



# LA FORMATION DES MAÎTRES EN HISTOIRE

---

Les enseignants québécois sont-ils prêts au retour de l'enseignement des connaissances ?

Gilles LAPORTE  
Laurent LAMONTAGNE  
Myriam D'ARCY

Novembre 2017



## TABLE DES MATIÈRES

---

Préface.....	p.4
La Coalition pour l’histoire.....	p.6
Remerciements .....	p.6
Présentation des chercheurs .....	p.7
Méthodologie .....	p.8
La formation des maîtres en histoire : un enjeu actuel .....	p.9
L’enquête .....	p.10
Nos constats .....	p.11
Comment en sommes-nous arrivés là? .....	p.12
Aux origines de la formation des maîtres .....	p.13
Portrait de la formation des maîtres dans les universités québécoises .....	p.19
Université de Montréal .....	p.20
Université de Sherbrooke .....	p.21
Université Laval .....	p.23
Université Mc Gill .....	p.26
Université du Québec à Montréal .....	p.29
Université du Québec à Trois-Rivières.....	p.30
Université du Québec à Chicoutimi .....	p.32
Université du Québec à Rimouski .....	p.33
Université du Québec en Outaouais.....	p.35
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue .....	p.36
Enquête réalisée auprès des enseignants .....	p.37
Conclusion .....	p.62
Recommandations .....	p.65
Bibliographie .....	p.67
Notes et références .....	p.69

## PRÉFACE

---

La question était claire : « Les enseignants sont-ils prêts au retour de l'enseignement des connaissances? » La réponse l'est tout autant : non! Et ils ne sont pas prêts parce que ce n'est pas ce que le système d'éducation attend d'eux.

Les préoccupations de la Coalition pour l'histoire portaient sur *les disciplines* alors que l'intérêt des enseignants va plutôt à *la discipline*. Il faut comprendre : c'est pour eux une question de survie. Le système scolaire ne leur demande pas d'approfondir la matière ou la discipline historique mais de « gérer » leurs classes. D'où leur intérêt clairement affirmé pour une « boîte à outils ».

Les réformes scolaires successives ont profondément transformé notre système d'éducation. Les connaissances n'ont plus grande importance : c'est le « cheminement » qui compte, comme si tout ce que l'on ne découvre pas soi-même n'avait aucune valeur « pédagogique ». Conséquence logique : la « mixité sociale » prévaut sur l'apprentissage. Plus question donc de regrouper les élèves par capacité d'apprentissage : chaque classe doit « refléter la société ». Erreur fondamentale qui a bouleversé notre système d'éducation, car c'est l'école dans sa totalité qui devrait être un microcosme de la société et non chacune des classes. La classe est le lieu de l'apprentissage systématique : par conséquent, pour qu'un enseignement digne de ce nom soit possible, il faut que les élèves d'une même classe aient le même rythme d'apprentissage, sinon la classe perd son sens et les enseignants... font de la discipline.

Hannah Arendt avait prévu cette crise dans son livre « Crise de la culture » (Folio Essais, mars 1989) :

Sous l'influence de la psychologie moderne et des doctrines pragmatiques, la pédagogie est devenue une science de l'enseignement en général, au point de s'affranchir complètement de la matière à enseigner. Est professeur, pensait-on, celui qui est capable d'enseigner...n'importe quoi.

Résultat : un système scolaire plus occupationnel que formateur.

*Comment s'en sortir?*

Normand Baillargeon a tracé la voie. Il faut relire et méditer son texte paru en novembre 2016 dans *Le Devoir* <sup>1</sup>:

« Des maîtres sélectionnés à l'entrée, des maîtres formés en pédagogie, en philosophie, en didactique selon les plus hautes exigences, des maîtres pour le secondaire ayant en outre reçu une solide formation disciplinaire. »

Et Normand Baillargeon d'ajouter : « la garantie d'un poste enviable et socialement admiré.. »

Mais encore faudrait-il accepter que la classe redevienne un lieu d'apprentissage systématique et que les maîtres redeviennent des maîtres et non plus de vagues *guides des apprenants*.

Encore faudrait-il, aussi, que les enseignants aient le courage de prendre leur profession en main et cessent d'être à la merci de toutes les modes pédagogiques. Cela s'appelle l'autonomie professionnelle.

Les auteurs de cette étude ont souligné fort pertinemment l'urgence d'associer « des enseignants aguerris et qui bénéficient de la formation adéquate à donner des cours dans les programmes de formation des maîtres à l'université. » La reconnaissance de l'expérience et du savoir-faire de ces enseignants enrichirait la formation des futurs enseignants.

Des professions comme le droit, la médecine, l'art dentaire, l'administration ont, depuis longtemps, compris l'importance de confier à des praticiens d'expérience une part importante de la formation de ces futurs professionnels. En ce faisant, on ferait d'une pierre deux coups : valorisation de la profession et apport précieux (et irremplaçable!) de praticiens d'expérience à la formation des maîtres.

Il faut remercier les auteurs d'insister sur l'importance de redonner à la discipline historique la place qui lui revient dans la formation des jeunes Québécois et, par là même, dans l'intégration des nouveaux arrivants. C'est bien en « assurant un socle commun pertinent de connaissances », en inscrivant au programme « au moins un cours consacré à la Nouvelle-France » et en accroissant « le nombre de cours disciplinaires en histoire du Canada et du Québec » que l'université assumera pleinement son rôle dans l'évolution de la société québécoise.

Henri-Irénée Marrou nous rappelle dans « *De la connaissance historique* », que « toute vérité (...) ne s'offre pas à nous, sous forme de parcelles de métal à l'état pur, mais à l'état d'alliage ou de combinaison avec une réalité humaine<sup>2</sup>. » C'est de cette « réalité humaine » que les professeurs d'histoire doivent faire prendre conscience aux jeunes. Comment pourraient-ils le faire s'ils ne la connaissent pas?

**Émile Robichaud**  
Directeur  
Institut Marie-Guyart

## LA COALITION POUR L'HISTOIRE

---

La Coalition pour l'histoire regroupe l'Association des professeures et professeurs d'histoire des collèges du Québec, la Fédération des sociétés d'histoire du Québec, la Fondation du Prêt d'Honneur, la Fondation Lionel-Groulx, le Mouvement national des Québécoises et des Québécois, la Société du patrimoine politique du Québec, la Société des professeurs d'histoire du Québec, la Société historique de Montréal, la Société historique de Québec et la Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal.

L'historien Gilles Laporte est le porte-parole de la Coalition et Pierre Graveline, directeur général de la Fondation Lionel-Groulx en est le coordonnateur.

## REMERCIEMENTS

---

La Coalition pour l'histoire tient à remercier les chercheurs pour la rédaction de cette étude, de même que la Fondation Lionel-Groulx, le Mouvement national des Québécoises et Québécois et la Fondation du Prêt d'honneur pour le financement de ces travaux. Les chercheurs tiennent quant à eux à remercier les membres de la Coalition pour leurs commentaires et suggestions éclairants. Enfin, un remerciement tout spécial à monsieur Émile Robichaud, pour ses judicieuses recommandations, ainsi que pour avoir accepté de signer la préface.

## PRÉSENTATION DES CHERCHEURS

---

### **Gilles Laporte**

Historien spécialiste du XIX<sup>e</sup> siècle québécois, Gilles Laporte s'intéresse aussi à l'enseignement et à la conception de matériel pédagogique. Depuis 1988, il enseigne l'histoire du Canada et du Québec à la formation des maîtres à l'Université du Québec à Montréal où il a depuis contribué à former toute une génération d'enseignants en histoire. Il est auteur de *Fondements historiques du Québec* (Prix du ministre 2014), seul manuel d'histoire du Québec au collégial, coauteur du collectif *Didactique de l'univers social au primaire...* (2011) en plus de collaborer à la révision scientifique de plusieurs manuels scolaires. De 2005 à 2008, il conçoit et réalise le portail d'activités d'apprentissage interactives en ligne Odilon (Chenelière, 2006). En 2010, il révèle le piètre état de l'enseignement de l'histoire au cégep dans *Je ne me souviens plus, L'état désastreux de l'enseignement de l'histoire nationale dans le réseau collégial public du Québec*. Membre fondateur de la Coalition pour l'histoire en 2009, Gilles Laporte en est présentement porte-parole. <http://www.gilleslaporte.com/>

### **Laurent Lamontagne**

Laurent Lamontagne possède un baccalauréat spécialisé en histoire de l'Université de Montréal, une maîtrise en éducation, concentration didactique et un certificat en pédagogie de l'UQAM. Depuis 35 ans, il œuvre dans le réseau de l'éducation, à titre d'enseignant au secondaire (1982-2013) et chargé de cours en didactique de l'histoire et supervision de stages (UQAM, UQTR, UQO). Au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, il a été responsable de l'évaluation de l'histoire, notamment la conception et la validation des trois épreuves d'Histoire du Québec et du Canada, de l'élaboration des programmes de l'univers social (1<sup>er</sup> cycle du secondaire), ainsi que de l'élaboration des échelles de niveaux de compétences disciplinaires (univers social) et transversales (primaire). Il est membre fondateur de la Coalition pour l'histoire. Il a également été président de la Société des professeurs d'histoire du Québec (2004 à 2011), président du Syndicat de l'enseignement de la région de Laval (2013 à 2015), et auteur d'un ensemble didactique pour le 1<sup>er</sup> cycle du secondaire en histoire et éducation à la citoyenneté (Lidéc, 2004).

### **Myriam D'Arcy**

Détentrice d'un baccalauréat en Science politique à l'Université du Québec à Montréal, Myriam D'Arcy poursuit actuellement un Diplôme d'études spécialisées en développement des organisations à l'Université Laval. Depuis 2010, elle est responsable de l'animation politique au Mouvement national des Québécoises et Québécois. À ce titre, elle développe et coordonne notamment des projets liés à la promotion de l'histoire et des commémorations. Elle est également chargée de projets à la promotion de l'histoire pour la Fondation Lionel-Groulx. Au cours des dernières années, elle a collaboré à différentes publications et projets de recherche en histoire du Québec, notamment à la Télé-Université et pour le compte de la Coalition pour l'histoire.

## MÉTHODOLOGIE

---

La présente étude vise à décrire la formation reçue par les futurs enseignants au Québec et leur niveau de satisfaction à son endroit. Elle se décline en trois parties : d'abord, le déroulement du débat sur l'enseignement de l'histoire depuis une trentaine d'années. Pour ce faire, nous avons consulté la littérature scientifique publiée sur le sujet, de même que des documents produits par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Ensuite, un portrait détaillé de l'ensemble des centres universitaires qui offrent la formation des maîtres, la banque des cours et des activités de formation dispensés aux futurs enseignants, en particulier la répartition entre les activités de formation disciplinaire, didactique, psychosociale. Au cours des derniers mois, nous avons colligé les données nécessaires à établir un portrait précis de la formation des maîtres en histoire au secondaire pour chacune des universités concernées. Ainsi, nous avons répertorié la liste des baccalauréats pertinents offerts en 2016-2017 pour l'ensemble des universités québécoises.

La troisième partie consiste en une enquête approfondie que nous avons menée auprès de 214 enseignants d'histoire de l'ordre secondaire et portant principalement sur leur niveau de satisfaction pour la formation qu'ils ont reçue. Le sondage en ligne a été lancé en août 2016, en ciblant les répondants par courriel par le biais de l'infolettre de la Société des professeurs d'histoire du Québec<sup>3</sup> (SPHQ). Afin de rejoindre ceux et celles qui ne souhaitent pas répondre par voie électronique, nous avons également contacté les enseignants en personne lors du congrès annuel de la SPHQ, à Montréal, le 20 octobre 2016. Au terme de l'exercice, notre échantillon était composé de 214 répondants, à l'image du corps enseignant, soit formés dans plusieurs universités québécoises, aux parcours et à l'expérience variés. Au terme de cet exercice, nous avons tenu un groupe de discussion à Montréal. Les participants ont été contactés car ils avaient signifié leur intérêt au moment de remplir notre sondage. En fonction des réponses reçues, nous avons sélectionné des participants au profil et à l'expérience les plus variés possible. Ainsi, nous avons voulu approfondir certaines questions posées lors de l'enquête pour être certains de broser un portrait fidèle de l'appréciation de la formation des maîtres par le personnel enseignant.



## INTRODUCTION

---

### La formation des maîtres : un enjeu actuel

En février 2009, la Coalition pour l'histoire adoptait une plateforme visant à promouvoir et à améliorer l'apprentissage de l'histoire dans tous les ordres d'enseignement, du primaire à l'université. Six grands objectifs visaient alors à revaloriser l'enseignement des connaissances au détriment d'expériences pédagogiques innovantes, mais qui ont eu pour effet de miner la motivation et la qualité de la formation des élèves depuis une quinzaine d'années, en particulier de l'ordre secondaire<sup>4</sup>.

Certains de ces objectifs ont depuis fait leur chemin et mènent présentement à des progrès importants, salués par le milieu. On pense en particulier à la révision du programme d'histoire nationale destiné aux élèves du secondaire. À compter de septembre 2017, le programme *Histoire du Québec et du Canada* est désormais étalé sur deux années, selon une séquence chronologique, avant et depuis 1840, la compétence consistant à *Exercer sa citoyenneté* ayant été retirée et l'apprentissage des connaissances renforcé par le biais des deux compétences restantes : *Caractériser* et *Interpréter* une réalité sociale.

Avant même de crier victoire, la Coalition entrevoyait que le prochain front allait tout naturellement se porter sur la formation des enseignants. En effet, on était désormais en droit de se demander si les enseignants eux-mêmes sont bien préparés à un tel virage et au retour à un enseignement davantage axé sur l'acquisition et la maîtrise de connaissances par l'élève.

Cet enjeu de la formation des maîtres comptait déjà parmi les objectifs initiaux de la Coalition, afin *Que la formation des maîtres pour les futurs enseignante et enseignants d'histoire au secondaire comprenne une formation plus approfondie dans la discipline historique*<sup>5</sup>. On visait ainsi à riposter au programme de formation des maîtres que doivent suivre depuis 1994 les futurs enseignants du secondaire, peu importe leur discipline. D'une durée de quatre ans, ce baccalauréat en enseignement intègre depuis une formation didactique, psychopédagogique, ainsi que les activités de stages, mais n'accorde plus qu'une part exsangue à la formation disciplinaire, soit en moyenne tout au plus le quart des cours<sup>6</sup>.

Depuis, le mécontentement n'a cessé de s'exprimer à propos de ce programme intégré et, bien que l'enjeu ait peu retenu l'attention des médias, le cynisme n'a cessé de croître à son endroit dans les cercles concernés. On déplore par exemple la piètre qualité du français oral et écrit des futurs enseignants. On souligne les embûches qui jalonnent leur parcours des enseignants qui abandonnent désormais la profession dans des proportions inédites<sup>7</sup>. On remet en question la qualité de certains cours de pédagogie jugés inutiles, redondants ou inadaptés à la réalité de l'école québécoise actuelle. On déplore le manque de souplesse de la formation et l'asservissement des disciplines aux objectifs dictés par les facultés d'éducation. On critique le fait que des candidats ayant complété un baccalauréat

disciplinaire ne puissent pas se qualifier pour l'enseignement au terme d'une formation d'appoint en pédagogie. On souligne l'inadéquation entre la formation reçue et la réalité du milieu. Finalement, et peut-être surtout, en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire, on déplore que les enseignants soient désormais dépourvus d'un bagage de connaissances disciplinaires suffisant pour adéquatement former et intéresser les jeunes à l'histoire. Tous ces voyants rouges ont fini par alerter le ministre de l'Éducation qui a exprimé à l'automne 2016 son intention de revoir la formation universitaire dispensée aux futurs enseignants.

Ce contexte permet donc à la Coalition pour l'histoire de faire connaître ses recommandations, et, au moment où se dessine une révision du cursus des candidats enseignants, de réaffirmer l'importance d'allouer une meilleure place à la formation disciplinaire. Le programme actuel de formation des maîtres en histoire ne prévoit en moyenne, qu'une dizaine de cours d'histoire de 45 heures, dont parfois trois seulement en histoire du Québec et du Canada. À la lumière de ce constat, et suite à la réforme du programme d'histoire entrée en vigueur cet automne, nous nous questionnons à savoir si les enseignants sont en mesure d'accompagner correctement les élèves dans une exploration aussi approfondie de l'histoire nationale en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire, à raison d'une centaine d'heures par année. Cette question interpelle au premier chef la Coalition pour l'histoire et a déjà été évoquée dans des études précédentes<sup>8</sup>. Le problème se pose avec d'autant plus d'acuité que le programme d'histoire vient d'être revu et adopté par le ministre de l'Éducation pour offrir une couverture plus substantielle et plus cohérente de l'histoire du Québec et du Canada. La formation dispensée aux futurs enseignants saura-t-elle s'y adapter?

### ***L'enquête***

La présente étude vise à décrire la formation reçue par les futurs enseignants au Québec et leur niveau de satisfaction à son endroit. Tel que mentionné, elle se décline en trois parties : d'abord, le déroulement du débat depuis une trentaine d'années. En dépit du fait que le programme de formation actuel soit implanté depuis plus de vingt ans, peu d'études d'impact ont été réalisées<sup>9</sup>. Ensuite, un portrait détaillé de l'ensemble des centres universitaires qui offrent la formation des maîtres, la banque des cours et des activités de formation dispensés aux futurs enseignants, en particulier la répartition entre les activités de formation disciplinaire, didactique, psychosociale. La troisième partie consiste en une enquête approfondie que nous avons menée auprès de 214 enseignants d'histoire de niveau secondaire et portant principalement sur leur niveau de satisfaction pour la formation qu'ils ont reçue. Le rapport se conclut par une série de recommandations. À la fois nuancées et fondées sur des résultats probants, ces recommandations remettent en question plusieurs de nos postulats de départ. Nous les croyons donc d'autant plus dignes d'intérêt, dans la mesure où elles reposent sur un examen juste et objectif des données recueillies.

Les auteurs sont enfin d'avis que ces données ainsi que les recommandations soumises en conclusion sont susceptibles d'intéresser tous ceux concernés par la qualité de l'enseignement au Québec et pas seulement pour ce qui touche l'histoire. Ils escomptent

ainsi contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement dispensé dans nos écoles et épauler les efforts de tous ceux et celles qui s'en préoccupent.

### **Nos constats**

À la fois riches et éloquents, les résultats obtenus n'en sont pas moins complexes à interpréter et parfois même contradictoires. Ils doivent donc être analysés avec prudence, en se portant au-delà des apparences.

Ainsi, à notre grande surprise, peu d'enseignants identifient *a priori* leur formation en histoire comme étant la principale carence de leur formation. On déplore bien davantage l'insuffisance de la formation en didactique, en psychopédagogie, peut-être en géographie, mais pas en histoire. Plus généralement, les enseignants jugent que la formation reçue les préparerait mal à la réalité qui les attend, notamment en gestion de classe ou pour faire face aux divers problèmes de comportement. Du même souffle, les enseignants nuancent leur critique puisqu'ils reconnaissent qu'il s'agit là d'habiletés qu'ils acquerront généralement au prix de l'expérience sur le terrain. Ils conviennent tous par conséquent du grand profit à tirer des stages en milieu professionnel.

Somme toute, les enseignants issus du baccalauréat en enseignement secondaire ne semblent pas juger que leur formation disciplinaire soit particulièrement déficiente. Un commentaire parmi d'autres illustre une perception répandue à propos de cette formation : « *Même si on en a peu, les cours d'histoire que nous avons reçus à l'université couvrent largement nos besoins en termes de matière à livrer dans nos classes.* » En d'autres termes, les enseignants partagent plutôt l'impression que la formation disciplinaire sert essentiellement à fournir un contenu ou un matériau permettant à l'enseignant de meubler son cours. Même si on peut supposer que l'enseignement requiert un bagage de connaissances substantiel et profond, acquis au terme d'une longue exposition à un contenu disciplinaire, les enseignants eux-mêmes ont plutôt l'impression qu'une dizaine de cours d'histoire sont suffisants pour ensuite enseigner l'histoire du Québec et du Canada durant le reste de leur carrière.

Disons-le sans détour, ces constats généraux vont à l'encontre de ce que nous nous attendions à trouver. Ces informations obtenues par le biais de l'enquête étaient déjà compilées au moment de rencontrer certains des enseignants sondés lors d'un groupe de discussion. Nous souhaitions ainsi les rencontrer pour clarifier certaines données. Cette soirée a permis de confirmer que nos résultats reflétaient bien la réalité exprimée par voie de sondage. Il apparaît dès lors que de simplement augmenter la part des cours disciplinaires dans la formation des maîtres ne permettrait pas de mieux préparer automatiquement les enseignants à prendre le virage des connaissances. Non seulement les enseignants ne le désirent pas, ils sont en plus d'avis que cela ne permettrait en rien de combler les besoins autrement criants qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur profession.

### ***Comment en sommes-nous arrivés là?***

À ce jour nous sommes en mesure de dresser deux constatations provisoires à notre enquête.

La première est le cynisme avec lequel les enseignants envisagent la formation qu'ils ont reçue. Cette impression nous a frappés tout le long de nos travaux. La formation des maîtres est jugée inadaptée et déphasée par rapport à la réalité pédagogique rencontrée sur le terrain et, par conséquent, plutôt inutile puisque que ce serait par l'expérience et la pratique tangible que les enseignants nous confient avoir surtout appris leur métier. Les résultats semblent démontrer qu'enseigner est tout compte fait un métier qui s'acquiert par l'expérience, tant au plan du contenu disciplinaire (on souligne le rôle structurant des manuels), qu'à celui des pratiques didactiques ou pédagogiques. Quoique générale, la critique s'avère quelque peu stérile puisque les enseignants eux-mêmes semblent incapables d'identifier comment au juste la formation des maîtres pourrait y remédier. Ils se montrent donc d'autant plus indulgents envers leur formation : ils prennent très tôt l'habitude de faire les choses à leur guise, que ce soit pour intégrer des élèves à risque, faire face aux classes surpeuplées ou pour organiser et transmettre les notions enseignées.

La deuxième constatation nous amène à conclure que les enseignants eux-mêmes ne semblent pas totalement conscients des carences de leur formation disciplinaire. Au contraire, ils souhaiteraient une formation plus « concrète », qui leur fournisse un « coffre à outils » et des « stratégies » permettant de mieux faire face à la « réalité du terrain ». En somme, les jeunes enseignants que nous avons contactés se considèrent eux-mêmes comme des techniciens à qui on demande d'enseigner et de gérer les classes, mais pas forcément d'approfondir ou de questionner la matière qu'ils ont tâche de transmettre, de sorte qu'ils se retrouvent partie prenante d'une définition étroite et purement technicienne de leur métier. Conséquemment, pour accomplir correctement leur tâche, ils s'attendent à une formation toujours plus appliquée, qui puisse épouser les situations vécues en classe et des problématiques psychosociales toujours plus spécifiques. Ils n'envisagent donc plus la maîtrise des connaissances disciplinaires comme le meilleur moyen d'accomplir leur travail en suscitant la curiosité des élèves et de transmettre un héritage culturel.

