avenir.³⁶ On remarque toujours que l'on part du vécu des élèves à la découverte du passé et pour enfin essayer de prédire l'avenir ou au moins de contempler des scénarios possibles.

Sous le chapitre A - "l'analyse contemporaine", les auteurs énumèrent huit thèmes dont: 1. La structure de la société canadienne; 2. Le système fédéral canadien; 3. Valeurs, attitudes et comportements politiques des Canadiens; 4. Le système des partis et le processus électoral au Canada; 5. L'opinion publique au Canada; 6. Les groupements d'intérêts au Canada; 7. Structure et fonctionnement du gouvernement canadien; 8. Les relations intergouvernementales.³⁷

Sous le chapitre B - "l'analyse historique", les auteurs énumèrent six thèmes dont: 1. Les raisons de la création du Dominion du Canada, en 1867; 2. L'étude de l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique; 3. Relations du Canada avec la Grande Bretagne; 4. Comparer les relations fédérales-provinciales d'aujourd'hui à celles durant la période de 1867 à 1918; 5. Évolution des valeurs et attitudes politiques des Canadiens depuis la confédération; 6. Étude des éléments suivants: Développement technologique, Relations Canado-américaines, Relations francophones et anglophones, Immigration, Urbanisation;³⁸

Sous le chapitre C intitulé "l'analyse pour l'avenir", les auteurs proposent l'étude des sujets suivants: 1. Quels changements le système fédéral peut subir pour répondre positivement aux aspirations de la société canadienne tout en respectant celles de la société québécoise?; 2. Quels sont les facteurs constants qui continueront d'exercer une grande influence sur la communauté canadienne?; 3. Quel est l'avenir de notre système fédéral actuel?; 4. Peut-on imaginer une autre structure de gouvernement au Canada compte-tenu de l'évolution politique du Québec?³⁹

Dans les chapitres cinq et six, les auteurs suggèrent les thèmes suivants pour les étudiants et les étudiantes de 16 ans à 18 ans. Ils divisent l'étude du système économique canadien en quatre parties dont: A. "Une analyse contemporaine du système économique canadien" qui comprend dix sous-thèmes allant des "besoins humains et système économique" aux "relations intergouvernementales et l'économie canadienne"; B. "Une analyse historique" qui comprend six sous-thèmes allant des débuts de la confédération à aujourd'hui; C. "Une analyse pour l'avenir" qui comprend trois sous-thèmes allant des "prévisions de l'avenir" aux "incertitudes de ces prévisions"; D. Une autre approche en histoire économique canadienne qui comprend quatre sous-thèmes. Cette approche encourage le chercheur à découvrir l'histoire de l'économie canadienne à partir d'une question (hypothèse) qu'il se pose par exemple: "Dans l'histoire économique canadienne, quels ont été les périodes d'innovation technologique importantes ainsi que les changements qui en ont découlé?"⁴⁰

Enfin, dans la conclusion, les auteurs espèrent que cette recherche puisse servir comme source de référence aux responsables de la programmation de l'enseignement des sciences humaines. Afin de faciliter cette tâche et commencer le processus ces auteurs expriment leur vif désir de voir se développer du matériel didactique qui viendrait appuyer le matériel didactique déjà existant et dans le cas échéant qui servirait de matériel de base à l'enseignement des "études canadiennes".

Au Manitoba à titre d'exemple, ces recherches, de Hodgetts et Gallagher et d'autres ont eu un certain écho au niveau de la réflexion d'une part et de la programmation d'autre part. Au niveau de la recherche et de la réflexion on peut mentionner l'étude conduite par The Manitoba Educational Research Council intitulée "Canadian Studies in Manitoba" 1981 Policy Study. À la suite de cette recherche auprès des étudiants et des enseignants manitobains, on a fait des recommandations du même type que celles faites par Hodgetts, et Gallagher, dans Teaching Canada for the '80's. Par exemple on peut lire dans les recommandations générales:

More attention should be paid to specific ways of implementing Canadian content in schools. ⁴¹

Et dans les recommandations qui font référence aux cours des études canadiennes en particulier, on peut lire:

Canadian Studies teachers should be given opportunity for training in Canadian Studies.⁴²

Au niveau de la programmation, en plus du contenu canadien qui sera intégré un peu partout à tous les niveaux, on a consacré la 9^e année expressément aux "études canadiennes". Voici comment au Manitoba par exemple on décrit le contenu du cours de grade 9, intitulé "Canada Today":

...The intent of the course is to help students gain a greater understanding of the society in which they live, their roles within that society, and the role of Canada within the world.⁴³

Au grade 10, le cours de géographie du Canada dans le contexte Nord-Américain est décrit dans ces termes:

The intent of the course is to examine the characteristics of the physical and social environments of North America, with an emphasis on Canada, and to analyse the interrelationship and interaction between these two environments.⁴⁴

Comme on peut le voir, ici les critiques de Hodgetts et de Gallagher ont été bien reçus et ont déclenché plusieurs initiatives au Manitoba. Cependant, le contenu canadien en soi, ne résout pas tous les problèmes. Il reste vrai que le traitement qu'on peut donner à un groupe ou l'autre des canadiens peut être différent selon qu'on soit politiquement branché vers une philosophie politique de "droite", de "gauche" ou du "centre". C'est ce point que nous essaierons de relever en faisant référence à titre d'exemple à la recherche de Ken Osborne qui a étudié "la place des travailleurs dans les manuels d'histoire du Canada".

C. La place des travailleurs dans les manuels d'histoire du Canada:

Dans son analyse, des 29 manuels d'histoire du Canada (voir la liste au complet dans l'annexe II) utilisés dans les écoles canadiennes entre 1886 et 1979, Ken Osborne déplore le fait que le rôle qu'a joué la classe ouvrière dans le développement et la formation de la nation canadienne, est presque totalement ignoré:

In school textbooks working-class or labor history, whether old-style or new, is conspicuous by its absence. Textbooks have long concentrated upon Canada's political and constitutional development to the neglect of other topics.⁴⁵

De cette constatation, on peut déduire comme le fait d'ailleurs Ken Osborne que les manuels scolaires représentent "une tentative d'établir une hégémonie idéologique particulière sur les esprits des jeunes"⁴⁶. Les quelques rares occasions où les travailleurs sont mentionnés, comme durant la grande grève de Winnipeg en 1919, la grande crise économique de 1929 et la fondation du Congrès canadien du travail en 1956, leur traitement est totalement inadéquat. C'est seulement, durant les années 1970 que certains textes commencent à traiter des conditions de travail et de la façon de vivre des ouvriers en milieu urbain. Et encore là, Osborne fait la remarque qu'un des rares auteurs Dorland, qui prend la peine de traiter de ce sujet, le fait en éditant plutôt qu'en décrivant. Si l'on veut décrire adéquatement l'impact de l'âge industriel sur la façon de vivre des ouvriers il faudrait, selon Osborne, commencer par décrire la place du travail:

...an obvious place to begin is in the workplace itself. It is not just a matter of describing urban slums and the exploitation of labour. Industrialization carried with it a new way of looking at and organizing the work process. This is a topic which has been the focus of a good deal of research in the last fifteen to twenty years, but to date it has been totally absent from textbooks.⁴⁷

Enfin dans sa conclusion Ken Osborne reprend point par point ce qu'il a trouvé de déplorable dans les manuels scolaires d'histoire du Canada. Ces six éléments ressemblent de plusieurs façons à la conclusion de l'analyse que Jean Anyon a fait sur les manuels d'histoire des États-Unis.

- 1) Textbooks say very little about working Canadians.
- 2) They have to date been little touched by the approaches and findings of the new social history.
- 3) They transmit a very clear and consistent moral message, emphasizing the values of perseverance and determination, hard work, moderation and restraint, and cheerfulness.
- 4) There have been some changes over the years: compared to their predecessors, today's textbooks are visually more attractive, contain more social history and moralize less overtly.
- 5) There are very marked continuities: in particular, topic and themes have changed very little over the years: the most obvious innovation is the increased attention given to the Winnipeg general strike.
- 6) Social conflict is consistently minimized.⁴⁸

Ken Osborne conclut sa recherche en faisant la même recommandation que nous avons vue avec Jean Anyon, à savoir que la classe ouvrière pourrait utiliser les mêmes mécanismes déjà existants pour faire avancer ses propres intérêts; une place pour commencer pourrait être le contenu des manuels scolaires:

The working class and its rulers both wanted schools, but they wanted them for different reasons. And this is of contemporary relevance, for the school system is an arena where different groups with different objectives compete: for the working class it is a potential vehicle of economic and political emancipa-

tion; for those in power, it is a vehicle of social control. To date, the Canadian working class has not been able to give much attention to its relationship with the schools, but the potential is there. And one place to begin is with the textbooks.⁴⁹

Dans ce chapitre, nous avons essayé de montrer sur plusieurs plans les carences et les faiblesses du curriculum des sciences humaines à travers le Canada. Dans le cas de Trudel et Jain dont les recherches étaient basées surtout sur les manuels scolaires d'histoire utilisés dans les salles de classe depuis le siècle dernier, on a vu que les canadiens apprenaient deux histoires selon qu'ils étaient ressortissants du Québec ou du reste du Canada. Dans le cas de l'étude d'Osborne dont la recherche était aussi basée sur le contenu des manuels d'histoire utilisés depuis le siècle dernier, on a vu que toute la classe ouvrière et les syndicats étaient pratiquement absents du contenu curriculaire. Cette carence flagrante ressemble étonnamment bien à ce que nous avons vu dans le chapitre I à travers l'étude de Jean Anyon et la place des ouvriers dans les manuels d'histoire des États-Unis. C'est seulement durant ces dernières années que les nouveaux manuels d'histoire du Canada ont commencé à corriger ce que l'on pourrait appeler une injustice envers ceux et celles qui s'identifient à la classe ouvrière. Enfin avec Hodgetts dont la recherche s'est surtout basée sur l'observation directe de presque mille salles de classe à travers le Canada, le constat est encore plus accablant.

Car toutes les faiblesses qui ont trait au contenu curriculaire, aux méthodes d'enseignement utilisées et au manque de formation professionnelle, telles qu'identifiées par Hodgetts, ne peuvent pas simplement être ignorées mais au contraire, elles demandent des solutions immédiates, car c'est le pays en entier qui en dépend. C'est dans ce sens, qu'il nous importe de savoir quels effets ont eu ces recherches et d'autres études sur les contenus curriculaires des sciences humaines au niveau canadien d'une part et au niveau du Manitoba d'autre part. C'est ce que nous allons essayer de vérifier dans notre troisième chapitre.

Chapitre III: Les influences qu'ont eu ces recherches et ces critiques sur les contenus curriculaires des sciences humaines au niveau canadien d'une part et au niveau manitobain d'autre part:

Concernant le "contenu canadien", il n'y a pas de doute que l'étude de Hodgetts, de 1968 (What Culture? What Heritage?) et le rapport du professeur T. H. B. Symons, président de la commission des études canadiennes paru en 1975, pour ne nommer que ces deux recherches, ont eu une grande influence sur le contenu curriculaire des sciences humaines à travers le pays. Pour illustrer ceci, nous ferons d'abord référence à l'enquête que Glenda Redden a conduite à travers le pays, concernant les curricula des sciences humaines de toutes les provinces du Canada. Cette étude a été commanditée par le comité curriculaire du conseil des ministres de l'éducation du Canada en 1982. En deuxième lieu, nous ferons référence au rapport préparé par Jim Page pour le secrétariat d'État du Canada, ce rapport intitulé "Reflexions on the Symons Report: The State of Canadian Studies in 1980" offre une vue d'ensemble des mesures prises dans toutes les provinces pour mettre en pratique certaines des 295 recommandations du rapport Symons. Nous rapporterons ici surtout les parties qui concernent le Manitoba. Enfin, pour avoir une vue précise des changements qu'ont subi les curricula des sciences humaines au niveau de la province du Manitoba, nous présenterons en forme de tableaux comparatifs, les curricula des sciences humaines des années 1960 par rapport à ceux des années 1980.

A. Situation des curricula des sciences humaines en 1982 dans toutes les provinces du Canada:

Dans le but d'encourager une meilleure coopération interprovinciale, le comité curriculaire du Conseil des ministres d'Éducation a chargé Glenda Redden, conseillère pédagogique des sciences humaines au ministère de l'éducation de la Nouvelle-Écosse, de faire une recherche pour déterminer la nature des cours de sciences humaines offerts de la maternelle à la 12^e/13^e année dans toutes les provinces du Canada. Se basant sur les

documents officiels des différentes provinces, Glenda Redden a réussi à fournir dans un rapport court et précis toutes les informations pertinentes concernant, au moins au point de vue quantitatif, le nombre, la nature et des descriptions succinctes des cours en sciences humaines offerts à tous les niveaux de la maternelle à la 12^e/13^e année. Ce document intitulé "Social Studies, A Survey of Provincial Curricula at the Elementary and Secondary Levels", paru en août 1982, avait pour but principal d'identifier les cours des sciences humaines qui favorisent un contenu canadien. Le contenu de cette recherche montre qu'il y-a eu indéniablement une influence sur le développement des curricula des sciences humaines à travers le pays. Pour se faire une idée plus précise, nous avons tenté de mettre sous forme de tableaux à partir des informations fournies dans le document de Glenda Redden les cours à forte dose de "contenu canadien" offerts à l'élémentaire, au niveau intermédiaire et au niveau secondaire.

i. Au niveau élémentaire:

"Most provinces use the expanding horizons approach of child / family / neighbourhood / community / communities/ régions to grade 3. From grade 4 - 6 there is a wide variety of offerings, from both provincial and Canadian history and geography to world communities.¹"

Ce qui donne le tableau suivant: à l'exception de quelques provinces (Colombie-Britannique, Saskatchewan et Quebec) qui font des petits sauts à certains niveaux (4 à 6) à l'extérieur du pays, on peut dire que dans l'ensemble le pays entier étudie un contenu strictement canadien aux niveaux M à 6.

Tableau I: Cours des sciences humaines offerts au niveau élémentaire (J à 6).

Niv.	C.B.	Alb.	Sask.	Man.	Ont.	Qué.	N-B	N-E	P-E-I	T-N
1	xo	xo	xo	xo	xo	xo	xo	xo	xo	xo
2	xo	xo	xo	xo	xo	xo	xo	xo	xo	xo
3	xo	xo	xo	xo	xo	xo	xo	xo	xo	xo
4	xo/2	xo	xo	xo	xo	xo	xo	xo	xo	xo
5	xo	xo	xo/4	xo	xo	xo	xo	xo	xo	xo
6	xo	xo	xo/4	xo	xo	xo	xo	xo	xo	xo

Légende

xo sciences humaines avec contenu canadien
 xo/2 à peu près la moitié de contenu canadien
 xo/4 à peu près un quart de contenu

ii. Au niveau intermédiaire les programmes varient beaucoup de province en province. Certaines provinces telles la Colombie-Britannique et l'Alberta semblent se concentrer sur des sujets non canadiens. D'autres ont au moins une année d'études canadiennes (Saskatchewan, Manitoba, Québec et Terre-Neuve) enfin d'autres provinces encore (Ontario, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse) ont deux années d'études canadiennes, enfin l'Ile-du-Prince-Edouard en a trois. Voici en forme de tableau ce que ça représente:

Tableau II: Cours des sciences humaines d'histoire et de géographie canadiennes offerts aux niveaux intermédiaires (7 à 9)

Niv.	C.B.	Alb.	Sask.	Man.	Ont.	Qué.	N-B	N-E	P-E-I	T-N
7					o		OX	o	OX	
8			o			o	OX	XO	o	
9				xo	xo				o	o
Total			1	1	2	1	2	2	3	1

Légende:

- o cours d'histoire du Canada
- x cours de géographie du Canada
- ox cours des sciences humaines à contenu canadien

iii. Au niveau secondaire, ce sont les cours d'histoire, de géographie et d'économie qui dominent. Bien que dans plusieurs provinces on offre des cours de sciences politiques, de droit, de sociologie, de psychologie, des grandes religions, et certaines comme l'Alberta offre aussi un cours de philosophie et d'anthropologie. Pour notre travail, nous avons essayé de refléter dans le tableau qui suit les cours des sujets cités ci-dessus mais qui ont une grande concentration de contenu Canadien. Ce qui donne à peu près les résultats suivants: Alberta offre deux cours à "contenu canadien", la Colombie-Britannique, la Saskatchewan, le Nouveau-Brunswick et Terre-Neuve offrent trois cours à "contenu canadien", le Manitoba et le Québec offrent quatre cours, l'Ontario cinq cours enfin la Nouvelle-Écosse et l'Île-du-Prince-Edouard six cours.

Tableau III: Cours des sciences humaines d'histoire et de géographie canadiennes offerts au secondaire.

Niv.	C.B.	Alb.	Sask.	Man.	Ont.	Qué.	N-B	N-E	P-E-I	T-N
10	o			x	x/o	x/o	o	o	x/o/P	o
11	o	s/o	*x	*P/o	x	x		xL*	P	x
12	*L		o	*L	*L	x	o/P*	s/o/P	o/L*	L*
13					*o					
Total	3	2	3	4	5	4	3	6	6	3

Légende:

- o Histoire du Canada
- x Géographie du Canada
- ox Sciences humaines
- x Économie
- P Sciences politiques
- L Droit
- S Sociologie
- * Cours optionnels

Selon ces tableaux les cours à forte dose de "contenu canadien" semblent être omniprésents à tous les niveaux et dans toutes des provinces. Cependant, il serait difficile de juger de leur qualité. On pourrait se poser la question de savoir, est-ce qu'on fait encore de l'enseignement d'un nationalisme à outrance dont l'objectif est d'unifier le pays sous une même langue et une même culture? La réponse à cette question est définitivement dans le négatif si l'on croit à la recherche de Glenda Redden.

Car, lorsqu'on feuillette plus loin dans l'étude de Glenda Redden on retrouve des titres tels: en Colombie-Britannique, *Communities around the World* (grade 2), *Early Cultures of North America* (year 4)²; en Alberta, *Canada: A Multicultural Society* (grade 7), *Global Issues* (grade 11)³; en Saskatchewan, *Social Studies 20 - A Cross-cultural Comparison* (grade 11)⁴; au Manitoba, *Les études canadiennes, Canada Today* (grade 9)⁵; en Ontario, *Canada: Geographical Realities* (grade 13)⁶; au Québec, *Géography of Canada and Québec* (grade 11);⁷ au Nouveau-Brunswick, *Les études canadiennes* (grade 10)⁸; en Nouvelle-Écosse, *La géographie canadienne* (grade 7)⁹; à l'Île-du-Prince-Édouard, *L'étude de l'histoire canadienne de 1900 à aujourd'hui* (grade 9)¹⁰; enfin à Terre-Neuve on retrouve *Our Country, Canada* (grade 6)¹¹. Tous ces titres pourraient faire référence à un contenu canadien à dominance anglo-saxonne dans le Canada anglais et à dominance franco-québécoise dans la province du Québec. Or en lisant, les descriptions de ces cours on s'aperçoit que tous mettent l'emphase sur l'importance de connaître et d'apprécier la diversité culturelle et ethnique de la population canadienne ainsi que les caractéristiques uniques des différentes régions de cet immense pays.

Cette constatation reflète la nouvelle réalité qui a commencé à prendre forme à partir de 1970 avec la parution du livre IV de la commission d'enquête du bilinguisme et du biculturalisme intitulé "la contribution culturelle des autres groupes ethniques" et de la déclaration de la nouvelle politique fédérale faite par P. Trudeau à la chambre des communes, concernant le double aspect du Canada à savoir le bilinguisme d'une part et le multiculturalisme d'autre part, c'est ce qui sera connu désormais sous le slogan de "l'unité dans la diversité".

Selon un article de Harold Troper, l'adoption du multiculturalisme comme politique officielle au niveau fédéral vint donner au dilemme que la question du nationalisme canadien a toujours posé, une solution qui reflète bien son temps:

This multiculturalism, filling the identity vacuum left in the wake of World War II, made yesterday's vices into today's virtues. Rather than lament the

failure of Anglo-conformity and assault the continuity of ethnicity as a demonic threat to cohesion, as an earlier generation would surely have done, the new policy proudly champions the mosaic. Furthermore, the survival of ethnic identity in Canada, as in the United States, in spite of the best efforts of past educators and other guardians of the gate, is now toasted as that unique element in the Canadian cultural pattern which assures Canada of a separate character from the United States.¹²

Cette nouvelle politique n'a pas manqué d'influencer le développement des nouveaux curricula des sciences humaines de l'Ontario et du reste des provinces anglophones ainsi qu'au Québec.

Après ce résumé qui peint un tableau assez positif de ce qui a été développé concernant les curricula des sciences humaines à forte dose de "contenu canadien", à l'échelle nationale, nous aimerons maintenant analyser la situation au Manitoba concernant les démarches entreprises suite aux recommandations du rapport Symons au niveau de certaines agences provinciales.

B. Quels efforts ont fait les universités et certaines agences provinciales et fédérales pour promouvoir les études canadiennes au niveau de la province du Manitoba?

