

Formation et profession

Bulletin du CRIFPE

Centre de recherche interuniversitaire
sur la formation et la profession enseignante

Rencontre avec
François Audigier

L'éthique dans l'évaluation scolaire

Des pratiques concrètes pour réhabiliter la grammaire en classe de français

Dossier

Le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté

sous la responsabilité de Jean-François Cardin

Sommaire

- 2 **ÉDITORIAL**
Thierry Karsenti, Simon Collin
- 7 **DOSSIER**
Le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté
- 7 Introduction
Jean-François Cardin
- 9 Rencontre avec François Audigier
Jean-François Cardin
- 17 Présentation du programme
Histoire et éducation à la citoyenneté
Marius Langlois
- 21 L'histoire et l'éducation à la citoyenneté...
Genèse et fondements d'un périlleux mariage
Robert Martineau
- 25 L'histoire et l'éducation à la citoyenneté :
quelle citoyenneté est promue par les nouveaux
programmes d'histoire ?
Marc-André Éthier, David Lefrançois
- 29 L'enseignement de l'histoire et l'éducation à la
citoyenneté « nationales » au secondaire :
retour sur un débat qui touche à l'essentiel
Félix Bouvier, Jean-François Cardin
- 36 Le difficile passage à la pratique :
témoignages d'enseignantes
Kathleen Bédard, Julie Dumais-Lévesque
- 38 **CHRONIQUE INTERNATIONALE**
La formation des enseignants du préscolaire et primaire
à l'Institut libanais d'éducateurs
Dunia El Moukaddam, Nicole AbdelNour
- 41 **CHRONIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE**
Des pratiques concrètes pour réhabiliter la grammaire
en classe de français
Érick Falardeau, Denis Simard
- 44 **CHRONIQUE DIDACTIQUE**
L'histoire scolaire française entre deux modèles :
contenus, pratiques et finalités.
Les mutations fragiles et incertaines du temps présent
Nicole Tutiaux-Guillon
- 47 **CHRONIQUE CULTURE ET ÉTHIQUE**
L'éthique dans l'évaluation scolaire
Denis Jeffrey
- 50 **CHRONIQUE SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE
EN ENSEIGNEMENT**
Qu'est-ce qu'une insertion professionnelle réussie ?
Joséphine Mukamurera, Stéphane Martineau
- 54 **RENDEZ-VOUS AVEC LA RECHERCHE**
Entrevue avec David Harvengt
Louis LeVasseur
- 57 **VIENT DE PARAÎTRE**

Le bulletin du CRIFPE

est publié par le Centre de recherche
interuniversitaire sur la formation
et la profession enseignante

Directeur du bulletin

Thierry Karsenti U. de Montréal

Comité de rédaction

Stéphane Martineau UQTR
Jean-Pierre Proulx U. de Montréal
Denis Simard U. Laval

Adjointe à la production

Sophie Goyer U. de Montréal

Responsables des chroniques

Jean-françois Cardin U. Laval
Érick Falardeau U. Laval
Denis Jeffrey U. Laval
Thierry Karsenti U. de Montréal
Louis LeVasseur U. Laval
Stéphane Martineau UQTR

Collaboration spéciale

Nicole AbdelNour U. Saint-Joseph
François Audigier U. de Genève
Kathleen Bédard École secondaire Saint-Jean-Endes
Félix Bouvier UQTR
Simon Collin U. de Montréal
Julie Dumais-Lévesque École de Rochebelle
Dunia El Moukaddam U. Saint-Joseph
Marc-André Éthier U. de Montréal
David Harvengt U. Laval
Marius Langlois MELS
David Lefrançois UQO
Robert Martineau UQAM
Joséphine Mukamurera U. de Sherbrooke
Denis Simard U. Laval
Nicole Tutiaux-Guillon U. d'Artois

Révision linguistique

Monique Paquin

Correction des épreuves

Gabriel Dumouchel U. de Montréal

Conception et réalisation graphiques

Sylvie Côté U. Laval

Tous les textes sont soumis à un comité de lecture

ISSN 1718-8237

Cette publication est rendue possible grâce au financement
des Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC)

Fonds de recherche
sur la société
et la culture

Québec

Tous les textes sont publiés sous une licence Creative Commons,
version 2.0 Canada, catégorie Paternité – Pas de modification.