Cette étude est l'occasion d'approfondir et d'étayer ces constats généraux. En fin de parcours, nous serons mieux à même de formuler des recommandations et de suggérer des pistes d'action pour que la formation des maîtres atteigne pleinement ses objectifs et pour que les enseignants et les élèves du Québec puissent donner toute la mesure de leur talent.

## AUX ORIGINES DE LA FORMATION DES MAÎTRES EN HISTOIRE

---

La formation des enseignants du secondaire, dont ceux en histoire, comporte une composante pédagogique, mais aussi une ou plusieurs composantes disciplinaires. On peut l'envisager sous quatre axes. D'abord la formation comme telle, la connaissance du contenu disciplinaire, du programme et du matériel disponible, de la pédagogie, des caractéristiques des élèves et du contexte éducationnel. Ensuite, la planification des objectifs du cours, des stratégies d'enseignement, des activités d'apprentissage, de la rétroaction et du modèle d'évaluation utilisé. Troisièmement, l'intervention, consistant à susciter l'intérêt des élèves et à présenter le contenu de façon organisée et structurée. Il s'agit enfin d'évaluer, de manière formative ou sommative. À l'évidence, la formation des enseignants passe par le développement de compétences. La connaissance de la matière demeure nécessaire, mais ne suffit plus<sup>10</sup>.

Jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, alors que l'éducation n'était ni formalisée ni destinée à tous, l'étendue des connaissances, conformément au modèle classique, faisait foi de tout afin de forger l'esprit de « l'honnête homme ». La réforme protestante, puis la contre-réforme et la délinquance dans les villes font alors émerger la nécessité d'encadrer les enfants et de fonder des écoles, ce qui impliquait l'acquisition de compétences qu'on peut résumer au respect absolu de la discipline et de l'autorité du maître<sup>11</sup>. Cette pédagogie verticale est battue en brèche au XX<sup>e</sup> siècle par une approche alternative centrée sur l'enfant et s'appuyant sur des observations scientifiques, issues pour la plupart de la psychologie. Apparaissent alors les premières chaires universitaires, avec pour but avoué de faire de la pédagogie une science.<sup>12</sup>

Le Québec connaît des changements similaires à la fin des années 1960 quand apparaissent la plupart des facultés de sciences de l'éducation. Plus universitaire et axée davantage sur la psychologie, la formation des enseignants supplante alors les approches privilégiées par les disciplines concernées<sup>13</sup>. Dans les années 1970 et 1980, retour à la case départ, ou presque : l'utopie scientiste échoue, tout comme le nouveau modèle de professionnalité voulant détrôner la pédagogie traditionnelle, ce qui aura pour effet de renforcer l'idée qu'enseigner s'apprend de façon empirique, que c'est une affaire de connaissance de la discipline et que la pédagogie se réduit à l'expérience acquise. Progressivement, les changements sociétaux rattrapent l'école et la formation des maîtres : un effectif scolaire de plus en plus diversifié, l'éclatement de la cellule familiale et un marché de l'emploi métamorphosé exigent un cadre d'apprentissage plus formel et plus standardisé. Clairement, un nouveau modèle de profession émerge. Au début des années 1990, le ministère de l'Éducation du Québec entreprend une réforme majeure de la formation des enseignants, ayant pour but de faire de l'enseignement un acte professionnel s'appuyant sur une pratique didactique éprouvée.

Rappelons au passage deux consultations portant sur l'enseignement de l'histoire menées au Québec, en 1996 et en 2014. En 1996 paraissait *Se souvenir et devenir, Rapport du*

*groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, groupe présidé par Jacques Lacoursière, Marius Langlois se chargeant du secrétariat<sup>14</sup>. La grande majorité des organismes et des personnes qui s'étaient prononcés à propos de la qualification des enseignants d'histoire du secondaire avaient relevé leur formation insuffisante, tellement que tous sauf un en avaient proposé l'augmentation<sup>15</sup>. Était posé *a priori* le principe qu'il est difficile d'enseigner ce que l'on ne connaît pas ou pas assez. Le groupe concluait que « *la récente réforme du baccalauréat d'enseignement secondaire n'assurera pas un enseignement de l'histoire de qualité et que, pour cette raison, elle devrait être reconsidérée*<sup>16</sup> ». On pourra rétorquer que ce n'était pas dans son mandat, mais il reste que la professionnalisation n'était pas à l'ordre du jour. L'originalité du rapport vient plutôt du fait que deux de ses recommandations quantifient en nombre de crédits les changements à apporter à la formation des enseignants d'histoire :

- Que le programme de formation initiale des enseignants d'histoire du secondaire comporte des cours d'histoire et de psychopédagogie comptant respectivement 60 crédits et 30 crédits;
- Que les 60 crédits attribués aux cours d'histoire se rattachent, entre autres à l'histoire du Québec et du Canada, à l'histoire de la civilisation occidentale et à celle d'au moins une civilisation non occidentale, à l'histoire du 20<sup>e</sup> siècle et à la méthodologie, à l'historiographie et à l'épistémologie<sup>17</sup>.

*Se souvenir et devenir* est toutefois resté silencieux quant au sort de l'histoire nationale, tout comme le Rapport Parent d'ailleurs. Toutefois, il faut dire que, selon le didacticien Félix Bouvier, deux grands types de lectures de l'histoire (ou idéologies historiennes) ont structuré l'enseignement de l'histoire nationale au fil des générations, l'une « *bonne-ententiste* » et l'autre « *nationaliste* ». <sup>18</sup>

Plus récemment, en 2014, *Le sens de l'histoire* fait suite à une consultation visant à élaborer un nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada<sup>19</sup>. Les discussions avaient principalement porté sur la formation dispensée au deuxième cycle du secondaire. Certaines recommandations devaient toutefois alimenter les réflexions à venir sur la formation des enseignants et sur les programmes du primaire. Quoique ce ne fut pas dans son mandat, le comité s'est intéressé à la formation des enseignants du secondaire, devant l'inquiétude exprimée par la quasi-totalité des personnes rencontrées et des auteurs de mémoires, en une similitude frappante avec les organismes et les personnes qui s'étaient prononcés devant le Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, près de 20 ans auparavant, à propos de la qualification des enseignants d'histoire du secondaire et qui avaient relevé leur formation insuffisante, tous sauf un, on l'a dit, ayant proposé son augmentation. Pour le comité de la consultation sur l'enseignement de l'histoire, il semblait impossible d'ignorer ces constats aussi accablants, consensuels et réitérés par les participants à l'enquête de 2014 :

La place réservée à l'apprentissage de l'histoire au sein du baccalauréat en enseignement secondaire (BES) était grossièrement insuffisante. Ainsi, plusieurs enseignants d'histoire se voyaient contraints d'entamer leur carrière avec, au mieux,

l'équivalent d'un certificat dans cette discipline, mal construit et composé à peu près uniquement de cours de base.

Plusieurs devaient enseigner avec pour tout bagage trois ou quatre cours d'histoire du Québec. Ce manque de formation disciplinaire entretenait des craintes justifiées au sujet de la qualité des cours donnés aux élèves;

Les historiens jugeaient illusoire la promesse d'un cours riche en savoirs et conforme aux exigences de la discipline si « les outils nécessaires » n'étaient pas fournis aux jeunes enseignants, dont la passion et l'inventivité ne faisaient pourtant aucun doute;

Les regroupements d'enseignants estimaient qu'une formation disciplinaire déficiente ne favorisait pas l'autonomie des enseignants d'histoire et dévalorisait leur expertise propre;

Pour les spécialistes de la didactique, l'approche par compétences exigerait plutôt le renforcement de la formation disciplinaire et non sa dilution. Comment, en effet, l'enseignant peut-il initier ses élèves à des habiletés complexes, comme la lecture de sources d'époque ou l'analyse d'interprétations divergentes, dont il n'a pas fait lui-même l'expérience dans ses propres cours?

Questionné sur les freins à l'apprentissage de la pensée historique, un influent didacticien qui n'est pas nommé a évoqué le manque de formation disciplinaire dans un BES « sur-pédagogisé » et peu ouvert à l'autonomie intellectuelle des enseignants. La situation imposait « *une urgence : rénover la formation des maîtres pour les rendre libres devant l'histoire* »<sup>20</sup>.

Cette section du rapport se terminait par trois recommandations<sup>21</sup> :

26. Que soient envisagées, simultanément, diverses mesures destinées à augmenter le poids de la formation en histoire dans le cursus universitaire des maîtres. La réforme du baccalauréat en enseignement secondaire et la généralisation de formations passerelles font partie du spectre de solutions qui devraient être considérées.

27. Que la mise en œuvre du nouveau programme de 3<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> secondaire s'accompagne d'une offre bonifiée de formation continue spécialisée en histoire, tout particulièrement à l'intention des jeunes enseignants titulaires d'un baccalauréat en enseignement secondaire.

28. Que le Ministère s'assure que les tâches d'enseignement de l'histoire au secondaire soient dévolues à des enseignants pourvus d'une formation dans cette discipline<sup>22</sup>.

La réforme majeure de la formation des enseignants entreprise au début des années 1990 poursuivait l'objectif de professionnaliser l'acte d'enseigner. La professionnalisation exprime l'idée du développement et de la construction de compétences nécessaires à l'exercice d'une profession, la formation des enseignants devant se rapprocher des exigences de la réalité de la pratique en classe et devant tenir compte du fonctionnement du maître en action, par le recours à l'analyse réflexive. Il s'agit là d'un courant qui avait pris une dimension internationale<sup>23</sup>. Ainsi, dans une étude récente, le ministère de

L'Éducation nationale de France a recueilli des éléments de comparaison à propos des types de structures en charge de la formation dans divers pays, leur durée, leur nature, leur contenu et le rapport entre formation académique et compétences professionnelles et en est arrivé à des constats assez semblables<sup>24</sup>.

Depuis plus de trente ans, la formation des enseignants est passée toute entière à l'université. C'est le cas de la Suède, de l'Angleterre, de certains pays des Balkans et du Québec, avec la suppression des écoles normales dans les années 1960. La formation des enseignants fait partout l'objet de réformes profondes, de remises en question ou de remaniements, ce qui ne va pas sans problématiques partagées, qui ne sont pas sans conséquences sur les parcours de formation des enseignants, quelle que soit la discipline enseignée, soit :

- le savoir et la professionnalisation, opposant la discipline enseignée, les savoirs théoriques et la professionnalisation, mais touchant également les rôles attribués aux facultés ou départements « disciplinaires » et à ceux « d'éducation »;
- l'approche par compétences, où la formation des enseignants est abordée par les savoir-faire attendus, où la question d'un référentiel de compétences se pose à tous, et peut aller jusqu'à se décliner en valeurs éthiques, comme chez nous au Québec;
- une tendance au retour du contrôle de l'État, où la tendance dominante est au renforcement du contrôle de la formation des maîtres par l'État central. Ainsi en est-il en Angleterre, en Argentine, aux États-Unis, en Suède et au Québec, où le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a depuis un bon moment repris en main les programmes de formation des futurs enseignants par la diffusion d'un référentiel de compétences, utilisé dans les universités québécoises pour l'évaluation des stagiaires<sup>25</sup>.

La tendance générale est à l'allongement de la formation initiale des enseignants; parmi les pays étudiés, ceux exigeant un niveau bac+3/4 et ceux exigeant le master s'équivalent. En Europe, la formation initiale des enseignants (secondaire inférieur) reste hautement spécialisée dans une ou deux matières. Les enseignants restent des spécialistes de matières disciplinaires<sup>26</sup>. On peut se demander si, au Québec, les enseignants le sont. Le nouveau modèle de professionnalisation les formant revêt plusieurs dimensions, qui en même temps le décrivent. Voyons-en quelques-unes :

Le futur enseignant doit dorénavant acquérir des compétences dictées par la vision proposée par les facultés de l'éducation suite à la réforme scolaire. Pensons à une plus grande autonomie de l'école, le paradigme de l'apprentissage plaçant l'élève au centre du processus, des programmes d'études élaborés selon une approche par compétences, l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage et la politique d'une école se voulant adaptée à tous les élèves.



Dans un deuxième temps, enseigner est devenu un acte complexe, requérant la maîtrise de compétences. Une approche dite techniciste ne peut pas fonctionner. L'enseignant doit toutefois poser les meilleures conditions possibles d'apprentissage pour les élèves et, même si sa responsabilité ne peut être fondée sur les résultats des élèves, une certaine éthique de la responsabilité se pose, d'autant plus prégnante que la réforme de l'éducation accentue son autonomie professionnelle.

Troisièmement, le projet de professionnalisation promeut une formation intégrée et ancrée dans les lieux de pratique. Par exemple, les savoirs disciplinaires doivent être en lien avec les contenus des programmes, articulés dans des situations d'apprentissage où ils pourront être mobilisés dans le contexte du développement d'une compétence professionnelle et pouvoir s'exercer lors des stages, nécessitant que les formateurs universitaires travaillent davantage sur le terrain. C'est ici que le référentiel des compétences professionnelles du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport *La formation à l'enseignement - Les orientations - Les compétences professionnelles*<sup>27</sup> prend tout son sens. Une formation professionnelle porte en elle l'idée d'une formation polyvalente, où plusieurs compétences sont développées, permettant l'exécution de diverses fonctions et tâches, dans des situations professionnelles complexes<sup>28</sup>.

Finalement, on ne peut faire abstraction d'une variable intrinsèque à la formation des enseignants : l'approche culturelle. En 1997, *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*<sup>29</sup> insistait sur la dimension culturelle de la réforme, en vue de rehausser le niveau culture du Programme de formation de l'école québécoise. Il était proposé aux enseignants de modifier leurs relations aux savoirs, d'enseigner autrement. Pour le pédagogue et professeur en sciences de l'éducation français Bernard Charlot, l'approche culturelle de l'enseignement signifie que le savoir (la culture) est non seulement un objet de connaissance, mais d'abord et avant tout un rapport et l'analyser est étudier le sujet confronté à l'obligation d'apprendre, dans un monde qu'il partage avec d'autres : le rapport au savoir est rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres<sup>30</sup>. Il ne s'agit pas tant de dresser un inventaire de biens ou d'objets culturels à apprendre que de construire des situations d'apprentissage permettant à l'élève d'entrer en relation avec la culture. Cependant, la culture comme rapports et ses objets se sont modifiés, elle n'est plus homogène. La culture humaniste a vu son hégémonie remise en question, tout comme la vision consumériste et banalisante de la culture où tout se dissout dans le milieu culturel, où tout se vaut<sup>31</sup>.

Former un enseignant cultivé consiste à lui faire acquérir des objets de culture faisant référence aux domaines d'apprentissage du *Programme de formation de l'école québécoise*, dont celui de l'univers social, dans lequel se rangent les programmes d'histoire. Cette formation doit amener le futur enseignant à voir sa discipline comme un professionnel qui aura à l'enseigner. C'est pourquoi il devra être doté non seulement d'une connaissance de la matière, mais aussi d'une connaissance pédagogique de la matière, à savoir une forme de prise en considération d'autrui, des élèves, dans l'enseignement même des objets de culture<sup>32</sup>. Les savoirs disciplinaires de la formation à l'enseignement doivent ainsi se situer dans la perspective de l'interdisciplinarité et d'un enseignement culturel de

ces disciplines. Pour le futur enseignant, la gamme de savoirs à enseigner sera étendue. Il devra être capable d'intervenir auprès des élèves du secondaire dans l'enseignement de l'histoire, de l'éducation financière, de la géographie et du programme Monde contemporain. Il aura à travailler avec ses pairs pour développer des compétences chez les élèves<sup>33</sup>. Nous n'en sommes manifestement plus à une énonciation de faits et connaissances historiques statiques qu'on trouve dans les manuels.

La formation des enseignants en histoire reflète-t-elle ces objectifs pour le moins ambitieux? La formation disciplinaire des enseignants s'apparente-t-elle à une formation in-disciplinaire? On l'aura remarqué, le discours ministériel est depuis une trentaine d'années axé sur les compétences requises pour enseigner, sur la professionnalisation du métier d'enseignant, non sur la connaissance de la discipline. Le pendant de cette prégnance est-il une in-discipline, non pas celle des élèves, mais celle de la formation de leurs enseignants d'histoire? Est-ce ce que montrent dans les pages suivantes les tableaux indiquant le nombre de cours d'histoire à suivre par les futurs enseignants d'histoire, dans différentes universités québécoises?

Les résultats de cette recherche semblent induire que la situation évoquée autant par le rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire en 1996, présidé par Jacques Lacoursière<sup>34</sup>, que celui de Jacques Beauchemin et Nadia Famhy-Eid<sup>35</sup> en 2014, qui ont précédé l'actuelle réforme du programme d'histoire nationale au secondaire, n'a guère changé.

## PORTRAIT DE LA FORMATION DES MAÎTRES DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES

---

Au cours des derniers mois, nous avons colligé les données nécessaires à établir un portrait précis de la formation des maîtres en histoire au secondaire pour chacune des universités concernées. Ainsi, nous avons répertorié la liste et le nombre de baccalauréats pertinents offerts en 2016-2017 pour les universités suivantes :

- Université de Montréal (1)<sup>36</sup>
- Université de Sherbrooke (1)
- Université Laval (2)
- Université Mc Gill (2)
- Université du Québec à Montréal (1)
- Université du Québec à Trois-Rivières (2)
- Université du Québec à Chicoutimi (1)
- Université du Québec à Rimouski (2)
- Université du Québec en Outaouais (1)
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (1)

Pour plus de la moitié des institutions, un seul programme s'offre aux étudiants qui souhaitent exercer la profession d'enseignant en histoire au secondaire, soit le *Baccalauréat en enseignement au secondaire – profil Univers social*. En plus des cours de formation générale en sciences de l'éducation, des stages et de didactique, la formation disciplinaire concerne au premier chef l'histoire et la géographie.

Quelques universités offrent un deuxième cheminement menant également à la profession, soit le profil *Développement personnel*, qui permet de se spécialiser en enseignement du programme Éthique et culture religieuse<sup>37</sup>. Sauf exception, la place réservée à l'histoire est sensiblement la même dans les deux programmes.

Pour chaque institution, nous avons fait l'inventaire des cours offerts et des crédits à obtenir, regroupés par catégories, soit : formation générale en science de l'éducation, stages et activités d'intégrations, didactique de l'univers social, ainsi que les différents cours disciplinaires propres au programme de formation (géographie, éthique et culture religieuse, histoire générale, histoire du Québec).

De manière générale, les données recueillies nous permettent de montrer que la formation disciplinaire en histoire <sup>38</sup> oscille entre 17% (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue) et 34% (Université Laval) pour l'ensemble des crédits nécessaires à l'obtention du diplôme de baccalauréat. Dans la majorité des cas, elle occupe en moyenne 25% de la formation.

## UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

### Programme offert :

#### Baccalauréat en enseignement de l'univers social au secondaire<sup>39</sup> (1-841-1-0)

L'étudiant qui complète sa formation universitaire à l'Université de Montréal devra suivre seulement **3 cours** (9 crédits) **d'histoire sur le Québec** à son choix, parmi cette liste :

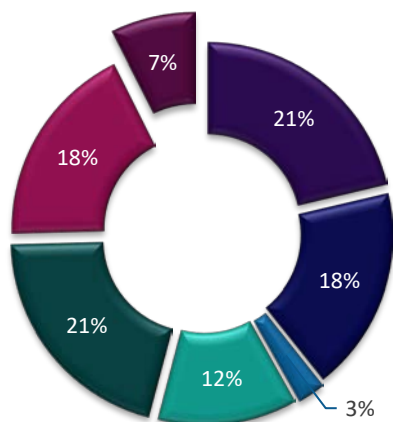
- Histoire politique du Québec, 1760-1867 (HST 2422)
- Histoire du Québec, 1867-1959 (HST 2440)
- Histoire du Québec, 1960 à nos jours (HST 2441)
- Le Canada et le Québec dans le monde (HST 2443)
- Histoire des femmes au Canada (HST 2446)

Catégorie de cours	Crédits
Formation générale en science éducation	26
Stages et activités d'intégrations	22
Crédit autres en éducation (français)	3
Didactique des sciences humaines	15
Géographie	21 à 30
Histoire générale	18 à 27
Histoire du Québec	9
<b>TOTAL</b>	<b>123</b>

De même, l'étudiant devra suivre entre **9 à 12 cours** (incluant les cours portant sur le Québec), **dont 6 en histoire générale**, soit :

- Histoire : fondements et méthodes (HST1010)
- Histoire des États-Unis (HST1043)
- Histoire de l'Antiquité (HST1031)
- Histoire du Moyen-Âge (HST1032)
- L'Europe moderne (HST1041)
- L'Europe contemporaine (HST1042)

Ainsi, 25% de la formation offerte dans le baccalauréat de l'Université de Montréal, soit moins du tiers des cours à suivre et des crédits à obtenir, sont consacrés à la formation en histoire générale, et 7% en histoire du Québec et du Canada.



#### Université de Montréal (123 crédits)

- Formation générale en science éducation
- Stages et activités d'intégrations
- Crédit autres en éducation (français)
- Didactique des sciences humaines
- Géographie
- Histoire générale
- Histoire du Québec

## UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Programme offert :

**Baccalauréat en enseignement au secondaire, profil Univers social (histoire, éducation à la citoyenneté, géographie et connaissance du monde contemporain)<sup>40</sup>**

L'étudiant qui complète sa formation universitaire à l'Université de Sherbrooke devra suivre seulement **2 cours** (6 crédits) **d'histoire sur le Québec** obligatoires, soit :

- Histoire du Canada avant 1840 (HST 104)
- Histoire du Canada de 1840 à nos jours (HST 105)

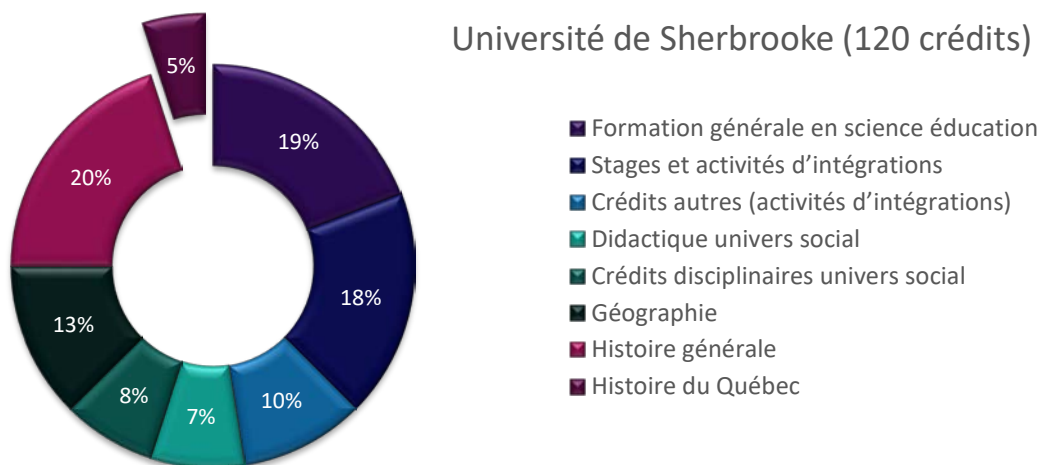
Cette formation est à notre avis minimale et insuffisante puisque concrètement, le futur enseignant n'aura suivi que les cours lui permettant de dispenser ceux du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire.