Pour répondre à cette question nous utiliserons les "reflexions sur le rapport Symons de l'état des études canadiennes en 1980". Mais avant d'entrer dans les détails des réflexions de Jim Page, il serait bon de poser les questions suivantes à savoir: qui était la commission d'enquête de T.H.B. Symons et qui l'a formé? Dans le chapitre d'introduction des réflexions sur le rapport Symons, de Jim Page on lit:

The Commission on Canadian Studies, chaired by Professor T.H.B. Symons, was established by the Association of Universities and Colleges of Canada

in 1972. The Commissioner and his staff spent three years examining the state of teaching, research and publication about Canada before releasing the first two volumes of the Symons report, To Know Ourselves. That document provides a mirror for Canadians to use in determining the extent to which their own educational systems reflect the needs, circumstances and potential of Canada.¹³

Qui participe à cette enquête et quelle ampleur cette recherche avait prise? Selon le rapport de Jim Page, la commission d'enquête de Symons a consulté plus de 40 communautés à travers le pays et plus de 2500 personnes ont pris part aux discussions. Il y eut plus de 1000 mémoires et à peu près 40 000 lettres ont été présentées ou envoyées à la commission. Des réunions ont eu lieu avec des représentants de quelques 200 associations éducatives, professionnelles et académiques, plus les agences telles la Radio-Canada, l'office national du film, le conseil des sciences du Canada etc...Il est intéressant aussi pour cette étude de savoir comment la commission d'enquête définissait les "études canadiennes". Dr. Symons débuta son rapport en expliquant les "études canadiennes" en ces termes:

In general, the Commission considered as Canadian Studies teaching or research in any field that, as one of its major purposes, promotes knowledge about Canada by dealing with some aspect of the country's culture, social conditions, physical setting, or place in the world. Within those terms, Canadian Studies would include both work conducted along traditional disciplinary lines and work organized around a single theme or subject but drawing upon the knowledge and techniques of several disciplines (Volume I, page 5).¹⁴

Dans une version abrégée du rapport Symons, on peut lire dans l'introduction les principaux faits que Thomas Symons a mis en lumière suite à son enquête pour illustrer l'état déplorable des études canadiennes. Par exemple, sur la cinquantaine de disciplines universitaires qui ont été examinées Symons rapporte qu'aucune ne rend justice à des sujets qui concernent la société canadienne. Et ce, malgré le fait qu'il a constaté que la majorité des étudiants montrent beaucoup d'intérêt pour des sujets canadiens. La preuve c'est que souvent on trouve dans plusieurs cours à contenu canadien le double des étudiants alloués au cours. Dans le domaine des sciences et de la technologie il y-a un manque flagrant de recherche qui se fait concernant les grands projets de développement et leurs conséquences sur l'environnement. Dans la mesure où il y-a de la recherche qui se fait par des compagnies privées ou par des agences gouvernementales, les résultats sont gardés secrets. La liste des problèmes est longue et touche à tous les domaines. Le message de Symons est que la recherche ne peut pas être laissée exclusivement dans les mains des corporations et des agences gouvernementales. Les universités en tant que centres académiques "objectifs" ont un grand rôle à jouer, non pas seulement pour s'acquitter de leurs responsabilités vis-à-vis les communautés qui les régissent mais aussi vis-à-vis l'ensemble de la communauté internationale. Les problèmes sociaux, politiques, économiques et culturels qui sont étudiés au Canada peuvent avoir des retombées bénéfiques non pas seulement pour la société canadienne mais aussi ils peuvent être profitables pour la communauté internationale. D'autre part, Symons nous prévient que notre intérêt dans les études canadiennes ne doit d'aucune manière être interprété comme un désir d'inculquer à nos étudiants et étudiantes des valeurs patriotiques et nationalistes à outrance. Au contraire, les universités doivent encourager une démarche ouverte à la divergence des points de vue et développer l'esprit critique. Ce qui nous motive à promouvoir les études canadiennes c'est de connaître qui nous sommes, ce que nous aimerions faire ici et maintenant, où nous étions et où nous allons, comment arriver d'un point à l'autre, ce que nous avons comme peuple et déterminer quels sont nos besoins et nos responsabilités vis-à-vis de nous-mêmes et des autres.¹⁵

Quelles influences le rapport Symons a-t-il eu sur le Manitoba? Jim Page dans ses "Refléxions sur le rapport Symons" paru en 1980, passe en revue les différents projets qui ont été anoncés un peu partout à travers le pays, suite aux recommandations de la commission Symons. Bien que la majorité de ces initiatives ont été prises au niveau d'agences et de ministères fédéraux, on peut, comme le mentionne M. Page, trouver plusieurs qui ont été prises au niveau provincial. Dans le chapitre II intitulé "Canadian Studies at some Canadian Universities", M. Page rapporte que l'Université de Brandon ainsi que l'Université du Manitoba ont formé des comités ad hoc pour étudier et préparer des recommandations qui aideraient à mettre en pratique quelques unes des 295 recommandations du rapport Symons.

i. L'Université de Brandon:

M. Page rapporte que le comité du Sénat de l'Université de Brandon n'a jamais déposé de rapport, cependant il note que l'Université de Brandon est doté d'un programme d'études canadiennes. Pour obtenir une majeure en "études canadiennes" les étudiants de l'Université de Brandon doivent prendre les cours suivants:

- 1) Canadian Poetry and Canadian Prose,
- 2) Canadian Economic History and Canada since 1534
- 3) Government and Politics of Canada¹⁶

Ajouter à cela, certains cours tirés d'autres disciplines telles les études des autochtones, l'économie, l'anglais, le français, la géographie, l'histoire et les sciences politiques, peuvent être inclus dans ce programme pourvu qu'ils traitent d'un aspect ou l'autre des études canadiennes.

ii. L'Université du Manitoba:

Dans le cas de l'Université du Manitoba, la réaction était beaucoup plus substantielle. M. Page rapporte que:

"On June 24, 1976, the board of Governors of the University of Manitoba passed a motion which asked the senate, the administration, the faculties department and schools of the University to study how the Symons report related to the University, and how the basic principles of the report, calling attention to teaching and research about Canada, could be implemented."¹⁷

Cette étude a été dirigée par un comité ad hoc qui fit six recommandations au Sénat dans son rapport du 26 avril 1977¹⁸ (voir Annexe I du chapitre III). Parmi ces six recommandations M. Page remarque que la plus importante était la recommandation n°2 qui faisait appel à la nomination d'un coordonnateur des études canadiennes. M. William Neville a été nommé à ce poste à partir du 1^{er} juillet 1978. Parmi ses tâches le coordonnateur devait:

"His responsibilities include establishing, maintaining and publicizing an inventory of courses, programs and research in Canadian Studies at the University, and working with deans, directors, department heads and faculty members to identify areas of potential development in Canadian Studies and the means to facilitate such developments."¹⁹

Cependant, le nouveau coordonnateur des études canadiennes n'eut pas beaucoup de pouvoir et encore moins de budget. Ce qui explique pourquoi il n'y-eut pas beaucoup d'initiatives de prises durant son mandat. En 1982, le Professeur Ken Osborne fut nommé "Acting Coordinator". Sous cette nouvelle direction un comité Ad Hoc fut formé et eut pour mandat d'étudier toute la question des "études canadiennes " et d'en faire un rapport au président de l'université. Ce rapport a été soumis en avril 1983 avec 16 recommandations dont la onzième parlait de la nomination d'un directeur:

That the University appoint a full-time Director of Canadian Studies with these duties and conditions: (parmi les 13 responsabilités du Directeur notons:)
ii. The director should be responsible for the stimulation, enhancement and development of Canadian Studies activities in all academic units and across the University generally.²⁰

En plus de la nomination d'un directeur, le rapport fit la recommandation n°14 suggérant:

That each academic unit appoints its own co-ordinator of Canadian Studies whose duty it will be to maintain regular contact with the university Director of Canadian Studies and to stimulate interest and action in Canadian Studies in each particular unit.²¹

Les principaux arguments que ce comité a utilisés dans son rapport pour défendre le bien-fondé de l'établissement éventuel d'un programme en études canadiennes se résumaient à quatre:

1. Les membres du comité acceptaient la prémisse du rapport Symons de 1975 concernant l'importance de se connaître surtout dans le cas du Canada où les influences d'autres cultures peuvent facilement devenir dominantes (ie. la culture des États-Unis).
2. Il est important que tous les gradués de l'Université sachent quelque chose sur leur pays, son expérience, son développement passé, présent et les possibilités du futur.
3. Que les gradués de l'université du Manitoba soient encouragés à prendre une double majeure dans leurs études du 1^{er} cycle pour ne pas qu'ils se sentent indûment en désavantage par rapport à d'autres gradués.
4. Toutes les facultés de l'Université du Manitoba offrent déjà des cours sur des aspects différents du Canada. Il s'agira de les ouvrir à la population étudiante en général et non pas seulement aux étudiants qui appartiennent à l'une ou l'autre des facultés.

Le rapport complet, fut soumis au président de l'Université qui à son tour l'a présenté au Sénat où il fut accepté en principe. Cependant la majorité des recommandations, dont celle concernant le budget, ne furent pas mises en application. Ce qui mit fin à cet effort et le comité lui-même fut dissout. Bien que la faculté des Arts a nommé un coordonnateur des "études canadiennes", ceci n'a pas eu l'effet de promouvoir les études canadiennes, c'était selon Jim Page, un moyen subterfuge pour montrer que l'université avait fait un effort. En réalité, les cours qui ont été mis sous la rubrique "études canadiennes" étaient les mêmes cours offerts d'ores et déjà dans la faculté des arts. Par exemple les cours d'histoire du Canada de la faculté d'histoire étaient désormais considérés comme "études canadiennes" et ce, sans faire l'effort de les rendre disponibles à la population générale de l'université et d'intégrer dans leurs contenus des éléments interdisciplinaires. De fait, rien n'a changé ni l'approche, ni la disponibilité. Ce qui, selon le rapport Osborne qualifierait ces cours comme "Études sur le Canada" plutôt que des "études canadiennes".²²

Mais si ces démarches n'ont pas tellement porté fruit, l'Université du Manitoba a pris d'autres initiatives ayant trait directement ou indirectement au rapport Symons. Par exemple, M. Page nous apprend que l'Université du Manitoba a approuvé en principe l'établissement au début de 1977 d'un "Fond Privé". Ceci en réponse aux recommandations 13, 17, 18 et 19 du rapport Symons sous le chapitre du "Private Donor".

En effet à travers tout le rapport Symons la commission d'enquête reconnaissait le fait que le gouvernement devrait prêter son support financier aux universités pour les encourager à établir des facultés d'"études canadiennes". Cependant elle reconnaissait aussi le fait que le gouvernement à lui seul ne pourrait pas subvenir à tous les besoins de l'université. Il serait selon la commission d'enquête souhaitable que les universités établissent leurs propres sources de revenu financier en s'adressant directement au secteur privé. Ces nouvelles sources de revenu permettront aussi aux universités d'exercer une certaine indépendance vis-à-vis des autorités gouvernementales qui les régissent et ainsi s'assurer une autonomie de gestion et une approche plus objective dans leurs recherches.

Enfin M. Page note que l'Université du Manitoba est le siège de plusieurs stations de recherches qui ont trait à des problèmes canadiens: ceux-ci incluent le comité des études nordiques, la station biologique de la Taiga, la station de recherche d'Agriculture Canada, l'unité de recherche biologique aquatique, la station de recherche sur la faune, l'institut national de recherches et d'autres.

Mais malgré ces constatations, Jim Page dans sa conclusion dresse un bilan assez négatif lorsqu'il considère les universités canadiennes dans leur ensemble. Critiquant, par exemple ce que nous avons décrit concernant l'université de Brandon et du Manitoba à savoir que certains cours déjà existants sont maintenant considérés comme un effort de promouvoir des études canadiennes, il dit ceci:

There are on paper at least, more Canadian Studies programs at the Universities than ever before. But some programs appear to be the result of a simple relabelling of existing work rather than an increased commitment to the field.²³

Dans l'ensemble, Jim Page, trouve que les universités ont beaucoup à faire pour développer les "études canadiennes" comme discipline autonome avec la même structure au même titre que les autres disciplines universitaires. Selon lui le rôle d'une telle faculté pourrait traiter des problèmes suivants:

Attention needs to be given to a number of issues including; the impact on academic careers of involvement in Canadian Studies; the development and the viability of "core curricula" in Canadian Studies programs; and a number of methodological and pedagogical questions related to interdisciplinary, trans-disciplinary, collaborative and co-operative studies.²⁴

Face à ces grands défis qui attendent que quelqu'un les relève dans les universités, il n'est pas étonnant que Jim Page ne soit pas trop

optimiste malgré que, comme il le dit lui-même, certains progrès ont été enrégistrés depuis la parution du rapport Symons. Qu'a-t-il été accompli au niveau du gouvernement du Manitoba?

iii. Le gouvernement du Manitoba:

En lisant les réflexions de M. Page sur le rapport Symons surtout au Chapitre I on s'aperçoit qu'au niveau du gouvernement provincial manitobain, il y-eut quelques efforts pour répondre aux recommandations du rapport Symons, comme on peut trouver ailleurs notamment en Alberta, dans les maritimes et en Ontario. D'autre part, comme on vient de le voir au niveau de l'Université du Manitoba, il y-eut aussi une collaboration par le Manitoba de façon indirecte par l'entremise d'organismes tels par exemple le C.M.E.C. (Conseil des ministres de l'éducation du Canada). Le conseil des ministres a nommé en 1976 un comité special des études canadiennes composé d'un sous-ministre adjoint en éducation par province.

iv. Politiques des services bilingues du Manitoba:

Dans la mesure où ces services peuvent être considérés comme éléments susceptibles de contribuer aux objectifs de coopération et de respect des minorités, il serait bon ici de faire un bilan de la situation.

La question du bilinguisme au Manitoba est aussi vieille que la province même. En effet, en 1870 lorsque le Manitoba s'est joint à la confédération canadienne, Louis Riel et son gouvernement provisoire s'étaient assurés que la langue française et la religion catholique soient incluses dans la "liste des droits" que A. Scott, J. Black et Noël Ritchot ont présentée au gouvernement fédéral. Et de fait ces articles ont été acceptés et inclus dans la loi du Manitoba qui fut adoptée par la chambre des communes le 12 mai 1870. Cependant en 1890, l'article 23 de la loi de 1870 est aboli par le gouvernement Greenway. Le français n'est plus une des langues officielles de la province du

Manitoba. En 1896, l'accord Laurier-Greenway est conclu: il permettait l'enseignement religieux entre 15 h 30 et 16 h 00 par un membre d'un ordre religieux, à la demande de parents de 10 élèves en campagne et 25 en ville et avec l'autorisation de la commission scolaire locale. Également, et dans les mêmes proportions démographiques, un professeur catholique pouvait être embauché. La clause de la langue d'instruction eut la plus grande répercussion et permettait à dix élèves ou plus, francophones, ou parlant toute autre langue que l'anglais, de recevoir un enseignement dans leur langue. En mars 1916, le gouvernement Norris abolit la clause permettant l'enseignement bilingue conclu lors de l'entente Laurier-Greenway. En avril 1967, sous le gouvernement de Duff Roblin la loi 59 est votée. Elle autorise l'emploi du français comme langue d'enseignement de toute matière pendant la moitié de la journée scolaire au plus. En juillet 1970, sous le gouvernement Schreyer, il y eut un amendement de l'Article 258 de la loi des écoles publiques pour faire place à la loi 113 qui permet l'enseignement, à égalité, de l'anglais et du français (voir l'Annexe II du chapitre III pour la suite des événements importants concernant cette question).

Nous avons pris la peine de remonter jusqu'en 1870, pour montrer tout d'abord que la question du bilinguisme au Manitoba n'est pas nouvelle. D'autre part, nous ne sommes pas rentrés dans les détails, pour ne pas alourdir plus qu'il ne le faut ce chapitre, puisque ce n'est pas là, le premier objet de notre travail. Cependant, ce qui est certain selon nous, c'est que les événements des années 1960 et 1970 au niveau national, tels la montée du mouvement indépendantiste au Québec, les événements d'octobre 1970 et les mesures d'urgences adoptés par Trudeau ont certainement aidé à créer une conjoncture beaucoup plus réceptive aux demandes des minorités francophones à travers le pays. Au Manitoba à titre d'exemple, le Bureau de l'éducation française fut établi à l'intérieur du ministère de l'éducation et eut pour mandat de s'occuper de toute l'éducation en langue française au Manitoba. Ce Bureau de l'éducation française a maintenant le statut d'une "division" avec à la tête un sous-ministre adjoint. Les budgets annuels de fonctionnement du

Bureau de l'éducation ont pris de l'ampleur à mesure que les nombres d'élèves manitobains inscrits aux 3 programmes (français de base, immersion, école française) augmentaient (voir Annexe III du chapitre III). Il faut dire aussi que, ce qui encourage le gouvernement du Manitoba, c'est la contribution du gouvernement fédéral par l'entremise du secrétariat d'État de 50% des montants alloués au Bureau de l'éducation française. C'est-à-dire que la contribution nette du Manitoba est approximativement la moitié de ces montants.

Plus que toute autre chose, la formation du B.E.F. au niveau ministériel ainsi que la formation des différents comités de travail et de consultation qui ont suivi, ont permis pour une première fois aux éducateurs et éducatrices francophones du Manitoba de se pencher entre autres, par le biais du développement curriculaire des sciences humaines, sur les questions qui préoccupent la communauté canadienne dans son ensemble.

On a vu, par exemple, des productions en langue française de la Fondation des études canadiennes être agréées et recommandées dans les programmes d'études des sciences humaines à différents niveaux. Par exemple, l'"Atlas des francophones de l'Ouest", 1979, fut une initiative que les francophones des quatre provinces de l'ouest ont développé avec l'aide du Secrétariat d'État et de la Fondation des études canadiennes. Au niveau curriculaire le Bureau de l'éducation française du Manitoba a produit en 1982 un programme d'étude pour la 9e année intitulée "Notre patrimoine: Hier et aujourd'hui". Il y-eut aussi des efforts au niveau local, plusieurs écoles ont pris l'initiative de développer tout un cours ou des projets sur leur communauté locale qu'on pourrait qualifier de réponses au rapport Symons dont le message principal était "to know ourselves".

D'autres efforts ont été faits par les gouvernements qui ont succédé à Schreyer. Par exemple sous le gouvernement Lyon on annonça en mars 1981 la création d'un secrétariat des services en français. Le gouvernement Pawley qui a commencé son mandat avec l'intention d'enchasser les droits constitutionnels de la minorité franco-manitobaine dans la constitution a

fait volte-face lorsque le referendum organisé par les municipalités a montré nettement que la population manitobaine dans sa majorité n'était pas prête à apporter cet amendement à la constitution. La question des droits des minorités est encore au coeur des débats qui préoccupent présentement tous les canadiens. L'accord du Lac Meech qui permettra au Québec de se joindre aux autres 9 provinces canadiennes dans une même constitution, est loin d'être signé puisque le Manitoba et le Nouveau Brunswick trouvent entre autres que les minorités canadiennes ne seront pas bien servies par cet accord et ils demandent d'y apporter des changements.

v. Le C.M.E.C. et d'autres agences fédérales et provinciales:

Selon les recherches de M. Page, l'intérêt du conseil des ministres aux études canadiennes a été le mieux démontré par le fait qu'entre les années 1975 et 1978 le conseil des ministres a fourni les fonds de fonctionnement à la "Fondation des études canadiennes" (F.E.C.). Malheureusement, il a arrêté de subventionner la F.E.C. en 1978 pensant que le comité des S.M.A. (sous-ministre adjoint) nommé en 1976 remplirait les fonctions de la F.E.C. Ceci ne fut pas le cas selon M. Page. Cependant la F.E.C. a pu continuer son travail jusqu'en 1985 grâce à des fonds du Secrétariat d'État qui était partenaire avec le C.M.E.C. depuis le début.

À part le conseil des ministres, M. Page nomme d'autres organismes provinciaux qui ont contribué au développement des études canadiennes. À titre d'exemple, il cite: "The provincial museums, through their collections, archeological work and publications programs the Canadian Archives, the National Film Board, the Canadian Broadcasting Corporation and other National agencies have all contributed significantly to the growth of the field".²⁵

En conclusion, M. Page, reconnaît la contribution de plusieurs organismes fédéraux et provinciaux au domaine des études canadiennes, cependant il trouve que les provinces ne font pas assez et il leur rappelle qu'ils ont encore beaucoup à faire. Mais, si M. Page dans son étude s'est surtout

attardé aux organismes nationaux et aux institutions universitaires, il faudra pour rendre justice aux provinces creuser davantage dans les curricula scolaires des niveaux (1 à 12) pour avoir une image plus complète. C'est ce que nous tâcherons de faire dans la troisième partie de ce chapitre.

C. Comment la situation des programmes d'études des sciences humaines au Manitoba se présente dans les années 1960 par rapport à ceux des années 1980?

Dans ce chapitre, nous ferons une analyse du contenu des programmes d'études des sciences humaines des années 1980 par rapport à ceux des années 1960. Cette analyse nous permettra de montrer que les programmes des années 1980 reflètent, à notre avis, entre d'autres éléments, les recommandations du rapport Symons. En effet, lorsqu'on regarde le contenu des programmes d'études des sciences humaines de la première année à la douzième années on retrouve l'omniprésence du contenu canadien. Ce qui a permis ce grand changement, c'était aussi le fait qu'au niveau didactique et méthodologique sous l'influence de Bruner, Piaget, Taba et d'autres, on prêchait le principe d'un enseignement/apprentissage qui tiendrait compte du vécu de l'enfant et de ses capacités psycho-intellectuelles. La citoyenneté et l'éducation civique plutôt que l'étude des faits historiques et géographiques sont devenus les grands objectifs des sciences humaines. Bien que l'histoire et la géographie sont encore les sujets dominants autour desquels les autres matières des sciences humaines se sont greffées les approches pédagogiques et méthodologiques ont nettement évolué. On ne voulait plus de l'étude de civilisations ou de lieux qui étaient complètement étrangers et sans aucune relation au vécu des étudiants et des étudiantes auxquels ils étaient adressés.