CC BY



**Vous pouvez transmettre vos questions et commentaires
à propos de tous les textes de ce numéro à l'adresse suivante :**
CRIFPE@scedu.umontreal.ca

ÉDITORIAL

L'autre décrochage scolaire

Thierry KARSENTI
Simon COLLIN
CRIFPE
Université de Montréal

Au Québec, des milliers d'élèves quittent l'école secondaire chaque année sans obtenir leur diplôme. Les statistiques publiées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) révèlent que certaines régions sont touchées de plein fouet par une augmentation du décrochage scolaire¹. C'est notamment le cas de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, de l'Abitibi-Témiscamingue, de la Côte-Nord, du Saguenay-Lac-Saint-Jean et du Centre-du-Québec. Mais les statistiques du MELS révèlent avant tout que c'est dans la grande région de Montréal que la situation est la plus alarmante. On y recense en effet pas moins de 12 établissements secondaires affichant un taux de décrochage scolaire supérieur à 50, l'un d'eux atteignant même 84,3 %². Dans une telle situation, il n'est pas surprenant d'apprendre que le Québec est la deuxième province affichant le plus haut taux de décrochage scolaire au Canada.

Ces statistiques sur le taux de décrochage scolaire des jeunes font régulièrement la une des journaux, année après année. Dans les médias, les mots « décrocheur » et « décrochage » sont la plupart du temps attribués aux élèves qui quittent l'école secondaire avant d'avoir obtenu leur diplôme. Mais il existe aussi une autre forme de décrochage scolaire, dont on parle moins, et pour laquelle il est fort

1 Voir les statistiques au niveau de l'éducation selon la région sur le site de l'Institut de la statistique du Québec au http://www.stat.gouv.qc.ca/regions/profils/region_00/region_00.htm.

2 Palmarès - écoles secondaires publiques. (2008, 26 mai). *Journal de Montréal*. Consulté le 12 mars 2009, de <http://www.canoe.com/archives/infos/general/2008/05/20080524-173455.html>.



difficile d'obtenir des statistiques : le décrochage enseignant. En effet, dans les écoles primaires et secondaires du Québec et du Canada de même que dans les différents conseils ou commissions scolaires, le mot « décrochage » concerne de plus en plus d'autres jeunes, soit de jeunes enseignants qui quittent la profession enseignante « trop » rapidement.

Qu'est-ce que le décrochage enseignant ?

Le décrochage chez les jeunes enseignants est généralement entendu dans la documentation scientifique comme un départ volontaire et prématuré de la profession enseignante (Macdonald, 1999). Le mot « volontaire » avancé dans la définition de Macdonald pose toutefois problème. À la suite de rencontres et de discussions avec de nombreux enseignants lors de groupes de discussion dans le cadre d'une recherche sur les nouveaux enseignants qui ont quitté la profession (Karsenti, Collin, Villeneuve, Dumouchel et Roy, 2008), il semble de plus en plus évident que ce départ n'est pas toujours aussi « volontaire » qu'il y paraît à première vue. Au contraire, certains enseignants novices cumulent les défis et les problèmes jusqu'à ce qu'il n'y ait plus d'autres options pour eux que de quitter la profession enseignante. En ce sens, le décrochage enseignant peut être défini davantage comme **le départ prématuré de la profession enseignante (moins de sept ans), qu'il soit volontaire ou non**, voulu ou subi.

Le décrochage enseignant : une problématique internationale

Aux États-Unis, Ingersoll (2002) note que le taux de décrochage enseignant est plus élevé que dans bien d'autres professions : 46 % des nouveaux enseignants délaisseraient l'école au cours des cinq premières années de pratique. L'étude comparative de Stoel et Thant (2002) de huit pays industrialisés

montre qu'au Royaume-Uni, 40 % des enseignants débutants abandonnent la profession durant leurs trois premières années de pratique (Dolton et Van der Klaauw, en 1995, obtenaient près de 44 %). L'Afrique n'est pas exempte du décrochage, lequel s'explique néanmoins par des facteurs parfois absents des pays industrialisés, tels que la mortalité dans le corps enseignant due au VIH, les conditions de travail médiocres (ou inexistantes), ou encore la fuite des cerveaux (Education International, 2007).

