

Mémoire

En lien à la consultation sur le programme d'histoire  
et d'éducation à la citoyenneté

Par

Jean Philippe Bourdeau

Ce 22 novembre 2013

## **L'approche par compétences**

Nous savons que le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, comme tous les autres programmes qui composent le Programme de formation de l'école québécoise, ont été composés suivant l'approche par compétences.

L'approche par compétence vise à dépasser l'idée que les élèves n'acquièrent que des connaissances. Elle repose aussi sur des à-prioris théoriques portant sur la motivation d'apprendre, l'exercice des capacités cognitives par différents types d'activités d'apprentissage, la construction d'une vision du monde, voire de l'identité de l'élève.

Ainsi, nous pouvons constater qu'il y a un lien très clair entre les finalités du programme d'histoire conçu selon l'approche par compétence et les finalités du PFEQ visant la structuration de l'identité de l'élève, le développement de son pouvoir d'action et sa construction d'une vision du monde (p.4).

Nous croyons qu'il faut maintenir l'emploi de l'approche par compétence pour concevoir le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté tout d'abord par souci de cohérence entre les différents programmes du PFEQ. Il serait difficile d'imaginer comment un programme n'étant pas conçu selon l'approche par compétences pourrait s'intégrer à un ensemble conçu selon cette approche ; le développement des compétences transversales pourrait s'avérer incomplet, par exemple, par un programme ne visant pas à les développer, et la construction de l'identité de l'élève pourrait être ralentie par un programme ne suggérant pas des activités d'apprentissage favorisant la réflexion et l'appropriation des savoirs en relation à la vision du monde que l'élève construit au fur et à mesure de ses apprentissages.

Il faut aussi rappeler que les programmes d'enseignement de l'histoire des universités forment les enseignants pour enseigner par l'approche par compétence. La révision du programme pour un enseignement d'une façon autre que l'approche par compétence pourrait invalider les programmes universitaires actuellement approuvés par le *Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement* pour l'enseignement de l'histoire et forcer leur révision - ce qui pourrait porter atteinte, temporairement, à la formation d'enseignants de cette discipline.

Nous croyons qu'il faut maintenir la dimension d'éducation à la citoyenneté dans le programme d'histoire. C'est un apport important au programme et qui conditionne favorablement son enseignement, d'autant plus qu'il inscrit une finalité et une motivation à l'enseignement de l'histoire. Il faut rappeler, à cet effet, que les à-prioris théoriques qui sous-tendent l'approche par compétences affirment que les

étudiants sont plus motivés lorsque les apprentissages leur apparaissent significatifs. La dimension d'éducation à la citoyenneté du programme contribue à conférer un caractère significatif aux apprentissages du programme pour les élèves, et favorise donc leur intérêt envers la matière proposée et son appropriation.

### **Le programme et sa mise en œuvre**

De façon générale, nous appuyons le programme dans sa forme actuelle, sa définition des compétences à développer par les élèves et l'interrelation des compétences entre elles. Nous croyons que la dimension d'éducation à la citoyenneté du programme en constitue un apport important qui conditionne favorablement l'enseignement du programme, d'autant plus qu'il inscrit une finalité et une motivation à l'enseignement de l'histoire qui faciliteront la réalisation des apprentissages par les élèves. Nous croyons aussi que le caractère scientifique de l'enseignement de l'histoire et des méthodes propres à cette discipline nous apparaît approprié compte tenu de l'âge moyen des élèves en classe et de leur formation antérieure à la prestation des cours du programme. En outre, l'ancrage des concepts étudiés dans les réalités québécoises qui se sont succédés confirme que le programme développe des connaissances et compétences en lien avec la société québécoise, plutôt qu'il n'en prône un enseignement universel et abstrait.

Il faut souligner que le programme propose un cadre très large qui peut s'avérer, à plusieurs occasions, insuffisamment précis, et conséquemment insuffisamment directif. Par exemple, il arrive qu'une «trame» comme la «trame nationale» ne soit évoquée que par un seul élément qui y fasse allusion, et à partir de laquelle l'enseignant peut développer cette trame pour la période étudiée. Le programme a le mérite de laisser une plus grande latitude à l'enseignant, et il y a des professionnels de l'éducation qui désirent laisser aux enseignants une telle latitude. Or, dans certains cas, il peut apparaître approprié d'orienter davantage le programme par des éléments précis. Nous donnons un exemple d'un tel cas dans les paragraphes suivant.

Ce qui nous apparaît problématique n'est pas tant le programme comme tel, que sa mise en œuvre dans les écoles. La formation des enseignants ou le leadership pédagogique qui doit être exercé par les directions d'école peuvent faire défaut, et nuire à la bonne mise en œuvre du programme. Le programme atteindra ses buts et les compétences seront développées telles que décrites si les enseignants enseignent le programme justement.

