

---

## Bulletin d'histoire politique

### Dialogue entre un enseignant et un didacticien

François-Xavier Delorme et Jean-François Cardin



---

Volume 22, numéro 3, printemps-été 2014

Le débat sur l'enseignement de l'histoire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1024151ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1024151ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

---

#### Éditeur(s)

Association québécoise d'histoire politique  
VLB éditeur

#### ISSN

1201-0421 (imprimé)

1929-7653 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

---

#### Citer ce document

Delorme, F.-X. & Cardin, J.-F. (2014). Dialogue entre un enseignant et un didacticien. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 134–144.  
<https://doi.org/10.7202/1024151ar>

---

Tous droits réservés © Association québécoise d'histoire politique et VLB Éditeur, 2014

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

---

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

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

## Dialogue entre un enseignant et un didacticien

FRANÇOIS-XAVIER DELORME

*Enseignant au secondaire, Villa Sainte-Marcelline*

JEAN-FRANÇOIS CARDIN

*Historien et didacticien, Université Laval*

### À l'origine de cet échange

Depuis 2006, comme en d'autres pays occidentaux, un vif débat a cours au Québec concernant l'enseignement de l'histoire nationale au secondaire. Déclenchée par la mise en place d'un nouveau programme d'enseignement, la polémique a depuis maintes fois resurgi dans les médias, notamment dans les pages du journal *Le Devoir*, où se sont affrontés opposants et partisans des choix pédagogiques et disciplinaires du document ministériel. Au printemps 2013, un épisode de ce débat a débordé les pages du *Devoir* et s'est prolongé à travers un échange épistolaire entre deux de ses protagonistes, les signataires du présent texte. Cet article propose les extraits les plus saillants de cet échange, en commençant par trois passages provenant des textes initiaux parus dans *Le Devoir*. Enfin, il faut lire ce texte pour ce qu'il est, c'est-à-dire un échange plus ou moins informel d'idées et d'informations entre deux personnes de bonne foi abordant l'enseignement de l'histoire avec deux postures bien différentes et qui, de ce fait, entendent proposer une contribution originale à ce dossier.

### Extraits des lettres originales parues dans *Le Devoir*

*François-Xavier Delorme, 22 mars 2013*

«[...] Au fil de ma préparation de cours, je suis arrivé à la conclusion que le ministère de l'Éducation a tout fait pour purger la dernière once de vie

et de passion qu'on pouvait tirer de notre histoire nationale. Et ce, de deux façons : en découpant la matière de façon thématique, plutôt que chronologique ; et en effaçant du passé la « question nationale ».

*Jean-François Cardin, 28 mars 2013*

« [...] MM. Laporte et Delorme ont parfaitement raison de dire que le récit explicatif-chronologique est un des ressorts incontournables de l'apprentissage de l'histoire chez les adolescents [...]. Mais ils induisent la population en erreur lorsqu'ils font croire, avec tout le pathos qu'on leur connaît, que cette stratégie d'enseignement a disparu des classes d'histoire en accusant à tort le programme actuel « d'interdire » aux enseignants d'y recourir. »

*François-Xavier Delorme, 5 avril 2013*

« [...] Je ne suis ni membre de la Coalition pour l'histoire, ni membre d'aucun parti politique. Je ne défends aucune idéologie et je ne suis pas un messenger envoyé par un groupe d'intellectuels. Je me refuse à distiller quelconque parti pris politique lorsque j'enseigne le cours d'histoire du Québec. L'intention derrière mon texte est de souhaiter un retour à l'histoire « histoire » et redonner plus de place à des enjeux politiques sans lesquels on ne peut prétendre comprendre l'histoire du Québec et du Canada [...]. »

### **La poursuite du débat sous forme épistolaire d'avril à mai 2013 : quelques faits saillants**

Les extraits présentés ici ont été retenus pour la cohérence et le niveau de développement qu'ils offrent sur certains thèmes du débat, étant donné que cet échange (avril-mai 2013) n'a pas été rédigé au départ pour être publié. Les textes n'ont pas été réécrits après coup, si ce n'est quelques phrases qui ont été retravaillées pour clarifier le propos ou des références qui ont été ajoutées, notamment à la demande de la revue.