C'est cette convergence de besoins aussi bien: 1. au niveau didactico-pédagogique, l'importance de ne pas faire de l'enseignement "à tiroir" mais plutôt d'essayer de comprendre un événement historique dans son cadre historique, économique, anthropologique, sociologique,

psychologique et géographique; 2. au niveau politique, la recherche d'une identité canadienne face aux menaces du séparatisme au Québec, et de l'influence de plus en plus forte des États-Unis; 3. au niveau sociologique, les recherches et enquêtes de Symons, Hodgetts, la commission enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme et d'autres . C'est dans cette conjoncture qu'il faut placer les changements tels que reflétés dans la nouvelle programmation des sciences humaines des années 1980. Le nouveau programme selon nous, essaie de répondre au message principal de Symons à savoir le besoin de "se connaître" et de déterminer notre identité canadienne.

Les tableaux comparatifs qui suivent nous donnent une vision globale de l'évolution des programmes d'études des sciences humaines depuis les années 1960 à aujourd'hui. Les quatre premiers tableaux montrent l'évolution des programmes d'études des sciences humaines de 1 à 12 du côté anglais, tandis que les tableaux 5 à 8 montrent l'évolution des programmes d'études des sciences humaines dans les écoles françaises et les écoles d'immersion française. À noter ici, qu'il y a un parallélisme des sujets traités à tous les niveaux que ce soit du côté anglais ou du côté français, cependant à l'intérieur de chaque programme d'études on trouvera des différences dans la présentation, la séquence, les stratégies, et le matériel d'enrichissement, puisque chacune des deux branches du gouvernement en charge du développement des programmes d'études des sciences humaines forment ses propres comités de travail.

TABLEAU I

TABLEAU COMPARATIF DES
PROGRAMMES DES SCIENCES HUMAINES
(EN ANGLAIS) DES ANNEES "60 AUX
ANNEES "80 DU MANITOBA.
NIVEAUX: 1 A 4

ANNÉE	THÈMES	NIVEAU	THÈMES	ANNÉE
1966	The School - Holidays - Mail - Fireman - Storekeeper.	1	What I need to grow a. Physical needs b. Emotional needs c. Families and human needs	1982
1966	People → Who come to our home → Who build our homes → Who help us travel Holidays.	2	-When I was little -When I grow up Families -Long ago -Now -In the future	1982
1967	-Prehistoric man -Plain Indians -Canadian eskimos - Past & Present -Life in a jungle -Life in Desert Sahara.	3	-Our community -A Manitoba community -A Canadian and/or World community	1982
1968	Community → River → Mountainous → Island → Origin Manitoba's past.	4	-Locating people and places around the world. -World community. -World community.	1982

TABLEAU II

TABLEAU COMPARATIF DES PROGRAMMES DES SCIENCES HUMAINES (EN ANGLAIS) DES ANNEES "60 AUX ANNEES "80 DU MANITOBA. NIVEAUX: 5 A 6

ANNÉE	THÈMES	NIVEAU	THÈMES	ANNÉE
1968	<p>Manitoba → Urban Community → Mixed Farming Community → A Northern Community</p> <p>Canada → Fishing Community → Coastal Community → Mountainous Community</p>	5	<p>Canada today → Physical → Prairies → The North → British Columbia → Ontario → Quebec → Atlantic Canada</p>	1982
1969	<p><u>Canadian History</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Our Beginnings -French & English Settlement -Fight for the Continent -Westward Expansion -Canada Comes of Age -Canada Today 	6	<p>Canada → The First Inhabitants → The Coming of the French → The Coming of the British → Life in the 19th Century → Western Canada → Life in Canada in the 20th Century</p>	1982

TABLEAU III

TABLEAU COMPARATIF DES
PROGRAMMES DES SCIENCES HUMAINES
(EN ANGLAIS) DES ANNEES "60 AUX
ANNEES "80 DU MANITOBA.
NIVEAUX: 7 A 8

ANNÉE	THÈMES		NIVEAU	THÈMES	ANNÉE
1967	<u>Geography</u> -Atlas study -Scandinavia -British Isles -France -Germany -Italy	<u>History</u> -Egypt or Meso - potamia -Greece and Rome -The Middle Ages -India -China -Mohammedianism	7	-The Planet Earth -The Physical Environment -The Diversity of Human Life on Earth -Patterns and People Around the World -Ecological System of the Earth	1982
1969	<u>Geography</u> -Atlas Study of Asia -The Indian Subcontinent -U.S.S.R -China or Japan	<u>History</u> -The Emergence of Modern Europe -The Development of Nation States -The Industrial Revolution -Europe in the 20th cen- tury.	8	-Life During Prehistoric and Early Times. -Ancient Civilizations -Life in Early Modern Europe -Life in Modern World.	1982

TABLEAU IV

TABLEAU COMPARATIF DES
PROGRAMMES DES SCIENCES HUMAINES
(EN ANGLAIS) DES ANNEES '60 AUX
ANNEES '80 DU MANITOBA.
NIVEAUX: 9 A 12

ANNÉE	THÈMES	NIVEAU	THÈMES	ANNÉE	
1972	<p><u>Geography</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -South America -Africa -Australia 	9	<p><u>History</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -British Heritage -Medieval Era -Tudor & Stuart -The Age of Acquisition -Canadian Gov. Today. 	<p>-Canadian Identity and Multiculturalism</p> <ul style="list-style-type: none"> -Physical Society -Economy -And the World In the Future. 	1987
1971	<p>Geography of North America</p>	10	<p>North America: A Geographic Perspective</p>	1986	
1968	<p>Canadian History</p>	11	<p>Canada: A Social And Political History</p>	1985	
1974	<p><u>History</u></p> <p>World Studies: Comparative Studies</p> <ul style="list-style-type: none"> -Government and Politics -Economic Systems -World Politics -Special Studies 	12	<p>World Issues</p> <ul style="list-style-type: none"> -Perceptions: Quality of Life -Global Organization: Co-operation and Conflict -World Issues -The Future 	1987	

TABLEAU V

TABLEAU COMPARATIF DES
PROGRAMMES DES SCIENCES HUMAINES
(EN FRANÇAIS) DES ANNEES "60 AUX
ANNEES "80 DU MANITOBA.
NIVEAUX: 1 A 4

ANNÉE	THÈMES	NIVEAU	THÈMES	ANNÉE
1966	-L'École - Les Vacances - La Poste - Les Pompiers - L'Épicier	1	-Introduction à l'orientation dans l'espace -Mon École -Ma Famille -Ma Vie à la campagne ou à la ville -Les Services de mon milieu.	1979
1966	L'Habitation.	2	-L'Orientation dans l'espace et dans le temps. -Les Moyens de transport. -L'Alimentation. -Le Logement. -Les Vêtements.	1979
1967	Le Sahara.	3	-L'Orientation dans l'espace et le temps. -Mon Milieu. -Les Indiens des plaines. -Les Inuits.	1979
1973	-La France -La Hollande -La Suisse -Le Japon.	4	-Mon Milieu -La France -Le Japon -La Suisse.	1980

TABLEAU VI

TABLEAU COMPARATIF DES
PROGRAMMES DES SCIENCES HUMAINES
(EN FRANÇAIS) DES ANNEES "60 AUX
ANNEES "80 DU MANITOBA.
NIVEAUX: 5 A 6

ANNÉE	THÈMES	NIVEAU	THÈMES	ANNÉE
1973	Géographie du Manitoba	5 (FL1)	-L'Orientation dans l'espace et le temps. -Géographie du Manitoba.	1980
1973	Histoire du Manitoba	6 (FL1)	Histoire du Manitoba	1980
	Inexistant	5 (FL2)	Canada -Un vaste territoire -Une colonie -Un pays	1986
	Inexistant	6 (FL2)	Canada -Le Canada dans le monde -Les régions du Canada	1986

TABLEAU VII

TABLEAU COMPARATIF DES
PROGRAMMES DES SCIENCES HUMAINES
(EN FRANÇAIS) DES ANNEES '60 AUX
ANNEES '80 DU MANITOBA.
NIVEAUX: 7 A 8

ANNÉE	THÈMES		NIVEAU	THÈMES	ANNÉE
1972 (HIST.) 1968 (GÉO.)	<u>History</u> - Introduction à l'histoire - La préhistoire - Anciennes civilisations - Vie rurale - - Vie culturelle - Contributions culturelles de l'occident.	<u>Géographie</u> - L'Europe - Les Iles Britanniques - Les Pays Nordiques - L'Italie - L'U.R.S.S	7	La Terre: Cet Astronef; Inditiation à la géographie - L'Environnement - L'Homme - Le Monde aujourd'hui	1982
1973 (HIST.) 1969 (GÉO.)	<u>Histoire</u> - Les découvertes - La Renaissance - Les Réformes religieuses - Le Grand siècle - La Revolution Française	<u>Géographie</u> - L'Asie - L'Inde - La Chine - Le Japon	8	Histoire Générale - Histoire et ses matériaux - La Préhistoire et les premières civilisations - Athènes et Rome - Société médiévale - Renaissance/Revolutions en occident - Le Siècle actuel.	1986

TABEAU VIII

TABEAU COMPARATIF DES
PROGRAMMES DES SCIENCES HUMAINES
(EN FRANÇAIS) DES ANNEES "60 AUX
ANNEES "80 DU MANITOBA.
NIVEAUX: 9 A 12

ANNÉE	THÈMES	NIVEAU	THÈMES	ANNÉE	
1973 (HIST.) 1970 (GÉO.)	<p><u>Histoire</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -La Revolution industrielle -Démocraties en Grande Bretagne -L'Empire britannique -Les Grandes guerres -Relations internationales depuis 1945 	9	<p><u>Géographie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -L'Afrique -L'Amerique latine -L'Australie 	<p><u>Études Canadiennes.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Qui suis-je? -Qui sommes-nous? -Nous vivons ensemble dans une société pluraliste -La politique au Canada -Les francophones et la mosaïque canadienne. 	1987
1972	<u>Géographie du Canada</u>	10	Géographie du Canada	1986	
1968	<u>Histoire du Canada</u>	11	Histoire du Canada	1986	
1975	<p><u>Actualités</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Le Gouvernement -Les Systèmes économiques -Événements de portée mondiale depuis 1945 	12	<p><u>Le Monde Contemporain</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Le Canada dans le monde -Les Idéologies politiques -Le Monde depuis 1945 -Les Grands thèmes du 20ème siècle 	1987	

D. Quelques interprétations des données présentées dans les tableaux comparatifs.

i. Tableaux I et V:

On peut voir dans les tableaux I et V, que les programmes des sciences humaines de 1^{re} année à la 4^e année aussi bien du côté anglais que du côté français ont subi un remaniement considérable. Dans les années 1960, l'élève devait apprendre beaucoup de faits sur plusieurs sujets par exemple l'épicerie, la poste, les pompiers (en 1^{re} année), l'homme préhistorique, la vie dans le désert (en 3^e année). Ces sujets, aussi intéressants qu'ils pouvaient l'être, étaient étudiés et enseignés de façon disjointe et sans relations les uns avec les autres. Les recherches en sciences humaines des années 1970 (Bruner, Piaget, Bloom et d'autres) ont reconnu ce fait et dans la majorité, ils ont poussé vers une intégration des disciplines telles l'économie, la sociologie, la géographie et l'histoire que l'on a nommé les sciences humaines. À partir de ce moment-là, il fallait réviser les contenus des programmes traditionnels d'histoire et de géographie, pour refléter cette nouvelle façon d'enseigner les sciences humaines. D'autre part en psychologie, on a trouvé qu'il était important de commencer toute étude à partir de la connaissance de soi, de son quartier, de sa communauté avant d'aller à la découverte d'autres communautés. C'est ce qui explique que dans les programmes des années 1980 les élèves sont appelés à étudier les sujets suivants: en 1^{re} année, ils commencent par déterminer les besoins de l'enfant (ses besoins physiques, émotionnels, humains), puis en 2^e année, l'enfant découvre sa famille puis la famille de ses parents et de ses grands-parents. En 3^e année, il élargit son espace et découvre sa communauté puis une autre communauté canadienne. En quatrième année il élargit encore plus son horizon et va découvrir une autre communauté dans le monde (ex. le Japon, la France, la Suisse etc...)

ii. Tableaux II et VI:

Aux niveaux 5 et 6 (voir les tableaux II et VI), les changements ne sont pas aussi majeurs. On passe de l'étude du Manitoba à l'étude du Canada.

iii. Tableaux III et VII:

Aux niveaux 7 et 8 les programmes des années 1980 sont totalement transformés. On se concentre sur les notions de géographie générale au lieu d'étudier la géographie de l'Europe en 7^e année et l'histoire de l'Antiquité. En 8^e, on se concentre sur des notions d'histoire générale au lieu d'étudier la géographie de l'Asie et les temps modernes en histoire (voir tableaux III et VII). En 9^e année, le nouveau programme veut qu'on étudie les "Études canadiennes" au lieu d'étudier la géographie de l'Europe et l'histoire contemporaine.

iv. Tableaux IV et VIII:

Au niveau secondaire, les changements de contenu sont moins prononcés puisque la géographie du Canada et l'histoire du Canada sont enseignés aux mêmes niveaux (10^e et 11^e années), cependant ici plus qu'à d'autres niveaux, les changements qu'on a suggérés dans les différents programmes sont plutôt d'ordre pédagogique que de contenu (voir tableaux IV et VIII).

E. Pouvons-nous conclure que ces études et rapports ont eu une influence sur le développement de nos programmes d'études des sciences humaines?

On peut chercher la réponse à cette question sur deux plans; d'une part dans le contenu curriculaire actuel et d'autre part dans les énoncés

théoriques que l'on retrouve dans l'encadrement des sciences humaines de la maternelle à la douzième année. Concernant le contenu curriculaire, il me semble que les tableaux synoptiques des années 1980 que nous venons de montrer et de décrire, ne laissent aucun doute quant à l'origine et aux sources des idées qui ont pu amener ces changements. Ces sources sont nombreuses, nous en avons citées quelques unes dans notre chapitre deux.

Cependant on peut dire que l'étude de Hodgetts, occupe une place privilégiée parmi toutes ces recherches car elle se veut être, non pas seulement une étude critique théorique, mais un instrument pratique qui mènerait à une action concrète. Dans ce sens-là, elle veut dépasser le stade d'identification simple du problème. D'ailleurs là-dessus, Hodgetts reconnaît qu'il n'est pas le premier à identifier les lacunes du système d'éducation canadien et de l'éducation civique, d'autres l'ont fait avant lui. Pour Hodgetts, donc il faut passer à l'action, c'est ce qui explique son implication dans la "Fondation des Études Canadiennes" par exemple et la formulation des énoncés ou d'un contenu spécifique des sciences humaines de M à 12 qu'il a rédigé avec la collaboration de Gallagher.

Deuxièmement, on peut retrouver l'influence de Hodgetts dans les énoncés de l'encadrement des sciences humaines de la Maternelle à la douzième année du Manitoba. Pour Hodgetts, la solution au problème reposait non seulement dans le choix du contenu curriculaire tel que nous venons de le montrer mais aussi et surtout dans les principes pédagogiques et méthodologiques sur lesquels tout le système de l'éducation repose.

Et là-dessus on peut dire que le Manitoba a répondu à l'appel non seulement de Hodgetts mais aussi d'autres chercheurs tels Bloom, Piaget, Hilda Taba, Bruner et d'autres. En lisant le document de l'encadrement des sciences humaines, on retrouve les idées telles l'approche résolution de problème, l'étudiant comme sujet central de l'apprentissage / enseignement, avec un accent mis sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement, sur la recherche plutôt que la passivité intellectuelle, sur la

participation active plutôt que l'apprentissage passif. L'enseignant joue un rôle de guide plutôt que de dispensateur d'information. Un des grands principes pédagogiques véhiculé dans ce document est d'apprendre à l'élève comment apprendre plutôt que lui enseigner.

Au niveau provincial deux différentes philosophies ont influencé tour à tour les deux curricula des années 1960 par rapport à ceux des années 1980. Durant les années 1960 la philosophie dominante était que les étudiants devaient apprendre et assimiler les valeurs et l'histoire de la civilisation occidentale. Le Canada étant le produit de cette civilisation, il était selon cette école de pensée, impératif que les étudiants canadiens connaissent leur "source". Ainsi au grade 7, les jeunes commencèrent par apprendre les civilisations grecques et romaines et l'histoire de l'Europe médiévale. Au grade 8, c'était l'histoire de l'Europe moderne, et au grade 9 l'histoire britannique était de rigueur. Ceci, selon les programmeurs des années 1960, préparait adéquatement les étudiants à étudier aux grades 10 et 11 la géographie et l'histoire du Canada et au grade 12 (comme option) l'histoire de la civilisation occidentale. Durant les années 1980, par contre, on a vu se développer et s'installer une nouvelle façon de voir les choses. Les concepteurs des programmes d'études des sciences humaines, pour les raisons que nous allons énumérer tout à l'heure, se sont ravisés et dans l'ensemble ont adopté le concept de "citoyenneté" où "l'éducation civique" dans son sens le plus large, devenait la pierre angulaire sur laquelle toute la programmation de la maternelle à la 12^e année devait trouver son appui. Préparer des citoyens qui seront prêts à participer et à contribuer à la société canadienne selon des principes démocratiques, était devenu le crédo des programmes d'études des sciences humaines. Les raisons de ce revirement majeur sont multiples. Tout d'abord, les études en pédagogie et en sociologie de l'éducation ont eu une influence énorme. En pédagogie par exemple tout le monde était d'accord que tout apprentissage / enseignement doit prendre en considération le vécu de l'élève. Au niveau social, la société canadienne a traversé des périodes de crise et de changement majeurs depuis la célébration du Centenaire Canadien. La crise d'octobre 1970 à Québec illustre malheureusement trop bien le conflit persistant entre les deux grandes communautés francophones et

anglophones du Canada. Le fait aussi que les étudiants et étudiantes canadiennes ne se connaissent pas et ne connaissent pas grand chose au sujet de leur société. Le danger toujours menaçant du géant voisin et sa grande influence sur la culture canadienne, l'éveil de la société canadienne dans son ensemble à son aspect multiculturel qu'on a appelé la troisième force canadienne dans le livre IV de la commission d'enquête du bilinguisme et du biculturalisme ont eu un effet énorme au niveau de la politique fédérale. Au niveau global, il y-a eu aussi une prise de conscience de l'interdépendance locale, nationale et internationale. Les questions écologiques, la protection de l'environnement et la survie même de la planète sont devenus des questions urgentes que l'on ne peut plus se permettre d'ignorer. Tout ceci a eu pour conséquences, des changements majeurs aussi bien dans le contenu curriculaire des sciences humaines que dans la méthodologie et dans la pédagogie en général. À titre d'exemple, au grade 9 on a remplacé l'étude de l'héritage britannique par l'étude des études canadiennes. On a introduit l'étude de la planète Terre au grade 7 à la place de l'étude géographique de l'Afrique et de l'histoire de l'antiquité. Et dans l'ensemble, on est passé d'une étude de l'histoire politique à l'étude de l'histoire sociale. Au lieu, de se concentrer sur les dates des grands événements et sur la vie de grandes personnalités, on essaie de rendre justice à toutes les composantes des sociétés (ie. la vie des gens ordinaires aussi bien que la vie de ceux qui détiennent le pouvoir).

En guise de conclusion, on peut dire avec l'appui du rapport Symons, l'étude de Glenda Redden, les tableaux synoptiques des programmes d'études des sciences humaines du Manitoba des années 1980 ainsi que l'encadrement des sciences humaines de la maternelle à la 12^e année que les recherches de Hodgetts, Gallagher, Tomkins, Trudel, Jain, Osborne et d'autres ont été une source d'inspiration et ont influencé fortement les contenus des programmes d'études des sciences humaines du Manitoba. On peut dire aussi que ces études ont encouragé les éducateurs et les éducatrices du Manitoba à remettre en question leurs méthodes d'enseignement et à reconsidérer les principes sous-jacents à l'apprentissage des sciences humaines. À quels points ces principes théoriques se sont traduits dans la réalité du vécu des étudiants et des enseignants du Manitoba, c'est ce que nous verrons dans le prochain chapitre.

Chapitre IV: Les liens entre la théorie et la pratique.

Dans ce chapitre nous sommes intéressés à élucider les liens qui existent entre les aspects théoriques et idéologiques que nous avons relevés dans les deux premiers chapitres avec la pratique telle qu'elle se retrouve dans la situation manitobaine et décrite dans notre chapitre trois, afin de voir dans quelle mesure la théorie est consistante avec la pratique.

Pour ce faire nous procéderons de la façon suivante: tout d'abord nous ferons une analyse sommaire de la structure existante du développement et de l'implantation des programmes d'études. Deuxièmement nous analyserons les processus suivis pour développer l'encadrement des sciences humaines de la maternelle à la 12^e année. Enfin, nous ferons un rapport synthèse d'une recherche que nous avons entreprise auprès des personnes clefs manitobaines, pour obtenir leurs opinions quant à savoir comment est-ce que d'après eux les idées théoriques se traduisent dans la réalité de la salle de classe, de l'école et ultimement quels effets ont-ils dans la réalité du vécu de la communauté manitobaine.