Catégorie de cours	Crédits
Formation générale en science éducation	23
Stages et activités d'intégrations	22
Crédits autres (activités d'intégrations)	12
Didactique univers social	9
Crédits disciplinaires univers social	9
Géographie	15
Histoire générale	24
Histoire du Québec	6
<b>TOTAL</b>	<b>120</b>

De même, l'étudiant devra suivre **8 cours d'histoire générale**, (incluant les cours portant sur le Québec), dont un au choix, soit :

- Histoire de l'Antiquité (HST 103)
- Histoire de l'Europe moderne (HST 108)
- Histoire du Moyen Âge (HST 109)
- L'histoire : hier et aujourd'hui (HST 119)
- Production multimédia en histoire (HST 247)
- La mondialisation, histoire et prospective (HST 200)
- Le monde contemporain 1900-2000 (HST 261)

## Université de Sherbrooke (120 crédits)



Ainsi, 20% de la formation offerte dans le baccalauréat de l'Université de Sherbrooke, soit moins du tiers des cours à suivre et des crédits à obtenir, sont consacrés à la formation en histoire générale, et 5% en histoire du Québec et du Canada.

## UNIVERSITÉ LAVAL

### Programmes offerts :

- **Baccalauréat en enseignement secondaire, profil Univers social (histoire et géographie)**<sup>41</sup>
- **Baccalauréat en enseignement secondaire, profil Univers social et développement personnel (histoire - éthique et culture religieuse)**<sup>42</sup>

À l'Université Laval, deux programmes de formation s'offrent au futur enseignant en histoire au secondaire. Au profil *Univers social* s'ajoute depuis quelques années celui consacré à la formation en éthique et culture religieuse. Dans le premier cas, la place de l'histoire est plus importante, soit 14 cours (42 crédits), que dans le deuxième avec 11 cours (33 crédits).

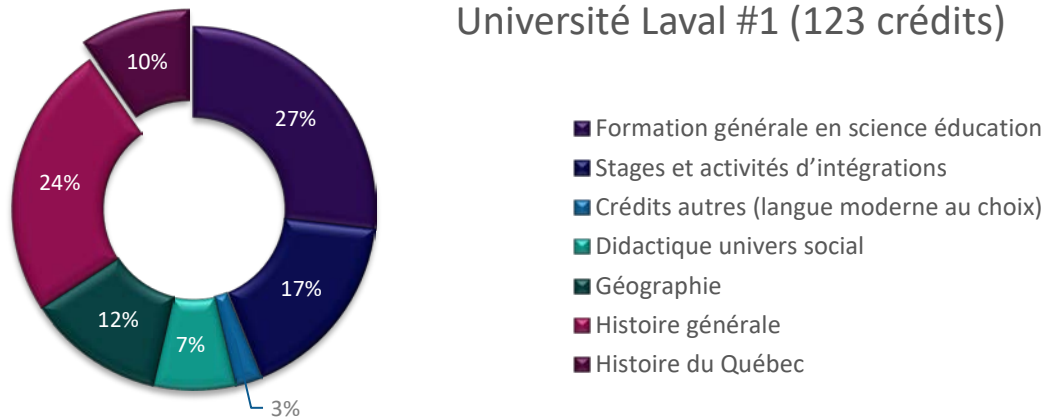
PROFIL UNIVERS SOCIAL		PROFIL ÉTHIQUE ET CULTURE REL.	
Catégorie de cours	Crédits	Catégorie de cours	Crédits
Formation générale en science éducation	33	Formation générale en science éducation	33
Stages et activités d'intégrations	21	Stages et activités d'intégrations	21
Crédits autres (langue moderne au choix)	3	Crédits autres (langue moderne au choix)	3
Didactique univers social	9	Didactique univers social	15
Géographie	15	Éthique et culture religieuse	18
Histoire générale	30	Histoire générale	24
Histoire du Québec	12	Histoire du Québec	9
<b>TOTAL</b>	<b>123</b>	<b>TOTAL</b>	<b>123</b>

### 1) Profil *Univers social*

L'étudiant qui choisit le baccalauréat en enseignement du secondaire de l'Université Laval, avec le profil *Univers social* devra suivre **4 cours** (12 crédits) **d'histoire sur le Québec**, dont un au choix. Les cours obligatoires sont les suivants :

- Introduction à l'histoire du Canada (HST-1003)
- Le Québec aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles (HST-2450)
- Québec-Canada 1763 à nos jours (HST-3900)

## Université Laval #1 (123 crédits)



De même, l'étudiant devra suivre entre **8 et 10 cours d'histoire générale** (3 crédits chacun), en sus de ceux consacrés au Québec, pour un total de **12 à 14 cours**<sup>43</sup> (36 à 42 crédits), soit :

- Naissance du monde occidental, Ve-XV<sup>e</sup> siècle (HST-1002)
- Introduction aux civilisations antiques (HST-1004)
- Émergence du monde moderne en Occident XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> s. (HST-1007)
- Le monde aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles (HST-1008)
- Méthodologie du travail en histoire (HST 1901)
- Histoire générale des États-Unis (HST-1302)
- État du monde : environnement économique et historique (HST-1300)
- Histoire et citoyenneté (HST-3901)

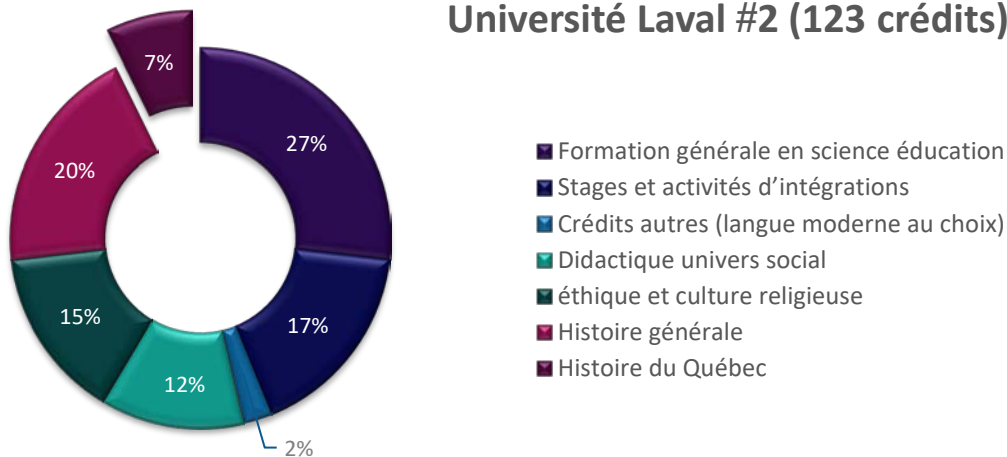
En somme, 24% de la formation offerte dans ce baccalauréat, soit moins du tiers des cours à suivre et des crédits à obtenir, sont consacrés à la formation en histoire générale, et 10% en histoire du Québec et du Canada.

### 2) Profil *Univers social et développement personnel*

Pour sa part, l'étudiant qui choisit plutôt de suivre le cheminement *Univers social et développement personnel*, où les cours disciplinaires de géographie sont substitués à ceux qui concerne l'éthique et la culture religieuse, devra suivre **3 cours** (9 crédits) **d'histoire sur le Québec**, soit les trois cours annoncés à la page précédente. Le cours au choix de l'étudiant a été retranché de cette liste.



## Université Laval #2 (123 crédits)



En ce qui concerne les cours **d'histoire générale**, l'étudiant doit suivre **8 cours obligatoires** (24 crédits), en sus de ceux qui portent sur le Québec. Il s'agit des mêmes cours que ceux figurant à la liste du baccalauréat au profil *Univers social*. En résumé, l'équivalent de 34% des cours à suivre et des crédits à obtenir dans le cadre du baccalauréat en enseignement du secondaire, profil *Univers social* (histoire et géographie), sont consacrés à l'histoire, contre 27% pour le baccalauréat au profil *Univers social et développement personnel* (histoire / éthique et culture religieuse). De même, la part dévolue à l'histoire du Québec équivaut à 7% pour ce baccalauréat, plutôt que 10% précédemment analysé. En se basant sur le nombre de crédits à obtenir, on note que le cheminement spécialisé en *Univers social* est celui qui de tous les programmes offerts au Québec offre la plus solide formation en histoire.

## UNIVERSITÉ MCGILL

### Programmes offerts :

- **Secondary Social Sciences - History and Citizenship, Ethics and Religious Culture<sup>44</sup>**
- **Secondary Social Sciences - History and Citizenship, Geography<sup>45</sup>**

Tout comme à Laval, l'Université anglophone McGill offre aussi deux baccalauréats menant à la profession d'enseignant en histoire au secondaire. Cependant, pour obtenir un brevet d'enseignement, les étudiants qui n'ont pas obtenu de diplôme collégial ou universitaire dans une institution francophone, un « International Baccalaureate », ou ayant complété au moins une année de baccalauréat en enseignement dans une université francophone, doivent suivre l'équivalent de 30 crédits d'appoint. Ceux-ci visent à perfectionner leur maîtrise de la langue française (français langue seconde) pour être en mesure d'enseigner dans la langue de Molière.

PROFIL ETHICS AND RELIGIOUS CULTURE		PROFIL HISTORY AND CITIZENSHIP, GEOGRAPHY	
Catégorie de cours	Crédits	Catégorie de cours	Crédits
Formation générale en science éducation	33	Formation générale en science éducation	33
Stages et activités d'intégrations (séminaires)	27	Stages et activités d'intégrations (séminaires)	30
Crédits autres (français)	18	Crédits autres (français)	18
Didactique univers social	3	Didactique univers social	6
Crédits disciplinaires (au choix) univers social	6 à 12	Crédits disciplinaires (au choix) univers social	6 à 12
Géographie	9	Géographie	18
Histoire générale	21 à 24	Histoire générale	21 à 24
Histoire du Québec	9	Histoire du Québec	9
Éthique et culture religieuse	18	Éthique et culture religieuse	9
<b>TOTAL</b>	<b>120 à 150</b>	<b>TOTAL</b>	<b>120 à 150</b>

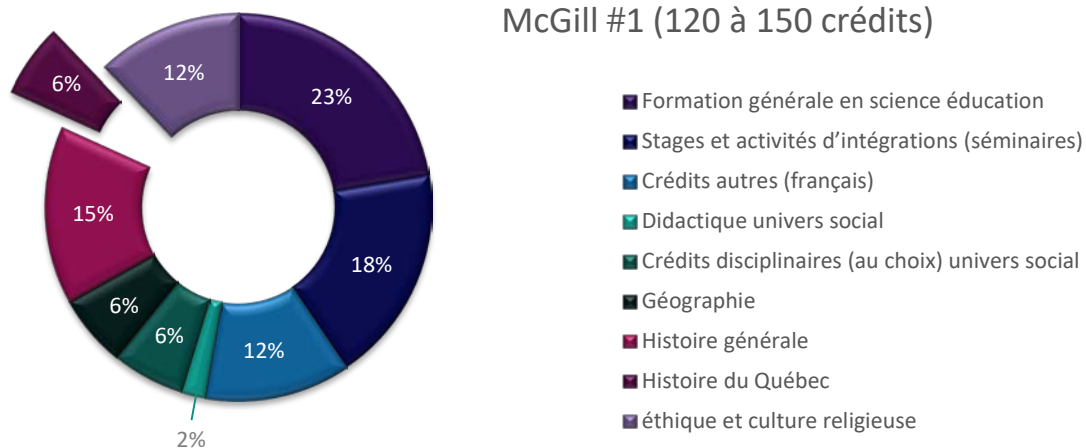
### 1) Profil *Ethics and Religious Culture*

Pour ce baccalauréat, dont l'ensemble des cours à suivre totalise entre 120 et 150 crédits, les étudiants doivent suivre **3 cours d'histoire** (9 crédits) **portant sur le Québec**, dont un au choix.

- Survey: Canada to 1867 (HIST 202)
- Survey: Canada since 1867 (HIST 203)
- Au choix: History of Quebec (HIST 303) ou History of Montreal (HIST 353)

De même, en plus des cours sur le Québec, **7 cours d'histoire générale** (21 crédits) doivent être complétés, dont **5 sont au choix**. À cette liste, l'étudiant qui le désire peut ajouter 4 autres cours optionnels parmi plusieurs disciplines, pour un total de **7 à 11 cours** maximum. Voici la liste des cours obligatoires à suivre pour tous les étudiants qui poursuivent ce baccalauréat :

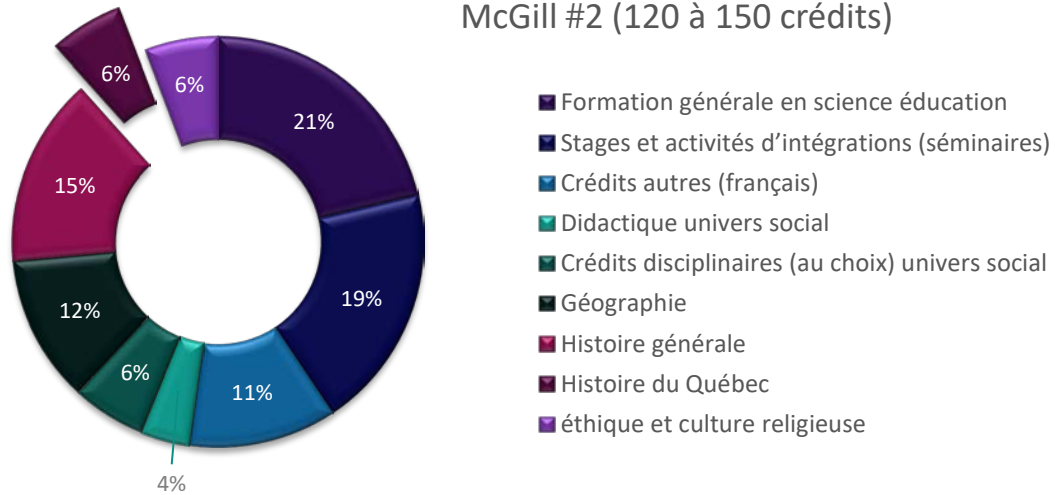
- Introduction to European History (HIST 214)
- Modern European History (HIST 215)
- 1 à 3 cours d'histoire européenne (European History)
- 1 à 3 cours d'histoire de l'Asie, de l'Afrique, américaine, de l'Amérique latine ou d'histoire ancienne (Asian, African, American, Latin American, or Ancient History)
- 3 cours parmi les champs suivants: histoire sociale, des genres, des identités, culturelle, éthique et culture religieuse, vie politique et institutions, des "conflits", de la richesse et pauvreté, sciences, ou santé (history courses on social history, gender history, identity, culture, religion and values, political life and institutions, conflict, wealth and poverty, science, and health).



Ainsi, un maigre 15% des crédits de ce baccalauréat est consacré à la formation en histoire générale, et 6% en histoire du Québec et du Canada.

## 2) Profil *History and Citizenship, Geography*

De son côté, l'étudiant qui poursuit ses études au baccalauréat avec la concentration Histoire, éducation à citoyenneté et géographie (*History and Citizenship, Geography*) devra suivre le même nombre et les mêmes cours en histoire du Québec et d'histoire générale. La différence entre les deux programmes réside dans la place accordée aux cours d'éthique et culture religieuse, contre ceux de géographie.



## UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

### Programme offert :

**Baccalauréat en enseignement secondaire, concentration Sciences humaines/Univers social (7652)<sup>46</sup>**

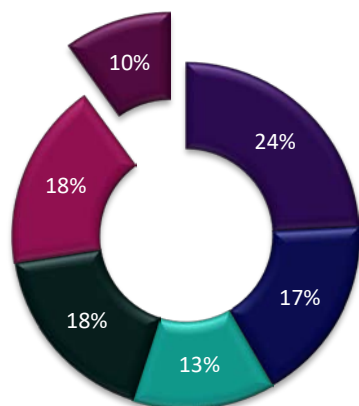
À l'UQAM, les étudiants doivent compléter **4 cours** (12 crédits) **d'histoire sur le Québec** obligatoires, dont **2 sont au choix**. Les cours obligatoires sont :

- Introduction à l'histoire du Canada avant la Confédération (HIS2505)
- Introduction à l'histoire du Québec et du Canada depuis 1867 (HIS2515)

Catégorie de cours	Crédits
Formation générale en science éducation	29
Stages et activités d'intégrations	21
Didactique univers social	16
Géographie	21
Histoire générale	21
Histoire du Québec	12
<b>TOTAL</b>	<b>120</b>

À ces cours s'ajoutent **7 cours d'histoire générale**, dont 3 au choix, soit :

- Introduction à l'histoire de l'Antiquité (HIS2100)
- Introduction à l'histoire du Moyen Âge (HIS2210)
- Introduction à l'histoire de l'Europe moderne (HIS2250)
- Introduction à l'histoire de l'Europe contemporaine de 1815 à nos jours (HIS2315)



### UQAM (120 crédits)

- Formation générale en science éducation
- Stages et activités d'intégrations
- Didactique univers social
- Géographie
- Histoire générale
- Histoire du Québec

Ainsi, 18% de la formation offerte dans ce baccalauréat, soit moins d'un cours sur cinq est consacré à la formation en histoire générale, et 10% en histoire du Québec et du Canada.

# UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

## Programmes offerts :

- **Baccalauréat en enseignement au secondaire : profil univers social (7655)**
- **Baccalauréat en enseignement au secondaire : profil univers social et développement personnel (7656)**

De son côté, l'Université du Québec à Trois-Rivières offre deux baccalauréats en enseignement du secondaire dans le domaine de ce qu'il est convenu de nommer l'univers social. À l'image de l'Université Laval et McGill, on trouve deux profils distincts, soit *Univers social* (histoire et géographie) et *Univers social et développement personnel* (histoire / éthique et culture religieuse).

### PROFIL UNIVERS SOCIAL

Catégorie de cours	Crédits
Formation générale en science éducation	42
Stages et activités d'intégrations	19
Didactique univers social	8
Géographie	15 à 21
Histoire générale	18 à 27
Histoire du Québec	12 à 21
<b>TOTAL</b>	<b>120</b>

### PROFIL UNIVERS SOCIAL ET DÉVELOPPEMENT PERSONNEL

Catégorie de cours	Crédits
Formation générale en science éducation	42
Stages et activités d'intégrations	19
Didactique univers social	6
Crédits disciplinaires univers social au choix	6
Éthique et culture religieuse	17
Histoire générale	18
Histoire du Québec	12
<b>TOTAL</b>	<b>120</b>

#### 1) Profil *Univers social*<sup>47</sup>

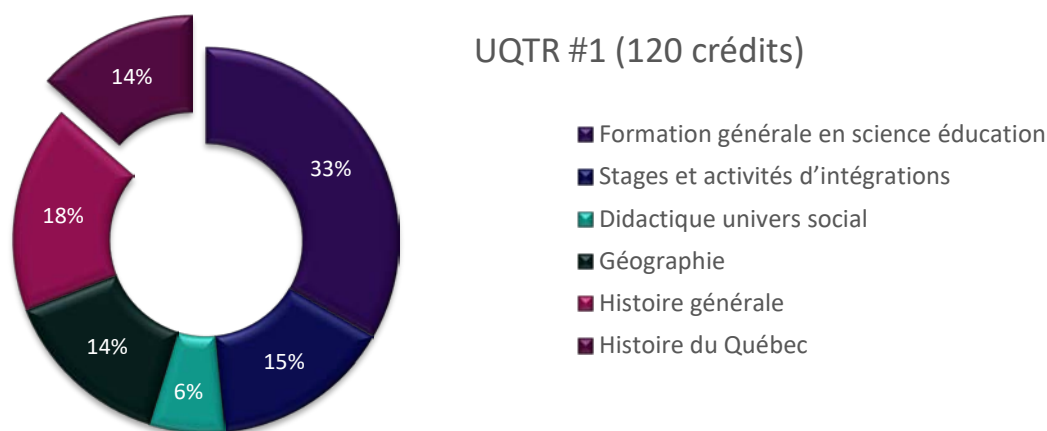
En suivant ce cheminement, les étudiants doivent compléter **4 cours** (12 crédits) **d'histoire sur le Québec obligatoires**. À ceux-là, 2 cours supplémentaires – optionnels - peuvent s'ajouter, pour un total maximum de 6 cours. Les cours obligatoires sont :

- Histoire politique du Canada et du Québec, 1760 à 1867 (HST1107)
- Histoire politique du Canada et du Québec, 1867 à nos jours (HST1108)
- Histoire du Canada et du Québec: économie et société, 1867 à nos jours (HST1084)
- Histoire de la Nouvelle-France (HST1086)

À ces cours s'ajoutent **6 cours** (18 crédits) en **histoire générale** communs à tous les étudiants qui suivent ce programme, auxquels peuvent s'ajouter 2 cours optionnels.

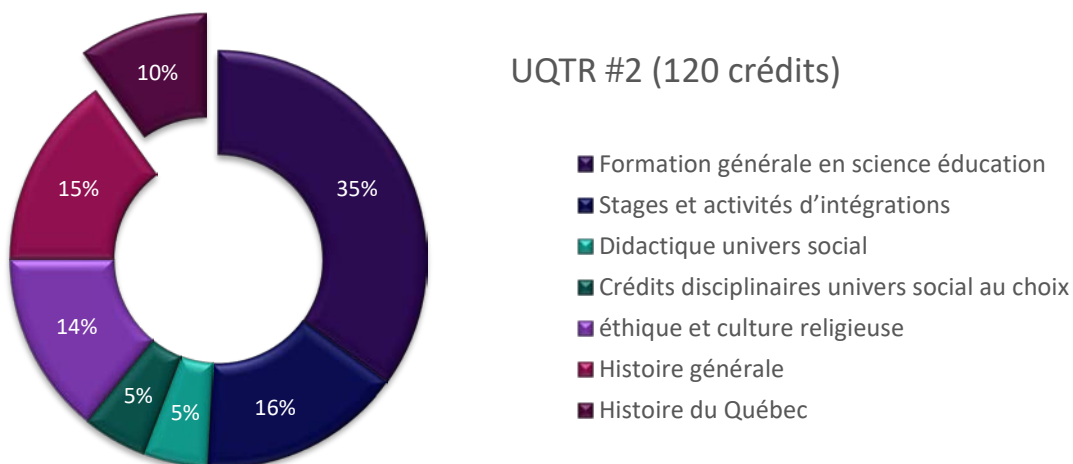
- Initiation à la recherche historique (HST1015)
- L'Europe au Moyen Âge (HST1055)
- L'Europe du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle (HST1056)
- L'Europe aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles (HST1082)
- Histoire et civilisation du monde classique (HST1091)
- Démocratie et citoyenneté : perspectives historiques sur les enjeux actuels (HST1094)

Ce programme prévoit une **formation disciplinaire en histoire composée de 10 cours** (30 crédits), avec la possibilité d'ajouter à cette liste 4 cours optionnels, pour un total maximum de 14 cours. Ainsi, 18% de la formation offerte dans ce baccalauréat est consacré à aux cours en histoire générale, et 14% en histoire du Québec et du Canada.