*FXD, 7 avril 2013*

Je trouve que vous tombez facilement dans le piège d'intention lorsque vous ramenez tout à la Coalition pour l'histoire. Si mes propos ressemblent, consciemment ou inconsciemment, à ceux des Coalisés, est-ce qu'ils sont automatiquement disqualifiés ? Se pourrait-il que 1200 personnes, le nombre de Coalisés, soient tous dans le tort ? N'y a-t-il pas un signe que certaines choses ne tournent pas rond dans ce programme ?

En outre, ne trouvez-vous pas que l'approche par thèmes pose quelques problèmes pour l'enseignant et les élèves ? Le premier grief concernant cette approche émane autant de mes élèves que de moi-même : l'impression de répétition. Également, il me semble difficile de rendre vivante une

matière découpée de façon chirurgicale, alors que tous les grands thèmes (économie, politique, culture et population) sont intimement liés les uns aux autres. Il en résulte souvent une certaine confusion dans leur esprit, tout en générant certaines incongruités, comme celle d'inscrire le rapport Durham non pas dans le volet politique, mais dans le volet population, sous prétexte qu'il s'agit d'un enjeu concernant une lutte entre une population anglophone et francophone<sup>1</sup>.

Par ailleurs, une maison d'édition vient de publier un nouveau manuel d'histoire du Québec pour les troisième et quatrième secondaires<sup>2</sup>. Il se base sur une approche chronologique répartie sur deux ans (des autochtones à 1840 en troisième secondaire et de 1840 à nos jours en quatrième secondaire). Dans leur enveloppe de promotion distribuée aux écoles, la maison d'édition s'adresse explicitement aux enseignants insatisfaits de l'approche par thèmes. La grogne ne vient pas seulement de la Coalition pour l'histoire et ce n'est pas un hasard si des ouvrages structurés de façon chronologique apparaissent sur le marché.

### *JFC, 9 avril 2013*

J'ai toujours pensé que la Coalition pour l'histoire, notamment par son obsession sur la question nationale, a fait dévier l'attention des vrais problèmes de ce programme. Un de ces problèmes est justement la question de la division entre la trame chronologique en troisième secondaire et la perspective thématique en quatrième secondaire. Les profs étaient contre depuis le moment où cela a été annoncé, vers 2004. Dans le milieu, la thématique ne passe pas, notamment parce que les enseignants n'ont pas été formés à ce type de perspective qui requiert de sortir de la chronologie linéaire et d'adopter la perspective du temps long, chère à l'École des Annales.

On pourrait aussi faire le même constat d'insatisfaction avec l'évaluation des compétences. Nul besoin de me dire que la réforme passe mal auprès des enseignants, alors que je viens de publier avec mon collègue Érick Falardeau, didacticien du français à l'Université Laval, une étude en ce sens qui est très dure pour le MELS, notamment sur le fait que, du point de vue des enseignants, la formation et l'accompagnement n'ont pas été au rendez-vous<sup>3</sup>. Ce qui m'apparaît clair, c'est que les problèmes de ce programme sont moins liés à ses fondements et à sa lettre qu'à ses dimensions pratiques d'application: la « forme scolaire » (taille des groupes, inclusion des élèves en difficulté de comportement et d'apprentissage, grille horaire morcelée, communication et collaboration entre les enseignants, etc.) n'a pas vraiment été adaptée à une approche par compétences.

Donc, vous avez parfaitement raison de dire que la grogne ne vient pas que de la Coalition, mais les enseignants que je rencontre sont peu au fait des positions de ce groupe de pression et, à tout le moins dans la ré-

gion de Québec, ils ne font pas de la question nationale un enjeu ou un «manque» du programme.

*FXD, 12 avril 2013*

Si j'ai bien compris, toute la réforme pédagogique se base sur des intentions louables et souhaitables dont on peut retracer les origines dans le rapport Parent qui date d'un demi-siècle : éduquer des citoyens et non pas seulement des patriotes, présenter l'histoire non pas comme un récit unique et téléologique, mais comme une matière malléable dont l'apprenant doit se servir afin de construire sa propre vision du passé, lui permettant ainsi de comprendre le présent (reste qu'il faudrait aussi s'entendre sur ce qu'est le présent), etc.