En d'autres mots nous aimerions dans ce chapitre répondre aux questions que nous nous sommes posées dans le premier chapitre à savoir: qui fait la sélection du contenu curriculaire au Manitoba? dans quels buts? et sur quels critères? Et, est-ce que le curriculum représente les valeurs de la classe dominante?

Mais avant d'entreprendre cette démarche, faisons le point sur quelques idées théoriques que nous avons relevées dans les deux premiers chapitres. Partant de la prémisse que le contenu curriculaire est la pierre angulaire de tout enseignement et de tout apprentissage les recherches ont confirmé que l'on doit tenir compte des éléments suivants:

- 1) Les écoles reflètent la société qui les maintient et les nourrit.

- 2) Les valeurs et les attitudes promues à l'école sont les valeurs et les attitudes des classes dominantes.
- 3) La mobilité sociale que l'école permet est plutôt une illusion qu'une réalité.
- 4) Les changements ne sont admis que pour mieux servir les classes dominantes.
- 5) Le curriculum reflète les besoins et les valeurs des classes dominantes dans ce sens le choix du contenu n'est pas "neutre".

Ayant relevé ces grandes lignes, voyons maintenant comment la structure du système d'éducation du Manitoba actuel se présente? Nous ferons l'étude surtout de la structure de la discipline des sciences humaines, bien que dans l'ensemble du ministère, presque toutes les disciplines connaissent plus ou moins la même structure.

A. Analyse sommaire de la structure existante.

Comme nous venons de le rappeler selon les théories de notre premier chapitre le curriculum représente les valeurs de la classe dominante. C'est une sélection d'un contenu pris d'une culture pour atteindre certains objectifs. Ainsi le curriculum peut être une source de conflit entre les différents groupes qui cherchent à promouvoir et à préserver leurs valeurs. La question donc qu'il faut se poser est de savoir si c'est le cas au Manitoba? La réponse à priori est non. Il y a très peu de conflit au Manitoba? À quoi pourrait-on contribuer ce fait? Pour répondre à cette question nous analyserons les structures de prise de décision dans le domaine de l'éducation au Manitoba. Comme nous le constaterons, les structures elles-mêmes, aussi bien du côté anglais que

du côté français, ne représentent que des organismes qui s'intéressent directement aux questions qui ont trait au contenu et à l'administration de l'éducation. (i.e. les associations des enseignants, les associations des parents, les associations des commissaires d'écoles, les associations des administrateurs d'écoles ou de divisions scolaires, etc...)

Certains représentants sont des élus (tels les commissaires d'écoles) d'autres sont nommés par leurs associations, où encore par le ministre lui-même. Ce processus de représentation et de consultation a pour résultat le fait que le Curriculum Policy Review Council (CPRC) en charge de faire des recommandations au ministre relate généralement les besoins ou les idées de la majorité. Il est très rare de voir un conflit se produire entre les différents groupes car dans l'ensemble, les conflits s'il y-en a, se règlent à l'interne.

Ceci explique aussi, le fait qu'au Manitoba il n'existe presque pas d'opposition organisée à ce qui se fait dans le domaine de l'éducation. Il arrive parfois qu'un gouvernement particulier pousse le développement d'un projet qui lui est cher. Si le projet en question est trop clairement identifié à la philosophie du parti, il risque de se faire mettre dans les oubliettes dès qu'un régime nouveau prend le pouvoir. L'exemple pour illustrer ceci, c'est le cours sur le mouvement co-op qui fut développé par le gouvernement NPD dans les années 1970 et retiré des cours optionnels dans les années 1980 sous le régime conservateur. Parfois, un groupe marginal peut occuper les manchettes durant une période de temps comme par exemple "Parents network" en 1985 qui s'était élevé contre la philosophie prônée dans l'encadrement de sciences humaines de la maternelle à la 12^e année sans aucune conséquence tangible.

Ils avaient mal reçu le revirement que nous avons décrit à la fin du chapitre trois c'est-à-dire le fait que le concept de citoyenneté, la connaissance de soi, de son environnement immédiat, de sa société prenait une valeur prépondérante par rapport à l'apprentissage de la civilisation occidentale. "Parents Network" avait interprété ce changement comme une trahison des valeurs traditionnelles de "l'héritage Anglo-Saxon" du

Canada. Ils voyaient mal l'étude et l'éveil à d'autres civilisations et tout l'aspect multiculturel de la société canadienne. Mais après quelques 6 mois on en a plus entendu parler et leur opposition est restée sans conséquence.

De temps en temps des lettres à l'éditeur ou des journalistes critiquent un aspect ou l'autre du système de l'éducation ou du contenu curriculaire. On a vu par exemple un organisme représentant un certain segment des Ukrainiens se plaindre du fait que la famine d'Ukraine n'était pas bien traitée dans les manuels scolaires. D'autres se sont plaints que l'étude de l'holocauste de la deuxième guerre mondiale n'occupait pas une place prépondérante. D'autres encore se sont plaints qu'on n'étudiait pas assez le régime d'apartheid pratiqué en Afrique du Sud. Mais toutes ces plaintes ne sont que des critiques ponctuelles qui disparaissent aussi vite qu'elles apparaissent, du moins dans la place publique. Souvent par contre, les représentants des organismes qui siègent au CPRC et les professionnels du ministère de l'éducation, font suite à certains de ces griefs durant les réunions formelles des comités concernés.

Encore plus rares sont les occasions où le débat sur des questions de fond en éducation atteignent la législature. Une de ces rares occasions s'est présentée à la période de questions en chambre le 18 juin 1985 où C. Manness critique de l'éducation pour le parti conservateur en opposition a pris la peine de rentrer dans les détails du curriculum overview K-12 pour en faire une critique magistrale.

Après avoir passé en revue et critiqué le contenu de chaque programme d'études de tous les niveaux de 1 à 12 tel que décrit dans l'encadrement des sciences humaines, M. Clayton Manness conclut ses remarques en ces termes:

...My final point is there is a whole element of social engineering and social reform that is being brought into this curriculum.

...There is an article...but it talks about life in Canada and how the labour unions of our nations have contributed to the well-being. Yet, Mr. Chairman, nowhere in this text is reference made to enterprise and the fact that profits allow people to pay taxes. It's biased, it's skewed in one direction in such a major fashion. I am surprised, and yet I'm not, that the Minister of Education could approve it.¹

La réponse du ministre à ces accusations est classique. Car elle a pour effet d'intimider tous ceux qui ne sont pas impliqués directement dans l'enseignement. Voici quelques extraits de la réponse de Madame Hemphill, Ministre de l'éducation:

I would say that if you are not a teacher and you have not been trained in methodology and the learning stages of children, the development of children, and have all the additional information that is at your disposal, which is textbooks, resource materials and detailed curriculum guides, then you really don't have a solid enough basis to make the statements that you are making about how it is being used and whether or not it is adequate and what the deficiencies and the inadequacies are...because the guides that he quoted from are just bare bone.²

Un autre argument que Madame Hemphill a utilisé pour défendre le "K-12 Social Studies Overview" est le fait que le document a été circulé auprès de tous les organismes concernés en éducation:

I want to put on the record how it was developed... you know, it was developed over a long period of time from '76 to '83, and it was developed by the committees. I am going to go in a little bit into the makeup and the representation on some of the committees. But for that period from 1976 to 1981, we sent

the first documents out to the schools in September, 1981 and the review and the comments from school divisions was extremely positive. The current version, we made changes according to information that came from the field, as we always do, and the current version of the overview document was sent to all schools in May of 1985.³

Après cet échange intéressant entre la ministre de l'éducation et le membre de l'opposition chargé de faire la critique de l'éducation en chambre, il n'y eut pas de suite. L'opposition s'était estompée malgré le fait que M. Manness reflétait les mêmes arguments que l'organisation de "Parents Network" avait soulevés.

Qu'est-ce qui explique ce manque d'opposition en éducation? La réponse à cette question repose partiellement dans les propos de la ministre. Car comme nous venons de le voir, elle base toute son argumentation sur le fait que la structure du système de développement et de l'implantation des programmes d'études du Manitoba est telle qu'elle répond adéquatement aux besoins de la communauté. Il est intéressant aussi de noter que depuis cet échange en chambre, le parti NPD a perdu les dernières élections et le parti conservateur a pris le pouvoir.

On pourrait penser qu'une fois au pouvoir le parti conservateur qui s'est montré très critique vis-à-vis de l'encadrement des sciences humaines, en l'accusant d'être biaisé et de représenter les intérêts de la "gauche" aurait fait les démarches nécessaires pour apporter les changements qu'il aurait souhaités voir. Or, en réalité le nouveau gouvernement une fois au pouvoir n'a pris aucune décision de ce côté-là. Ceci pourrait être expliqué de plusieurs façons: 1) soit que le nouveau gouvernement n'avait pas de politique d'éducation claire...2) qu'ils avaient simplement lorsqu'ils étaient en opposition, réagi à des groupes de pression puisque, après tout, c'est le rôle de l'opposition de critiquer le gouvernement même si le point de vue qu'elle apporte est celui d'une

infime minorité (en politique tout passe pour gagner des points); 3) ou que le système lui-même tel qu'il est, est bien protégé face à toutes les pressions de l'extérieure. De ces trois hypothèses celle qui nous semble la plus plausible c'est la dernière. Car comme nous allons le constater dans la description de la structure du système du développement et de l'implantation des programmes d'études, au Manitoba, ce n'est pas la "classe dominante" telle que les théoriciens veulent nous le faire croire qui prend les décisions mais plutôt, un groupe "d'experts" en éducation qui tend à jouer un rôle prépondérant. Il faut dire aussi, que ce groupe "d'experts" en éducation, est bien à l'écoute des critiques qui peuvent surgir de plusieurs sources et deviennent des maîtres d'art à éviter les sujets susceptibles de semer la controverse dans la communauté. C'est dans ce sens qu'il me semble important ici de décrire cette structure.

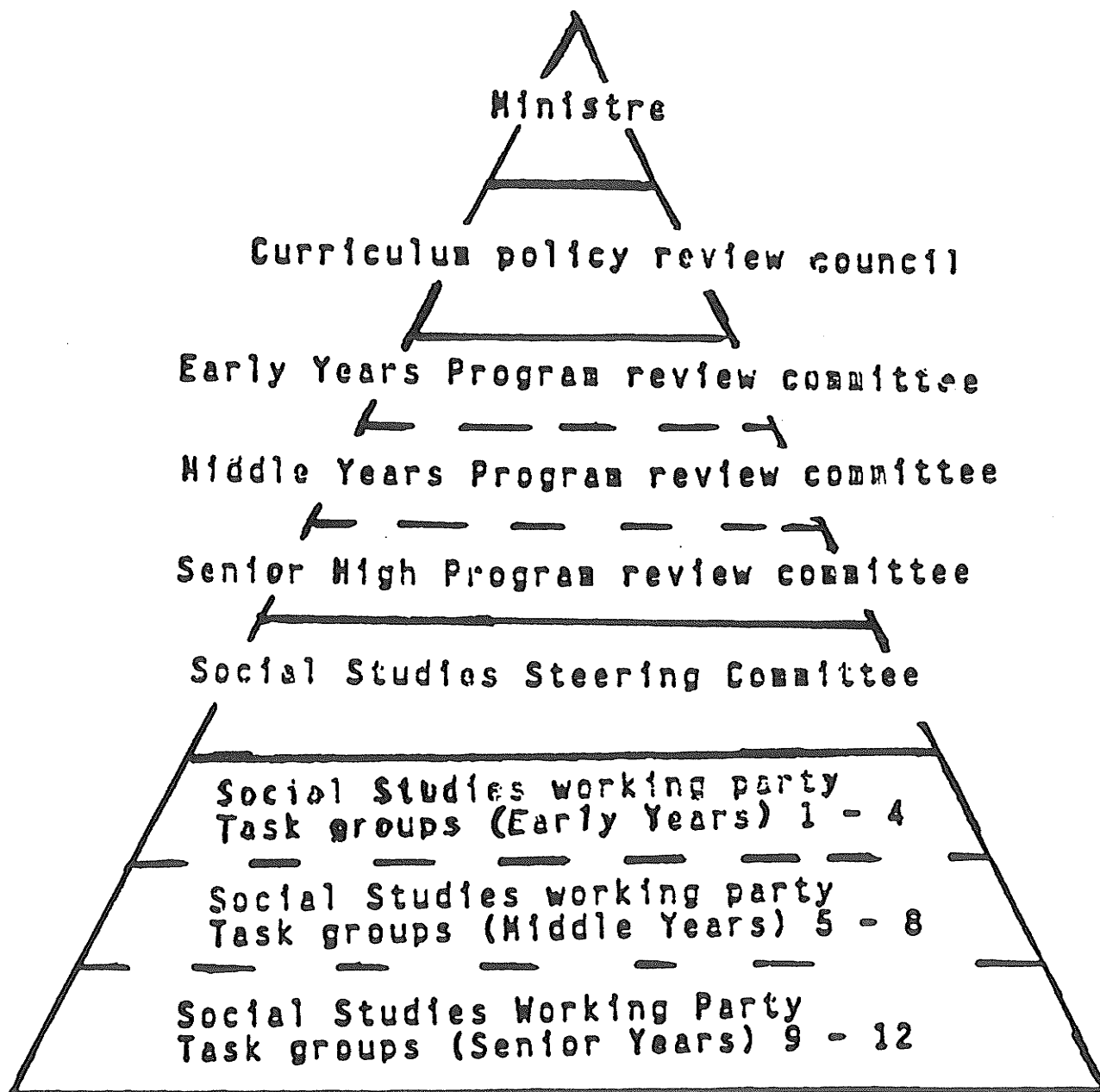
B. La structure du système de développement et de l'implantation des programmes d'études des sciences humaines du Manitoba: (côté anglais)

Le principal but de ce chapitre sera donc de montrer en décrivant la structure du système de développement et de l'implantation des programmes d'études, comment les décisions concernant le contenu curriculaire sont prises au Manitoba. Ceci nous permettra de réfuter la théorie que nous avons exposée dans notre premier chapitre à savoir que le contenu curriculaire est décidé par la classe dominante. Dans le cas du Manitoba nous croyons que c'est plutôt le groupe de "professionnels en éducation" qui prend les décisions, et c'est cela qui explique le manque de conflit car ces professionnels sont à l'écoute des critiques et ajustent leurs décisions en conséquence. En d'autres mots on pourrait dire que leur crédo est "qu'il vaut mieux prévenir que guérir". Est-ce que c'est bien ou c'est mal, nous ferons des commentaires là-dessus dans notre conclusion, pour le moment contentons-nous de décrire la structure du système telle qu'elle nous a apparu dans notre recherche.

i. Une structure en forme de pyramide:

Il existe une structure pyramidale composée surtout de comités de travail à la base; de comités de consultation pour les trois niveaux scolaires (élémentaire, intermédiaire et secondaire) au centre; et le tout est chapeauté par un comité aviseur qui recommande au ministre l'adoption, le rejet ou la révision des programmes d'études. Le ministre de l'éducation qui se trouve à la tête de cette pyramide a le dernier mot concernant l'approbation ou la désapprobation d'un programme d'études. Cette structure pourrait être jugée à première vue comme une structure rigide et très centralisatrice. Or, au Manitoba depuis qu'on a aboli les examens au niveau provincial au début des années 1970, le système s'est beaucoup décentralisé. Et bien que le ministère a encore la responsabilité de développer et d'implanter les programmes d'études au niveau de la province, rien n'empêche une division scolaire parmi la cinquantaine qui forment le système d'éducation du Manitoba de prendre l'initiative et de développer un cours dans un domaine qui lui semble être important et urgent. Cette façon de faire, peut être aussi appliquée au niveau de l'école, qui peut initier au même titre qu'une division scolaire, un cours qui répond à un certain besoin qu'elle juge important et urgent. D'habitude l'école cherchera à obtenir le support de la division scolaire à laquelle elle appartient.

Voici un schéma qui résume bien cette structure:



Structure du développement et de l'implantation des programmes d'études du ministère de l'éducation du Manitoba (côté anglais).

ii. Composition des comités de travail et de consultation.⁴

1. C.P.R.C. Le Curriculum Policy Review Council est composé de représentants/es suivants/es:

- i) M.T.S. -- The Manitoba Teacher's Society (4 members).
- ii) M.A.S.T. -- The Manitoba Association of School Trustees (2 members).
- iii) M.A.S.S. -- Manitoba Association of School Superintendents (1 member).
- iv) Post-Secondary Institutions (2 members).
- v) Minister of Education (3 members).
- vi) Department of Education (2 members).
- vii) Department of Education Support Personnel (3 members).
- viii) Executive Secretary (1 member).

TOTAL: 18 members

2. Early Years Program Review committee.
Middle Years Program Review committee.
Senior Years Program Review committee.

Chacun de ces trois comités est composé des représentants/es des organismes suivants:

- i) M.T.S. -- The Manitoba Teacher's Society (4 members).
- ii) M.A.S.T. -- The Manitoba Association of School Trustees (2 members).
- iii) M.A.S.S. -- Manitoba Association of School Superintendents (1 member).
- iv) Faculty of Education (1 member).
- v) Department of Education Support Personnel (3 members).
- vi) Executive Secretary (1 member).

TOTAL: 10 members

3. Social Studies Steering committee.

- i) Four teachers representing grades 1-3, 4-6, 7-9, 10-12.
- ii) M.T.S. -- The Manitoba Teacher's Society (1 member).
- iii) M.S.S.T.A. -- Manitoba Social Studies Teachers' Association (1 member)
- iv) M.A.S.T. -- The Manitoba Association of School Trustees (1 member).
- v) M.A.S.S. -- Manitoba Association of School Superintendents (1 member).
- vi) M.A.P. -- Manitoba Association of Principals (1 member).
- vii) Home and School -- Manitoba Association of Home and School (1 member).
- viii) University of Manitoba (1 member).
- ix) University of Winnipeg (1 member).
- x) Senior Years (1 member).
- xi) Native Education (1 member).
- xii) Bureau de l'éducation française (1 member).
- xiii) Curriculum Implementation (1 member).
- xix) Correspondence (1 member).
- xx) Chairperson (1 member).
- xxi) Facilitator (1 member).

TOTAL: 19 members

4. Task groups.

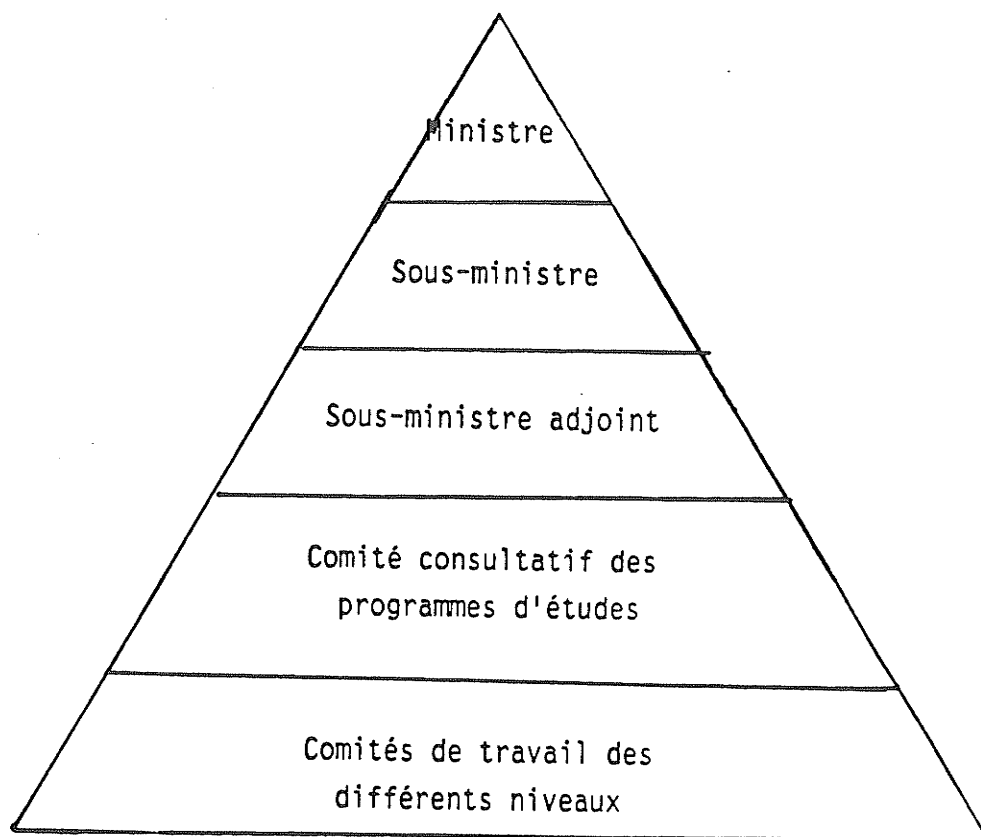
- i) Composition of Early Years K-6 Social Studies task/group. Teachers and Department of Education Consultants (7 members).
- ii) Composition of 5-9 Social Studies task group. Teachers and Departments Consultants (5 members).
- iii) Composition of Senior Years 10-12 Social Studies task/group. Teacher and Departments Consultants (5 members).