S'il est vrai que les trois compétences du programme se développent à partir, grosso modo, d'un même contenu (p.6), à savoir d'une même matière historique et actuelle, il m'apparaît cependant difficile qu'un enseignant conçoive des activités d'apprentissage qui permettent de développer l'ensemble de ces 3 compétences dans une seule et même activité (p.18), étant donné la complexité des raisonnements à produire, de la diversité des sources d'information à consulter, de l'information elle-même qu'il faut recueillir, analyser et s'approprier, et les liens parfois inévidents qui peuvent être construits entre les réalités historiques, notamment lointaines, celles du présent, et des enjeux actuels qui peuvent les toucher. Surtout, cette idée de concevoir des activités d'apprentissage visant le développement de toutes les compétences du programme impose la conception d'activités de longue durée, ce qui peut s'avérer problématique en matière de gestion de classe et nuire à la réalisation des apprentissages visés par le programme.

Voici un exemple où la mise en œuvre du programme peut s'avérer problématique: l'enseignant peut mettre de l'avant, dans l'objet d'interrogation en lien au régime britannique, une appartenance nationale fondée sur le désir d'établir une république bilingue, ou celui prôné par certains journaux de l'époque qui affichent un prozélytisme racial marqué. Ce choix a un impact considérable sur les connaissances transmises aux élèves et le développement de la compétence qui s'en suit. Sans davantage de précision quant aux attentes sur la façon de présenter cet objet, les compétences développées peuvent s'avérer très variées et l'identité développée par les élèves peut s'en trouver passablement altérée.

L'étude des paramètres de la 1<sup>re</sup> compétence montre clairement qu'il y a instruction en lien à la première compétence, pour l'appropriation d'une certaine vision de l'histoire, puisque, par exemple, les titres donnent une indication claire des éléments de connaissance à s'approprier. Cela se remarque aussi dans les tâches de la deuxième compétence du programme, comme leur simplicité commande l'acquisition d'un savoir plus circonscrit, qui sera mobilisé par la suite dans une démarche réflexive et de remise en question. Ainsi, la mission de l'école selon la Réforme – instruire, socialiser, qualifier – réapparaît dans le programme d'histoire par l'acquisition de connaissances ciblées comme telles, antérieurement à la formation d'une interprétation plus libre par l'élève au deuxième année. L'idée commune voulant que le programme d'histoire ne permette pas d'acquérir des connaissances précises sur l'histoire nationale nous apparaît donc infondée.

## Étude plus détaillée du programme

Les connaissances historiques liées à l'objet d'interprétation de la culture sont définies de façon très politique. Nous aimerions croire que la politique est un produit de la culture, et non l'inverse. Nous croyons que c'est une vision du monde, des rapports et des façons d'être en société qui se traduisent en un militantisme et qui produisent, parallèlement, des œuvres littéraires. Il faut aussi se rappeler que les actions politiques sont aussi nourries d'intérêts particuliers et divergents qui peuvent, parfois, s'éloigner de leur source culturelle. Il faut rappeler que la culture dépasse les seules œuvres littéraires produites – certaines formes artistiques, dont la musique ou le conte, ont été beaucoup plus répandues – et que la production d'œuvres littéraires selon des principes politiques rappelle un art d'État comme le réalisme socialiste, par exemple, qui n'est pas représentatif de toutes les manifestations artistiques en société.

Il nous apparaît qu'il manque plusieurs connaissances historiques liées aux objets d'interprétation de plusieurs réalités sociales du programme abordées en deuxième année. Par exemple, quant à l'économie et au développement, il faut apporter des précisions en lien au mercantilisme, aux rapports sociaux qu'ils mettent en évidence, à la production et à la distribution des produits, au monopole et au contrôle de secteurs d'activité économique, ainsi qu'au commerce international. Quant au régime français, aucun concept n'évoque les rapports sociaux entre sujets. Il faut rappeler, par exemple, que la majorité des procès traités par l'intendant à une certaine époque étaient des questions de privilège. Cela souligne l'importance qu'on accordait au rang dans les rapports sociaux, alors que cette importance était fortement réduite à une autre époque de l'histoire québécoise. Quant au régime britannique, il manque des rapports de pouvoirs, par exemple en lien au French Party, entre des clubs politiques ou encore entre les différents courants politiques (tory, réformiste anglophone et patriote). Aussi, il nous apparaît que le mouvement pour favoriser le détachement de la métropole coloniale (Henri Bourassa, La ligue pour la défense du Canada, la Crise de la Conscription, l'adoption du fleurdelysée et de l'unifolié) est tièdement couvert par le programme et n'est pas associé aux éléments pertinents : il devrait être plutôt rattachée à la réalité sociale de culture et à une période historique précise ; il faut cependant souligner que le découpage de l'histoire québécoise en période précises ne favorise pas le rattachement de cette idée à une période historique précise, puisque ce mouvement s'étale sur la formation de la fédération canadienne et la modernisation de la société québécoise.