Je ne peux m'opposer à la vertu, certes. Bien avant d'avoir commencé à enseigner, je m'étais promis certaines choses : ne jamais «bourrer le crâne» de mes élèves avec une liste de dates, mettre l'emphasis sur l'analyse et la compréhension d'un événement, présenter les multiples interprétations qui en découlent, trouver des projets et activités stimulants, etc.

Cependant, je pense qu'on fait fausse route en croyant que toutes les interprétations de l'histoire se valent. En disant à un élève que son construit est correct parce que c'est le sien et qu'il a le droit d'avoir son opinion personnelle, on se perd. Je suis convaincu, à l'instar des historiens des Annales, que le récit historique est construit. La vision positiviste farfelue du XIX<sup>e</sup> siècle, celle qui fait de l'histoire une science presque «pure» où l'historien reconstitue un événement avec l'exactitude d'un chimiste exécutant une expérience en laboratoire, me semble pour le moins cocasse.

Mais toutes les interprétations ne se valent pas. Elles doivent être basées sur des arguments, des recherches, une méthode rigoureuse, etc. Peut-on demander à un adolescent de quinze ans, dans le contexte d'une année scolaire très chargée, de se soumettre à une telle discipline ? Cela nécessite, il me semble, une préparation méthodologique qui ferait déborder le vase déjà plein des cours d'histoire. On peut certainement proposer des projets complexes, qui font appel à un processus d'apprentissage supérieur, on peut exiger une certaine argumentation, un certain effort de recherche, etc. Mais il est irréaliste de couvrir l'intégralité de la matière d'une année scolaire en laissant l'élève construire tout son savoir.

Par ailleurs, il y a des événements dont l'interprétation demande un savoir et des connaissances sur un contexte historique qui dépassent celles que possède un élève de 15 ans. Si je reprends, par exemple, le très honni Rapport Durham, il serait très difficile pour un adolescent d'effectuer une interprétation qui permette d'aller au-delà de l'intention avouée et très claire du mandataire d'assimiler et de faire disparaître une nation. Dans quelle mesure peut-on s'attendre à ce qu'un élève du secondaire puisse

construire son interprétation du rapport Durham ? À quel moment dans l'histoire devrait-on laisser l'élève construire son histoire ? À quel moment doit-on lui enseigner la vérité historique ?

D'autre part, certains dénoncent la vision historique téléologique des Garneau et Groulx, dans la mesure où elle visait à faire vibrer la fibre patriotique des Canadiens français. Pourtant, la réforme actuelle peut aussi être taxée de téléologique : l'histoire a pour finalité de former des citoyens. Le seul problème, c'est qu'on ne sait pas trop quoi enseigner pour qu'ils soient des citoyens. Autrement dit, j'ai l'impression que le programme repose sur de très belles intentions mais qui, malheureusement, ne passent pas l'épreuve de la réalité d'une classe d'histoire du secondaire. C'est comme si on s'attendait à ce que les enseignants du secondaire possèdent les vertus d'un professeur super-héros, capable de synthétiser un contenu considérable, tout en exécutant des acrobaties pour faire de ses élèves des citoyens exemplaires. Peut-être qu'on s'imagine aussi que les classes sont pleines de super-élèves...

*JFC, 24 avril 2013*

Les réformes pédagogiques se basent toujours sur de bonnes intentions. On leur en ferait reproche si ce n'était pas le cas. À l'origine de la réforme des années 2000 au Québec, il y avait les États généraux de l'éducation de 1996 au cours desquels un fort consensus s'est notamment imposé pour renouveler la pédagogie, car celle qui prévalait alors était vue comme une des causes du décrochage des garçons, particulièrement élevé depuis les années 1980.

En histoire, le rapport de la commission Lacoursière de 1996 réactualisait les grandes orientations du Rapport Parent, notamment dans le sens d'un enseignement qui développe en synergie des connaissances et des compétences liées à la pensée historique et à l'éducation d'un citoyen éclairé. La perspective de base était que l'on ne peut connaître son présent et y agir de manière informée que si l'on connaît bien son passé, et plus spécifiquement le passé d'un enjeu du présent.