En plus des comités par niveau ont été formés; et aussi des sous-comités par sujet au niveau de la 12e année:

- a) Grade 10: 6 members (Teachers and Department Consultants).
- b) Grade 11: 6 members (Teachers and Department Consultants).
- c) Grade 12: (3 sub-committees) - 6 members per sub-committee (Teachers and Department Consultants)
 - 6 members per sub-committee (Teachers and Department Consultants)
 - 6 members per sub-committee (Teachers and Department Consultants)

C. La structure du développement et de l'implantation des programmes d'études des sciences humaines du Bureau de l'éducation française:

À la base se trouvent les comités de travail, par niveau, soit grade 1, grade 2, grade 3 etc...ces comités de travail sont dissous une fois que le programme d'études est mis en place. Ces comités sont chapeautés par le "comité consultatif des programmes d'études" qui a pour fonction de faire des recommandations au sous-ministre adjoint concernant les programmes d'études de toutes les disciplines.



Structure du développement et de l'implantation des programmes d'études du B.E.F.

i) La composition des comités de travail: varie entre quatre et dix membres dont la majorité sont des enseignants et enseignantes qui oeuvrent dans les écoles. Parfois on fait appel à des conseillers pédagogiques des divisions scolaires, des professeurs de faculté ou des parents à siéger sur ces comités.

ii) La composition du Comité consultatif des programmes d'études (CCPE) est la suivante:

- trois représentants des ÉDUCATRICES ET ÉDUCATEURS FRANCOPHONES DU MANITOBA;

- un représentant de l'INSTITUT PÉDAGOGIQUE du Collège universitaire de Saint-Boniface;
- un représentant des DIRECTEURS D'ÉCOLES FRANCO-MANITOBAINES (nommé par le Sous-ministre adjoint du BEF);
- un représentant des DIRECTEURS D'ÉCOLES D'IMMERSION FRANÇAISE (nommé par le Sous-ministre adjoint du BEF);
- un membre de la RÉGIE du BEF;
- un/une secrétaire désigné(e) par le Sous-ministre adjoint du BEF;
- un représentant de la FÉDÉRATION PROVINCIALE DES COMITÉS DE PARENTS;
- un représentant de CANADIAN PARENTS FOR FRENCH (section manitobaine);
- un représentant des COMMISSAIRES D'ÉCOLES FRANCO-MANITOBAINS.
- Le sous-ministre adjoint du BEF siège d'office au CCPE.

D'autres critiques peuvent venir de sources qui malgré le fait qu'ils sont bien représentés dans les comités décisionnels, se font la voix de la minorité. Un exemple que nous aimerions citer ici est, la critique de "l'Overview of the K-12 Social Studies" de Lovell Clark professeur d'histoire à l'université du Manitoba. Cette critique illustre en effet les étapes qu'un document peut traverser avant d'être approuvé.

D. Le processus de développement de l'encadrement des sciences humaines de M à 12 du Manitoba.

Nous avons choisi à titre d'exemple, de retracer les étapes que l'encadrement des sciences humaines de la maternelle à la 12^e année du Manitoba a dû traverser, avant d'être approuvé par le ministre de l'Éducation, pour montrer la sorte de consultation et la procédure suivie afin de développer et de faire approuver ce document au niveau de la province. Pour cela nous avons mené une entrevue auprès du conseiller pédagogique des sciences humaines, Monsieur John Lohrenz, le 26 janvier 1989. Selon M. Lohrenz, c'est à Saint Benedict en 1976 lors d'un colloque des professeurs des sciences humaines qu'une réflexion a débuté

concernant ce que devrait être le contenu, les méthodes et la séquence des différents programmes d'études des sciences humaines (côté anglais) de la maternelle à la douzième année dans la province du Manitoba. En 1978 et 1979 des propositions ont été faites qui furent résumées en décembre 1979 dans un document intitulé "An Overview of the K-12 Social Studies Interim Revision".

Cependant, selon les dires de M. Lohrenz ce document a été vivement critiqué par les spécialistes de la faculté d'histoire. Suite à cette critique, le ministère de l'Éducation, sous la direction de John Lohrenz et Gary McEwen, ont avec l'aide du "K-12 Social Studies Working Party" retravaillé "l'Overview" de décembre 1979 et ont produit ce qui est intitulé "The Social Studies K-12 Level 1 document", paru en mai 1981. Mais avant d'arriver à cette version finale, plusieurs documents de travail ont vu le jour entre les années 1976 et 1981 dont voici quelques titres et dates de parution:

1. Social Studies Task Groups - Inaugural meeting (May 11 and 12, 1976).
2. Educational goals for children ages 5 to 15 a position paper of the Elementary Program Review Committee, and the Middle Years Program Review Committee - Interim Draft (November 1977).
3. A Rationale for the Social Studies Program K-12 (January 1978).
4. A Rationale for the Social Studies Program K-12 (April 1978).
5. The Social Studies K-12 -- Interim Revised Document (December 1978).
6. The Social Studies Interim Revised Document (February 1979).
7. An Overview of the K-12 Social Studies Interim Revision (June 1979).

8. An Overview of the K-12 Social Studies Interim Revision (September 1979).
9. Social Studies K-12 Level 1 document (Mai 1981).

Comment expliquer cette multitude de versions intérimaires? L'explication évidente est le fait que les différents intervenants n'étaient pas d'accord avec certains principes de base émis dans les premières versions.

Comme nous l'avons indiqué au début de ce chapitre ce document a été l'objet de plusieurs débats et de discussions aussi bien au niveau de l'assemblée législative dont nous avons fait mention plus tôt et au niveau des divisions scolaires et des écoles qui ont bien voulu exprimer leurs opinions. C'est en tenant compte de ces opinions que le document fut reformulé à plusieurs reprises. Ce processus de consultation assez long puisqu'il prit presque 10 ans avant d'aboutir à une version finale (1976 à 1985) eut l'effet d'assurer un consensus général.

Voici à titre d'exemple les critiques et les faiblesses que Lovell Clark professeur d'histoire à l'université du Manitoba a trouvées dans les premières versions de l'encadrement des sciences humaines:

This forty-page brief issued by the Department of Education can only be received by historians with grave concern, not to say utter dismay. The effect of implementing these proposals will be to eliminate the study of history from the schools.⁵

Ensuite M. Clark passe en revue les cours de sciences humaines proposés à chaque niveau:

The early years of the program will not be commented upon here, except to say that there is an inordinate amount of Canadian material from the Grade three onward.⁶

Il est intéressant de noter ici que Clark fait mention de "Canadian material" au lieu de "Canadian studies". D'autre part aux niveaux 5^e et 6^e années "Lifestyles in Canada Today", "Lifestyles in Canada's Past", l'auteur critique la méthode d'enseignement encouragée par ce document. Elle aurait pour résultat dit-il, de décourager l'étude des problèmes politiques, constitutionnels et militaires pour favoriser une étude qui concentre sur les personnes plutôt que sur les événements ou les "institutions".⁷

Cette façon de faire, conclut M. Clark aura pour effet non seulement d'ennuyer les étudiants du cours de l'histoire canadienne mais aussi de les éloigner de tout sujet qui a trait au Canada.⁸ Une bonne occasion de commencer l'enseignement de l'histoire canadienne aura été perdue.

Au niveau de la 7^e année M. Clark trouve que le programme d'études proposé est bien puisqu'il permet aux étudiants d'être exposés à d'autres sujets qui ne sont pas canadiens comme le système scolaire, le climat, et la géographie d'autres pays.⁹

Au niveau de la 8^e année Clark fait la même critique:

Once again, it is difficult to imagine what this course could produce, other than gross simplifications and stereotypes. It would add up to a static conception of history, with no sense of gradual change and development¹⁰

Ce que Clark dit du cours proposé pour le grade 9 intitulé "les études canadiennes" est alarmant.

The nauseating emphasis on "ME" is apparent, but quite apart from that, one is struck by the assumption that the student "has a role to play" that he is supposed "to fit in" somewhere, as though he were a cog and not an individual with a mind of his own.¹¹

... Même aux niveaux 10, 11 et 12, M. Clark trouve que les cours proposés à ces niveaux seraient un désastre en ce qui concerne l'étude de l'histoire.

Indeed, it is clear that history is eliminated from the school system, being brought in only occasionally - and in fragmented and episodic fashion - to serve as a handmaiden for what purports to be social science.¹²

L'auteur de cette critique conclut que:

History is much too important a subject to be debased and mutilated in this way. History deserves to be studied in its own right, and for its own sake, as a systematic, chronological treatment of a manageable period.¹³

Nous avons pris la peine de faire un rapport détaillé de la critique de Clark vis-à-vis de l'encadrement des sciences humaines M à 12 car elle illustre des points importants qui peuvent nous servir à expliciter la réalité telle que vécue au Manitoba.

Tout d'abord, comme nous l'avons vu, le système d'éducation du Manitoba est dominé par des comités dont les membres sont des professionnels en éducation ou impliqués directement dans un des volets du système scolaire (administration scolaire, commission scolaire etc.). Ceci assure que les débats entre les enseignants et les commissaires d'écoles, par exemple, sont rarement connus du public. Ce qui a pour effet de garder le public en général ignorant ou presque des problèmes qui ont trait à la philosophie, au contenu et à l'administration de l'éducation.

Un deuxième point qu'il faut relever, c'est le fait que dans ces comités on agit par consensus. Les membres exercent en général une certaine auto-censure, et dans certains cas ce sont les fonctionnaires du ministère, qui très conscients des réactions possibles du public, suggèrent une certaine ligne de conduite plutôt qu'une autre.

Le troisième point qu'il faut relever, c'est qu'une fois que ce consensus est atteint, et que le document ou le programme d'études devient officiel, des critiques d'une personne telle Lovell Clark ou d'une organisation telle "Parents Network" peuvent surgir. Dans le cas de Parents Network, nous l'avons vu tout à l'heure, ils occupent les manchettes pendant quelques jours, peut-être quelques semaines puis il disparaissent sans trop de conséquence. Dans le cas de Lovell Clark son influence peut-être beaucoup plus substantielle, d'ailleurs ses suggestions ont été reprises par le comité et quelques changements ont été effectués. Ces changements n'ont pas été majeurs, car dans le fond Clark représentait l'école de pensée des années 1960 que nous avons décrite plus-haut. Ceci dit, sa lettre a eu un impact assez important sur la démarche selon le témoignage de John Lohrenz, conseiller pédagogique des sciences humaines du ministère de l'Éducation et participant actif à cette démarche. Mais encore là, ce que nous retenons de cette expérience, c'est que la critique de Clark est une critique d'un "expert" dans le domaine de l'histoire, qui suggère à d'autres "experts" dans le domaine de l'éducation des sciences humaines, des idées d'ordre académique. En d'autres mots, tout ce débat se limite encore une fois entre des "experts" et des professionnels en éducation. Ainsi, après cette description de la structure du système de l'éducation du Manitoba. Nous pouvons répondre autrement aux questions que nous nous sommes posées au début de cette recherche à savoir qui fait la sélection? dans quels buts? sur quels critères? et est-ce que les valeurs de la classe dominante transparaissent dans le contenu curriculaire?

À toutes ces questions, la théorie que nous avons exposée dans notre premier chapitre répondait en termes de "dominance de classe". C'est-à-dire que c'est la classe dominante qui choisit le contenu dans le but de poursuivre ses intérêts et de promouvoir ses valeurs. Après cette analyse nous sommes en position de réfuter cette théorie car comme nous l'avons montré et illustré la structure du système de l'éducation au Manitoba est dominé non pas par une classe sociale mais plutôt par un "groupe d'experts" en éducation. Dans ce sens, la théorie exposée dans le premier chapitre est à notre avis simpliste et ne correspond pas à la

réalité vécue au Manitoba. Pour illustrer davantage cette constatation, nous aimerions par l'entremise du sondage que nous avons mené auprès des éducateurs impliqués dans la pratique journalière du développement et de l'implantation des programmes d'études, élucider leurs opinions en vue de déterminer comment ils perçoivent l'évolution qu'ont connu les programmes d'études des sciences humaines du Manitoba dans les dernières quinze années.

Chapitre V: Sondage auprès de personnes clefs pour élucider leurs perceptions et leurs opinions quant à l'évolution du "contenu", de la "méthodologie", du "processus" et de "l'implantation", des programmes d'études des sciences humaines du Manitoba de la M à 12 dans les 15 dernières années.

Le but de ce sondage était surtout d'essayer d'élucider de ceux et celles impliqués directement dans le processus de prise de décision concernant le curriculum des sciences humaines au Manitoba, comment qu'ils/elles perçoivent leurs rôles dans ce processus.

i. Quelques mots sur le sondage et la procédure suivie:

Les questionnaires en "anglais" et en "français" furent envoyés à tous les membres du "working party" des sciences humaines du côté anglais ainsi qu'à plusieurs membres de comités de travail des sciences humaines du Bureau de l'éducation française qui ont oeuvré à tous les niveaux de la Maternelle à la douzième année. Le questionnaire en langue anglaise fut envoyé à une quarantaine de personnes et après un suivi par téléphone et un rappel par écrit nous avons reçu sept réponses. Du côté français nous avons reçu sept réponses sur un total d'une vingtaine de questionnaires envoyés.

ii. Contenu des questionnaires: (voir annexe II)

Par souci de faciliter la tâche le plus possible aux répondants des questionnaires nous nous sommes limités à des questions qui nous semblent être les plus pertinentes et les plus révélatrices, pour faire une comparaison de la situation présente par rapport à celle du passé.

Les questionnaires (anglais et français) contenaient 4 catégories de questions qui portaient sur:

- a. Le contenu (4 questions).
- b. La méthodologie (3 questions).

- c. Le processus (2 questions).
- d. L'implantation (2 questions).

Muni des réponses à chacune des questions, nous avons essayé de transcrire toutes les réponses qui présentaient des nuances à la même question sans pour cela reproduire les réponses identiques à une même question.

iii. Questions et réponses dans les deux langues:

Au Manitoba les comités des sciences humaines du Bureau de l'éducation française ont leur autonomie concernant le développement et l'implantation des programmes d'études des sciences humaines au même titre que le "working party" du côté anglais (avec les différences de structure décrites plus-haut). Un grand effort est fait pour que les programmes d'études des deux côtés respectent un certain parallélisme. Ce parallélisme nous le retrouvons surtout dans la séquence des sujets enseignés à tous les niveaux à quelques variantes près. C'est dans ce sens là que les réponses du côté français pourraient différer du côté anglais, car les influences et le matériel didactique utilisés proviennent de sources différentes.

Avant d'interpréter ces données et tirer des conclusions, voici côte à côte les questions et les réponses obtenues dans les deux langues. Les réponses qui ont été similaires dans plus d'un questionnaire n'ont pas été répétées. C'est ce qui explique que dans certains cas on retrouvera seulement 2, 3, ou 4 réponses au lieu de 7 réponses en anglais et 7 réponses en français.

CONTENTS / CONTENU

QUESTIONS / QUESTIONS	ANSWERS / REPONSES
<p>I. How did the K to Grade 12 Social Studies curriculum change as far as content is concerned in the last 15 years?</p>	<p>i) The intent was to place greater emphasis on social history and to recognize current societal phenomena (eg. change in family / sex roles, multiculturalism, impact of technology, canadian studies, etc...) ii) Greater emphasis on concepts (eg. power, changes, interdependence, etc...) iii) More emphasis on lifestyles. iv) Less emphasis on European History. v) Greater emphasis on "active citizenship".</p>
<p>I. Quels changements pouvez-vous identifier dans le contenu du curriculum des sciences humaines de M à 12 qui ont eu lieu durant les 15 dernières années?</p>	<p>i) Les nouveaux programmes ont des buts précis, des objectifs clairs et beaucoup d'idées avec matériel didactique à l'appui. ii) Plus d'accent sur l'étude du Canada, du Manitoba et du milieu local. iii) Un contenu qui reflète d'avantage l'expérience des gens ordinaires plutôt qu'une étude limitée aux grands hommes et événements. iv) Un effort pour incorporer des objectifs de compétences et d'attitudes pour ne pas concentrer uniquement sur des objectifs à base de connaissances. v) Rapprochement entre le passé et le présent.</p>
<p>II. What are the forces that brought about these content changes?</p>	<p>***** i) Societal concerns / trends (Multiculturalism, B and B commission.) ii) Impact of lobby groups. iii) Impact of curriculum revision in other jurisdictions. iv) Focus of available resources (support materials) to a degree. *****</p>

CONTENTS / CONTENU

QUESTIONS / QUESTIONS	ANSWERS / REPOSES
<p>II. Quelles sont les forces qui ont provoqué ces changements dans le contenu?</p> <p>*****</p> <p>III. Are there external influences that can be easily identified. Which play an important role in these changes?</p> <p>III. Est-ce qu'il y-a des influences extérieures qui jouent un rôle important dans ce changement?</p>	<p>v) Curriculum Research (Hodgetts - <u>What Culture? What Heritage?</u>).</p> <p>vi) Canadian Studies Foundation.</p> <p>vii) Canadian Unity...election of the Parti quebécois in Quebec.</p> <p>viii) Department personnel desires and curriculum committees members beliefs.</p> <p>i) Les comités de travail formés par le Bureau de l'éducation française.</p> <p>ii) La réalisation que nos étudiants/es ne connaissent pas leur province, leur pays...</p> <p>iii) Les nouvelles recherches dans le domaine des sciences humaines.</p> <p>iv) Éveil aux réalités d'aujourd'hui (local, national, international).</p> <p>v) Changements en pédagogie.</p> <p>*****</p> <p>i) Civil rights movements in the U.S.A.</p> <p>ii) Minority groups more vocal (Such as Native people).</p> <p>iii) Hodgetts's Book - <u>What Culture? What Heritage?</u>.</p> <p>iv) Quebec Separatism.</p> <p>i) Influence du côté de nos voisins anglais par l'entremise des Journées de S.A.G. (spécial Area Group).</p> <p>ii) Études et recherches faites par les experts dans le domaine.</p> <p>iii) Élément politique - La programmation est en un sens, le résultat d'un processus de "négotiation".</p> <p>iv) Les média ont aussi une grande influence sur les changements que les programmes subissent.</p>

CONTENTS / CONTENU

QUESTIONS / QUESTIONS	ANSWERS / REPONSES
<p>IV. How do we compare with other provinces as far as content is concerned.</p>	<p>i) My impression is that content is roughly the same overall, although programs at grade levels don't always correspond, and regional emphasis varies. ii) As in many things, we're in the middle of the road - As a result of our caution, we are not being affected by the back to basics reversal of, say Alberta and Ontario.</p>
<p>IV. Comment est-ce que le contenu de notre curriculum se compare avec celui des autres provinces?</p>	<p>i) Grande influence du Québec au niveau élémentaire. ii) Le curriculum manitobain est plus détaillé (objectifs, stratégies suggérées, etc...) en comparaison à celui de l'Ontario qui laisse le détail de la programmation aux conseils locaux.</p>

METHODOLOGY / MÉTHODOLOGIE

QUESTIONS / QUESTIONS	ANSWERS / REPONSES
<p>I. How did the methodology of teaching Social Studies change in the last 15 years?</p>	<p>i) Emphasis on skills development rather than mastery of factual information. ii) Developing affective as well as cognitive objectives particularly through active student involvement with the teacher as a guide, is a change for many teachers. iii) Increased group work on "projects". iv) Less teaching for exam. v) Not sure that classrooms have changed that much in practice. vi) More emphasis on interpretation and inquiry processes less on memorization.</p>
<p>I. Comment la méthodologie d'apprentissage des sciences humaines a changé dans les 15 dernières années?</p>	<p>i) On préconise une méthodologie qui reflète mieux les niveaux de développement des jeunes. ii) Il y-a plus d'accent sur le travail en groupe et les niveaux cognitifs plus élevé (analyse, synthèse et évaluation) pour développer l'esprit de recherche et de la pensée critique. iii) L'approche de découverte plutôt que l'enseignement magistral traditionnel. iv) L'accent est mis sur l'apprentissage plutôt que l'enseignement. v) Les élèves sont amenés à réfléchir sur des problèmes et proposer des solutions plutôt que de recevoir des réponses toutes faites.</p>
<p>*****</p>	<p>*****</p>
<p>II. What studies or ideas brought about these changes?</p>	<p>i) More awareness of development in Canadian Historiography as well as modes of enquiry from the Social Sciences. ii) Societal shift from facts for facts sake to attitudes favoring process in learning. iii) Education theory generally, which since the 1960's had been promoting discovery inquiry approaches. iv) Evaluation of the curriculum.</p>

METHODOLOGY / MÉTHODOLOGIE

QUESTIONS / QUESTIONS	ANSWERS / REPONSES
<p>II. Quelles études ou idées ont amené ces changements?</p>	<p>i) Les recherches de Piaget, Taba, Bloom, OISE ainsi que les associations des professeurs de sciences humaines provinciales. ii) L'évolution de la société dans laquelle nous vivons. L'enfant n'accepte plus nécessairement sans questionner ce qui lui est présenté.</p>
<p>***** III. How in your estimation have these changes been received by classroom teachers and why?</p>	<p>***** i) These changes have not been overly-successful because by and large teachers themselves have not learned to teach this way. ii) Some classroom teachers have adopted them easily and readily. iii) Classroom teachers have accepted them at the level of theory but not sure that they have been translated into practice because of working condition (class-size, lack of resources, lack in preparation time etc...).</p>
<p>III. Comment ces changements ont été reçus par les enseignants/es et pourquoi?</p>	<p>i) La plupart des enseignants/es les désiraient depuis longtemps. ii) Au niveau secondaire il y-a plus de résistance aux innovations. iii) Les nouveaux programmes sont plus difficiles pour les professeurs (il faut qu'ils les connaissent à fond). iv) Peur de perdre le contrôle de la classe. Certains ont eu peur que les étudiants/es découvrent qu'ils en savent plus que les professeurs...</p>