## 2) Profil *Univers social et développement personnel*<sup>48</sup>

Pour ce deuxième programme, la place réservée à l'histoire du Québec et à l'histoire générale est sensiblement la même, c'est-à-dire que la liste des cours à suivre communs à tous ne diffère pas. Par contre, les étudiants qui le désirent n'ont pas la possibilité de s'inscrire à des cours optionnels dans cette même discipline. C'est ce qui explique que le baccalauréat en enseignement du secondaire profil *Univers social* consacre 32% à l'histoire, contre 25% pour le second programme.



## UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

### Programme offert :

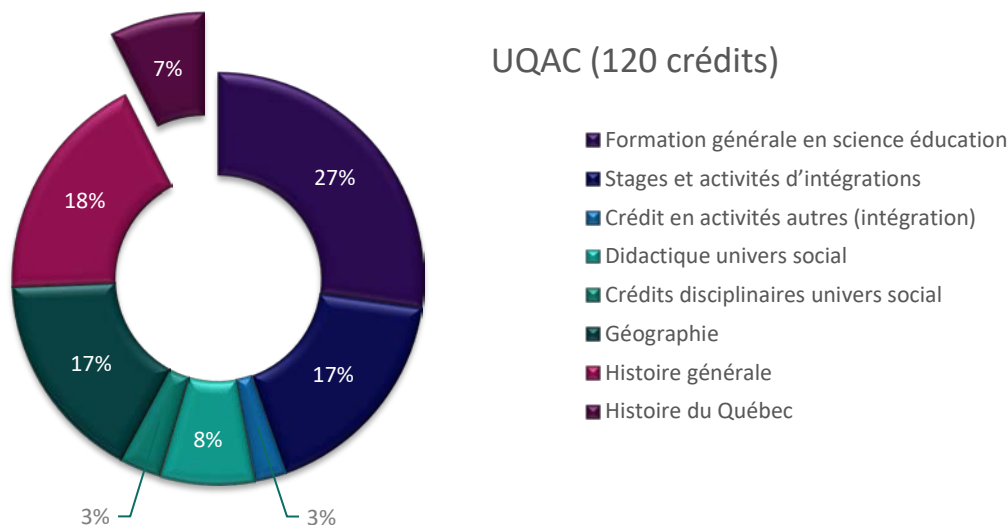
#### Baccalauréat en enseignement secondaire - profil univers social (7665)<sup>49</sup>

À l'Université du Québec à Chicoutimi, **la place réservée à l'histoire du Québec est semblable aux autres institutions, soit 3 cours (9 crédits)**, dont 2 sont communs à tous les étudiants. La matière de ces derniers est calquée sur le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté que les futurs enseignants dispenseront à leur tour. Il s'agit de :

- Histoire du Canada I: des débuts de la colonisation à 1840 (HIS524)
- Histoire du Canada II: de 1840 à nos jours (HIS530)

Catégorie de cours	Crédits
Formation générale en science éducation	33
Stages et activités d'intégrations	21
Crédit en activités autres (intégration)	3
Didactique univers social	9
Crédits disciplinaires univers social	3 à 6
Géographie	18 à 21
Histoire générale	24 à 27
Histoire du Québec	6 à 12
<b>TOTAL</b>	<b>120</b>

Quant au cours d'histoire générale, **6 cours (18 crédits)** sont communs à tous les étudiants, auxquels s'ajoutent 2 autres au choix, pour un total de **8 cours (24 crédits)**. Un minimum de **10 cours d'histoire (30 crédits) doivent être complétés**, auxquels 3 cours supplémentaires peuvent s'ajouter, pour un total maximum de 13 cours (39 crédits). Ainsi, 18% de la formation offerte dans ce baccalauréat est consacré à aux cours en histoire générale, et 7% en histoire du Québec et du Canada.





## UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

### Programmes offerts :

- Baccalauréat en enseignement secondaire, profil Univers social<sup>50</sup>
- Baccalauréat en enseignement secondaire –profil Développement personnel<sup>51</sup>

À l'Université du Québec à Rimouski, il est possible de suivre l'un ou l'autre des deux cheminements offerts dans certaines institutions, (histoire et éducation à la citoyenneté ou histoire / éthique et culture religieuse). La composition des deux profils et la part dévolue à chaque catégorie de cours est la même. Notons aussi que **la place réservée à l'histoire est plus importante que dans la plupart des autres programmes comparés jusqu'à maintenant**. En effet, l'étudiant doit suivre **16 cours** (48 crédits) en histoire, dont **3** (9 crédits) portant **sur le Québec**.

PROFIL UNIVERS SOCIAL		PROFIL DÉVELOPPEMENT PERSONNEL	
Catégorie de cours	Crédits	Catégorie de cours	Crédits
Formation générale en science éducation	27	Formation générale en science éducation	27
Stages et activités d'intégrations	24	Stages et activités d'intégrations	24
Didactique univers social	6	Didactique univers social	6
Géographie	24	Éthique et culture religieuse	24
Histoire générale	21 à 30	Histoire générale	21 à 30
Histoire du Québec	9 à 18	Histoire du Québec	9 à 18
<b>TOTAL</b>	<b>120</b>	<b>TOTAL</b>	<b>120</b>

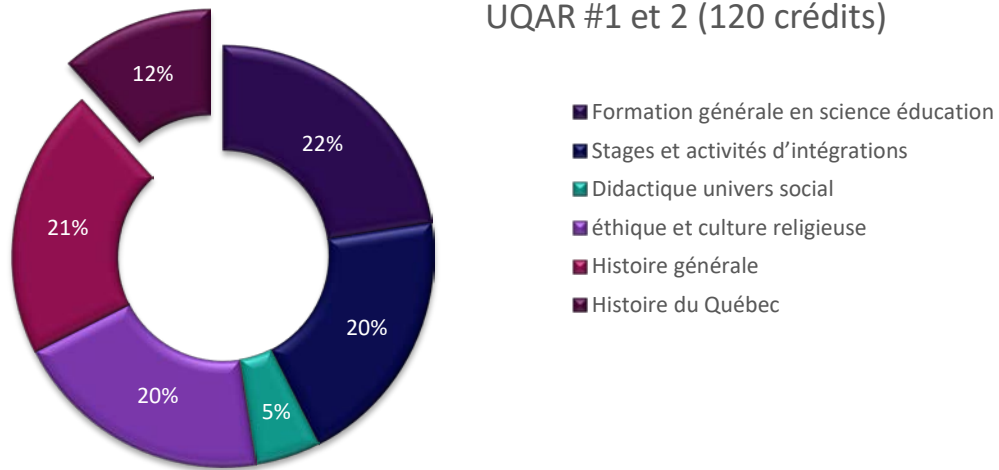
Voici la liste des cours en histoire du Québec :

- Histoire du Canada de 1760 à nos jours (HIS14101)
- Histoire du Québec contemporain (HIS25001)
- Histoire de la Nouvelle-France (HIS15001)

Et celle des cours en histoire générale :

- Méthodologie de l'histoire et des sciences humaines (HIS10001)
- Les sociétés du monde antique (HIS10101)
- La société occidentale au Moyen Âge (HIS10201)
- Histoire des sociétés modernes (HIS10301)
- Histoire contemporaine depuis l'ère industrielle (HIS11001)
- Historiographie des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles (HIS30001)
- Faire l'histoire : approches philosophique et sociale (HIS30101)

## UQAR #1 et 2 (120 crédits)



En somme, 21% de la formation offerte dans ce baccalauréat, soit un peu plus d'un cours sur cinq, sont consacrés à la formation en histoire générale, et 12% en histoire du Québec et du Canada.

## UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

### Programme offert :

#### Baccalauréat en enseignement secondaire – profil Univers social<sup>52</sup>

En Outaouais, l'étudiant qui complète sa formation universitaire devra suivre **4 cours** (12 crédits) **d'histoire sur le Québec** obligatoires, soit :

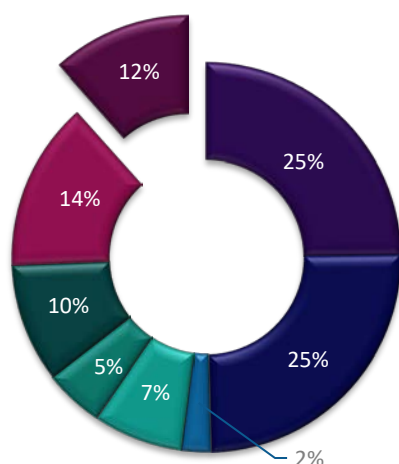
- Histoire du Canada jusqu'en 1867 (HIS1303)
- Histoire des Autochtones au Québec et au Canada (HIS1443)
- Histoire du Québec et du Canada : de 1867 à 1929 (HIS1323)
- Histoire du Québec et du Canada : de 1929 à nos jours (HIS1333)

À ces cours s'ajoutent **5 cours** (15 crédits) en **histoire générale**, avec la possibilité d'y ajouter 2 cours optionnels (6 crédits) au choix.

- Initiation à la méthode historique (HIS1003)
- Histoire de l'Antiquité (HIS1023)
- Histoire du Moyen Âge (HIS1033)
- Histoire de l'Europe contemporaine : de 1815 à nos jours (HIS1273)
- Histoire de l'Europe: de la Renaissance à 1815 (HIS1043)

Catégorie de cours	Crédits
Formation générale en science éducation	29 à 32
Stages et activités d'intégrations	28 à 31
Crédits autres (français)	3
Didactique univers social	9
Crédits disciplinaires univers social	6
Géographie	12
Histoire générale	15 à 21
Histoire du Québec	12 à 15
<b>TOTAL</b>	<b>120</b>

Les étudiants doivent suivre un total de **9 à 12 cours** en histoire (27 à 36 crédits), incluant les cours qui portent sur le Québec et le Canada. Ainsi, 14% de la formation offerte dans ce baccalauréat est consacrée à l'histoire générale, et 12% en histoire du Québec et du Canada.



### UQO (120 crédits)

- Formation générale en science éducation
- Stages et activités d'intégrations
- Crédits autres (français)
- Didactique univers social
- Crédits disciplinaires univers social

## UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

### Programme offert :

#### Baccalauréat en enseignement secondaire – Univers social (7950)<sup>53</sup>

Finalement, nous ferons mentir l'adage qui veut que le dernier ne serait pas « le moindre » puisque c'est à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue que revient le triste titre de cancre en matière d'histoire au sein de son programme de formation. En effet, seulement 17% des cours à suivre et crédits à obtenir concernent l'histoire, pour un total de 7 cours (21 crédits). De ce nombre, **3 cours (9 crédits)** sont consacrés à **l'histoire du Québec**, et **4 (12 crédits)** à **l'histoire générale**. Mentionnons aussi que de toutes les universités sondées pour les fins de ce rapport, l'UQAT est la seule à ne pas abriter de département d'histoire ou de sciences sociales.

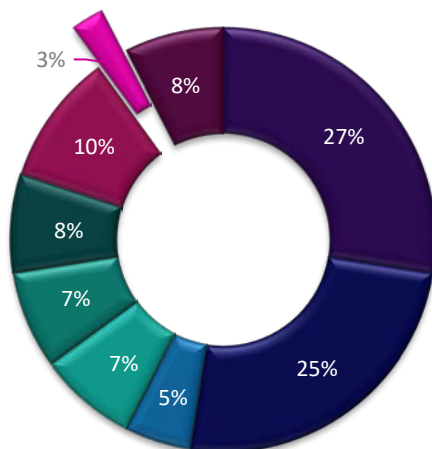
Ainsi, voici la liste des cours à suivre en histoire du Québec :

- Histoire et cultures autochtones du Québec et du Canada (HIS2132)
- Histoire du Québec et du Canada : des origines à 1867 (HIS2135)
- Histoire du Québec et du Canada : de 1867 à aujourd'hui (HIS2136)

Catégorie de cours	Crédits
Formation générale en science éducation	33
Stages et activités d'intégrations	30
Crédits autres (français)	6
Didactique univers social	9
Crédits disciplinaires univers social	9
Géographie	9
Histoire générale	12
Histoire du Québec	9
Crédits optionnels disciplines variés	3
<b>TOTAL</b>	<b>120</b>

Et celle des cours en histoire générale :

- Histoire des sociétés antiques (HIS2108)
- Le monde au Moyen Âge (HIS2113)
- Le monde : du 15<sup>e</sup> au 18<sup>e</sup> siècle (HIS2109)
- Le monde : 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles (HIS2115)



### UQAT (120 crédits)

- Formation générale en science éducation
- Stages et activités d'intégrations
- Crédits autres (français)
- Didactique univers social
- Crédits disciplinaires univers social
- Géographie
- Histoire générale
- Crédits optionnels disciplines variées
- Histoire du Québec

## ENQUÊTE RÉALISÉE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS

---

### Mesurer leur satisfaction à propos de la formation reçue

Au lendemain de son élection en 2014, le gouvernement a entrepris de poursuivre la révision du programme d'études *Histoire et éducation à la citoyenneté* des 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaires, désormais plus justement nommé *Histoire du Québec et du Canada*. Depuis longtemps attendue, cette réforme implique notamment que le programme de deux ans sera désormais organisé selon une séquence chronologique, c'est-à-dire avant et depuis 1840. La révision a aussi conduit à un meilleur arrimage entre les compétences et l'évaluation, ainsi qu'à l'élimination de la compétence consistant pour l'élève à apprendre à exercer sa citoyenneté à l'aide de l'histoire. Dans tous les cas de figure, cette réforme devrait contribuer à éliminer les redondances qui caractérisaient le programme en vigueur de 2005 à 2016, et conséquemment à libérer du temps pour qu'enseignants et élèves puissent approfondir le contenu du programme d'histoire nationale du Québec.

Or, les enseignants y sont-ils bien préparés? Si en grande majorité, on a salué le fait que le nouveau programme d'histoire devrait renforcer l'apprentissage des connaissances et mieux doter les jeunes d'une culture historique de base essentielle pour participer à la vie démocratique, se pose quand même la question du niveau de préparation des enseignants qui auront tâche d'enseigner ce contenu.

À la base, l'objectif de la présente étude est d'appréhender les programmes de formation des maîtres en histoire et de voir comment les enseignants évaluent la qualité et la pertinence de la formation universitaire qu'ils ont reçue. Plus spécifiquement, elle consiste à évaluer si les enseignants croient avoir bénéficié de la formation nécessaire pour transmettre un contenu disciplinaire bonifié dans le cadre du nouveau programme d'histoire.

Il ne s'agissait donc pas d'interroger de futurs enseignants en cours de formation ni même des finissants. Nous avons plutôt souhaité convier les enseignants à juger dans quelle mesure, rétrospectivement, la formation qu'ils ont reçue les a ou non adéquatement préparé à remplir les diverses tâches d'un enseignant d'univers social au secondaire.

#### ***Méthodologie de l'enquête auprès des enseignants***

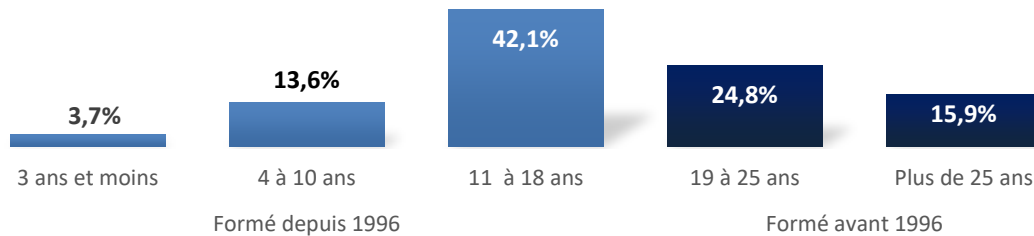
À tout seigneur tout honneur, notre première démarche a consisté à sonder les enseignants eux-mêmes. Le sondage en ligne a été lancé en août 2016, en ciblant les répondants par courriel par le biais de l'infolettre de la Société des professeurs d'histoire du Québec<sup>54</sup> (SPHQ). Afin de rejoindre ceux et celles qui ne souhaitaient pas répondre par voie électronique, nous avons également contacté les enseignants en personne lors du congrès annuel de la SPHQ, à Montréal, le 20 octobre 2016. Au terme de l'exercice, notre échantillon était composé de 214 répondants, à l'image du corps enseignant, soit formés dans plusieurs universités québécoises, aux parcours et à l'expérience variés.

Le formulaire de sondage portait trois types de question : quatre questions visant à cerner le profil de l'enseignant interrogé, neuf portant sur les tâches d'un enseignant et dans quelle mesure la formation reçue permettait de les remplir adéquatement. Enfin, sept questions plus générales portaient sur les forces et les faiblesses de la formation reçue à la lumière de l'expérience acquise par l'enseignant.

Universités fréquentées par les répondants	
Université du Québec à Montréal (UQAM)	64
Ailleurs dans le réseau UQ	38
Université Laval	40
Université de Sherbrooke	35
Université de Montréal	27
Extérieur du Québec	10
<b>Nombre total de répondants</b>	<b>214</b>

Notre sondage semble avoir été apprécié et plusieurs répondants ont exprimé leur satisfaction d'être consultés à propos de la formation reçue. Certains ont même soulevé des aspects imprévus, posant notamment la question à savoir s'il y aurait moins d'abandon, tant de la part des élèves que des jeunes enseignants, si ces derniers arrivaient mieux préparés pour la carrière d'enseignant.

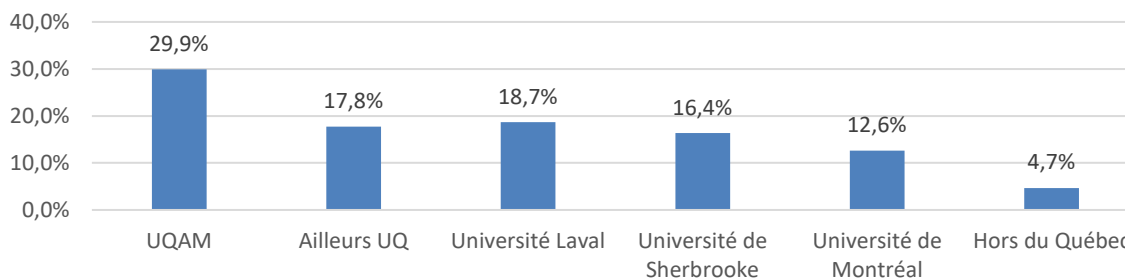
FIGURE 1  
Expérience d'enseignement des répondants



Notre échantillon présente une répartition équilibrée entre jeunes enseignants et enseignants expérimentés. En effet, 49,3% ont été formés avant 1996 et 40,7% après 1996, la plupart dans le baccalauréat en enseignement secondaire de 4 ans. Ceux possédant entre 11 et 18 ans d'expérience constituent un peu plus de 40% de l'ensemble, un groupe particulièrement intéressant pour nous puisqu'il offre un équilibre entre une expérience acquise assez large, puisqu'elle s'établit, en terme d'années, entre le tiers et plus de la moitié de la carrière d'un enseignant (35 ans), et une formation universitaire suffisamment récente pour qu'on puisse rétrospectivement en évaluer la pertinence.

FIGURE 2

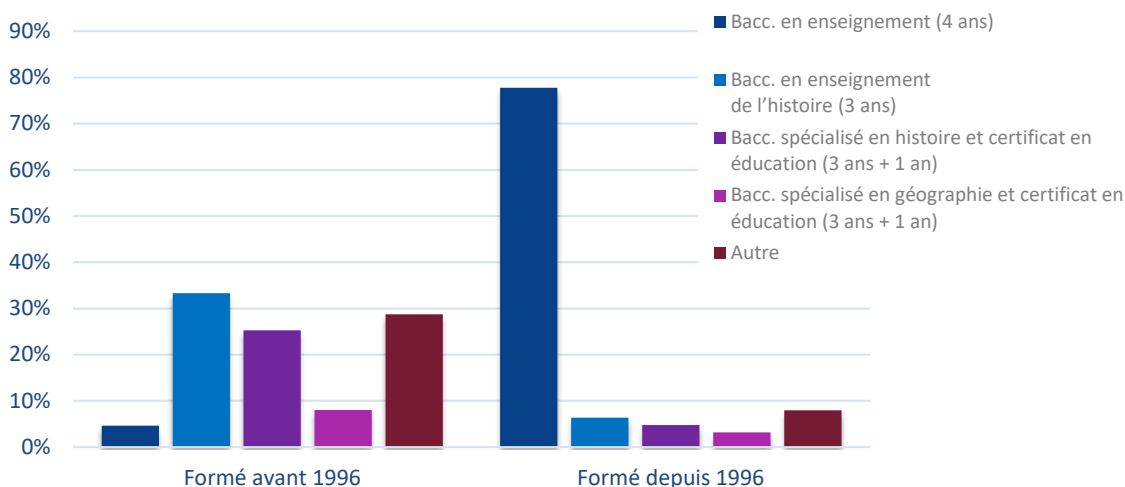
Université d'origine des répondants



Également, notre échantillon représente l'ensemble des universités offrant un programme de formation des maîtres au Québec. Parmi les enseignants sondés, ceux formés dans le réseau des Universités du Québec (UQ), soit les constituantes de Montréal et, regroupées ici, celles de Chicoutimi, Trois-Rivières, Outaouais et Abitibi-Témiscamingue, représentaient 47,7% des répondants. Notons que des répondants déplorent la formation reçue dans des universités de trop petite taille où des cours étaient dispensés sous supervision individuelle plutôt qu'en salle de classe.

FIGURE 3

Programme de formation suivi par chacune des cohortes



Conformément au profil attendu, les enseignants sondés ayant acquis plus de 18 ans d'expérience et formés avant 1996 ont suivi divers cheminements avant d'accéder à l'enseignement. En revanche, ceux formés depuis 1996 ont pour une très vaste majorité (78,3%) suivi le programme de baccalauréat en enseignement secondaire en Univers social. Puisque notre but était surtout d'évaluer la qualité et la pertinence de ce programme de formation des maîtres inauguré en 1994, il était essentiel de pouvoir distinguer cette cohorte de celle formée à une autre époque et dans un autre contexte.

### **Méthodologie du groupe de discussion**

Au terme de cet exercice, nous avons tenu un groupe de discussion à Montréal. Les participants contactés avaient signifié leur intérêt au moment de remplir notre sondage. En fonction des réponses reçues, nous avons sélectionné des participants au profil et à l'expérience les plus variés possible. Ainsi, nous avons voulu approfondir certaines questions posées lors de l'enquête pour être certains de brosser un portrait fidèle de l'appréciation de la formation des maîtres par le personnel enseignant. L'analyse des résultats du sondage et des réponses recueillies lors de la séance de groupe de discussion sont consignés dans les pages qui suivent.

<b>Participants</b>	<b>Années d'expérience</b>	<b>Lieu de formation</b>
1	11 à 18 ans	Université de Montréal
2	4 à 10 ans	Université de Montréal
3	11 à 18 ans	Université de Sherbrooke
4	3 ans et moins	Université du Québec à Montréal
5	4 à 10 ans	Université du Québec à Montréal
6	11 à 18 ans	Université du Québec à Montréal

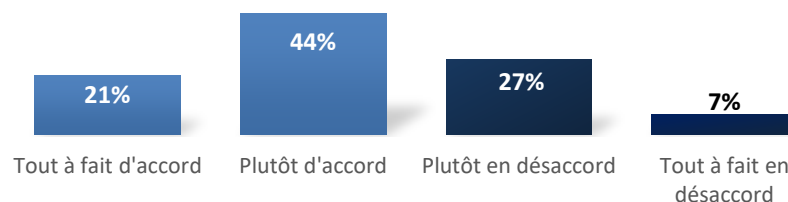
La catégorie suivante de questions portait sur l'évaluation que les répondants font de la formation reçue pour les tâches relevant de leurs responsabilités professionnelles, depuis qu'ils enseignent. Les résultats sont assez nuancés. Nous les présentons ici du positif au négatif, selon que la formation reçue a paru adaptée ou non.