Or, cette idée-force du Rapport Lacoursière, elle n'émanait pas de didacticiens, mais bien d'historiens ! Cette idée de faire apprendre le passé et le mode de pensée historique à nos jeunes pour qu'ils comprennent et décodent le présent — une conception utilitaire de l'enseignement de l'histoire, diront plusieurs — revenait constamment dans le discours des historiens, tel un mantra, et il s'agissait là de l'argument majeur pour justifier une place plus grande de l'histoire dans la grille horaire des écoles. Les historiens nationalistes, qui depuis 2006 accusent le programme actuel d'avoir mis l'histoire au service du présent et qui crient au *présentisme*, devraient aller lire les mémoires de leurs propres collègues soumis à ce groupe de travail.

Par ailleurs, d'après ce que vous avez énoncé plus haut, vous devriez aimer le programme que vous enseignez, car vos intentions initiales recourent passablement les siennes. Mais vous ajoutez, sur la base de votre expérience d'enseignement et de ce que vous avez observé chez vos élèves, si j'ai bien compris, que toutes les interprétations de l'histoire ne se valent pas. Vous avez parfaitement raison et le programme ne dit pas le contraire non plus. Il y a dans les productions d'élèves des interprétations mieux construites que d'autres. Certaines sont mieux appuyées sur les faits et d'autres reposent sur une meilleure compréhension des sources qui leur sont offertes.

C'est pourquoi la phase de synthèse et d'intégration, en fin de parcours, est si importante lorsqu'on implique ses élèves dans des «projets et activités stimulants», pour reprendre vos propres mots. Car c'est le temps où l'enseignant doit revoir les problèmes et difficultés vécus par les élèves, où il doit en arriver à une certaine mise à niveau au plan des connaissances jugées essentielles et, surtout, où il doit s'assurer qu'après s'être agités dans tous les sens, les élèves saisissent le sens de ce qu'ils ont vu, qu'ils en arrivent à une *compréhension* des choses plutôt qu'à une mémorisation de surface.

En somme, je ne suis pas d'accord avec vous lorsque vous dites qu'on ne peut demander à un élève de quinze ans de se soumettre à une telle discipline. Comme le montrent bien les innombrables recherches centrées sur les pratiques des enseignants et leurs parcours de vie professionnelle, les enseignants qui réussissent cette commande ont souvent, à un moment ou un autre de leur carrière, changé de façon importante leur manière de faire et leur planification pour réaménager leur système d'enseignement autour des «belles intentions» dont vous parlez<sup>4</sup>. Et c'est pour ça que ça marche dans leur cas; pas de mystère là.

Cela dit, je suis d'accord avec vous qu'il y a encore loin de la coupe aux lèvres, et qu'entre les bonnes intentions des programmes et leur application par l'ensemble des enseignants, il y a encore un écart. Les programmes sont des documents qui fixent un horizon exigeant pour les enseignants, et c'est un truisme de dire que même leurs auteurs savent en les rédigeant que les enseignants, leurs collègues, vont en faire quelque chose d'autre, quelque chose qui sera en fait déterminé par le contexte réel de l'école et les conditions dans lesquelles s'inscrit leur travail.

*FXD, 27 avril 2013*

Qu'en est-il de l'éducation à la citoyenneté? Peut-on m'expliquer de quoi il s'agit lorsqu'on parle d'un citoyen? Celui qui paie ses taxes? Celui qui va voter aux élections scolaires? Celui qui refuse de faire une enquête rigoureuse sur des possibles fuites entre le pouvoir exécutif et judiciaire sous prétexte qu'il s'agit de vieilles chicanes?

*JFC, 28 avril 2013*

Le programme définit bien le type de citoyen que l'on vise à former. Il ne s'agit pas d'un citoyen passif qui paie ses taxes, ni même le bon citoyen respectueux des règles civiques en vigueur, celui qui, par exemple, fait consciencieusement le tri de ses déchets pour le compost et le recyclage municipal. Le programme parle clairement d'un citoyen qui s'implique de manière informée, critique et raisonnée dans les affaires de la Cité, dans le cadre d'une société démocratique et délibérative. Le programme, par sa troisième compétence, ne plaide pas pour l'acceptation aveugle ou docile de l'état des choses. Une des composantes de la compétence 3 demande que l'élève soit amené à comprendre que les changements sociaux et politiques qui ont forgé la société démocratique d'aujourd'hui (parlementarisme, nationalisme, syndicalisme, féminisme, etc.) ne sont pas arrivés par hasard ou tombés comme des fruits mûrs sous le simple effet d'une conjoncture favorable.