PROCESS / PROCESSUS

QUESTIONS / QUESTIONS	ANSWERS / REPOSES
<p>I. What mechanisms are in place to help review the Social Studies curriculum in Manitoba?</p>	<p>i) Social Studies Steering Committee, CPRC, SAG group, consultants contact with the field, inservices, provincial assessment. ii) Appeals to department and its consultants. iii) Contact with Task Groups. iv) The Social Studies Working Party K-12. v) Manitoba Social Studies Teachers Association (MSSTA). vi) Local divisions Social Studies committees or consultants.</p>
<p>I. Quels sont les mécanismes en place qui aident à la révision du curriculum des sciences humaines du Manitoba?</p>	<p>i) Les comités du Bureau de l'éducation française en place (conseillers pédagogiques et professeurs) est un excellent moyen pour faire cette révision. ii) Les comités de programmation reçoivent de l'Input de CPRC, des "working parties"...</p>
<p>*****</p>	<p>*****</p>
<p>II. In your judgment are these mechanisms flexible enough to allow new ideas to filter easily through the system? If not, what in your judgment can be done to improve the existing system?</p>	<p>i) The mechanisms are somewhat flexible although ideas related to curriculum revision seldom "filter easily". ii) No, because of lack of leadership and the commitment of resources. iii) Its misleading to speak of a system. A system exist on paper, but in reality classrooms and schools exist in isolation. Good things happen, new ideas are adopted, but they are rarely disseminated or publicized. iv) No, need the right kind of leadership in the bureaucracy.</p>

PROCESS / PROCESSUS

QUESTIONS / QUESTIONS	ANSWERS / REPONSES
<p>II. Est-ce que ces mécanismes sont assez flexibles pour permettre à de nouvelles idées de filtrer le système? Sinon, qu'est-ce qui pourrait être fait pour améliorer le système existant?</p>	<p>i) Oui dans l'ensemble. Cependant les enseignants n'ont peut-être pas autant d'input dans les étapes initiales de la révision qu'ils devraient peut-être avoir. Un processus de consultation / sondage plus général permettrait que ce feedback puisse avoir lieu.</p> <p>ii) Les rencontres entre professeurs aident beaucoup. Ils aiment également des classes modèles, des visites dans d'autres écoles.</p>

IMPLEMENTATION / IMPLANTATION

QUESTIONS / QUESTIONS	ANSWERS / REPOSES
<p>I. What in your estimation helps the process of implementation?</p>	<p>i) Opportunity to share ideas with colleagues on a regular basis. ii) Development of strategies to identify local needs, assess resources and put implementation mechanism together. iii) Understanding of goals. iv) Proper leadership within the province the school division, the school. v) Awareness of the new curriculum by teachers. vi) Credible implementation agents. vii) A spirit of collectivity among teachers (sharing, visiting).</p>
<p>I. Qu'est-ce qui aide d'après vous le processus d'implantation?</p>	<p>i) Sensibiliser les professeurs au besoin du changement. ii) Piloter les nouveaux programmes. iii) Bonne communication entre les responsables au niveau du ministère et ceux du niveau local. iv) Les sessions d'implantation organisées par le ministère est un bon départ. v) Sondage dans les écoles. vi) Matériel de ressources facile à trouver.</p>
<p>*****</p>	<p>*****</p>
<p>II. What in your estimation are the major blocks that make implementation more difficult?</p>	<p>i) Lack of school / division administration support. ii) Failure to set priorities. iii) Perception that changes required are a radical departure from what previously was in place. iv) Isolation of classroom teachers. v) Lack of divisional structures for implementation. vi) Costs (tests, support materials for classrooms). vii) Teacher's resistance to revamping their notes, resources etc... viii) Lack of a "professional culture" among teachers.</p>

IMPLEMENTATION / IMPLANTATION

QUESTIONS / QUESTIONS	ANSWERS / REPOSES
<p>II. Quels sont d'après vous les obstacles majeurs qui rendent l'implantation difficile?</p>	<p>i) Certains professeurs sont réticents. ii) Le coût que le nouveau programme entraîne. iii) L'inaccessibilité de bon matériel de support. iv) Il n'existe pas de mécanisme systématique pour vérifier périodiquement le degré d'implantation. v) Difficultés à comprendre le programme. vi) Manque de contact entre les professeurs. vii) Manque de temps pour étudier le programme. viii) Plusieurs programmes sont changés en même temps.</p>

iv. Interprétation des données obtenues à travers le sondage.

a) Le Contenu des programmes d'études:

Selon les réponses que nous avons obtenues à la première question concernant les changements du contenu curriculaire des sciences humaines de la maternelle à la 12^e année qui se sont effectués durant les 15 dernières années, les deux côtés (anglais et français) tiennent à peu près le même discours. Car même si chaque réponse relève des éléments différents, l'ensemble des réponses reflète bien la philosophie de l'encadrement des sciences humaines de la maternelle à la 12^e années document auquel nous avons fait référence tout à l'heure. Reprenons les principaux points qui ont été mentionnés par les répondants:

- Les nouveaux programmes mettent plus d'accent sur "l'histoire sociale" plutôt que sur l'histoire des "grands événements".
- Plus d'emphase sur les concepts (pouvoir, changement, interdépendance).
- Plus d'emphase sur les façons de vivre.
- Moins d'emphase sur l'histoire Européene.
- Plus d'emphase sur la participation active aux affaires de la communauté.
- Plus d'accent sur l'étude du Canada, du Manitoba et du milieu local.
- Rapprochement entre le passé et le présent.

Ces réponses plairaient beaucoup à Messieurs K. Osborne et A.B. Hodgetts qui dans leur analyse des programmes d'études des sciences humaines, se plaignaient du fait que l'on se concentrait beaucoup sur l'histoire politique et constitutionnelle du Canada au détriment des façons de vivre (lifestyles) des gens. Ce nouveau contenu a eu pour effet d'équilibrer l'enseignement des sciences humaines en incorporant des objectifs qui encouragent le développement d'habiletés, d'attitudes et qui met l'accent sur "active citizenship" plutôt qu'une concentration outrée sur les objectifs de connaissances.

À la deuxième question concernant les forces qui ont provoqué ces changements dans le contenu. Les répondants anglophones et francophones ont identifié les sources suivantes:

- Les préoccupations de la société (Multiculturalisme, la commission d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme).
- L'impact de groupes de pression.
- L'impact des révisions curriculaires d'autres juridictions.
- Le matériel didactique disponible.
- Les études et recherches (A. B. Hodgetts, What Culture? What Heritage?).
- La Fondation des Études Canadiennes.
- L'unité canadienne...Élection au Québec du parti québécois.
- Les désirs du personnel du ministère et les membres des comités du développement curriculaire.
- La réalisation que nos étudiants ne connaissent pas leur province.
- Les changements en pédagogie.

Toutes ces réponses démontrent que la sélection du contenu est faite selon ce que le groupe "d'experts en éducation" perçoivent comme sujets importants à introduire dans le curriculum. On peut prendre par exemple la montée du multiculturalisme au Canada et son intégration dans la nouvelle programmation des sciences humaines comme un de ces phénomènes. Les recherches de la commission d'enquête du bilinguisme et du biculturalisme en est pour quelque chose, mais aussi il ne faut pas oublier que les différents groupes représentants ce qu'on appelle les groupes ethniques se sont politisés et ont mis des pressions directs et indirects pour que le système d'éducation du Canada reflète cette ancienne / nouvelle réalité. Ceci ne veut pas dire que les groupes ethniques sont dominants mais qu'ils ont atteint un degré d'influence pour que leur voix se fasse entendre.

À la troisième question est-ce qu'il y-a des influences extérieures qui jouent un rôle important dans ce changement? Les répondants des deux groupes ont mentionné les sources suivantes:

- Les mouvements des droits civils des États-Unis.
- Les groupes minoritaires tels les autochtones sont devenus plus militants.
- La question du séparatisme Québécois.
- Les journées de S.A.G. (conférences de la Manitoba Teachers Society).
- Les médias ont une grande influence sur les changements.
- Les études et recherches dans le domaine.

Qu'est-ce que ces réponses nous prouvent? Premièrement, que les répondants sont conscients du fait que ceux qui sont impliqués dans la programmation sont des gens qui reflètent leur temps. Car comme on peut le voir, ils ont évoqué des problèmes actuels qui préoccupent la société. D'autre part, il est intéressant de noter que la majorité des répondants ont la perception que les différentes provinces du Canada se regardent les unes les autres et essaient de se suivre d'assez près. Et qu'en dernière analyse ce qui cimente tout ça, ce sont les médias.

Enfin à la quatrième question comment est-ce que notre curriculum se compare avec celui d'autres provinces. Du côté français on ressent une grande influence du Québec au niveau élémentaire. On pourrait attribuer cette influence au nouveau matériel didactique développé au Québec et adopté au Manitoba. Mais d'autres commentaires des deux côtés montrent que les répondants sont pas mal convaincus que les programmes d'études des sciences humaines se ressemblent à travers le pays. Peut-être un commentaire à retenir ici, est le fait que le Manitoba choisit toujours le chemin du milieu. "As in many things, we are in the middle of the road; as a result of our caution, we are not being affected by the back to basics reversal of, say, Alberta and Ontario".

b) La méthodologie:

À la première question concernant le changement d'approche méthodologique dans l'enseignement, les réponses aussi bien du côté français que du côté

anglais, relèvent le fait que dans la nouvelle approche, on met plus d'accent sur l'apprentissage par les élèves plutôt que sur l'enseignement par les enseignants. Cette nouvelle approche méthodologique eut pour effet d'encourager les étudiants à faire de la recherche et à découvrir les informations pertinentes pour résoudre les problèmes qu'ils se posent en forme de projet. À la seconde question à savoir quelles sont les sources d'influence de cette nouvelle approche méthodologique, l'on a cité expressément les recherches de Piaget, Taba, Bloom, OISE ainsi que les résultats de l'évaluation curriculaire provinciale.

À la troisième question à savoir comment est-ce que ces changements ont été reçus par les enseignants, nous avons des réponses qui varient du plus positif "some classroom teachers have adopted them easily and readily", "la plupart des enseignants les désiraient depuis longtemps". Au plus négatif, "these changes have not been overly successful because by and large teachers themselves have not learned to teach this way", "peur de perdre le contrôle de la classe. Certains ont eu peur que les étudiants découvrent qu'ils en savent plus que les enseignants".

Pour résumer cette partie on peut dire que les opinions divergent selon l'expérience du répondant. On pourrait attribuer les réponses plutôt négatives à ceux qui ont une vue d'ensemble de ce qui se passe au niveau de la province tels les conseillers pédagogiques en la matière, et les professeurs d'université qui ont l'occasion d'observer ce qui se passe dans les écoles. Ceux qui étaient positifs sont surtout les enseignants impliqués dans le processus du développement des programmes d'études qui ont su appliquer les nouvelles idées.

c) Le processus:

À la première question, concernant les mécanismes en place qui aident à la révision du curriculum des sciences humaines du Manitoba, tous les répondants ont mentionné des intervenants qui figurent dans la structure

du développement des programmes d'études du ministère de l'Éducation à savoir; C.P.R.C., working parties, Social Studies K-12, Steering Committee, et les Task Groups. En plus, on ajoute toutes les instances qui permettent le développement professionnel, la Manitoba Social Studies Teachers Association, Special Area Group, les comités au niveau des divisions scolaires et le contact avec les conseillers pédagogiques.

À la deuxième question concernant les mécanismes en place pour faciliter les nouvelles idées à filtrer le système, la majorité des répondants étaient négatifs. Les commentaires suivants résument cet aspect négatif du système.

"Its misleading to speak of a system. A system exists on paper, but in reality classrooms and schools exist in isolation. Good things happen, new ideas are adopted, but they are rarely disseminated or publicized."
"No, need the right kind of leadership in the bureaucracy." Du côté français on trouve que dans l'ensemble les nouvelles idées s'infiltrent assez bien dans le système cependant on trouve que: "...les enseignants n'ont peut-être pas autant d'input dans les étapes initiales de la révision qu'ils devraient peut-être avoir. Un processus de consultation / sondage plus général permettrait que ce feedback puisse avoir lieu".

Pour résumer cette partie, on peut dire que, bien que les répondants sont conscients des différents intervenants du système scolaire, ils doutent de l'efficacité de ces derniers dans leurs tâches de disséminer ces nouvelles idées auprès de la population enseignante. Ce qui nous amène à la question clef de tout ce questionnaire à savoir l'implantation.

d) L'implantation:

À la première question, concernant les moyens qui aident le processus d'implantation, les répondants ont suggéré plusieurs activités. Parmi celles-ci notons: fournir plus d'occasions pour que les enseignants aient la chance de partager et d'échanger leurs idées. D'autre part, on suggère que l'école, la division scolaire et le ministère devraient coordonner leurs ressources pour jouer un rôle de leadership.

Enfin à la deuxième question concernant les obstacles majeurs qui rendent l'implantation difficile, le côté français s'est plaint surtout du manque d'occasions dont les enseignants disposent pour discuter et étudier les nouveaux programmes, de l'inaccessibilité à du bon matériel de support et le manque d'un mécanisme systématique pour vérifier périodiquement le degré d'implantation. Du côté anglais on peut classer en trois groupes les obstacles majeurs à une bonne implantation du programme.

- i) Au niveau des enseignants, il y-a une réticence aux changements et un manque de "professional culture"...
- ii) Au niveau de la structure administrative, les divisions scolaires sont mal organisées et ne possèdent pas de mécanismes d'implantation.
- iii) Au niveau des coûts, manque de budgets alloués à l'aspect d'implantation des programmes (achat de matériel didactique nouveau etc...)

Pour résumer cette partie, on peut dire que dans l'ensemble au niveau du développement (contenu, méthodologie, processus) le ministère de l'Éducation travaille fort et produit des nouveaux programmes d'études qui reflètent les idées des nouvelles recherches dans le domaine. Que le processus de représentation des différents groupes et associations de la communauté est bien respecté.

Cependant, c'est dans le domaine de l'implantation que ces nouveaux programmes restent dans l'ensemble des lettres mortes. Que faire? Les quelques suggestions faites par les répondants à notre questionnaire sont certainement des pistes qu'il faudra poursuivre. En plus, il faudrait examiner les maintes recherches qui ont été faites dans ce domaine et qui proposent différents modèles susceptibles d'aider dans l'implantation, une tâche qui semble être en même temps la plus difficile mais de l'avis de tout le monde la plus importante.

Chapitre VI: Conclusion.

Étant parti de la prémisse que "le curriculum n'est pas neutre mais plutôt une sélection de certains éléments d'une culture", nous avons voulu tout d'abord dans un premier chapitre vérifier cette prémisse dans la littérature qui traite de ce sujet. Et ce que nous avons trouvé était que tous les théoriciens dans ce domaine étaient d'accord pour dire que "l'école reflète les besoins et les valeurs de la classe dominante" et dans ce sens, le choix du contenu curriculaire reflète obligatoirement les besoins et les valeurs de la classe dominante.

C'est à partir de ces données théoriques, que nous nous sommes appliqués dans notre chapitre II à faire l'analyse du curriculum des sciences humaines au niveau canadien pour élucider les sources problématiques telles qu'identifiées par les recherches pour déterminer dans les chapitres suivants, dans quelle mesure les changements suggérés par ces recherches ont été adoptés et intégrés dans les nouveaux programmes des sciences humaines du Manitoba. Cette façon de faire nous aura permis de déterminer où le Manitoba se place par rapport aux structures théoriques que nous avons analysées dans notre premier chapitre. Qu'il s'agisse des études de Hodgetts, de Trudel et Jain ou d'Osborne, dans tous ces cas on a vu que le contenu curriculaire des sciences humaines est très problématique. Dans l'étude de Trudel et Jain, ces deux auteurs ont montré que des faits historiques eux-mêmes sont falsifiés pour plaire à l'un ou l'autre groupe dépendant que l'on se trouve au Québec ou dans le reste du Canada. Hodgetts, dans son étude aussi a conclu que le curriculum lui-même était la source du mal dans le sens qu'au lieu d'essayer d'éclairer les esprits des canadiens sur ce qu'était leur véritable histoire et les encourager à réfléchir sur l'avenir du pays, il encourageait au contraire à creuser un fossé encore plus grand qui avait pour effet de séparer les deux grands groupes linguistiques du Canada. Osborne, pour sa part, a montré que c'est la classe des travailleurs du Canada qui a souffert d'une injustice flagrante par le mauvais traitement qu'on lui a réservé dans les manuels d'histoire. Ces faits que nous avons décrits dans notre deuxième chapitre, illustrent le point important que nous avons relevé dans le premier chapitre à savoir qu'il est

important de faire l'analyse du contenu curriculaire si l'on veut se faire une idée précise des problèmes et envisager les solutions à leur apporter. C'est à la lumière de ces problèmes tels qu'identifiés dans notre chapitre deux que nous avons tenu à faire la comparaison des deux curricula des sciences humaines du Manitoba entre les années 1960 et les années 1980. Cette comparaison nous a permis de voir si les critiques qui ont été faites par les recherches que nous avons citées ont eu un effet sur les nouveaux programmes d'études des sciences humaines. Ce que l'on peut dire d'après notre analyse et notre recherche c'est que premièrement les curricula ont subi de grands changements et ont tenu compte de l'ensemble des critiques telles que nous les avons rapportées dans le chapitre deux. Cependant comme nous l'avons montré ces changements au moins au niveau de la programmation ont vu le jour grâce à la structure du développement et de l'implantation des programmes d'études telle que décrite dans le chapitre IV. Et c'est finalement ce qui nous amène à répondre à la question que nous nous sommes posées dans notre introduction à savoir: qui au Manitoba fait la sélection du contenu curriculaire?

Nous avons dans les chapitres IV et V décrit d'une part, la structure du développement des programmes d'études du Manitoba et d'autre part nous avons repris les réponses que nous avons obtenues par l'entremise du sondage qui appuient en effet notre thèse à savoir que tous les organismes oeuvrant directement dans le domaine de l'éducation trouvent leurs places autour de la table décisionnelle. Cette constatation, comme nous l'avons indiqué plus-haut, explique le fait, qu'il y a très peu de discorde et de conflit dans le domaine de l'éducation au Manitoba. Ceci va à l'encontre des situations qui ont été décrites par plusieurs chercheurs (Young, Giroux, Apple, Williams, Bowles et Gintis et d'autres) que nous avons cités dans le chapitre I et qui dans leur majorité répondent à cette question dans un langage plutôt radical qu'on peut résumer ainsi: "le contenu curriculaire reflète les besoins et les valeurs de la classe dominante." Si par classe dominante, on entend la classe qui détient les pouvoirs économiques de la province, nous concluons que cette déclaration ne reflète pas la réalité manitobaine. Et ceci pour les raisons que nous avons eu l'occasion de discuter plus-haut, cependant il serait bon de les rappeler ici. Premièrement au Manitoba, comme on l'a vu, les décisions

sont prises surtout par des "professionnels" en éducation. Les groupes dominants économiquement la société manitobaine, ne détiennent pas un rôle prépondérant dans le processus de développement et d'implantation des programmes d'études. Cependant on pourrait supposer que le fait qu'ils ne s'immiscent pas directement dans les prises de décision pourrait être dû au fait qu'ils sont généralement satisfaits du curriculum existant. Pour illustrer ceci, le cas de l'opposition de "Parents Network" n'a pas réussi à mobiliser un support du grand public et c'est peut-être ce qui explique leur silence.

Quant à la question dans quels buts ces changements ont eu lieu? Notre recherche ainsi que les répondants à notre questionnaire, montrent que les buts poursuivis par les intervenants aux niveaux des différents comités décisionnels dans la structure du développement des programmes d'études reflètent une philosophie d'éducation des années 1980. Quelle était cette philosophie?

Si d'une part, la philosophie des années 1960 se préoccupait surtout de faire connaître et apprécier les faits et les valeurs de la civilisation occidentale, et des valeurs culturelles de cette dernière, la philosophie des années 1980 au contraire, se préoccupait surtout des concepts de citoyenneté et d'éducation civique qui sont devenus les points de mire de toute la programmation. Ces changements s'expliquent en partie par le fait que l'on voulait sauvegarder le Canada. C'est ce qui explique que les études canadiennes aient pris une place prépondérante dans les nouveaux programmes. Les décideurs étaient convaincus que ceci serait une base beaucoup plus logique qui répondrait beaucoup mieux aux besoins urgents des canadiens. Cependant, étant donné que les sources d'influence et les groupes d'intérêts sont nombreux et divers, les décisions prises quant aux buts à poursuivre, selon nous, reflètent plutôt une médiane qui ne choque ni la gauche, ni la droite. Dans cette perspective, cette conclusion va à l'encontre de ce que les différents chercheurs ont montré dans le premier chapitre à savoir: que les buts poursuivis sont les buts de la classe dominante de la société. À moins encore une fois que l'on considère le groupe des "professionnels" en éducation comme classe dominante, ce qui serait, selon nous, inconcevable.