### **Évaluation de la qualité de la formation reçue**

FIGURE 4

#### **LA FORMATION QUE J'AI REÇUE M'A BIEN PRÉPARÉ À ENSEIGNER...**

la démarche de recherche en sciences humaines



Il s'agit du plus fort taux d'approbation (65%). Derrière la démarche de recherche en sciences humaines se cache la résolution de problèmes qui, adaptée à l'histoire, correspond à la méthode historique, une des trois composantes de la pensée historique



(avec l'attitude historique et le langage de l'histoire). La méthode historique est l'habileté à poser un problème (historique), à le raisonner et à l'expliquer<sup>55</sup>.

De façon synthétique, ses trois phases sont :

**A. Poser un problème** : la démarche historique s'enclenche à partir de problèmes. Un problème historique est une interrogation du présent adressée au passé, c'est une question à résoudre qui prête à discussion, celle-ci consistant à soumettre à l'épreuve des faits du passé la question ou l'hypothèse de réponse envisagée.

**B. Le raisonnement historique** : Formulation de l'hypothèse : supposition qui sert de départ à une recherche. La recherche de données : la base de données est le ou les manuels scolaires, les atlas, les films, les vidéos, tout ce qui peut être traité comme document. L'analyse des données recueillies : en histoire, analyser des données est colliger des informations, les associer, les comparer, les regrouper à l'aide des concepts. La conclusion : la conclusion d'un raisonnement. L'élève prend la mesure du processus et du produit de sa démarche, où il vérifie si son hypothèse est confirmée, s'il convient de la reformuler, de refaire une collecte de données.

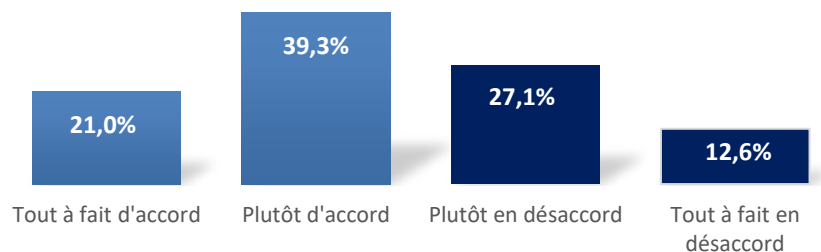
**C. L'explication du problème** : il s'agit de la synthèse historique. L'important pour l'élève est de proposer une explication, une interprétation, qui nécessite un travail d'organisation à l'aide de tableaux, schémas, textes.

#### **Commentaires recueillis lors du groupe de discussion :**

- La démarche de recherche en sciences humaines a été étudiée lors du baccalauréat en histoire, mais pas dans celui de l'univers social; pour d'autres, c'était à l'occasion des cours de didactique.
- La démarche est assimilée à la méthode historique.
- La démarche est utilisée non pas de façon systémique, mais plutôt en partie, pour l'un dans une stratégie d'enseignement pour préparer les élèves à la question à développement de l'examen du MELS, pour l'autre par l'analyse de documents, dans leur pertinence.
- Il y a une certaine difficulté à trouver des sources documentaires relatives à un objet d'étude donné.
- La progression des apprentissages (PDA) est utilisée; mais pour l'un, un récit a été perdu, qui n'est pas reconstruit par la PDA.
- La démarche de recherche en sciences humaines semble être utilisée aux deux cycles du secondaire.

FIGURE 5

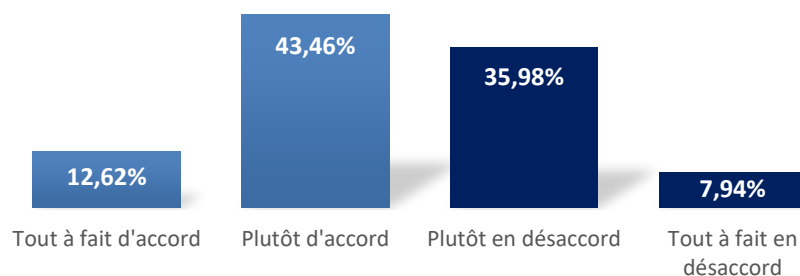
LA FORMATION QUE J'AI REÇUE M'A BIEN PRÉPARÉ À ÉVALUER...  
les connaissances d'une période de l'histoire du Québec et du Canada



À 60%, les enseignants se disent adéquatement formés pour évaluer les connaissances historiques proprement dites. Nous verrons plus loin que, s'ils se sentent généralement à l'aise avec la gestion de classe, ils se disent moins bien formés à propos de l'enseignement des connaissances, et près de 40% d'entre eux évaluent être inadéquatement formés sur ce plan.

FIGURE 6

LA FORMATION QUE J'AI REÇUE M'A BIEN PRÉPARÉ À ...  
piloter des situations d'enseignement-apprentissage



Une majorité de répondants se dit plutôt ou tout à fait d'accord avec le fait que leur formation universitaire leur a permis de piloter des situations d'enseignement-apprentissage. Selon le document *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*<sup>56</sup>, ce pilotage consiste à :

- Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales.
- Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées.
- Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la

compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet.

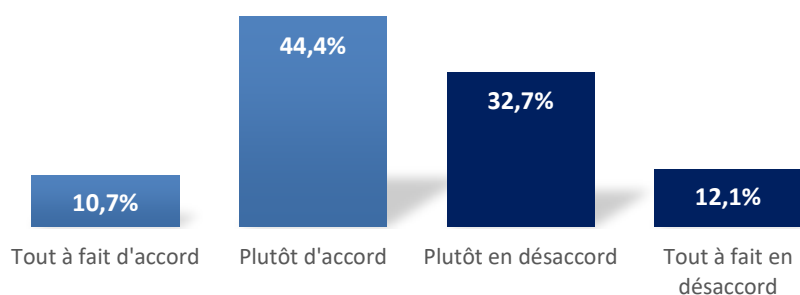
- Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages.
- Habilitier les élèves à travailler en coopération.

#### Commentaires recueillis lors du groupe de discussion :

- Pour l'un, la formation a été excellente;
- Pour l'autre, la formation aide, mais l'apprentissage se fait surtout durant les stages. Un autre répondant affirme que cet apprentissage se fait autant sur le terrain qu'en classe.
- Les stagiaires reçus sont bien formés.
- En adaptation scolaire, la formation est lacunaire.
- L'expérience fait foi de tout.
- Piloter des situations d'enseignement-apprentissage s'apprend, mais à la condition d'être accompagné d'une pratique réflexive.

FIGURE 7

**LA FORMATION QUE J'AI REÇUE M'A BIEN PRÉPARÉ À...**  
concevoir des situations d'enseignement-apprentissage



Une mince majorité de répondants se dit plutôt ou tout à fait en accord avec l'affirmation selon laquelle la formation reçue les a bien préparés à concevoir des situations d'enseignement-apprentissage. Toujours selon le document *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*<sup>57</sup>, cette compétence consiste à :

- Appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie.

- Sélectionner et interpréter les savoirs disciplinaires en ce qui concerne les finalités, les compétences ainsi que les éléments de contenus du programme de formation.
- Planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages.
- Prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage.
- Choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation.
- Anticiper les obstacles à l'apprentissage des contenus à faire apprendre.
- Prévoir des situations d'apprentissage permettant l'intégration des compétences dans des contextes variés. (MEQ, 2001).

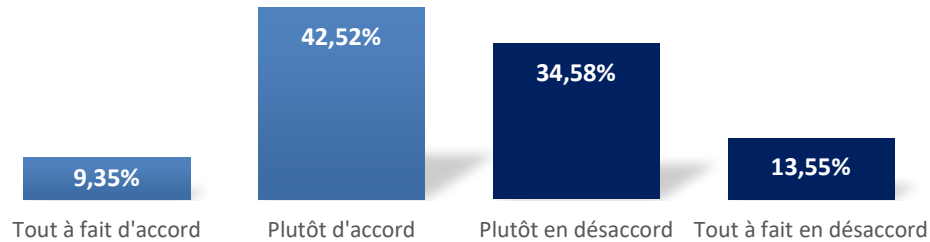
**Commentaires recueillis lors du groupe de discussion :**

- Une situation d'apprentissage-enseignement (SAE) a été montée dans un seul cours universitaire, et celle-ci s'est étalée sur plusieurs séances.
- Au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire (secondaires 1 et 2), les enseignants se sont mieux appropriés les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE- structuration de leçons induites par le renouveau pédagogique) qu'au 2<sup>e</sup> cycle, (secondaires 3, 4 et 5), où un enseignement traditionnel est resté présent, tel que l'exposé magistral, avec utilisation du manuel et du cahier d'exercices.
- Au 1<sup>er</sup> cycle, les enseignantes et enseignants ont été bien formés pour construire des SAE, mais pas au 2<sup>e</sup>. Ceux qui ont reçu une formation portant sur les SAE semblent satisfaits.
- L'apprentissage se fait pendant les stages.
- Le 2<sup>e</sup> cycle semble être resté plus traditionnel.

FIGURE 8

**LA FORMATION QUE J'AI REÇUE M'A BIEN PRÉPARÉ À ENSEIGNER...**

les concepts centraux et particuliers des réalités sociales



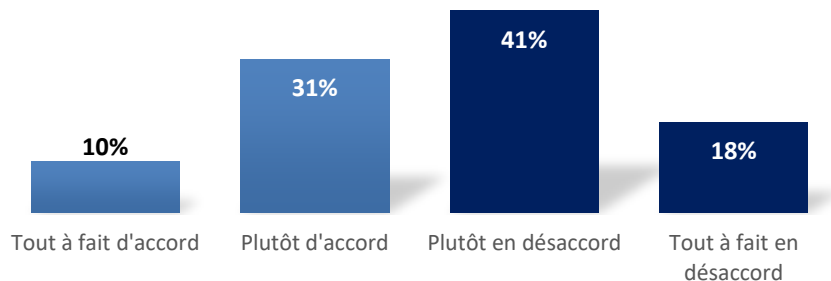
Les répondants sont très partagés à propos de la formation reçue en ce qui a trait à la capacité d'enseigner les concepts centraux et particuliers des réalités sociales. Il s'agit d'une connaissance un peu plus fine et spécifique de l'histoire que, par exemple, l'enseignement de la périodisation. Près de la moitié des enseignants se disent inadéquatement formés pour enseigner les concepts liés aux réalités sociales. Chacune d'elles contient un concept central et des concepts particuliers qui y sont reliés.

Avec les faits et les théories, les concepts sont partie prenante du langage de l'histoire : on pense aux concepts *analytiques* (qui servent à examiner des réalités sociales nouvelles, passées et présentes et les questions analytiques qu'ils suggèrent), *historiques* (continuité, changement, évolution, période, chronologie, structure, conjoncture, événements), et *méthodologiques* (étapes principales de la pensée qui s'exerce à constituer des connaissances nouvelles à la validité bien fondée, cas, question, hypothèse, fait, données, théorie, cadre de référence, objectivité, généralisation, problème historique).

Plus un individu maîtrise le langage de l'histoire, mieux il peut raisonner, penser historiquement. La maîtrise de ce langage doit être explicitement poursuivie, pas comme une finalité en soi, mais plutôt comme un moyen d'appréhension de la réalité, un outil pour penser. Les élèves doivent donc avoir de multiples occasions de s'en servir<sup>58</sup>.

FIGURE 9

**LA FORMATION QUE J'AI REÇUE M'A BIEN PRÉPARÉ À ENSEIGNER...**  
les territoires types et leurs enjeux



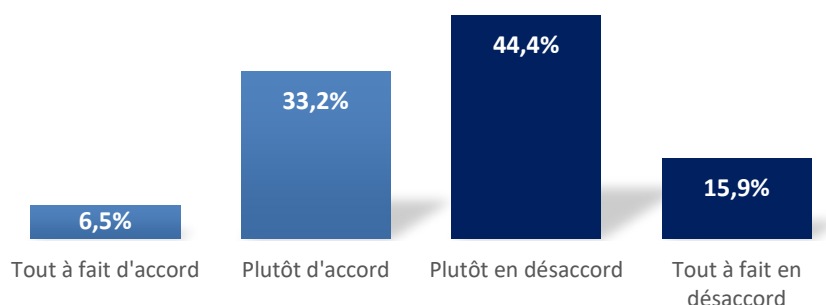
Près de 60% des répondants sont plutôt ou tout à fait en désaccord avec l'affirmation que la formation qu'ils ont reçue les a bien préparés à enseigner les territoires types et leurs enjeux. Nous sommes ici dans la matrice disciplinaire, le cœur de la discipline géographique. Le nombre de cours ayant été considérablement réduit depuis la création du baccalauréat en enseignement du secondaire bi-disciplinaire en univers social, il n'y a là rien d'étonnant pour les enseignants ayant été formés seulement en histoire ou en univers social, qui dispensent à leur tour des notions de géographie.

Le programme de géographie du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire<sup>59</sup> traite de cinq territoires types représentant diverses formes d'organisation territoriale : le territoire urbain, le territoire région, le territoire agricole, le territoire autochtone et le territoire protégé.

Un enjeu territorial est un phénomène complexe lié à l'utilisation de l'espace par les humains. Il tire parfois son origine des actions de sociétés du passé qui ont occupé le territoire. Différents éléments interagissent à diverses échelles : le lieu de l'action, les groupes ou les individus en présence, les intérêts en cause. Cette interaction crée une dynamique qui change selon l'échelle de référence. Un enjeu se révèle d'autant plus complexe que les groupes en présence défendent leurs positions, chacun estimant détenir la meilleure solution.

FIGURE 10

**LA FORMATION QUE J'AI REÇUE M'A BIEN PRÉPARÉ À ENSEIGNER...**  
 les angles d'entrée, les objets d'apprentissage et les concepts...

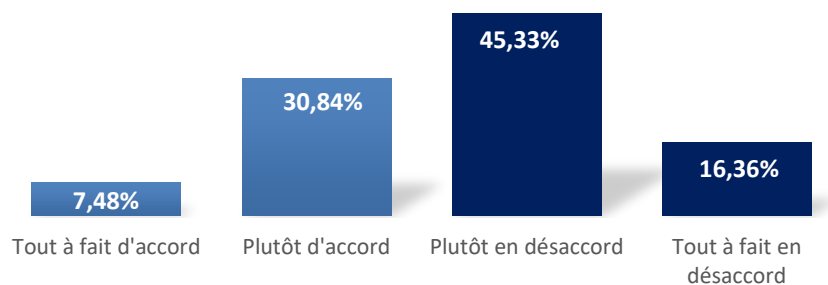


Les répondants sont beaucoup plus critiques envers la formation qu'ils ont reçue en vue d'enseigner les angles d'entrées, les objets d'apprentissage et les concepts... Il s'agit à proprement parler des éléments de contenu ou de connaissances à transmettre. Clairement, le fait que plus de 60% des répondants se disent déçus de leur formation sur ce plan traduit la faiblesse de leur formation au plan du contenu disciplinaire en histoire et en géographie.

**Adaptation des interventions envers les élèves**

FIGURE 11

**LA FORMATION QUE J'AI REÇUE M'A BIEN PRÉPARÉ À ...**  
 adapter mes interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves



L'aptitude à intervenir de manière adéquate auprès d'un élève relève des cours de psychopédagogie et des activités de stage. Même si les répondants n'ont pas exprimé le besoin de recevoir davantage de cours de ce type, ils déplorent cependant avec vigueur à plus de 60% la formation qu'ils ont reçue. Il serait par contre prudent de nuancer ce résultat et poser la question à savoir jusqu'à quel point gérer la classe et les

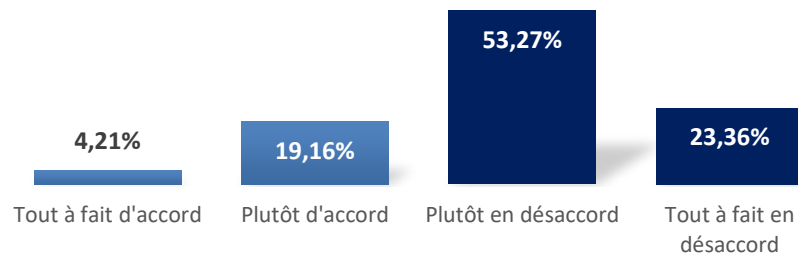
apprentissages sont des aptitudes qui ne s'acquièrent qu'au prix d'une expérience concrète de l'enseignement, donc qu'elles ne peuvent être apprises seulement dans les cours universitaires.

### **Évaluation des apprentissages**

FIGURE 12

#### **LA FORMATION QUE J'AI REÇUE M'A BIEN PRÉPARÉ À ÉVALUER...**

la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences



Là où les répondants se montrent le plus critiques envers la formation reçue concerne la capacité à évaluer les apprentissages et le degré d'acquisition des compétences. La question de l'évaluation des apprentissages est débattue dans le milieu de l'enseignement<sup>60</sup>, où les enseignants relèvent régulièrement la lourdeur du nombre d'épreuves à administrer et leur difficulté à bien évaluer le développement des compétences.

En effet, la réforme pédagogique des années 2000 a provoqué d'importantes modifications au processus d'évaluation pédagogique, notamment un changement de pratiques (évaluer des compétences au lieu des connaissances) et un changement de paradigme (la mesure devant céder le pas au jugement dans le processus évaluatif). Ainsi, l'évaluation est dorénavant<sup>61</sup> effectuée aussi bien en cours d'apprentissage qu'à la fin du cycle; elle est effectuée avant tout dans une perspective de réussite des études; elle fait partie intégrante de la dynamique des apprentissages; elle a comme principaux instruments le portfolio et les tâches; enfin, elle permet à l'élève de participer activement au processus d'évaluation de ses apprentissages.

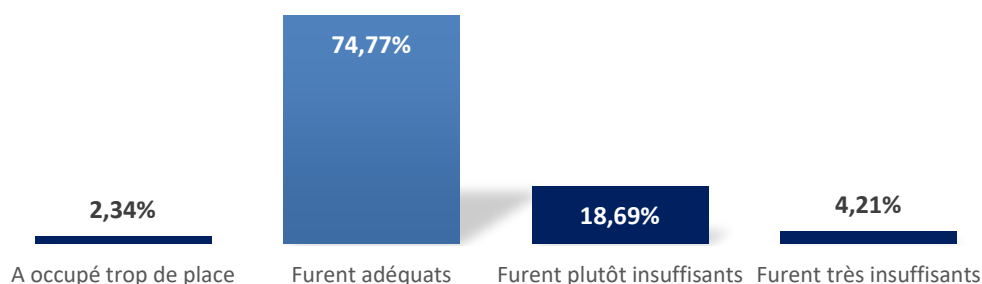
### **Évaluation de la formation universitaire**

Dans une autre catégorie de questions, nous avons demandé aux répondants d'évaluer globalement s'ils considéraient avoir été adéquatement formés, essentiellement pour les disciplines de la géographie et de l'histoire, pour la didactique, la psychopédagogie et lors de leurs stages en milieu professionnel. Ici encore, nous présentons les résultats du plus au moins satisfait de la formation reçue.



FIGURE 13

À PROPOS DE MES STAGES EN MILIEU PROFESSIONNEL



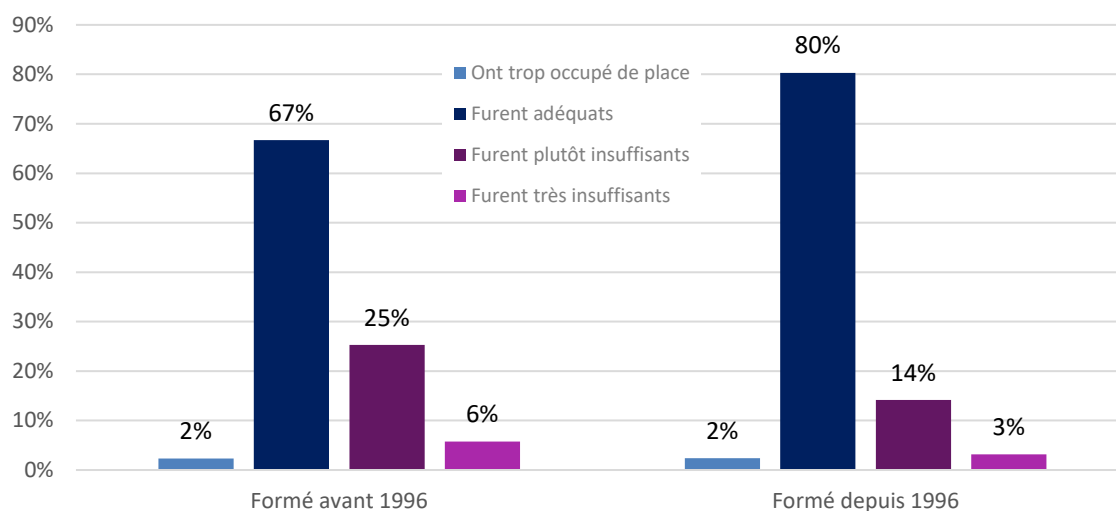
Aux yeux des répondants, formés avant ou après 1996<sup>62</sup>, les activités de stages sont sans nul doute celles qui ont le mieux atteints leurs objectifs. Ils semblent bien conçus, d’une durée suffisante et à la hauteur des attentes.

Les stages constituent des activités préparatoires au cours desquelles un candidat s’exerce sous la direction d’un enseignant maître expérimenté<sup>63</sup>. Le stage est le moment où le novice peut enfin confronter sa conception de l’enseignement à la réalité de la classe, surtout lors des 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> stages, où il y a prise en charge complète des groupes d’élèves du maître-associé, pour des durées différentes entre eux deux, et variées d’une université à l’autre.

Nous demandions aux répondants d’évaluer globalement s’ils considéraient avoir été adéquatement formés lors de leurs stages en milieu professionnel.

FIGURE 14

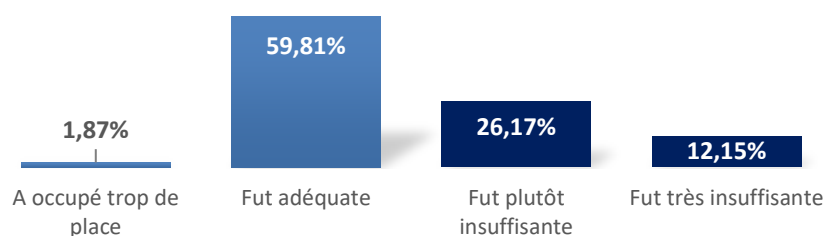
MES STAGES EN MILIEU PROFESSIONNEL...



Cette formation pratique est d'une durée de 700 heures, réparties sur les quatre années du parcours universitaire. À titre de comparaison, une année scolaire pour un élève du secondaire est de 900 heures, soit 180 jours de classe de 5 heures chacun.