Enfin, je termine par votre exemple concernant l'interprétation au sujet du rapport Durham, à propos duquel vous dites qu'il est difficile pour les élèves d'aller au-delà de l'intention avouée et très claire du mandataire d'assimiler et faire disparaître une nation. Vous posez ensuite une série de questions fort pertinentes à ce sujet. D'abord, je pense qu'il importe d'amener les élèves à distinguer les faits des interprétations, un des fondements de la discipline, et ce travail aura en principe commencé au premier cycle. Dans votre exemple, le *fait* est qu'il y avait l'intention chez Durham d'assimiler les Canadiens français : cela est dit textuellement dans le texte. Ce n'est pas une interprétation.

On entre dans le domaine de l'interprétation lorsqu'on tente de comprendre le *sens* de ce fait, de cette intention. Et là, quoi qu'on en dise, il n'y a pas nécessairement qu'une seule façon de voir la chose. Moi, comme Canadien français indépendantiste, je partage avec vous la même indignation quant à cette intention de « *radical Jack* » envers mes ancêtres, une intention qui s'apparente à celle d'un suprémaciste blanc d'aujourd'hui. Mais la discipline historique invite aussi, par l'analyse raisonnée et nuancée du passé qu'elle propose, à mettre à distance nos propres conceptions. Le sens critique que l'on associe souvent au mode de pensée historique, ce n'est pas la capacité à critiquer tout et rien à tort et à travers, mais bien cette mise à distance (critique) des idées et interprétations qui circulent, à commencer par les nôtres. Et les élèves, sur quatre ans, seront parfaitement capables de faire cette distinction, mais dans la mesure où les enseignants les auront amenés à la faire, ne serait-ce qu'en leur faisant comparer deux points de vue différents d'historiens sur le thème à l'étude, procédé qui n'a rien de nouveau et que mes profs d'histoire utilisaient lorsque j'étais au secondaire au début des années 1970...

*FXD, 3 mai 2013*

J'ai consulté récemment le programme du MELS et je suis tombé sur cette formule: « Passé, durée et complexité constituent les trois composantes de la compétence *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique*. C'est sur la conjugaison de ces composantes, et non sur leur simple juxtaposition, que se fonde la compétence ». Cette dernière phrase se répète à chaque énoncé des trois compétences, une telle litanie à la lecture de laquelle je ne peux faire autrement que soupirer. Non pas que cet énoncé soit complexe, mais il se situe à une grande distance des préoccupations d'un enseignant en histoire au secondaire. Surtout pour ceux qui commencent dans le métier et qui doivent articuler d'abord un contenu approprié aux étudiants. Ce jargon n'aide en rien notre travail sur le terrain.

Peut-être qu'il existe un cours universitaire dédié au décryptage du programme HÉC et de son utilité dans les salles de classe? De toute évidence, je n'ai pas suivi un tel cours, car cela me semblerait fort utile. D'ailleurs, je n'ai pas fait ma formation d'enseignant au Québec, ce qui m'amène au sujet suivant: la formation des maîtres.

Je trouve que le régime actuel s'explique très mal. C'est comme si les universités concevaient que tous les étudiants en enseignement ont dix-neuf ans, qu'ils sortent du Cégep et qu'au terme d'un baccalauréat de quatre ans, ils seront prêts pour le métier. Pour cette clientèle, ce programme d'étude est peut-être justifié. Bien que je croise souvent des stagiaires qui se plaignent d'un excès de cours dédiés aux théories de l'éducation, à la gestion de classe et autres enjeux de l'enseignement. Le grief le plus souvent entendu concerne les cours de gestion de classe, pour la simple raison que la gestion de classe s'apprend... dans une classe et non pas dans les livres ou par des exercices d'abstraction.

Quant aux autres étudiants, ceux qui ont déjà un baccalauréat derrière la cravate, qui ont peut-être déjà plusieurs années d'expérience d'enseignement, qui ont peut-être plus de 30 ans d'âge, cela s'explique mal. Peu d'entre eux souhaitent faire une nouvelle scolarité de 90 crédits, soit trois ans à temps plein, afin d'enseigner au Québec. Du moins, c'était la situation lorsque je me suis informé des possibilités offertes par les universités.