Enfin à la troisième question à savoir sur quels critères se basent les décideurs pour choisir tel ou tel contenu? Notre recherche et le sondage montrent que dans l'ensemble les intervenants dans les différents paliers décisionnels de la structure du développement, sont ouverts aux nouvelles idées et sont au courant des dernières recherches dans le domaine qui les concerne. Les nouvelles idées, qui, en dernière analyse, sont retenues reflètent le consensus du groupe et comme nous le montrons dans notre chapitre trois, elles trouvent leur chemin éventuellement puisque, en l'espace d'une quinzaine d'années, les curricula des sciences humaines ont subi un changement considérable. Encore là, notre conclusion ne semble pas s'accorder avec ce que nous avons trouvé dans notre premier chapitre à savoir: que les critères reflètent la philosophie et les besoins de la classe dominante. Comme nous l'avons dit, au Manitoba, les "professionnels" qui sont en majorité les décideurs de la programmation sont à l'affût des nouvelles recherches et aussi des souhaits et des désirs tels qu'exprimés par différents groupes de la société à travers les médias, des groupes de pression et bien sûr du gouvernement en place. C'est à partir de ces données qu'ils essaient d'établir une liste de critères qui reflètent généralement ce qui est perçu comme un consensus au niveau de la société.

Pour résumer, nous sommes enclin de conclure que les théories exposées dans notre premier chapitre ne s'appliquent pas à la lettre à la situation du Manitoba, telle que nous l'avons décrite et dans ce sens-là peut-être faudrait-il faire une place à la situation du Manitoba dans les modèles théoriques que nous avons analysés. Ceci ne veut pas dire, pour autant que le système du développement du programme des sciences humaines du Manitoba est infaillible...au contraire, on pourrait facilement imaginer que sa force est aussi sa faiblesse. Car le fait que tout le système, est basé sur un processus consensuel, où des intérêts divers et divergents doivent trouver un modus vivendi, peut théoriquement aboutir à un produit médiocre à cause des compromis de toute sorte qu'il faut trouver. Cependant pour mesurer, le mérite ou le démerite de ce système, il faudrait étudier les résultats des évaluations ponctuelles qui sont faites à des délais réguliers à travers la province.

Enfin, la dernière question à laquelle nous aimerions apporter un début de réponse en guise de conclusion est celle de savoir comment à la lumière de cette recherche pourrait-on espérer introduire des sujets qui sont d'une importance capitale pour la survie de notre société de de notre planète.

Parmi les sujets qui nous préoccupent aujourd'hui notons à titre d'exemple la conservation des ressources, la protection de l'environnement, le développement durable, le multiculturalisme, le chômage, la menace nucléaire etc...Tous ces sujets demandent une place dans notre curriculum et c'est pour cette raison que notre système doit être assez flexible pour intégrer ces questions à mesure qu'elles surgissent. Selon notre recherche, c'est au niveau des experts professionnels en éducation que ces décisions sont prises.

Cependant ces experts, comme on l'a vu, sont eux-mêmes dépendants d'une structure bureaucratique assez considérable qui fonctionne tant bien que mal. Mais même dans le cas où la structure de développement des programmes d'études permet d'intégrer des nouvelles idées dans les guides pédagogiques, ceci n'assure pas pour autant que ces nouvelles idées atteignent la salle de classe et les élèves. Cette question relève du domaine de l'implantation des programmes d'études. Plusieurs études et articles débattent de cette question épineuse. À titre d'exemple, un article écrit par Joan Irvine et Conrad Sigurdson intitulé "The Assesment of Social Studies in Manitoba 1983-1984" déplore justement le fait qu'au Manitoba, il n'existe pas de mécanisme qui assurerait les suivis aux recommandations faites par les enseignants et les administrateurs à la suite de l'évaluation en sciences humaines qui s'est faite au niveau provincial. D'autre part, comme nous l'avons vu dans notre sondage, les répondants se sont plaints du fait que le système d'éducation ne leur permet pas de se ressourcer de façon adéquate pour des raisons d'ordre administratives, budgétaires, etc...Que faire? Une des solutions serait tout d'abord de commencer par renverser les pyramides telles que Fullan le suggère, dans les deux schémas (voir

appendice I) où ils résument de façon succincte l'implantation telle que perçue et l'implantation telle qu'elle devrait être dans une situation idéale. De fait les pyramides de Fullan pourraient être renversées assez facilement à partir du moment que l'on reconnaît l'importance de l'implantation comme une étape du processus du développement des nouveaux programmes d'études ou des guides pédagogiques.

Dans un article intitulé "Research on Curriculum and Instruction Implementation" Fullan et Pomfret énoncent quatre raisons principales pour expliquer l'importance de faire l'étude du processus de l'implantation: 1. On ne peut pas se rendre compte de ce qui a changé à moins qu'on fasse l'effort de conceptualiser le changement et de le mesurer directement; 2. Pour identifier les raisons pour lesquelles plusieurs initiatives de changement dans la pratique pédagogique ne réussissent pas à s'établir dans le système; 3. Sans l'étude de l'implantation on risque de l'ignorer totalement ou de la confondre avec d'autres processus de changement telle l'adoption d'un changement ou encore la confondre avec les déterminants de l'implantation (tels des recyclages ou des facteurs qui ont aidé ou ont nui à l'implantation); 4. Si l'on ne fait pas d'implantation, il serait difficile d'interpréter les résultats de l'apprentissage et d'en faire une corrélation avec les déterminants possibles.¹

D'autre part Fullan et Pomfret dans le même article donnent un exemple typique qui explique les raisons pour lesquelles plusieurs difficultés surgissent lorsqu'on essaie d'implanter des innovations dans le curriculum. Plusieurs curricula, disent-ils, ont pour objectifs de développer chez les étudiants une autonomie et un contrôle sur les situations d'apprentissage en salle de classe. Ces approches ont pour objectif de promouvoir un apprentissage basé sur une méthodologie de recherche. Une des conditions pour y arriver est évidemment de mettre à la disposition des étudiants des ressources adéquates. Cependant, ceci n'est pas suffisant, il faut que les relations maître-étudiant subissent aussi certains changements. Les enseignants doivent se forcer à

considérer que les étudiants ont le potentiel pour exprimer leurs désirs, leurs besoins et pour exercer plus d'autonomie. De la même manière, il faut que les étudiants commencent à considérer les enseignants comme guide plutôt que comme dispensateur de l'information.²

En attendant que l'étape d'implantation soit prise au sérieux et que les décideurs prennent des mesures nécessaires, peut-être une autre solution qu'il faudrait contempler sérieusement c'est le processus du développement des manuels scolaires. Toutes les études que nous avons consultées s'accordent à dire que l'enseignement/apprentissage dans la majorité des écoles est basé surtout sur les manuels scolaires. Que le manuel joue un rôle primordial comme ressource didactique de base. Ce fait étant établi toutes ces recherches recommandent de bien analyser le contenu de ces manuels scolaires avant de les mettre sous la main des enseignants et des étudiants. On a vu avec les analyses de Jean Anyon, de Hodgetts, de Trudel et Jain, d'Osborne que tous sans exception recommandent que les manuels scolaires devraient être analysés pour s'assurer que leur contenu reflètent une image qui serait la plus proche possible de la réalité. Dans un article paru récemment dans "Curriculum update" et intitulé Social Studies, a Course for a Field Adrift John O'Neil fait encore ce point.

Numerous experts contend that bringing about the rich discussion of important concepts in history, geography, civics, and the social sciences called for by scholars will require dramatic changes in the quality of school textbooks and in the training of teachers who will use them.³

L'importance du rôle des manuels scolaires, la formation des enseignants et des enseignantes sont des thèmes qui reviennent très souvent et toutes les recherches montrent leur importance primordiale dans l'effort d'implanter des nouvelles idées. La question qu'il faut se poser est de savoir si le contrôle de la publication des manuels scolaires devrait être dans les mains des entreprises privées ou au contraire, les manuels

scolaires devraient être publiés par l'état ou peut-être par des entreprises semi-privées à but non-lucratif? Autant de questions que tous ceux intéressés dans une éducation qui répondrait aux besoins d'aujourd'hui devraient apporter des réponses. Cette recherche pour sa part a essayé de clarifier quelques éléments théoriques et pratiques qui ont mené à l'intégration d'un nouveau contenu - "les études canadiennes" - ainsi que des nouvelles approches méthodologiques dans les curricula des sciences humaines du Manitoba. Nous espérons que cette recherche aura contribué à mettre un peu de lumière sur les mécanismes en place afin qu'ils puissent être améliorés pour répondre aux problèmes multiples auxquels notre système d'éducation doit trouver des solutions...

Annexe I du Chapitre II

Cinquième et sixième années

G. Laviolette, f.l.c, L'épopée canadienne
Frères Charles et Léon, é.c., La Nouvelle-France
M.W. Hamilton, Pirates and Pathfinders
P.R. Blakely, Nova Scotia, A Brief History

Septième et huitième années

Frères des écoles chrétiennes, Mon pays
L.B. Rogers, F. Adams, W. Brown, C.S. Simonson.
G.W. Leckie, R.W.W. Robertson, Canada in the World
Today
G.W. Brown, E. Harman, M. Jeanneret, The Story of
Canada
M. Ballantyne, P. Gallagher, Canada's Story for Young
Canadians

Neuvième et dixième années

G. Filteau, L'héritage du vieux monde
J.T. Saywell, J.C. Ricker, E.E. Rose, The Modern Era

Onzième, douzième et treizième années

H. Plante, L. Martel, Mon pays
G. Filteau, La civilisation catholique et française
au Canada
J.M.S. Careless, Canada, A Story of Challenge
E. McInnis, The North American Nations²

Annexe II du Chapitre II

Textbooks Examined in this Study Arranged Chronologically.

- Adam, G.M. and Robertson, W. J., *Public School History of England and Canada* (Toronto: Copp, Clark, 1886).
- Buckley, A.B. and Robertson, W.J., *High School History of England* (Toronto): Copp, Clark, 1891).
- Gammell, I., *Elementary History of Canada* (Toronto: The Educational Book Company, 1907).
- Duncan, D.M., *The Story of the Canadian People* (Toronto: Macmillan, 1913).
- Gammell, I., *History of Canada* (Toronto: Gage, 1921).
- Wrong, G.M., *Public School History of Canada* (Toronto: Ryerson, 1921).
- Reeve, G.J., *Canada: Its History and Progress* (Toronto: Oxford University Press, 1926).
- McArthur, D., *History of Canada for High Schools* (Toronto: Gage, 1927; revised 1938; reprinted 1946).
- Dickie, D.J. and Palk, H., *Pages from Canada's Story* (Toronto: Dent, 1928; revised 1951).
- Wrong, G.M., Martin, C. and Sage, W.N., *The Story of Canada* (Toronto: Ryerson, 1929; 13th printing 1945).
- Burt, A.L., *The Romance of Canada* (Toronto: Gage, 1945).
- Brown, G., *Building the Canadian Nation* (Toronto: Dent, 1946).
- Chafe, J.W. and Lower, A.R.M., *Canada - A Nation and How it Came to Be* (Toronto: Longmans, 1948).
- Dorland, A.G., *Our Canada* (Toronto: Copp, Clark, 1949).
- Reeve, G.J. and MacFarlane, R.O., *The Canadian Pageant* (Toronto: Clarke, Irwin, 1951).
- Garland, A., *Canada, Then and Now* (Toronto: Macmillan, 1956).
- Dickie, D.J., *My First History of Canada* (Toronto: Dent, 1958; 3rd printing 1965).
- Tait, G.E., *Fair Domain: The Story of Canada from Earliest Times to 1800* (Toronto: Ryerson, 1960).
- Hodgetts, A.B. and Burns, J.D., *Decisive Decades: A History of the Twentieth Century for Canadians* (Toronto: Nelson, 1960).
- Ricker, J.C., and Saywell, J.T., *Nation and Province: The History and Government of Canada and Manitoba since Confederation* (Toronto: Clarke, Irwin, 1963).
- McNaught, K. and Cook, R., *Canada and the United States: A Modern Study* (Toronto: Clarke, Irwin, 1963).
- Moir, J.S. and Farr, D.M.L., *The Canadian Experience* (Toronto: McGraw-Hill Ryerson, 1969).
- Herstein, H.H., Hughes, L.J. and Kirbyson, R.C., *Challenge and Survival: The History of Canada* (Toronto: Prentice-Hall, 1970).
- Willows, D. and Richmond, S., *Canada: Colony to Centennial* (Toronto: McGraw-Hill, 1970).
- Kirbyson, R.C., *In Search of Canada* (2 vols.) (Toronto: Prentice-Hall, 1977).
- Stewart, R. and McLean, N., *Forming a Nation: The Story of Canada and Canadians* (2 vols.) (Toronto: Gage, 1978).
- Cruxton, J.B. and Wilson, W.D., *Flashback Canada* (Toronto: Oxford University Press, 1978).
- Evans, A.S. and Martinello, I.L., *Canada's Century* (Toronto: McGraw-Hill Ryerson, 1978).
- Marchand, E., *Working for Canadians* (Toronto: Prentice-Hall, 1979).

Annexe I du Chapitre III

- (1) The University of Manitoba should provide an opportunity for students and, to as great an extent as possible, for the general public, the get accurate information on and objective analysis of social, economic, political, historical, physical, artistic and other phenomena relating to Canada.
- (2) A co-ordinator of Canadian studies should be appointed as an officer responsible to the vice-president academic.
- (3) The co-ordinator of Canadian studies be made a member of the Research Board.
- (4) Within each academic unit where Canadian studies are relevant, a committee should be struck to monitor activities and to report yearly to the dean (or other office) and council copies of their reports to be give to the co-ordinator.
- (5) That space be provided the annual five-year plan for expenditures and activities associated with Canadian studies.
- (6) That the situation regarding the Centre for Settlement Studies and the Agassiz Centre be reviewed with a view to restoring their activities.

Annexe II du Chapitre III

CHRONOLOGIE DES ÉVÉNEMENTS

- June 1969: Élection d'Edward Schreyer comme premier ministre néo-démocrate.
- Juillet 1970: Amendement de l'article 258 de la loi des écoles publiques pour faire place à la loi 113 qui permet l'enseignement à égalité de l'anglais et du français.
- Mars 1971: Éclat '71: La Société franco-manitobaine proteste contre les miettes financières du gouvernement fédéral.
- Avril 1974: Nomination d'un coordonnateur des programmes de l'éducation française (niveau provincial).
- Mai 1975: Le gouvernement Shreyer entérive la création du Bureau de l'éducation française.
- Mars 1976: Lors de l'Assemblée annuelle de la Société franco-manitobaine, le ministre Laurent Desjardins annonce la création du poste de sous-ministre adjoint responsable de l'éducation française.
- Mars 1980: Assemblée annuel de la société franco-manitobaine. Le procureur général Gérald Mercier y déclare que les services en français prennent du temps, qu'il est difficile de trouver des traducteurs qualifiés et que le gouvernement Lyon consacra un demi-million à la traduction des lois.
- Mars 1981: Le gouvernement Lyon annonce la création d'un Secrétariat des services en français.

- Mai 1983: L'entente constitutionnelle (entre S.F.M. et la province du Manitoba) est divulguée en partie par la province et prévoit notamment un amendement constitutionnel et un accord de coûts partagés pour la traduction des lois provinciales.
- Décembre 1983: Le gouvernement provincial change l'accord passé en mai 1983. Il décide de placer les services dans une loi statutaire plutôt que de les enchâsser dans la constitution.
- Juin 1985: La Cour suprême du Canada rend sa décision: toutes les lois du Manitoba sont déclarées inconstitutionnelles.
- Novembre 1985: Divulguation de l'entente intervenu entre la Société franco-manitobaine et le gouvernement Pawley et sanctionnée par la Cour suprême du Canada. Le délai de traduction sera fixé à trois ans; la publication sur deux colonnes sera appliqué aux règlements, aux règles de cour et aux règles des tribunaux administratifs.

Annexe III du Chapitre III

Budgets du Bureau de l'éducation française

Année	Budget du B.E.F. (Montant en \$)	Budget total du ministère de Education
1988 - 1989	3, 846, 500	
1987 - 1988	3, 560, 700	747 millions
1986 - 1987	3, 499, 700	697 millions
1985 - 1986	3, 509, 200	663 millions
1984 - 1985	3, 432, 023	
1983 - 1984	3, 520, 283	
1982 - 1983	3, 059, 444	
1981 - 1982	2, 530, 752	
1980 - 1981	2, 164, 317	
1979 - 1980	1, 985, 727	
1978 - 1979	1, 796, 082	
1977 - 1978	1, 346, 231	
1976 - 1977	808, 448	

*source: Public Accounts, Financial Statement.

K-12 SOCIAL STUDIES WORKING PARTY

MEMBERSHIP

<u>MEMBER</u>	<u>SCHOOL</u>	<u>DIVISION</u>	<u>MEMBERSHIP YEAR(S)</u>
* CAROL BLACHER	Selkirk Junior High School	Lord Selkirk #11	1980
DWIGHT BOTTLING	Munroe Junior High School	River East #9	1976-78
* MARIAN BOUCHER	Binscarth Elementary School	Pelly Trail #37	1980-
DEAN BOYD	Wawanesa School	Souris Valley #42	1976-78
LOIS BRAUN	West Park School	Rhineland #18	1980
* GERRY CLARK	Hapnot Collegiate	Flin Flon #46	1980-
* DIANE COOLEY	Native Education Branch	Department of Education	1977-
JIM CORNETT	Riverheights School	Brandon #40	1980
* MALCOLM COWIE	Dieppe School	Assiniboine South #3	1980
MARRIETTE FERRE-COLLET	Bureau De L'Education Francaise	Department of Education	1977-78
GERALD GAGNON	Bureau De L'Education Francaise	Department of Education	1979
* GLEN HAMMOND	Bernie Wolfe School	Transcona-Springfield #12	1976-
* OLOF HARDY	Curriculum Services	Department of Education	1976-78
* JOAN IRVINE	Faculty of Education	University of Manitoba	1976-78
COLIN JAMIESON	Snow Lake School	Snow Lake #2309	1976-77
CHRIS JOHNSON (alternate)	Neelin High School	Brandon #40	1977
* EVELYN LAMB	Earl Grey School	Winnipeg #1	1980-
MARK LUSSIER	Native Education Branch	Department of Education	1976-77
MURRAY MACMILLAN (alternate)	Neelin High School	Brandon #40	1976
* TOM MITCHELL	Fleming School	Brandon #40	1976-
DONNA NENTWIG	Lincoln School	St. James-Assiniboia #2	1976-77
KEN OSBORNE	Faculty of Education	University of Manitoba	1976-

<u>MEMBER</u>	<u>SCHOOL</u>	<u>DIVISION</u>	<u>MEMBERSHIP YEAR(S)</u>
DAN SAUNDERS	Carman Elementary School	Midland #25	1976-78
* JOHN SEYMOUR	Faculty of Education	University of Manitoba	1977-
HOWIE SMITH	Gilbert Plains School	Intermountain #36	1976-77
* FRED STAMBROOK	Faculty of Arts	University of Manitoba	1980-
* VICTOR TETRAULT	Bureau De L'Education Francaise	Department of Education	1980-
* JACK WATTS	Dakota Collegiate	St. Vital #6	1976-
* BILL WESLEY (chairperson)	Minnedosa Collegiate	Rolling River #39	1980-
* JOHN LOHRENZ	Curriculum Development	Department of Education	1980-
RON COMMON	Curriculum Services	Department of Education	1978-80
* GARY MCEWEN	Curriculum Services	Department of Education	1976-

* Asterisk indicates current member.

EARLY YEARS SOCIAL STUDIES TASK GROUP
MEMBERSHIP

<u>MEMBER</u>	<u>SCHOOL</u>	<u>DIVISION</u>	<u>MEMBERSHIP YEAR(S)</u>
* DIANE COOLEY	Native Education Branch	Department of Education	1978-
* MARY DERKSEN	James Nisbet School	Seven Oaks #10	1978-
* JOAN IRVINE	Faculty of Education	University of Manitoba	1978-
HELEN MACNAB	Westwood Elementary School	Mystery Lake #2355	1978-80
* DEBRA MAINMAN	Elmdale School	Hanover #15	1978-

* Asterisk indicates current member.

MIDDLE YEARS SOCIAL STUDIES TASK GROUP
MEMBERSHIP

<u>MEMBER</u>	<u>SCHOOL</u>	<u>DIVISION</u>	<u>MEMBERSHIP YEAR(S)</u>
DWIGHT BOTTING	Munroe Junior High School	River East #9	1978-79
MALCOLM COWIE	Dieppe School	Assiniboine South #3	1978-80
* SHAUN FRIESEN	W. C. Miller Collegiate	Rhineland #18	1981-
* ELLEN GORDON	Gillam School	Frontier #48	1978-
* GLEN HAMMOND	Bernie Wolfe School	Transcona-Springfield #12	1978-
GWEN HOGUE	Yellowquill School	Portage la Prairie #24	1978-80
* EVELYN LAMB	Earl Grey School	Winnipeg #1	1978-
* NORM LEE (chairperson)	Princess Margaret School	River East #9	1978-
* KEITH MALCOLM	Starbuck School	Morris-Macdonald #19	1981-
KATHERINE NARZANSKI	Faraday E.R.C.	Winnipeg #1	1978-79
* KEN OSBORNE	Faculty of Education	University of Manitoba	1978-
* ANNE STADNYK	Alexander Ross School	St. James-Assiniboia #2	1981-
FRED STAMBROOK	Faculty of Arts	University of Manitoba	1978-80
* DON STOYANOWSKI	Arborg Collegiate	Evergreen #22	1978-
RICHARD SWYSTON	Dalhousie School	Fort Garry #5	1978-80

* Asterisk indicates current member.