FIGURE 15

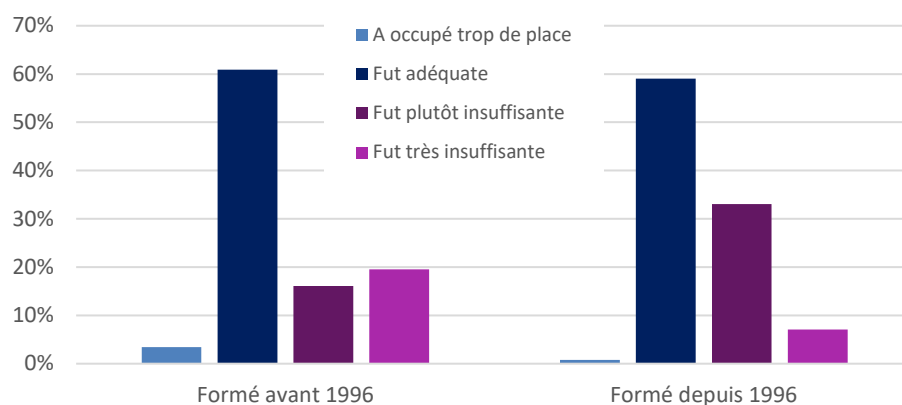
À PROPOS DE MA FORMATION EN HISTOIRE...



Les répondants considèrent que la formation reçue en histoire est adéquate. Même si 38% en souhaiteraient davantage, on verra plus loin que cela demeure tout de même inférieur au même souhait formulé cette fois pour des cours de didactique, de psychopédagogie et surtout de géographie.

FIGURE 16

MA FORMATION EN HISTOIRE...



Répartis par cohortes, les résultats varient peu. Ils sont un peu plus nombreux parmi ceux formés avant 1996 à considérer que leur formation en histoire a été insuffisante. Lors de notre groupe de discussion, certains ont affirmé être « *d'accord à augmenter le nombre de cours d'histoire, mais à la condition que les cours soient le reflet des cours donnés au secondaire. Certains cours universitaires escamotent des éléments que nous devons enseigner ou détaillent des éléments inutiles.* » À la lecture des résultats du sondage, nous

pouvons constater que certains répondants semblent souhaiter que les cours dispensés par les départements d'histoire et ceux des sciences de l'éducation soient mieux intégrés, par exemple que les cours d'histoire portent sur les contenus prescrits par le MELS dans ses programmes d'études et qu'ils soient utilisés dans ceux où les étudiants se familiarisent avec les sciences de l'éducation, telle la didactique.

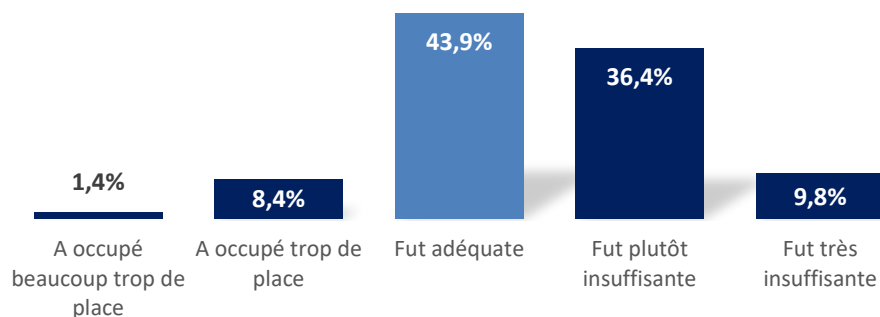
#### **Commentaires recueillis lors du groupe de discussion :**

- Une répondante (Université de Montréal) affirme : « *À la question : est-ce que j'ai ce qu'il faut comme bagage pour enseigner l'histoire au secondaire? La réponse est oui car notre formation couvre à peu près toute la matière que nous devons par la suite enseigner* ». Selon elle, la formation qu'elle a reçue était adéquate pour enseigner à des jeunes qui doivent en savoir moins qu'elle. En outre, sa formation disciplinaire est suffisante pour enseigner le programme d'histoire du Québec et du Canada. À son avis, les enseignants n'ont pas besoin d'une formation plus approfondie car ils ne sont pas des spécialistes.
- Par contre, cette même répondante affirme que depuis qu'elle a reçu son diplôme et qu'elle enseigne, elle se dit constamment à la recherche de formations d'appoint, notamment offerts par les congrès de la Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ). Elle a quand même soif d'approfondir sa connaissance de l'histoire.
- Deux répondantes sont d'avis (Université de Montréal) que les cours de géographie ne sont pas utiles dans le cadre de leurs fonctions, notamment parce qu'il s'agit de cours de sciences, météorologie et de technologie, plus que des cours sur la géographie humaine. L'une précise qu'elle aurait ainsi préféré suivre des cours d'histoire supplémentaires plutôt que de géographie.
- Un répondant (UQAM) est d'accord avec l'affirmation de Laurent Lamontagne, à savoir que suivre 10 cours d'histoire durant le baccalauréat en enseignement constituent une formation disciplinaire assez minimaliste, même si jugée suffisante. Cependant, il pense que ce sont surtout les étudiants qui ne présentent pas un tempérament curieux et qui ne se contentent d'effectuer les lectures prescrites par les cours, qui ont l'impression de ne pas avoir reçu une formation disciplinaire suffisante.
- De plus, toujours selon ce répondant, à cause des stages, il faut consacrer au minimum deux années de formation à la pédagogie, surtout dans le cadre des stages, pour s'assurer que les étudiants sont à leur place. Les stages permettent aux candidats de vérifier s'ils ont les aptitudes pour enseigner.
- Ce même répondant affirme avoir remarqué une différence entre les enseignants formés avant et après 1994, puisque ces derniers semblent avoir une meilleure mémoire de l'histoire<sup>64</sup>. Par contre, les enseignants formés après 1994 sont de meilleurs pédagogues.

- Ce même répondant ne souhaite pas qu'il soit de nouveau possible d'obtenir un brevet d'enseignement avec pour formation un baccalauréat en histoire assorti d'un certificat en pédagogie. Cette formule aurait pour effet de dévaluer sa formation qui lui a donné « un beau coffre à outils». <sup>65</sup> Aussi, à son avis, le baccalauréat en enseignement du secondaire présentement offert a permis de revaloriser la profession d'enseignant.
- Au sujet de la possibilité qu'un baccalauréat disciplinaire assorti d'un certificat en pédagogie mène à la profession d'enseignant, un autre répondant (UQAM) est d'avis contraire à celui émis par le précédent. Pour sa part, la très grande majorité des enseignants qu'il côtoie ne possèdent pas les connaissances suffisantes et adéquates pour enseigner l'histoire, ni aux autres disciplines d'ailleurs. Étant formés pour enseigner peu importe la matière, les gens s'adaptent, mais leur formation ne fait pas d'eux des spécialistes dans leur domaine.
- L'animateur de la séance demande à ce dernier répondant de préciser les lacunes observées chez les enseignants formés après 1994. La réponse : elles s'observent à tous les niveaux, soit des connaissances propres, mais aussi historiographiques, didactiques, épistémologiques, philosophiques, etc.
- Un répondant (formé avant 1994) affirme que bien que très intéressante, sa formation n'a pas été adéquate, car elle a été très théorique. Les cours étaient intéressants, mais il n'a par exemple pas appris à effectuer une démarche de recherche. Au niveau de la pédagogie, il n'a pas appris à formuler une bonne question. Aussi, il n'a pas pu développer des habiletés propres à l'histoire, à la méthode historique, telle que la critique des sources.
- À la question de l'animateur à savoir si un enseignant n'est-il pas au fond un passeur de culture?, une participante répond par l'affirmative, soit : « oui, peu importe la matière. De manière générale, les enseignants sont des « passeurs de culture ».
- L'animateur sonde les participants à savoir si un enseignant doit ou non posséder un bagage de connaissances plus important que la seule matière qu'il devra transmettre à ses élèves. De l'avis d'un répondant, l'on forme présentement des professionnels de l'enseignement et des pédagogues.

FIGURE 17

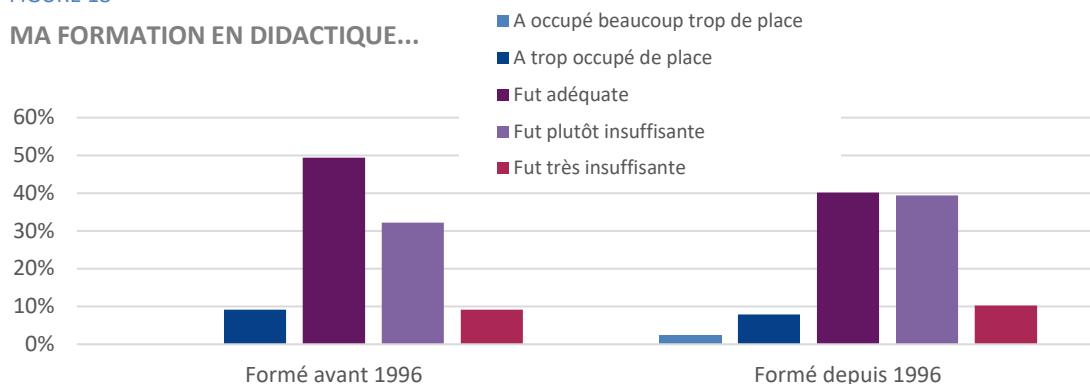
À PROPOS DE MA FORMATION EN DIDACTIQUE...



La formation en didactique est jugée adéquate par une pluralité de répondants à notre questionnaire, mais ils sont plusieurs à déplorer qu'elle ne soit pas adaptée, insuffisante ou trop présente. Cette donnée est contredite ailleurs dans le sondage mais confirme l'impression relevée plus haut où les enseignants se considèrent inadéquatement formés pour concevoir des activités d'enseignement-apprentissage. Dans leurs commentaires, plusieurs répondants ont déploré leur formation en didactique, la jugeant déconnectée de la réalité sur le terrain.

FIGURE 18

MA FORMATION EN DIDACTIQUE...



Ventilés par cohortes formées avant et depuis 1996, les cours de didactique semblent avoir davantage manqués à ceux formés depuis 20 ans. Il s'agit d'une information surprenante compte tenu que le programme de formation actuel offre autrement plus de cours de didactique qu'auparavant. À cette question, certains répondants sont d'avis que : « La didactique ne s'apprend pas. On l'a ou on ne l'a pas. » L'opinion prépondérante est cependant que ce n'est pas le nombre de cours de didactique qui pose problème, mais plutôt que cette formation serait inadaptée à la réalité du terrain et encombrée de théories pédagogiques apparemment inutiles au futur enseignant.

Commentaires recueillis lors du groupe de discussion :

- Un répondant (UQAM) aurait souhaité 1 ou 2 cours en didactique supplémentaires, surtout en histoire, et encore plus en didactique de l'histoire du Québec et du Canada. À son avis, il n'y a pas assez de didacticiens de l'histoire qui enseignent dans les facultés de sciences de l'éducation. Il ne se sent pas suffisamment outillé pour exercer son métier, notamment parce qu'il n'a pas beaucoup appris à piloter des situations apprentissage-enseignement (SAE).
- Un répondant (UQAM, formé avant 1994) est resté sur sa faim. De plus, il a étudié avant l'arrivée de l'Internet et des nouvelles technologies. À son avis, les enseignants devraient avoir accès plus facilement à un programme de formation continue, notamment pour s'adapter à la technologie et aux nouvelles façons d'enseigner.
- Un autre répondant (UQAM, récemment diplômé) juge avoir reçu une formation très solide pour le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ).
- Ce même répondant affirme qu'il a appris la didactique durant ses stages plus que durant ses cours théoriques.
- Une répondante (UDM) a trouvé formidables ses cours de didactique, mais ils n'étaient pas suffisants pour lui apprendre à enseigner. Son « coffre à outils » aurait mérité d'être plus garni.
- Une autre répondante (UDM), formée pendant l'implantation de la réforme, a trouvé sa formation en didactique « correcte », donc satisfaisante, mais sans plus. Elle n'aurait pas souhaité suivre de cours supplémentaires.
- Un répondant (U Sherbrooke) affirme que son cours de didactique de l'histoire a été l'un des plus intéressants de sa formation, notamment car il lui a permis de réfléchir à la matière qu'il devrait par la suite enseigner, ainsi qu'à la manière de la présenter. Il a apprécié corriger des copies fictives d'examen ou d'exercices, monter des situations apprentissage-enseignement, etc.

L'animateur cite un extrait d'une entrevue accordée par Normand Baillargeon au *Devoir* en novembre 2016 :

Des maîtres soigneusement sélectionnés à l'entrée, des maîtres formés en pédagogie, en philosophie, en didactique selon les plus hautes exigences, des maîtres, pour le secondaire, ayant en outre reçu une solide formation disciplinaire, tous et toutes recevant à la fin de leur formation la garantie d'un poste enviable et socialement admiré : voilà une des conditions du succès d'un système scolaire.<sup>66</sup>

Il demande ensuite aux participants si l'on doit valoriser davantage la fonction de maître, et si tel est le cas, et si pour ce faire, il faudrait resserrer les critères de sélection à l'entrée du baccalauréat.

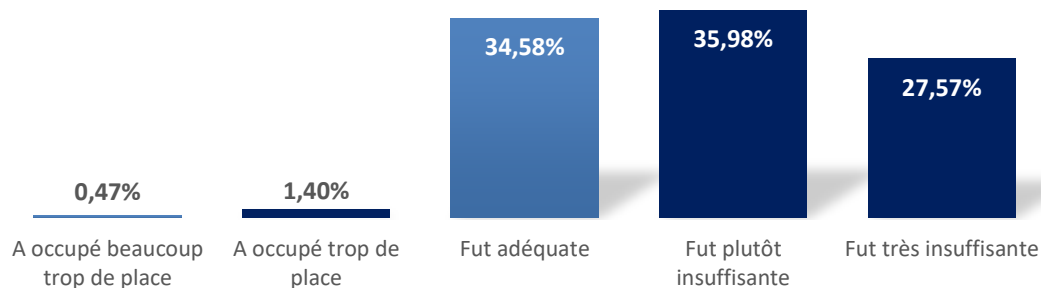
- À cette question, un répondant (Université de Sherbrooke) pense qu'on pourrait resserrer les critères. À son entrée à l'Université de Sherbrooke, une cote R de 21, donc très peu élevée, était exigée pour être admis dans son programme. Du même souffle,

il questionne l'utilité et la pertinence de l'épreuve du français puisqu'une évaluation semblable doit être réussie pour obtenir le Diplôme d'Études collégiales.

- Un répondant (UQAM) diplômé en histoire, puis en enseignement, a trouvé son baccalauréat en enseignement du secondaire plus exigeant que celui en histoire. Il n'aurait pas aimé que les critères soient resserrés car il pense qu'il n'aurait pas été sélectionné.
- À noter que cette supposition, à savoir que des critères plus sévères les auraient disqualifiés à l'entrée du baccalauréat, est partagée par trois autres participants.
- Ils affirment tour à tour que le baccalauréat actuel est exigeant et conséquemment, ils ne pensent pas que son niveau devrait être rehaussé (notamment par exemple par l'ajout de cours de philosophie, etc.).
- Une répondante (UDM) affirme qu'au moment de poursuivre son baccalauréat en 1999, son programme était contingenté et donc, que les critères étaient assez restrictifs.
- Cette même répondante est d'avis qu'un ordre professionnel devrait être créé pour encadrer et valoriser la profession d'enseignant.
- Du même souffle, elle aimerait qu'un programme de formation continue soit systématiquement offert aux enseignants, et cela, tout au long de leur carrière.

FIGURE 19

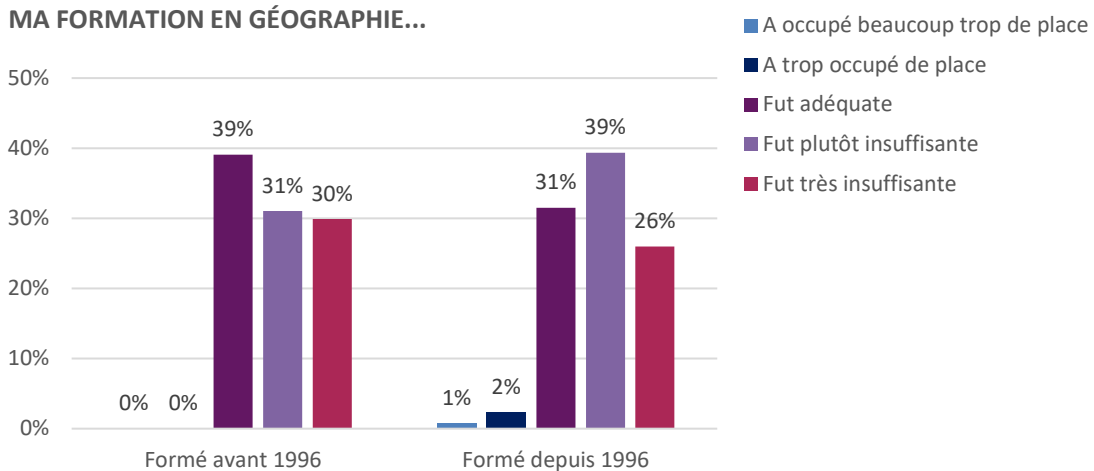
#### À PROPOS DE MA FORMATION EN GÉOGRAPHIE...



Près du deux tiers des répondants au sondage considèrent que leur formation en géographie a été insuffisante. Si la plupart des répondants se voient offrir pendant leur formation universitaire des cours touchant au domaine d'apprentissage de l'univers social, dont les programmes de géographie et d'histoire du secondaire font parties intégrantes, cette offre de cours en comprend peu touchant au programme de géographie enseigné aux élèves. À ce sujet, les répondants déplorent massivement que leur formation ne leur permet pas de transmettre adéquatement les connaissances utiles à leurs élèves. Selon un répondant à l'enquête : « *En tant qu'enseignante qui reçoit des stagiaires, je peux vous confirmer que les jeunes enseignants manquent définitivement de cours en géographie dans leur formation.* »

FIGURE 20

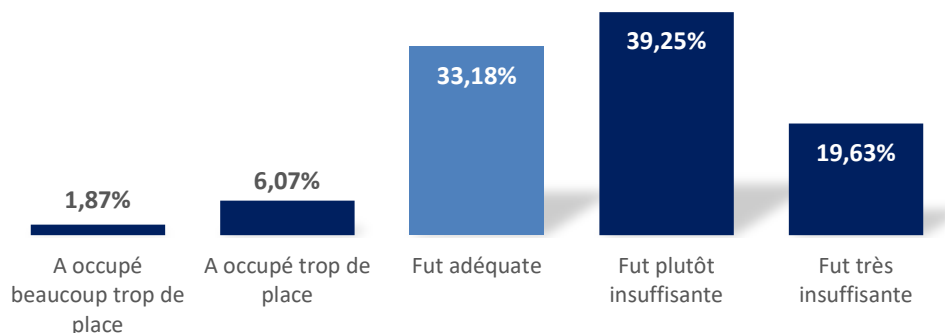
MA FORMATION EN GÉOGRAPHIE...



En ce qui a trait aux notions de géographie, le personnel enseignant diplômé depuis 1996 déplore avec force les carences de la formation qu'il a reçue. Selon certains, l'attrition de la formation en géographie s'explique par le fait qu'il n'y a plus d'examen ministériel, comme c'est le cas en histoire de 4<sup>e</sup> secondaire.

FIGURE 21

À PROPOS DE MA FORMATION EN PSYCHOPÉDAGOGIE...

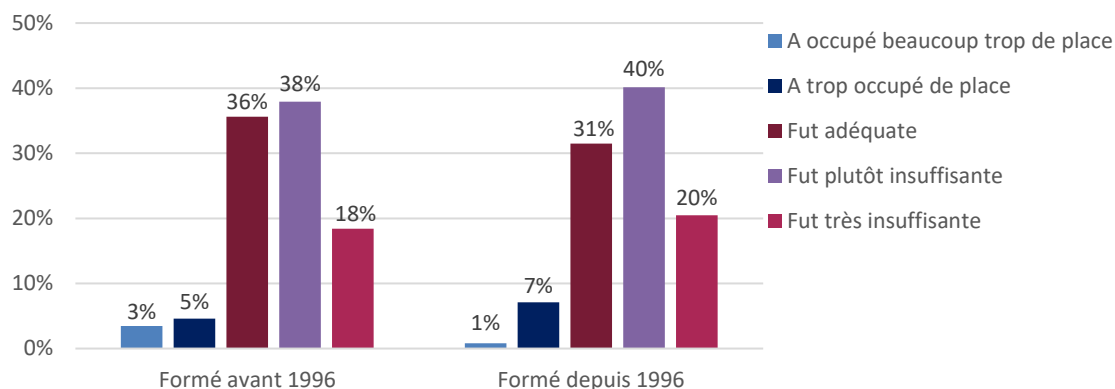




Selon les répondants, la formation reçue en psychopédagogie pose problème. S'ils sont tout de même 8 % à considérer qu'elle a occupé trop de place (on verra plus loin que ces répondants ont essentiellement été formés à l'Université de Sherbrooke), près de 60% des répondants considèrent que cette formation fut plutôt ou très insuffisante. Certains répondants précisent : « *Il manque cruellement de cours pour apprendre à adapter nos interventions aux élèves ayant des problématiques particulières (trouble de la personnalité limite, trouble déficitaire de l'attention, trouble du spectre de l'autisme, etc.).* » D'autres commentaires laissent cependant entendre que la formation serait inadéquate et que le problème en ce domaine en serait autant un de qualité, plutôt que de quantité.

FIGURE 22

**MA FORMATION EN PSYCHOPÉDAGOGIE...**

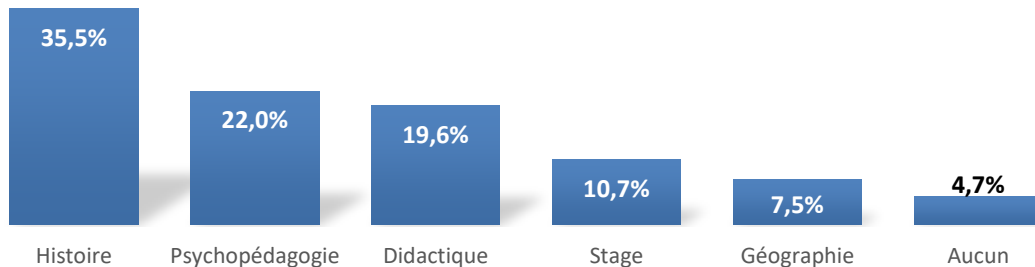


Répartis par cohortes, les résultats à propos de la place de la formation en psychopédagogie montrent que ceux formés dans le programme actuel sont légèrement plus insatisfaits (les cohortes formées en psychopédagogie, avant 1996, sont insatisfaites à 38%, pendant que celles formées depuis 1996 sont légèrement plus insatisfaites, à 40%). Par psychopédagogie, nous entendons les cours intégrant la psychologie de l'adolescence et ceux de pédagogie, pour traiter les besoins des enfants et des adolescents lorsqu'ils sont en milieu scolaire<sup>67</sup>. Même si une certaine intégration se pratique au Québec depuis au moins 1985, la plus grande insatisfaction exprimée par les répondants formés depuis 1996 (40%) pourrait probablement être reliée à l'intégration grandissante depuis quelques années d'élèves en difficulté en classe ordinaire, pour une question de coûts et au nom du droit de l'élève à l'éducation et à l'obligation de fréquentation scolaire, que certains n'hésitent pas à qualifier d'intégration « sauvage », pour laquelle les enseignants ne sont souvent pas préparés.