Résultat: bon nombre d'entre eux, comme moi, traversent la rivière des Outaouais pour acquérir leur diplôme en pédagogie et reviennent ensuite au Québec pour enseigner. La formation des maîtres ontarienne comprend un certificat de 30 crédits accompagné de deux stages. Cela me semble amplement suffisant pour préparer quelqu'un à enseigner. Je mets au défi quiconque d'affirmer que les enseignants ontariens sont moins bons que ceux du Québec en raison d'une formation plus courte.

Je sais qu'il existe maintenant une maîtrise dans certaines matières qu'on peut faire à distance, malgré que ce ne soit pas toutes les universités qui la proposent. Ma conjointe s'y est résolue en dépit du fait qu'elle

possède déjà un baccalauréat et une maîtrise en études hispaniques. Cette maîtrise en éducation exige des étudiants plusieurs présences sur le campus de l'UQTR, alors que nous habitons Montréal. Je vous épargne la plupart de ses commentaires concernant le caractère bidon des cours auxquels elle assiste. Est-ce le format « à distance » qui passe mal ? Est-ce le contenu des cours qui sonne creux ? Reste que le mécontentement persiste.

Je plaide pour un retour à l'ancienne façon : un certificat de deux sessions accompagné d'au moins deux stages, comme en Ontario. D'ailleurs, je trouve le curriculum ontarien beaucoup plus simple et utile dans le cadre de ma préparation de cours d'histoire... du Québec.

### *JFC, 10 mai 2013*

Deux mots sur le programme et son langage. Je me serais attendu à ce que vous me citiez un passage encore plus alambiqué, car il y en a, ou encore un passage lié au constructivisme ou au cognitivisme, les deux piliers théoriques de ce document. Quand on veut critiquer le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), on dit qu'il est écrit dans une langue incompréhensible, dans le charabia des sciences de l'éducation.

Vous n'aimez pas les sciences de l'éducation et leur discours, c'est votre droit. Moi-même, après quinze ans à œuvrer dans ce domaine, je ne me suis pas encore totalement habitué à un certain angélisme, pour ne pas dire à un simplisme certain, envers l'apprentissage et les élèves, travers que je retrouve chez certains pédagogues et psychopédagogues, notamment ceux qui œuvrent au primaire. Mais le jargonage n'est pas propre aux sciences de l'éducation ; il est présent dans toutes les disciplines, y compris en histoire et dans certains domaines scientifiques (médecine, ingénierie, etc.).

Cela dit, le PFEQ est destiné à être lu par des gens instruits, les enseignants. Et d'ailleurs, je croise peu d'enseignants qui font grand cas du langage du MELS dans son PFEQ (bien que cela arrive, je ne vous le cache pas). Ils sont plus prompts à critiquer la réforme du MELS sur le plan des conditions de travail qui n'ont pas changé et sur celui du manque de formation et d'accompagnement lors de la mise en application des nouveaux programmes. Enfin, je suis d'accord avec vous lorsque vous dites que le programme québécois est plus bavard et descriptif que ceux d'autres provinces, qui se présentent en effet sous une forme plus succincte et concrète.

Arrivons-en à la formation des maîtres. Au milieu des années 1990, le choix du Québec sur ce plan a été d'implanter une formation dite « intégrée », dans laquelle la formation pédagogique et la formation disciplinaire allaient se faire de front, en cohérence, dans le cadre d'un même programme de formation. Ce « baccalauréat en enseignement secondaire » (BES), d'une durée de quatre ans et pensé selon une progression bien précise, fait alterner des cours disciplinaires avec des cours de pédagogie, de

didactique et de sociologie de l'éducation, de même qu'avec des stages. Certes, sur les campus universitaires, cette décision fut mal reçue par les départements et facultés disciplinaires qui y perdaient des plumes (crédits, postes, etc.).