SENIOR YEARS SOCIAL STUDIES TASK GROUP
MEMBERSHIP

<u>MEMBER</u>	<u>SCHOOL</u>	<u>DIVISION</u>	<u>MEMBERSHIP YEAR(S)</u>
DEAN BOYD	Wawanesa Collegiate	Souris Valley #42	1978-81
* MARILYN DRAIN	Selkirk Reg. Comp. High School	Lord Selkirk #11	1978-
* GERALD FRIESEN	University of Manitoba		1981-
* FRED HEADON	Maples Collegiate	Seven Oaks #10	1981-
* KATHY KOWALYK	Margaret Barbour Collegiate	Kelsey #45	1981-
* JEAN KRAMPETZ	John Taylor Collegiate	St. James-Assiniboia #2	1978-
* LINDA MCDOWELL	Kelvin High School	Winnipeg #1	1981-
* DAVID PALIDWAR	Vincent Massey High School	Brandon #40	1981-
TOM PARK	Vincent Massey Collegiate	Fort Garry #5	1978-81
HELEN PETROWSKI	Grant Park High School	Winnipeg #1	1978-81
* JIM RICHTIK	University of Winnipeg		1978-
* GEORGE TSCHIKOTA	Arthur Meighen High School	Portage la Prairie #24	1981-
JACK WATTS	Dakota Collegiate	St. Vital #6	1978-81

* Asterisk indicates current member.

Annexe II du Chapitre IV

QUESTIONNAIRE

The main objective of this questionnaire is to help me determine how the K to 12 Social Studies curriculum in Manitoba has evolved in the last 15 years, how the content, methods have changed and how these changes filtered through the educational system?

I. Content:

1. How did the K to Grade 12 Social Studies curriculum change as far as content is concerned in the last 15 years?

2. What are the forces that brought about these content changes?

II. Methodology:

1. How did the methodology of teaching Social Studies change in the last 15 years?

2. What studies or ideas brought about these changes?

3. How in your estimation have these changes been received by classroom teachers? And why?

III. Process:

1. What mechanisms are in place to help review the Social Studies curriculum in Manitoba?

2. In your judgment are these mechanisms flexible enough to allow new ideas to filter easily through the system? If not, what in your judgment can be done to improve the existing system?

IV. Implementation:

1. What in your estimation helps the process of implementation?

2. What in your estimation are the major blocks that make implementation more difficult?

General comments:

Name and Position

School / School division

(Optional)

QUESTIONNAIRE

L'objet principal de cette étude est de déterminer comment le curriculum des sciences humaines de M à 12 du Manitoba a évolué durant les 15 dernières années, comment le contenu, les méthodes ont changé et comment ces changements ont pu se filtrer à travers le système d'éducation?

I. Contenu:

1. Quels changements pouvez-vous identifier dans le contenu du curriculum des sciences humaines de M à 12 qui ont eu lieu durant les 15 dernières années?

2. Quels sont les forces qui ont provoqué ces changements dans le contenu?

II. Méthodologie:

1. Comment la méthodologie d'apprentissage des sciences humaines a changé dans les 15 dernières années?

2. Quelles études ou idées ont amené ces changements?

3. Comment ces changements ont été reçus par les enseignants/es? et pourquoi?

III. Processus:

1. Quels sont les mécanismes en place qui aident à la révision du curriculum des sciences humaines du Manitoba?

2. Est-ce que ces mécanismes sont assez flexibles pour permettre à de nouvelles idées de filtrer le système? Sinon, qu'est-ce qui pourrait être fait pour améliorer le système existant?

IV. Implantation:

1. Qu'est-ce qui aide d'après vous le processus d'implantation?

2. Quels sont d'après vous les obstacles majeurs qui rendent l'implantation difficile?

Commentaires généraux:

Nom et fonction

École / Division scolaire

(Facultatif)

Annexe III du Chapitre IV

Listes des noms de répondants au Questionnaire

Version anglaise:

Diane Cooley	Native Branch	Éducation Manitoba
Monty Szakacs	C, D & I	Éducation Manitoba
Dwight Botty	Principal	Kildonan East
May Peiluck	Teacher	Gimili, élémentary
Fred Headon	Teacher	Maples Collegiate
Ken Osborne	Professor	University of Manitoba
Anonyme		

Version française:

Denis Bibault	Directeur	Notre Dame de Lourdes
Sr. Huguette Gagnon	Professeur	École Lavallée
Gérald Gagnon	Directeur	Div. scolaire #1
Raymond Marion	Professeur	École Lavallée
Pierre Beaudoin	Professeur	École Pembina Crest
Simone Druwé	Directrice	École Lavallée
Anonyme		

Total 14 répondants

Annexe I du Chapitre VI

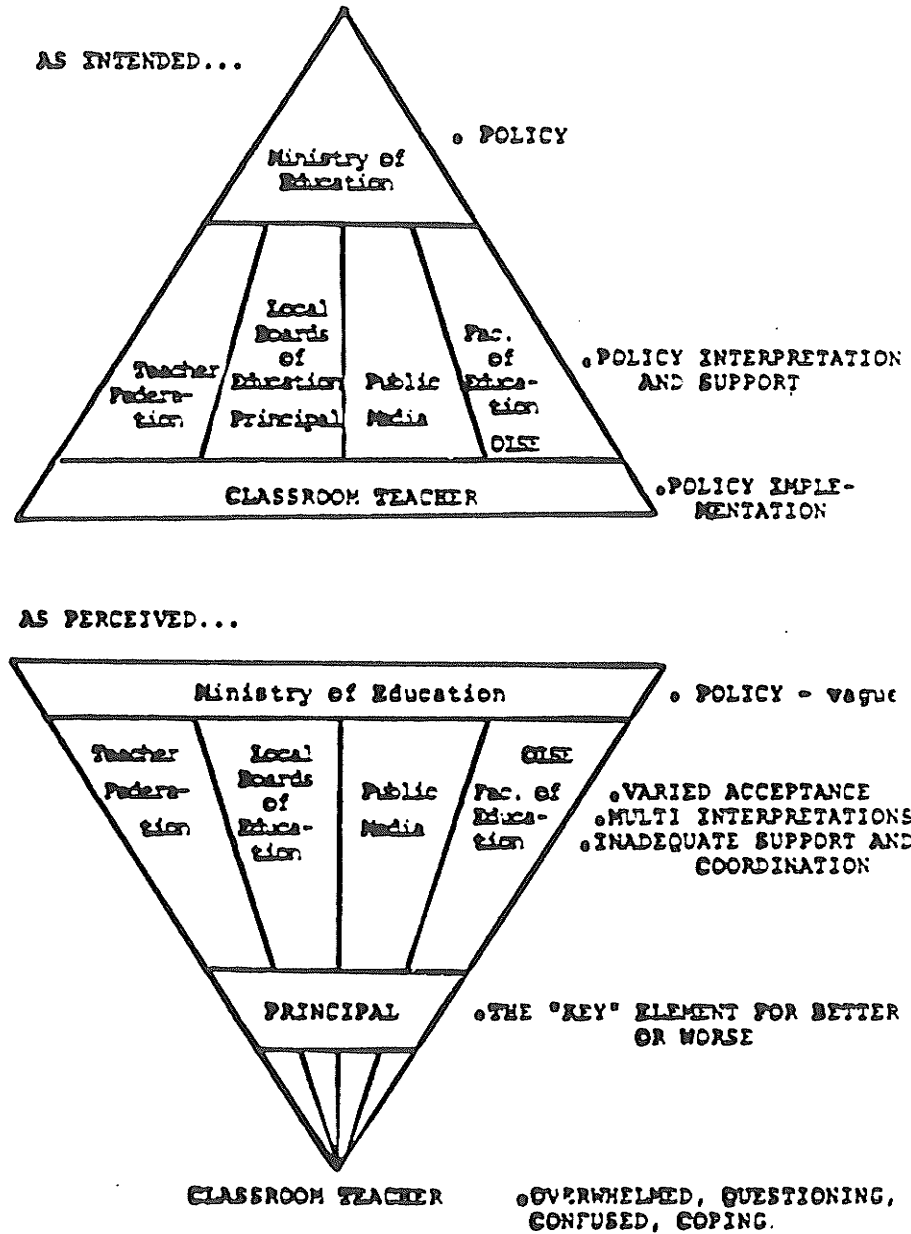


Fig. 3/ Curriculum Implementation

NOTES DU CHAPITRE I

1. Michael F. D. Young, Knowledge and Control, New Directions for the Sociology of Education, Edited by Michael F. D. Young, page 30.
2. Ibid, page 33.
3. Ibid, page 37.
4. Ibid, page 39.
5. Ibid, page 42.
6. Ibid, page 44.
7. Ibid, page 49.
8. Bernbaum, G. Knowledge and Ideology in the Sociology of Education, 1977, page 37.
9. Ibid, page 41-42.
10. Ibid, page 45.
11. Ibid, page 46.
12. Ibid, page 47.
13. J. Karabel and A. H. Halsey, Power and Ideology in Education, page 11.
14. Ibid, page 11.
15. Ibid, page 15.
16. Ibid, page 15.
17. Ibid, page 15.
18. Ibid, page 29.
19. Ibid, page 44.
20. Ibid, page 44.
21. Ibid, page 45.
22. Ibid, page 62 et 63.
23. Ibid, page 69.

24. Geoff Whitty, Sociology and School Knowledge, page 169.
25. Ibid, page 170.
26. Ibid, page 170.
27. Ibid, page 178.
28. Georges Snyders, École, classe et lutte des classes, page 26.
29. Ibid, page 73.
30. Ibid, page 74.
31. Ibid, page 78.
32. Ibid, page 368.
33. Ibid, page 370.
34. Samuel Bowles and Herben Gintis, Schooling in Capitalist America, New York 1976, page 85.
35. Ibid, apge 108.
36. Micheal Apple, Ideology and Curriculum, page 6.
37. Ibid, page 45.
38. Ibid, page 46.
39. Henry Giroux, Theory and Resistance in Education, page 234.
40. Ibid, page 241.
41. Ibid, page 239.
42. Jean Anyon, Ideology and United States History Textbooks, Harvard Educational Review, vol. 49, n° 5, August 1979, page 363.
43. Ibid, page 370.
44. Ibid, page 378.
45. Ibid, page 379.
46. Ibid, page 381.
47. Ibid, page 381.
48. Ibid, page 382.
49. Ibid, page 382.

NOTES DU CHAPITRE II

1. Ken Osborne, Educating Citizens, page 10.
2. Georges Tomkins, Canadian Education and the Development of a National Consciousness: Historical and Centemporary Perspectives Canadian Schools and Canadian Identity, Chaiton, McDonald, page 19.
3. Voir A. B. Hodgetts, What Culture, What Heritage, 1968, page 100-103; Goodlad, A Place called School, 1984; Ken Osborne, Educating Citizens, 1989.
4. Marcel Trudel et Geneviève Jain, Enquête sur les manuels d'histoire du Canada, page XIII.
5. Ibid, page 8.
6. Ibid, page 13.
7. Ibid, page 16.
8. Ibid, page 16.
9. Ibid, page 17.
10. Ibid, page 113.
11. Ibid, page 114.
12. Ibid, page 115.
13. Ibid, page 117.
14. Encadrement des programmes d'études des sciences humaines de M à 12, B.E.F. 1987, page 2.
15. A. B. Hodgetts, What's culture? What heritage?, page 1.
16. Ibid, page 115.
17. Ibid, page 115
18. Ibid, page 116
19. Hodgetts, page 92.
20. Ibid, page 92.
21. Ibid, page 118.
22. Ibid, page 118.
23. Ibid, page 119.
24. Ibid, page 117.

25. Ibid, page 118.
26. Ibid, page 119
27. Ibid, page 119.
28. Ibid, page 119.
29. Ibid, page 122.
30. La Fondation d'études du Canada, John N. Grant, Robert M. Anderson et Peter L. McCreath, 1986.
31. Perspectives nouvelles en enseignant du Canada, Benoît A. Robert, 1979, Fondation d'études du Canada.
32. Ibid, page 4.
33. Ibid, page 5.
34. Ibid, page 24.
35. Ibid, page 52.
36. Ibid, page 61 à 79.
37. Ibid, page 62.
38. Ibid, page 76.
39. Ibid, page 79.
40. Ibid, page 80 à 115.
41. 1981, Policy Study, Canadian Studies in Manitoba Study by the Manitoba Research Council Inc., page 12.
42. Ibid, page 12.
43. Social Studies: A Survey of Provincial Curricula at Elementary and Secondary Levels, page 40.
44. Ibid, page 41.
45. Ken Osborne, Monograph in Education IV, "Hard Working Temperate and Peaceable", The Portrayal of Workers in Canadian History Textbooks, page 2.
46. Ibid, page 2.
47. Ibid, page 51.
48. Ibid, page 73.
49. Ibid, page 80.

NOTES DU CHAPITRE III

1. Conseil des ministres de l'éducation, Social Studies, A survey of provincial curricula at the elementary and secondary levels, préparé par Glenda Redden, page 5.
2. Ibid, page 20.
3. Ibid, page 26.
4. Ibid, page 32.
5. Ibid, page 40.
6. Ibid, page 46.
7. Ibid, page 50.
8. Ibid, page 55.
9. Ibid, page 59.
10. Ibid, page 70.
11. Ibid, page 75.
12. Harold Troper, "Nationality and History Education: Nationalism and the History Curriculum in Canada", History Teacher.
13. Reflections on the Symons Report: The State of Canadian Studies in 1980. Secretary of State, 1981, page ix.
14. Ibid, page ix.
15. The Symons Report, An abridged version of volumes 1 and 2 of To Know Ourselves, the Report of the Commission on Canadian Studies, McLelland and Stewart, 1978, pages 14-16.
16. Reflections on the Symons Report. The State of Canadian Studies in 1980. Secretary of State, 1981, page ix.
17. Ibid, page 70.
18. Ibid, pages 71 et 72 (voir annexe I pour le texte complet des six recommandations).
19. Ibid, page 72.

20. Canadian Studies at the University of Manitoba. A report to the president. President's committee on Canada Studies Chair: K. W. Osborne, April 1983, page i.
21. Ibid, page ii.
22. Ibid, page 3.
23. Jim Page, page 228.
24. Ibid, page 228.
25. Ibid, page 36.

NOTES DU CHAPITRE IV

1. Legislative Assembly of Manitoba: Debates and Proceedings.
Tuesday, June 18, 1985, page 3107.
2. Ibid, page 3108.
3. Ibid, page 3107.
4. Documents du ministère de l'Éducation - Listes complètes des membres
(voir annexe I).
5. Some comment on: An Overview of the K - 12 Social Studies Interim
Revision by Lowell Clark, November 1988, page 1.
6. Ibid, page 3.
7. Ibid, page 4.
8. Ibid, page 5.
9. Ibid, page 5.
10. Ibid, page 5.
11. Ibid, page 5.
12. Ibid, page 8.
13. Ibid, page 8.

NOTES DU CHAPITRE VI

1. M. Fullan, A. Pomfret, Research on Curriculum and Instruction Implementation, Review of Educational Research, winter 1978, Vol. 47, n° 1, page 335-397.
2. Ibid, page 340.
3. John O'Neil. Social Studies, A Course for a Field Adrift, Curriculum Update, October, 1989, page 4.

BIBLIOGRAPHIE

- Jean Anyon, Ideology and the United States History textbooks, Harvard Educational Review, vol. 49, n°5, August 1979, page 363.
- Micheal Apple, Ideology and Curriculum. Routledge, Chapman and Hall, 1979.
- E. Baydock, Teacher Centred Curriculum Development, M. Ed. Thesis, Université du Manitoba, 1980.
- G. Bernbaum, Knowledge and Ideology. London: MacMillan, 1977.
- P. Bourdieu, Reproduction in Education and Society. London; Beverly Hill: Sage Publishers, 1977.
- S. Bowles, H. Gintis, Schooling in Capitalist America. New York: Basic Books, 1976.
- Canadian Studies in Manitoba, 1981, Policy Study. The Manitoba Educational Research Council, Inc., 1981.
- R. Cloutier, Jean Moisset, Roland Ouellet - Analyse sociale de l'éducation, Montréal, Boréal Express, 1983.
- CMEC, Social Studies: A Survey of Provincial Curricula, 1982.
- Debate in the legislature, Hansard, June 18, 1985.
- Documents du ministère de l'éducation du Manitoba. Minutes des réunions des comités de "Social Studies Steering Committee (1976-1985).
- Encadrement des programmes d'études des sciences humaines du Manitoba du M à 12, B.E.F., 1987.
- Encadrement des sciences humaines (1977 à 1981).
- L'Enseignement au secondaire: Défis et changements, Manitoba, septembre 1989.
- H. Entwistle, Class, Culture and Education. London: Methuen, 1978.
- La Fondation d'études du Canada, John N. Grant, R. Anderson, Peter McCreath, 1986.
- Michael Fullan, The Meaning of Educational Change, O.I.S.E. Press, 1982.

- Michael Fullan, P. Park, Curriculum Implentation, Ontario, Ministry of Education, 1981.
- M. Fullan, A. Pomfret, Research on Curriculum and Instruction Implementation, Review of Educational Research, winter 1970, Vol. 47, n° 1, pp. 335-397.
- H. Giroux, Theory and Resistance in Education. Bergin and Garvey Publishers Inc., 1983.
- F. Gonick, Social Values of Manitoba Educators, M. A. Thesis, Université du Manitoba, 1974.
- John I. Goodlad, A Place Called School, McGraw-Hill, 1984.
- The History Teacher, Volume XII, n°1, November 1978. Harold Troper, Nationalism and the History Curriculum in Canada.
- A. B. Hodgetts / P. Gallagher, Teaching History in Canada, 1978.
- Hodgetts, What Culture? What Heritage? Toronto: OISE, 1968.
- Robert H. Hutchins, The Learning Society, Frederik A. Praeger Publishers, 1968.
- Joan Irvine, Conrad Sigurdson, The assessment of Social Studies in Manitoba 1983 - 1984, Education Manitoba, Fall 1984.
- G. Jain, Les manuels d'histoire du Canada 1867-1914. Thèse universitaire, Mc Gill, 1970.
- M. Johnson, L'histoire apprivoisée. Boréal Express, Montréal, 1979.
- J. Karabel and A. Halsey, Power and Ideology in Education. New York, Oxford U.P., 1977.
- D. Lawton, Class, Culture and Curriculum. London; Boston: Routledge and Kegan Paul, 1975.
- A. Lefebvre, Une histoire nationale pour l'élève du secondaire. Montréal: Guérin, 1978.
- J.R. Mallea, Schooling in a Plural Canada, Clevedon: Multilingual Matters 1989.
- N. McDonald / A. Chaiton, Canadian Schools and Canadian Identity. Toronto: Gage Educational Publishers, 1977.
- R. Milan, Education and the Reproduction of Capitalist Ideology in Manitoba, M. Ed. Thesis, Université du Manitoba, 1980.
- F. Musgrove, Schools and the Social Order. Chichester (Eng.); New York: J. Wiley, 1980.

- Hilda, Neatby, So Little for the Mind, Clarke Irwin and Company, Toronto, 1953.
- John O'Neil, Social Studies, A Course for a Field Adrift, Curriculum Update, October, 1989, page 4.
- Ken Osborne, Hard Working, Temperate and Peaceable, The Portrait of Workers in Canadian History Textbooks, University of Manitoba, Fall, 1980.
- Ken Osborne, To the Schools We Must Look for Good Canadians, Developments in the teaching of history in schools since 1960. Revue d'études Canadiennes, Vol 27. n°3, Automne 1987.
- An Overview of the K-12 Social Studies Interim Revision by Lowell Clark, November 1988.
- Jim Page, "Reflection on the Symons Report the State of Canadian Studies in 1980", Secretary of State 1981.
- Benoît A. Robert, Perspectives nouvelles en enseignement du Canada, Fondation d'études du Canada, 1979.
- R. S. Peters, Authority, Responsibility and Education. London: Allen and Unwin, New York: Erikson, 1973.
- Programme d'études des sciences humaines du ministère de l'éducation du Manitoba de M à 12 - 1970's et 1980's.
- Radwanski Report, Ontario's Study of the Relevance of Education and the Issue of Dropouts, Toronto, Ontario, ministère de l'éducation, 1988.
- Rutter, Michael et al., Fifteen Thousands Hours, Harvard University Press, 1979.
- N. Sheeham, D. Wilson, D. Jones, Schools in the West. Calgary: Detselig Enterprises, 1986.
- Georges Snyders, École, classe et luttes des classes, Paris, Presses universitaires, 1970.
- Social Studies curriculum guides, Department of Education, 1970's to 1980's.

- Hugh A. Stevenson and J. Donald Wilson, Precepts, Policy and Process, Perspectives on Contemporary Canadian Education, London: Blake Associates, 1977.
- The Symons Report, An abridged version of volumes 1 and 2 of To Know Ourselves, published by Book and Periodical development council, McLelland and Stewart, 1978.
- THB Symons: The State of Canadian Studies, A.U.C.C., 1975.
- G. Tomkins, A Common Countenance. Scarborough, Prentice-Hall, 1986.
- M. Trudel et G. Jain, Enquête sur les manuels. Ottawa: Imprimerie de la reine, 1969.
- G. Whitty, Sociology and School Knowledge. London: Methuen, 1985.
- P.V. Williams "Development of the history curriculum in Manitoba 1870-1970, M. Ed. Thesis, Université du Manitoba, 1979.
- M. Young, Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education, London: Collier-MacMillan, 1971.