## Ce que souhaiteraient les répondants

FIGURE 23

### SOUHAITE DAVANTAGE DE CES COURS

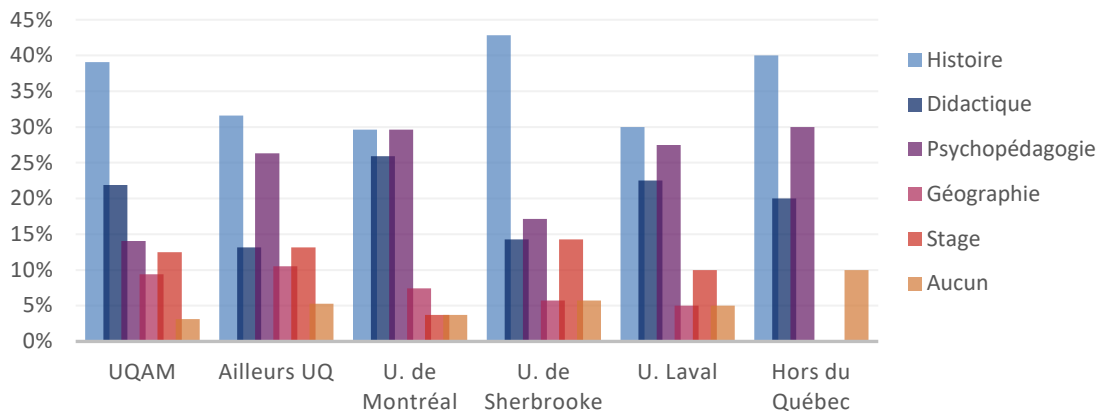


Si les répondants souhaitent davantage de cours dans presque tous les champs, lorsqu'on leur demande d'identifier le domaine où cela devrait être fait en priorité, 35,5% répondent qu'il devrait s'agir de la formation disciplinaire en histoire. Les autres domaines dont on déplore ailleurs les carences (notamment géographie) ne font pas le poids au moment d'établir où se trouve l'urgence d'améliorer la formation que les répondants ont reçue.

Les lacunes de la formation en histoire ne concernent pas particulièrement l'histoire du Québec et du Canada. Selon des répondants : « *En secondaire 1 et 2, la matière porte sur l'Antiquité. Je n'ai reçu qu'un seul cours sur l'Antiquité à l'université. Je trouve que les cours ne sont pas en lien avec la matière que nous allons enseigner toute notre vie... Très peu de cours m'ont aidé à enseigner le programme Monde contemporain.* »

FIGURE 24

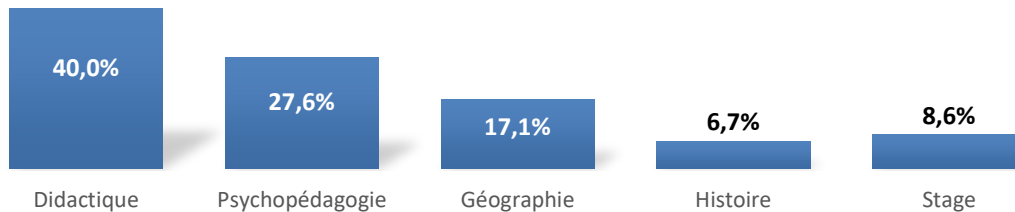
### SOUHAITE DAVANTAGE DE CES COURS PAR UNIVERSITÉ



Sur cette même question de la priorité à accorder pour améliorer le programme de formation des maîtres, nous notons des différences sensibles selon l'université d'où sont

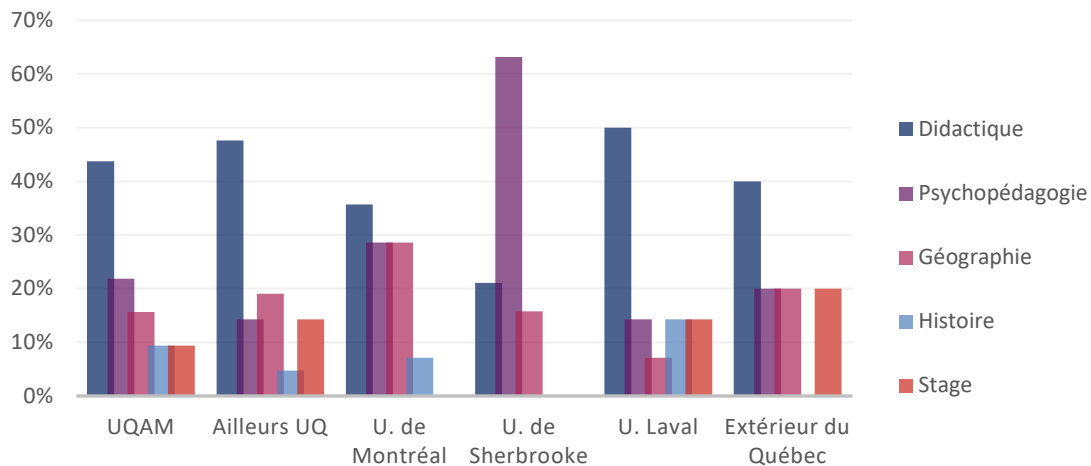
issus les répondants. Si l'histoire est partout considérée comme la grande absente de leur formation, les avis sont partagés d'un établissement à l'autre à propos notamment de la formation en psychopédagogie. Pour ceux issus de l'Université de Montréal, cet aspect nécessite clairement d'être renforcé, tandis que ceux de l'UQAM et de l'Université de Sherbrooke considèrent au contraire en avoir eu bien suffisamment et même trop, comme en témoignent les tableaux suivants.

**FIGURE 25**  
**SOUHAITE MOINS DE CES COURS**



Nous avons ensuite posé la question inverse à savoir quel volet devrait être diminué en priorité. Nous avons décidé de ne pas tenir compte des réponses pour identifier des volets surreprésentés. Ainsi, « Aucun » qui représentait tout de même 50,9% pour ne retenir que l'opinion de ceux ayant identifié des volets surreprésentés à leur avis.

**FIGURE 26**  
**SOUHAITE MOINS DE CES COURS PAR UNIVERSITÉ**

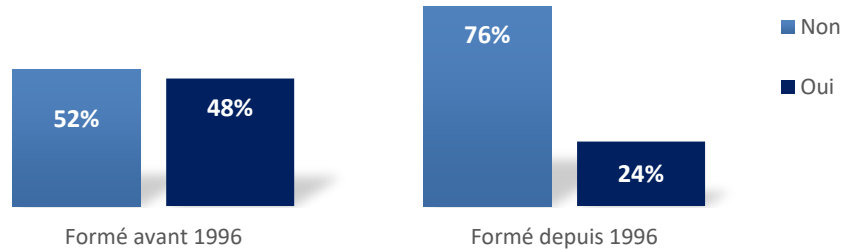


Les résultats sont semblables d'une université à l'autre. Dans tous les cas sauf un, on considère que la formation en didactique occupe trop de place compte tenu du profit que les futurs enseignants en tirent. La formation disciplinaire en histoire, ainsi que les stages en milieu professionnel sont en revanche partout considérés comme particulièrement précieux. Nous avons noté que les 35 répondants formés à l'Université de Sherbrooke ne semblent pas avoir apprécié la formation reçue en psychopédagogie.

## Le baccalauréat en enseignement de l'histoire devrait-il être monodisciplinaire?

FIGURE 27

### FAVORABLE À UN BACCALAURÉAT MONODISCIPLINAIRE EN ENSEIGNEMENT



Nous avons finalement demandé aux répondants s'ils seraient favorables à ce que la formation des maîtres ne porte que sur une seule discipline et que les enseignants formés en géographie et ceux formés en histoire soient amenés à enseigner des programmes distincts.

Dans tous les cas de figure, les enseignants y sont défavorables, la plupart voyant bien que dans la réalité, ils doivent souvent enseigner les deux disciplines pour compléter leur tâche. Ainsi, bon nombre de répondants mentionnent dans la section réservée aux commentaires qu'un tel scénario ne serait pas possible, puisque dans bon nombre d'établissements, les cours de géographie et d'histoire sont dispensés par les mêmes enseignants. D'autres ajoutent que : « *La géographie humaine et l'histoire sont indissociables, ce sont des sciences humaines. Il faudrait arrêter de les voir comme des entités distinctes.* »; « *L'histoire et la géographie sont complémentaires, voilà pourquoi je pense que ces matières ne devraient pas faire l'objet de baccalauréat séparés.* »; « *Il faut former des spécialistes de l'enseignement de l'univers social, peu importe la discipline. Le contexte de l'emploi en milieu scolaire demande d'être très polyvalent. Les écoles ont besoin d'enseignants et non d'historiens et de géographes.* »; « *Séparer l'histoire de la géographie serait contre-productif; il y a de beaux liens à faire entre la géographie et l'histoire.* »

#### Commentaires recueillis lors du groupe de discussion :

- Une répondante (UDM) : affirme que ses cours de géographie humaine ont été très formateurs. Elle ajoute trouver pertinent que la géographie humaine fasse partie intégrante du domaine de l'univers social. De plus, les notions de géographie humaine sont utiles pour enseigner le cours *Monde contemporain*. Malheureusement, sa formation offrait peu de place à cette discipline.
- Un répondant (U Sherbrooke) affirme que la place accordée à la formation disciplinaire est présentement adéquate.

- Un répondant (UQAM) affirme que dans un monde idéal, la formation devrait contenir une seule discipline. À son avis, le domaine de l'univers social embrasse trop large, notamment en ce qui concerne la géographie physique et l'économie.
- Un répondant (UQAM, formé avant 1994) pense plutôt que les disciplines histoire, géographie et économie sont intimement liées. Ainsi, le domaine de l'univers social a sa raison d'être.
- Un répondant (UQAM) aimerait que soient formés des maîtres pour chaque discipline, soit histoire et géographie, plutôt que l'actuelle formation dans le domaine de l'univers social.
- Ce même répondant est d'avis que la formation en géographie est insuffisante, et constitue le parent pauvre de la formation actuellement dispensée.
- Une répondante (UDM) pense plutôt qu'une formation générale en sciences humaines sur le modèle américain (*social studies*) est suffisante pour enseigner des cours dont le contenu est somme toute basique. À son avis, il ne sert à rien aux enseignants en univers social de devenir des spécialistes en histoire.

L'animateur demande aux participants: « *Si on vous offrait l'opportunité d'ajouter un bon cours (donné dans les meilleures conditions) à votre baccalauréat, que choisiriez-vous entre les disciplines suivantes : didactique, psychopédagogie, histoire, géographie ou sciences humaines qui intégrerait les diverses disciplines* ».

- Ils répondent : sciences humaines (1), psychopédagogie (3), didactique de l'histoire (1), géographie (1), histoire (0).

## Conclusion

---

À la fois riches mais complexes et parfois contradictoires, les résultats de notre enquête auprès de jeunes enseignants ne se laissent pas facilement circonvenir par quelques constats simples.

Nous sommes cependant fixés à propos de la formation reçue : les cours de didactique et de psychopédagogie y occupent bien la part du lion. Cela assure bien une formation standardisée fournie toute entière à l'intérieur de la serre chaude du paradigme des sciences de l'éducation, mais accorde une part bien modeste à la formation disciplinaire. Cette formation disciplinaire est par ailleurs plutôt dépareillée; les enseignants rencontrés nous auront confiés combien les rares cours d'histoire et surtout de géographie qu'ils ont suivis ne furent pas toujours adaptés à leur besoin. Nous avons eu l'occasion de montrer ailleurs combien la minceur de la formation disciplinaire peut handicaper un enseignant au moment de dispenser un enseignement riche et édifiant pour les élèves. On notera également que la standardisation et la « professionnalisation » du métier d'enseignant ont aussi pour effet de former des enseignants semblables, tous émouls du modèle des sciences de l'éducation, habitués à penser à l'intérieur de ses modèles et tous également acquis à ses dogmes en matière d'enseignement.

En 1964, le rapport de la Commission Parent en appelait à la fin des écoles normales, ces institutions jugées alors vétustes où les futurs enseignants se retrouvaient coupés des débats et des enrichissements que procure la formation universitaire et sans autre débouché qu'une carrière de maître d'école. Le célèbre rapport reprochait notamment la tendance des écoles normales à ne former que des esprits uniformément moyens, incapables de penser l'acte d'enseigner au-delà du strict cadre édicté par l'institution<sup>68</sup>. Les témoignages recueillis dans le cadre de cette étude sont à l'effet qu'on assisterait à une sorte de renaissance de ce modèle tant décrié. La place prise par la formation didactique et psychopédagogique est devenue telle que le parcours académique du futur enseignant est de plus en plus confiné au schéma de pensée conçu pour lui par sa faculté de sciences de l'éducation; le nombre de cours fournis par d'autres départements est désormais si réduit qu'il est illusoire de prétendre que les candidats ont eu l'occasion de profiter de la synergie et de la pluralité des points de vue que doit procurer le milieu universitaire.

Nous aurons également constaté que les enseignants eux-mêmes se montrent prêts à participer au contingentement de leur profession. Par nécessité ou par goût, la plupart conviennent que leur rôle puisse se borner à inculquer des aptitudes opératoires à l'aide d'outils conceptuels et de stratégies pédagogiques permettant d'abord et avant tout de gérer une classe et d'assurer la diplomation du plus grand nombre possible. Tout naturellement, ils ne voient donc pas l'urgence à bonifier leur propre bagage disciplinaire au-delà de leur simple intérêt personnel. Au contraire, ils réclament qu'on leur fournisse davantage d'outils pratiques pour faire face à des « problématiques » toujours plus

spécifiques. Du même souffle, la plupart des enseignants contactés conviennent paradoxalement de l'inutilité de leur formation, puisqu'ils constatent que c'est surtout par l'expérience qu'ils acquièrent les aptitudes recherchées et les bons réflexes. Ils auront cependant au passage négligé leur formation disciplinaire : ce bagage de connaissances et de saines pratiques intellectuelles acquises au terme d'une longue exposition au contenu et à la méthodologie d'une discipline et dont ils auraient pu tirer un meilleur parti durant leur passage à l'université. S'ils en sont généralement conscients, ils considèrent néanmoins que les vrais problèmes résident ailleurs. Comme pour s'affranchir, les enseignants rétorquent d'abord devoir répondre aux urgences, la plupart d'ordre psychosocial. La priorité est donc accordée aux élèves en difficulté, aux troubles d'apprentissage et aux problèmes de comportement. La qualité et la richesse du contenu notionnel fait dès lors pâle figure face à de tels impératifs.

Nous en revenons à la critique généralisée de la part des enseignants : la formation des maîtres serait détachée de la réalité et, ceux qui y enseignent, de moins en moins en contact avec le milieu. Nos répondants déplorent que les universitaires qui leur ont enseigné n'aient pratiquement jamais enseigné au secondaire et qu'ils connaissent mal la réalité du terrain. Des experts rencontrés, notamment le directeur de l'Institut Marie-Guyart Émile Robichaud, suggèrent pourtant que des remèdes existent. Pensons par exemple à la formation des futurs médecins au Québec, dont le cheminement implique un internat en institution, dispensé par des pairs, soit des médecins sur le terrain. En outre, il est courant, voire essentiel, que les médecins enseignants assurent eux-mêmes un aller-retour entre la pratique en milieu médical et les facultés de médecine afin de se ressourcer dans une authentique expérience de terrain, tout en continuant à profiter de l'émulation universitaire pour se tenir à la fine pointe de la recherche. Les écoles d'administration et de gestion appliquent la même philosophie en valorisant l'apport dans le corps enseignant de ceux et celles faisant carrière dans le milieu des affaires. Pourquoi une telle fluidité n'existe-t-elle pas dans l'école? À l'instar des hôpitaux, nous pourrions imaginer des centres de formation universitaire rattachés à des écoles où professeurs d'universités et chargés de cours pourraient régulièrement s'astreindre à un bain de jouvence dans l'école du XXI<sup>e</sup> siècle !

Nous avons aussi vu que la formation des maîtres est traversée de courants de pensée contradictoires qui privilégient tantôt l'acquisition de compétences, tantôt celle de connaissances. La diversité des points de vue entretient une guerre de chapelles qui conduit de réforme en réformes mais qui s'enferme à ne décrire la réalité qu'à travers une seule lorgnette théorique. Peut-on plutôt convenir que la réalité du milieu et les besoins des effectifs scolaires sont en fait par définition divers et que plusieurs stratégies pédagogiques puissent cohabiter? Pourquoi par exemple un enseignement doit-il nécessairement être magistral et axé sur les connaissances, ou strictement collaboratif et axé sur l'acquisition de compétences opératoires? À notre avis, les élèves ne sont pas tous sensibles au même type d'enseignement, à la même stratégie pédagogique, au même profil d'enseignant. Certains sont touchés par des êtres de culture, capables de les captiver par leur éloquence et l'étendue de leurs connaissances. D'autres seront sensibles

à des pédagogues sachant communiquer le goût d'approfondir et d'exercer des compétences. Que les élèves puissent être exposés à divers types d'enseignants nous semble bénéfique, puisqu'il n'existe pas de modèle pouvant convenir à l'ensemble des élèves. Or ce n'est pas ce qu'on observe dans la pratique des centres de formation des maîtres. Nous constatons plutôt une tendance à tarir toute autre filière qui permettrait, par exemple, à des diplômés universitaires d'accéder à la profession d'enseignant au terme d'un autre cheminement, quel qu'il soit. Assurer une variété d'apprentissages pour stimuler l'élève passe à notre avis par la diversité des enseignants auxquels ils sont exposés. Il est illusoire de prétendre à une telle diversité si un seul modèle et un cheminement sont imposés.

Finalement, sous le feu croisé des critiques répétées depuis plusieurs années de la part des enseignants et acteurs du milieu de l'éducation, on retrouve les conseillers pédagogiques, parfois logés dans les établissements. À notre avis, il est souhaitable que leur rôle soit revu afin qu'ils s'enferment moins à rappeler les consignes du programme et la doxa de l'approche par compétences, pour davantage se consacrer à alimenter les enseignants en outils pédagogiques pratiques. Nous proposons également qu'ils puissent dorénavant alimenter les enseignants sur l'offre des formations d'appoint, notamment en ce qui concerne leurs connaissances disciplinaires.

Pour justifier la minceur de la formation disciplinaire dispensée aux futurs enseignants, les facultés d'éducation sont parfois contraintes au sophisme, voire à des contradictions. L'une des plus éclatantes consiste à marteler du même souffle que l'objectif « n'est pas de former des historiens, mais des enseignants » et qu'enseigner l'histoire ne doit pas viser à transmettre des connaissances, mais « à initier l'apprenant au travail de l'historien par le recours à la méthode historique. » En somme, au-delà des statistiques troublantes sur le taux de décrochage ou de diplomation, la formation des maîtres au Québec fait apparemment face à certaines impasses épistémologiques. Les auteurs de cette étude sont d'avis que cette filière ne peut plus faire l'économie d'une réflexion de fond sur sa mission et sur ses pratiques. Faute de quoi, on ne voit pas au juste ce qui pourrait freiner le cynisme ambiant, au risque dès lors que le ministère de l'Éducation finisse par imposer des solutions auxquelles les partenaires du milieu n'auraient pas souscrit.



## Recommandations

---

Au moment de proposer des correctifs susceptibles de bonifier la formation des maîtres, un concept surgit au travers de la plupart des recommandations que les auteurs comptent mettre de l'avant: la flexibilité. Flexibilité du parcours menant à la profession d'enseignant en histoire, flexibilité à propos des stratégies pédagogiques ou flexibilité dans l'allocation des ressources institutionnelles. Davantage de flexibilité aurait entre autres pour effet d'accorder davantage d'initiative au personnel enseignant et à la direction des établissements. Les besoins et les attentes de ces derniers devraient être tenus en bien plus haute estime par les Facultés d'éducation et par les didacticiens ayant tâche de concevoir les programmes de formation des maîtres. Nous pourrions alors enfin entreprendre un véritable dialogue entre l'université qui forme les enseignants et les établissements qui les embauchent.

Voici les propositions de la Coalition pour l'histoire adressées aux Facultés de sciences de l'éducation et au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

1. Que le MELS permette à des diplômés du baccalauréat dans un programme pertinent d'accéder à l'enseignement secondaire au terme d'une formation d'appoint en pédagogie d'une durée de deux sessions, assortie d'une activité de stage.
2. Que le MELS accorde plus de souplesse à la direction des établissements dans l'allocation des ressources à l'interne, en tout respect des conventions collectives et des règles d'ancienneté, pour permettre par exemple l'affectation du personnel enseignant à la poursuite d'un projet pédagogique particulier ou pour miser sur les forces respectives de chaque enseignant.
3. Que le MELS revoie le rôle des conseillers pédagogiques afin qu'ils se consacrent davantage à fournir aux enseignants les moyens de développer leurs compétences relatives aux programmes d'études, notamment en histoire.
4. Que les facultés de sciences de l'éducation créent, en sus des stages, de véritables passerelles avec les établissements scolaires, pour tisser des liens étroits, respectueux et permanents. Cette pratique permettra de mieux rencontrer des besoins spécifiques, en particulier en formation continue des jeunes enseignants, auxquels les programmes de formation des maîtres ne répondent pas à l'heure actuelle.
5. Que les facultés de sciences de l'éducation favorisent le recours à des enseignants du secondaire, aguerris et bénéficiant d'une formation adéquate, pour donner des cours dans les programmes de formation des maîtres à l'université, afin d'y faire bénéficier les futurs enseignants de leur expérience et de leur savoir-faire.

6. Que les facultés de sciences de l'éducation mettent sur pied une instance de concertation afin d'harmoniser le bloc de cours disciplinaires obligatoires au sein des baccalauréats en enseignement de l'univers social pour assurer une cohérence des connaissances transmises au regard des besoins propres du futur maître.
7. Que les facultés de sciences de l'éducation s'assurent que les futurs enseignants suivent un véritable cours d'introduction à la géographie, notamment en géographie humaine, mieux adapté à leurs besoins d'enseignant.
8. Que les facultés de sciences de l'éducation prévoient pour les programmes de formation des maîtres en histoire au moins un cours consacré à la Nouvelle-France, compte tenu de l'importance que cette période occupe dans le programme de 3<sup>e</sup> secondaire.
9. Que les facultés de sciences de l'éducation accroissent le nombre de cours en histoire du Canada et du Québec par rapport au cours d'histoire générale occidentale ou non-occidentale. Le nombre de deux cours généralement suivis par le futur enseignant à l'heure actuelle est nettement insuffisant, compte tenu de l'importance du programme *Histoire du Québec et du Canada* dans le domaine d'apprentissage de l'univers social et de la consistance inédite que la réforme lui accorde désormais.

## Bibliographie

---

BOUVIER, Félix, « La mutation de l'enseignement de l'histoire proposée par le Rapport Parent », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, no 2, hiver 2004.