Par contre, dans le milieu scolaire (commissions scolaires et directions d'école), on a été très heureux à l'époque de ce changement et on l'est toujours, car on a alors constaté une nette amélioration de la formation. Les directeurs d'école ne tarissent pas d'éloges pour cette nouvelle formation, notamment parce que les étudiants qui ne sont pas faits pour enseigner se voient «éjecter» en cours de formation. Or, auparavant, ce sont les directions d'école qui devaient dire à un enseignant, après deux ans de probation dans leur école, s'il était bon ou non pour la carrière. Parce qu'il avait déjà deux ans d'expérience dans le corps, il n'y avait pour ainsi dire pas d'enseignants qui se faisaient montrer la porte au terme de cette probation. De sorte que de nombreux enseignants continuaient à «*scraper*» leurs élèves – c'est l'expression du milieu – durant toute leur carrière. Aussi, pour un directeur d'école, il importe qu'un enseignant débutant sache «tenir sa classe» et que les élèves ne mettent pas le feu aux pupitres ou ne sautent par les fenêtres. Et les BES insistent davantage sur la gestion de classe, notamment dans le cadre des stages.

Voilà pour le contexte. Cela dit, vous n'avez pas tort, lorsque vous dites que cette formation de quatre ans a d'abord été pensée pour les étudiants arrivants du Cégep. Mais à l'Université Laval, nous avons depuis longtemps au BES un cheminement dit «passerelle» qui permet à un détenteur d'un diplôme disciplinaire (baccalauréat, maîtrise, doctorat) de faire sa formation didactique et pédagogique en deux ans. Sauf erreur, d'autres universités ont un mécanisme semblable pour les étudiants «plus matures» qui n'arrivent pas du Cégep. De plus, depuis quelques années, les universités ont mis en place, à la demande du MELS, des «maîtrises qualifiantes» de deux ans, permettant à des disciplinaires de faire leur formation didactique et pédagogique.

Enfin, et je vais sans doute vous surprendre, ce que je développe plus haut n'est pas incompatible avec l'idée qu'il faudrait selon moi renforcer la formation disciplinaire des futurs enseignants d'histoire au secondaire. Depuis quelques années, d'après mon expérience comme ex-directeur du BES, les étudiants demandent deux choses principalement: une meilleure formation relative à la gestion de classe et une meilleure formation relative aux contenus. On demande notamment que les cours suivis au département d'histoire soient davantage en lien avec les contenus des deux programmes d'histoire du secondaire, notamment en histoire du Québec. Par ailleurs, pour moi, un renforcement disciplinaire des futurs enseignants ne passe pas par une multiplication des cours et des crédits en histoire. Cela passe par le développement d'une culture disciplinaire au sens large,

ce qui inclut une culture des contenus, certes, mais aussi et surtout une bonne compréhension des fondements épistémologiques de la discipline. D'autant que les deux programmes *Histoire et éducation à la citoyenneté* du secondaire visent le développement de compétences qui s'inscrivent directement dans cette épistémologie.

*FXD, 21 mai 2013*

De toute évidence, le programme HÉC du Québec ne coule pas de source. Ce que l'enseignant débutant cherche en le consultant est une structure concrète et simple afin d'articuler la matière qu'il doit livrer. Or, ce document ressemble, à mon avis et peut-être à tort, à un manifeste théorique axé sur des abstractions pédagogiques. Néanmoins, vos précisions m'ont grandement éclairé sur ses fondements et ses intentions. En somme, je constate deux choses: les bonnes intentions mal avisées causent parfois plus d'ennuis qu'autre chose; et il existe bel et bien un fossé entre la réalité des théoriciens et le terrain des praticiens.

#### NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Alain Dalongeville *et al.*, *Présences*, Montréal, CEC, 2008, p. 47.
2. Virginie Krysztoflak *et al.*, *Le Québec en deux temps*, Montréal, ERPI, 2013.
3. Jean-François Cardin, Érick Falardeau et Sylvie-Gladys Bidjang, « "Tout ça, pour ça..." Le point de vue des enseignants du primaire et du secondaire sur la réforme des programmes au Québec », *Formation et profession. Revue scientifique internationale en éducation*, vol. 20, n° 1, 2012, p. 13-31.
4. Ce vaste champ de recherche, notamment par le biais du thème de « l'enseignant expert » (*expert teacher*), fut en effet très en vogue dans les années 1970 et 1980. Un des spécialistes du genre est Berliner, dont on pourra lire le texte suivant et consulter la bibliographie: David C. Berliner, *The Development of expertise in Pedagogy*, American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, 1988, 35p. Par ailleurs, dans la banque ERIC (Educational Resource Information Center), lorsqu'on tape les mots « expert teacher », le moteur de recherche nous renvoie à 5194 résultats (en date du 9 décembre 2013), dont certains très récents et quelques-uns en histoire.