BOUVIER, Félix, « Un survol historique et idéologique de l'enseignement de l'Histoire au Québec », *L'Action nationale*, vol. 104, no 8, octobre 2014.

CHARLOT, Bernard, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 116 p.

### COALITION POUR L'HISTOIRE

Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal, *Plateforme*, février 2010, 11 p.

BÉDARD, Éric, D'ARCY, Myriam, *Enseignement et recherche universitaires au Québec : l'histoire nationale négligée*, Coalition pour l'histoire et Fondation Lionel-Groulx, septembre 2011, 38 p.

LAVALLÉE, Josiane, *Les résultats d'une enquête par sondage réalisée auprès des enseignants d'histoire du secondaire. Une histoire javellisée au service du présent*, Montréal : Fondation du Prêt d'honneur et Coalition pour l'histoire, février 2012, 72 p.

GAUTHIER Clermont, TARDIF Maurice (sous la dir.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Gaëtan Morin, 1996, 345 p.

LEGENDRE, Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin, 2005, 1554 p.

LENOIR, Yves, « Regard sur les rapports entre savoirs et didactiques : différents sens pour les didactiques », dans Philippe Jonnaert et Michel Caillot, (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens*, Sherbrooke, Éditions du CRP.

MARTINEAU, Robert, *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*, Presses de l'Université du Québec, 2010, 324 p.

### MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT

BEAUCHEMIN, Jacques, FAMHY-EID, Nadia, *Le sens de l'histoire. Pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire. Rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'histoire*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec, 2014, 69 p.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, tome 2 : Les structures pédagogiques du système scolaire*, Gouvernement du Québec, 1964.

Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, *Se souvenir et devenir, Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec, 1996, 90 p.

Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1997, 153 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Cadre de référence pour la formation de base commune. Version provisoire*, Gouvernement du Québec, 2005, 34 p.

Ministère de l'éducation, *La formation à l'enseignement - Les orientations - Les compétences professionnelles*, Gouvernement du Québec, 2001, 210 p.

Ministère de l'Éducation, *L'École, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Gouvernement du Québec, 1997, 41 p.

(1999), 56 p.

Ministère de l'Éducation, *Une école adaptée à tous ses élèves-Politique de l'adaptation scolaire*, Gouvernement du Québec, 1999, 56 p.

Ministère de l'Éducation, *Politique d'évaluation des apprentissages*, Gouvernement du Québec, 2003, 67 p.

Ministère de l'Éducation nationale, *Concertation sur la refondation de l'école de la République, ministère de l'Éducation nationale, Formation des enseignants : éléments de comparaison internationale, 2012, 40 p.*

[http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/09/consulter\\_la\\_comparaison\\_internationale\\_sur\\_la\\_formation\\_des\\_enseignants2.pdf](http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/09/consulter_la_comparaison_internationale_sur_la_formation_des_enseignants2.pdf)

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude et GAUTHIER, Clermont (sous la dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, Presses universitaires de France, 1998, 290 p.

SHULMAN, Lee. S., « Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform », *Harvard Educational Review*, vol. 57, no.1, février 1987, p.1-22.

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel, *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999, 126 p

## Notes et références

- <sup>1</sup> « L'école à l'examen : «Je ne peux m'empêcher de rappeler le travail de la commission Parent» (5/8) », *Le Devoir*, édition du 28 novembre 2016. <http://www.ledevoir.com/non-classe/485768/je-ne-peux-m-empêcher-de-rappeler-le-serieux-et-la-qualite-du-travail-accompli-par-la-commission-parent>
- <sup>2</sup> Henri-Irénée Marrou, *De la connaissance historique*, Éditions du Seuil, 1954, p.261.
- <sup>3</sup> Fondée en 1962, la Société des professeurs d'histoire du Québec, la principale association qui regroupe les enseignants d'histoire.
- <sup>4</sup> Coalition pour l'histoire, *Plateforme*, février 2010. [https://www.coalitionhistoire.org/sites/default/files/Plateforme\\_integrale\\_PDF.pdf](https://www.coalitionhistoire.org/sites/default/files/Plateforme_integrale_PDF.pdf)
- <sup>5</sup> *Ibid.*
- <sup>6</sup> La part des cours d'histoire est passée de vingt-sept à dix seulement selon le centre de formation.
- <sup>7</sup> Selon Thierry Karsenti, du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), plusieurs recherches révèlent que près de 25 % des nouveaux enseignants quittent la profession au cours des sept premières années. Dans une recherche très récente (2017), il se demande dans quelle mesure il est possible de prévenir le décrochage des jeunes enseignants. <http://www.karsenti.ca/decrochage/>
- <sup>8</sup> Notamment les études d'Éric Bédard et Myriam D'Arcy, *Enseignement et recherche universitaires au Québec : l'histoire nationale négligée*, Coalition pour l'histoire et Fondation Lionel-Groulx, septembre 2011, 38 p., de même que Josiane Lavallée, *Les résultats d'une enquête par sondage réalisée auprès des enseignants d'histoire du secondaire. Une histoire javellisée au service du présent*, Montréal : Fondation du Prêt d'honneur et Coalition pour l'histoire, février 2012, 72 p. [https://www.coalitionhistoire.org/contenu/publications\\_de\\_la\\_coalition](https://www.coalitionhistoire.org/contenu/publications_de_la_coalition)
- <sup>9</sup> Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1997, 153 p.; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Cadre de référence pour la formation de base commune. Version provisoire*, Gouvernement du Québec, 2005, 34 p.; Jean-Michel Zakhartchouk, *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999, 126 p.; Yves Lenoir, « Regard sur les rapports entre savoirs et didactiques : différents sens pour les didactiques », dans Philippe Jonnaert et Michel Caillot, (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- <sup>10</sup> Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin, 2005, 1554 p.
- <sup>11</sup> Clermont Gauthier, Maurice Tardif (sous la dir.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Gaëtan Morin, 1996, p.20.
- <sup>12</sup> Ministère de l'éducation, *La formation à l'enseignement - Les orientations - Les compétences professionnelles*, Gouvernement du Québec, 2001, 210 p. Ce document ministériel inscrit résolument la formation à l'enseignement dans une double perspective : celle de la professionnalisation et celle de l'approche culturelle de l'enseignement. Il énonce 12 compétences qu'un étudiant en enseignement, toutes disciplines confondues, doit graduellement maîtriser lors de ses stages et représentent autant de critères d'évaluation de sa performance en classe. Chacune de ces compétences est précisée par des composantes. Parmi ces 12 compétences, une seule porte directement sur les contenus à faire apprendre (les programmes d'histoire), c'est-à-dire la 3<sup>e</sup> : « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation ». (p. 191)
- <sup>13</sup> Les auteurs du rapport Parent écrivaient à propos de la spécialisation : « *La poursuite d'études spécialisées dans un domaine de la connaissance, comme en France, ou bien dans deux disciplines connexes, comme dans les pays anglo-saxons, caractérise habituellement la formation des professeurs du secondaire dans les facultés universitaires. Mais des études récentes, aux États-Unis surtout et en Angleterre, ont mis en lumière l'utilité d'une telle spécialisation pour tous les maîtres, qu'ils se destinent à l'enseignement élémentaire ou secondaire. L'étude approfondie et la recherche dans une ou deux disciplines enrichissent le maître et le forment. Il y fait l'apprentissage de méthodes de recherche qui lui serviront ensuite dans toutes les disciplines. Il apprend à se cultiver en lisant; il constate les limites de bien des explications scientifiques et la relativité des connaissances. Une telle attitude d'esprit est nécessaire à tous les maîtres, surtout s'ils enseignent selon les méthodes actives. Les enfants bénéficieront donc de ce contact avec un maître mieux formé, qui vraisemblablement continuera à lire et à s'instruire dans la branche de son choix. Et l'équipe des maîtres, même dans une école élémentaire, pourra*

*exploiter les connaissances spéciales de chacun et organiser du travail en équipe. (...) ».* Voir Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, tome 2 : Les structures pédagogiques du système scolaire*, Gouvernement du Québec, 1964, p.304.

Pour la vision de l'enseignement de l'histoire préconisée par le Rapport Parent, voir Félix Bouvier, « La mutation de l'enseignement de l'histoire proposée par le Rapport Parent », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 12, no 2, hiver 2004.

- <sup>14</sup> Le 18 octobre 1995, le ministre de l'Éducation du Québec, Jean Garon, annonçait la formation du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire. Il avait souligné qu'un grand nombre de personnes avaient manifesté leur inquiétude quant à la situation de l'enseignement de l'histoire et avaient demandé qu'elle soit améliorée. La formation du groupe de travail visait à « *donner à l'histoire nationale et universelle sa place de discipline fondamentale dans la formation des jeunes au Québec* ». Son mandat comportait 4 volets : faire l'état de la situation de l'enseignement de l'histoire au Québec et dans d'autres pays, notamment aux États-Unis, en France, en Italie et au Royaume-Uni; définir les objectifs généraux et les contenus des programmes d'histoire qui devraient être enseignés à chaque niveau d'enseignement; déterminer les programmes qui devraient être enseignés de façon obligatoire; enfin, indiquer les critères de qualification et de compétence des personnes qui enseignent l'histoire.
- <sup>15</sup> Un grand nombre d'enseignants, peut-on lire dans le rapport du Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire (1996), donnaient des cours d'histoire sans jamais l'avoir étudiée. Les titulaires d'un brevet d'enseignement pouvaient n'avoir pour tout bagage historique que les cours d'histoire du secondaire, suivis il y a fort longtemps. Cela pouvait même être le cas de jeunes diplômés d'université s'ils n'avaient pas suivi de cours d'histoire au collégial, puisque l'université ne leur offrait à peu près pas de formation historique. En 1988 et 1989, 61% des étudiants inscrits à la formation des maîtres pour le primaire à l'Université Laval n'avaient suivi aucun cours d'histoire au collégial. Voir Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, *Se souvenir et devenir, Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec, 1996, p.64.
- <sup>16</sup> GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE (1996). *Se souvenir et devenir, Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, p. 67.
- <sup>17</sup> Sans nécessairement établir ici de cause à effet, citons le corédacteur du Rapport Parent : « (...) Guy Rocher, une source des plus crédibles, affirme que c'est l'école de Laval, « et certainement pas celle de Montréal », qui a eu le haut du pavé dans l'orientation que le rapport Parent a voulu donner à l'enseignement de l'histoire ». Voir Félix Bouvier, « Un survol historique et idéologique de l'enseignement de l'Histoire au Québec », *L'Action nationale*, vol. 104, no 8, octobre 2014.
- <sup>18</sup> Voir BOUVIER, F. (2014). Un survol historique et idéologique de l'enseignement de l'Histoire au Québec, *L'Action nationale*, octobre 2014.
- <sup>19</sup> Voir Jacques Beauchemin et Nadia Famhy-Eid, *Le sens de l'histoire. Pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire. Rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'histoire*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec, 2014, p.4. Les auteurs du rapport mentionnent que plusieurs enseignants, experts et citoyens, qui avaient adhéré aux recommandations du rapport Lacoursière pour une histoire bonifiée et ouverte, ne se reconnaissaient plus dans le programme actuel. Les problèmes qu'entraînait la redondance entre les 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaires étaient bien connus et justifiaient à eux seuls l'élaboration d'un nouveau programme. Certaines questions étaient soulevées : à quoi tenaient précisément les critiques justifiant la révision du programme? Que conserver du programme adopté en 2006 et quelles solutions apporter aux problèmes qu'il posait? C'est pour répondre à ces questions que la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport avait annoncé, en septembre 2013, la tenue d'une consultation menée par un comité de travail dont le document de consultation a été rendu public le 11 novembre 2013. Du 26 novembre 2013 au 17 janvier 2014, le comité a tenu un total de 23 rencontres avec des intervenants divers (regroupements et syndicats d'enseignants, regroupements d'établissements scolaires, didacticiens, historiens, groupes militants et communautaires) et reçu 98 mémoires et contributions écrites émanant de milieux variés. En plus des démarches menées par leurs représentants, pas moins de 136 enseignants et conseillers pédagogiques de plusieurs régions du Québec avaient signé, en leur nom personnel, l'une des 37 contributions rédigées par des intervenants de terrain.
- <sup>20</sup> GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE (1996). *Se souvenir et devenir, Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, p. 38-39.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p. 39.

<sup>22</sup> Les données recueillies dans cette étude montrent que la formation disciplinaire en histoire oscille entre 17% (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue) et 34% (Université Laval) pour l'ensemble des crédits nécessaires à l'obtention du diplôme de baccalauréat. Dans la majorité des cas, elle occupe en moyenne 25% de la formation.

<sup>23</sup> Maurice Tardif, Claude Lessard et Clermont Gauthier, (sous la dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, Presses universitaires de France, 1998, 290 p., dans Ministère de l'Éducation, *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Gouvernement du Québec, 2001, p.23.

<sup>24</sup> Ministère de l'Éducation nationale, *Concertation sur la refondation de l'école de la République, ministère de l'Éducation nationale, Formation des enseignants : éléments de comparaison internationale, 2012, 40 p.*  
[http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/09/consulter\\_la\\_comparaison\\_internationale\\_sur\\_la\\_formation\\_des\\_enseignants2.pdf](http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/09/consulter_la_comparaison_internationale_sur_la_formation_des_enseignants2.pdf)

<sup>25</sup> C'est ici qu'interviennent la série de documents ministériels des années 1990 et 2000, tels Ministère de l'Éducation, *L'École, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Gouvernement du Québec, 1997, 41 p.; Groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1997, 153 p.; Ministère de l'Éducation, *Une école adaptée à tous ses élèves-Politique de l'adaptation scolaire*, Gouvernement du Québec, 1999, 56 p.; Ministère de l'éducation, *La formation à l'enseignement - Les orientations - Les compétences professionnelles*, Gouvernement du Québec, 2001, 210 p.; Ministère de l'Éducation, *Politique d'évaluation des apprentissages*, Gouvernement du Québec, 2003, 67 p.

<sup>26</sup> De façon plus détaillée, en Allemagne, la formation universitaire de 4 ans comprend une composante disciplinaire et des éléments de pédagogie, de psychologie et de philosophie. En Écosse, la formation dure 4 ans, conduisant au *Bachelor of Education*, comprenant des cours de formation générale et à l'enseignement et d'expérience en milieu scolaire.

Aux États-Unis, les professeurs de collège/lycée obtiennent un Bachelor dans leur discipline. Tous doivent accompagner l'obtention de la licence dans un champ disciplinaire par une inscription dans des cours de pédagogie générale et de psychologie de l'enfant, des stages et des cours donnés dans des écoles sous la conduite de tuteurs. En Finlande, les candidats visant le collège ou le lycée suivent un cursus universitaire de 2 ans dans leurs disciplines. Ils intègrent alors une faculté d'éducation pour 3 à 5 ans. Un double cursus y est suivi, jusqu'au master : études de pédagogie à la faculté d'éducation et études disciplinaires dans leur faculté d'origine. Une spécialisation dans une discipline de leur choix peut aussi être suivie (pour enseigner jusqu'à la classe 9).

En Belgique, pour l'obtention d'un poste en histoire dans l'enseignement secondaire inférieur (sciences humaines: géographie, histoire, sciences sociales), des études de niveau supérieur de type court (180 crédits) doivent être réussies. Pour l'enseignement secondaire supérieur, des études d'enseignement supérieur sont requises: master à finalité didactique et agrégation de l'enseignement secondaire supérieur doivent être réussies, après avoir obtenu une licence ou un master à l'Université. Enfin, en France, 5 ans d'études et un master sont nécessaires pour devenir enseignant. Une licence est requise (parfois bi-disciplinaire, comme à Paris 8), où s'acquièrent les outils fondamentaux de l'historien : analyse historique, capacité de synthèse et de présentation historique. La formation inclut un socle minimal de connaissances dans chacune des périodes du passé.

<sup>27</sup> Ministère de l'éducation, *La formation à l'enseignement - Les orientations - Les compétences professionnelles*, Gouvernement du Québec, 2001, 210 p.

<sup>28</sup> *Ibid.*

<sup>29</sup> « *La révision des programmes d'études prévoira explicitement l'intégration de la dimension culturelle dans les disciplines* » et « *L'on favorisera une approche culturelle pour enseigner ces matières* ». Voir Ministère de l'Éducation, *L'École, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Gouvernement du Québec, 1997, 41 p., dans Ministère de l'éducation, *La formation à l'enseignement - Les orientations - Les compétences professionnelles*, Gouvernement du Québec, 2001, p. 33.

<sup>30</sup> Bernard Charlot, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, p.84.

<sup>31</sup> Ministère de l'éducation, *La formation à l'enseignement - Les orientations - Les compétences professionnelles*, Gouvernement du Québec, 2001, p. 37.

- <sup>32</sup> Lee S. Shulman, L. S. (1987). « Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform », *Harvard Educational Review*, vol. 57, no.1, février 1987, p.1-22, dans Ministère de l'éducation, *La formation à l'enseignement - Les orientations - Les compétences professionnelles*, Gouvernement du Québec, 2001, p.40.
- <sup>33</sup> Ministère de l'éducation, *La formation à l'enseignement - Les orientations - Les compétences professionnelles*, Gouvernement du Québec, 2001.
- <sup>34</sup> Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, *Se souvenir et devenir, Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec, 1996, 90 p.
- <sup>35</sup> Jacques Beauchemin et Nadia Famhy-Eid, *Le sens de l'histoire. Pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire. Rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'histoire*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec, 2014, 69 p.
- <sup>36</sup> Pour chaque université, se trouve entre parenthèses le nombre de baccalauréats offerts conduisant à la profession d'enseignant en histoire au secondaire.
- <sup>37</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Programme Éthique et culture religieuse, <http://www.education.gouv.qc.ca/contenus-communs/parents-et-tuteurs/programme-ethique-et-culture-religieuse/>
- <sup>38</sup> À noter que les cours de didactique en univers social ne sont pas comptabilisés dans ce calcul.
- <sup>39</sup> Baccalauréat en enseignement de l'Univers social au secondaire, Université de Montréal.  
<https://admission.umontreal.ca/programmes/baccalaureat-en-enseignement-de-lunivers-social-au-secondaire/structure-du-programme/>
- <sup>40</sup> Baccalauréat en enseignement au secondaire, profil Univers social (histoire, éducation à la citoyenneté, géographie et connaissance du monde contemporain, Université de Sherbrooke.  
<https://www.usherbrooke.ca/programmes/sec/education/1er-cycle/bac/enseignement-secondaire/>
- <sup>41</sup> Baccalauréat en enseignement secondaire, profil Univers social (histoire et géographie), Université Laval.  
<http://www2.ulaval.ca/les-etudes/programmes/repertoire/details/baccalaureat-en-enseignement-secondaire-univers-social-histoire-et-geographie-b-ens.html>
- <sup>42</sup> Baccalauréat en enseignement secondaire, profil Univers social et développement personnel  
<https://www.ulaval.ca/les-etudes/programmes/repertoire/details/baccalaureat-en-enseignement-secondaire-univers-social-et-developpement-personnel-histoire-ethique-et-culture-religieuse-b-ens.html>
- <sup>43</sup> Les cours d'histoire dominant largement dans la liste des cours au choix.
- <sup>44</sup> Secondary Social Sciences - History and Citizenship, Ethics and Religious Culture, Université McGill.  
<http://www.mcgill.ca/study/2016-2017/faculties/education/undergraduate/programs/bachelor-education-bed-secondary-social-sciences-history-and-citizenship-ethics-and-religious>
- <sup>45</sup> Secondary Social Sciences - History and Citizenship, Geography, Université McGill  
<http://www.mcgill.ca/study/2016-2017/faculties/education/undergraduate/programs/bachelor-education-bed-secondary-social-sciences-history-and-citizenship-geography>
- <sup>46</sup> Baccalauréat en enseignement secondaire, concentration Sciences humaines/Univers social, Université du Québec à Montréal. <https://etudier.uqam.ca/programme?code=7951>
- <sup>47</sup> Baccalauréat en enseignement au secondaire : profil univers social, Université du Québec à Trois-Rivières.  
[https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pgmw001?owa\\_type\\_rech=N&owa\\_aperçu=N&owa\\_valeur\\_rech=BACC&owa\\_cd\\_pgm=7655](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pgmw001?owa_type_rech=N&owa_aperçu=N&owa_valeur_rech=BACC&owa_cd_pgm=7655)
- <sup>48</sup> Baccalauréat en enseignement au secondaire : profil univers social et développement personnel, Université du Québec à Trois-Rivières.  
[https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pgmw001?owa\\_type\\_rech=N&owa\\_aperçu=N&owa\\_valeur\\_rech=BACC&owa\\_cd\\_pgm=7656](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/pgmw001?owa_type_rech=N&owa_aperçu=N&owa_valeur_rech=BACC&owa_cd_pgm=7656)
- <sup>49</sup> Baccalauréat en enseignement secondaire, profil univers social, Université du Québec à Chicoutimi  
<http://programmes.uqac.ca/7665>



- <sup>50</sup> Baccalauréat en enseignement secondaire <http://www.uqar.ca/etudes/etudier-a-l-uqar/programmes-d-etudes/7950>
- <sup>51</sup> *Ibid.*
- <sup>52</sup> Baccalauréat en enseignement au secondaire : profil univers social, Université du Québec en Outaouais <http://etudier.uqo.ca/programmes/7950>
- <sup>53</sup> Baccalauréat en enseignement au secondaire : profil univers social, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. <http://www.uqat.ca/programmes/education/?lang=fr&menu=bac-enseig-secondaire>
- <sup>54</sup> Fondée en 1962, la Société des professeurs d'histoire du Québec, la principale association qui regroupe les enseignants d'histoire.
- <sup>55</sup> Robert Martineau, *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*, Presses de l'Université du Québec, 2010, 324 p.
- <sup>56</sup> Ministère de l'éducation, *La formation à l'enseignement - Les orientations - Les compétences professionnelles*, Gouvernement du Québec, 2001, 210 p.
- <sup>57</sup> *Ibid.*
- <sup>58</sup> Robert Martineau, *ibid.*
- <sup>59</sup> Programme de géographie du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/pdf/chapitre071v2.pdf>
- <sup>60</sup> Voir Jessica Nadeau, « La quantité d'évaluations freine l'apprentissage », *Le Devoir*, 5 novembre 2016 <http://www.ledevoir.com/non-classe/484011/consultations-en-education-la-quantite-d-evaluations-freine-l-apprentissage>
- <sup>61</sup> *Ibid.*
- <sup>62</sup> Voir aussi la figure 14.
- <sup>63</sup> Renald Legendre, *ibid.*
- <sup>64</sup> Donc de meilleures connaissances en histoire.
- <sup>65</sup> Cette expression reviendra d'ailleurs tout au long de la séance.
- <sup>66</sup> Normand Baillargeon, *ibid.*
- <sup>67</sup> Renald Legendre, *ibid.*
- <sup>68</sup> Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, tome 2 : Les structures pédagogiques du système scolaire*, Gouvernement du Québec, 1964, p.123.



## LA FORMATION DES MAÎTRES EN HISTOIRE

---

261, avenue Bloomfield  
Outremont (Québec) H2V 3R6  
[www.coalitionhistoire.org](http://www.coalitionhistoire.org)