Malheureusement, nous disposons de peu de données pour le Québec ou le Canada et elles sont sujettes à d'importantes variations. En 2004, la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE) estimait que le taux de décrochage des praticiens était d'environ 30 % durant les cinq premières années de leur carrière. Au Québec, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2002) indique que 20 % des enseignants avec une ou deux années d'expérience envisagent de quitter la profession. La tendance semble plus importante chez les enseignants à statut précaire, pour lesquels Mukamurera, Bourque et Gingras (2008) notent que 51 % de ceux qui ont participé à leur étude ont sérieusement envisagé de quitter la profession au moins une fois. Il est donc difficile de se faire une idée de l'ampleur du décrochage à l'échelle du Canada, car les statistiques varient de 3 % (OCDE, 2005) à quelque 30 % (FCE, 2004). Néanmoins, au-delà des chiffres effectifs, il semblerait que le décrochage actuel au Québec survienne de plus en plus tôt dans la carrière enseignante par rapport aux années 80 et 90 (voir Mukamurera et al., 2008).

Décrochage enseignant : impact sur le coût et la qualité de l'éducation

Un des arguments en béton souvent mis de l'avant pour démontrer la pertinence scientifique des recherches sur le décrochage scolaire (des élèves) concerne les coûts engendrés par un élève qui quitte

l'école avant d'obtenir son diplôme. Or, les coûts du décrochage enseignant semblent tout aussi importants. Deux types de coûts distincts mais cumulés sont notables : les coûts financiers, d'une part, et les coûts en matière de qualité de l'enseignement.

Aux États-Unis, le coût financier du décrochage enseignant a été estimé à près de trois milliards de dollars américains par l'Alliance for Excellent Education (AEE) en 2004. Les pertes se situent sur le plan de la formation initiale, du recrutement, de l'embauche et du développement professionnel. L'OCDE (2005) fait état de la même problématique financière dans les autres pays touchés par ce phénomène.

Les conséquences du décrochage enseignant sur la qualité de l'enseignement représentent également une préoccupation importante dans la documentation scientifique. D'une part, un taux de décrochage élevé implique une rotation importante du personnel enseignant, ce qui rend difficile l'établissement d'une cohésion au sein d'une équipe-école (AEE, 2004). Par là même, les techniques de mentorat ou d'entraide formelle ou informelle entre les collègues novices et expérimentés sont plus complexes à instaurer (Loeb, Darling-Hammond et Luczak 2005).

De plus, le décrochage concerne en grande partie les enseignants débutants (OCDE, 2005; Stoel et Thant, 2002), c'est-à-dire des enseignants qui quittent la profession de façon prématurée, et qui n'ont donc pas encore atteint la pleine maîtrise de leurs compétences professionnelles. Par conséquent, il est possible de penser que la qualité de l'enseignement qu'ils ont offert aux élèves est moins élevée que celle d'un enseignant ayant atteint le stade de stabilisation (AEE, 2004; OCDE, 2005). S'ajoute également le fait que le décrochage implique logiquement l'embauche d'enseignants débutants, lesquels sont également en construction d'expertise. En fin de compte, les élèves semblent donc faire les frais du décrochage enseignant dans la mesure où la qualité de l'enseignement qu'on leur dispense est moins élevée que dans le cas où les enseignants-

décrocheurs auraient persisté (AEE, 2004; OCDE, 2005). Soulignons enfin que les taux de décrochage sont généralement plus forts dans les écoles défavorisées (Boyd, Lankford, Loeb et Wyckoff, 2005), lesquelles sont également les plus touchées par le décrochage scolaire, ce qui fait de ce public le vrai perdant du décrochage enseignant.

Pourquoi les nouveaux enseignants décrochent-ils ?

Un survol des facteurs du décrochage enseignant (voir par exemple Borman et Dowling, 2008; Karsenti et al., 2008; Kirsch, 2006) permet de les classer en trois principales catégories : les facteurs liés à la tâche enseignante (exigences de la tâche; temps demandé; contraintes administratives; conditions de travail; etc.); les facteurs liés à la personne enseignante (caractéristiques émotionnelles et psychologiques; caractéristiques sociodémographiques; etc.); les facteurs liés à l'environnement social (ex. : relation avec les autres acteurs éducatifs et sociaux; public d'enseignement). En s'appuyant sur cette typologie, les facteurs liés à la tâche semblent les plus importants, si l'on en croit leur récurrence dans les écrits scientifiques. On remarque également que les facteurs de décrochage semblent étroitement liés, de sorte qu'un facteur peut en appeler un ou plusieurs autres. Par exemple, l'âge et le nombre d'années d'expérience (facteurs liés à la personne) sont souvent liés au public et au milieu qu'un enseignant se voit attribuer (facteurs liés à l'environnement social). Cette interdépendance des facteurs de décrochage nous amène à penser que ce phénomène n'est pas tant le fait d'un facteur que d'un ensemble de facteurs, ce qui accroît d'autant la propension à décrocher chez les enseignants et ce qui rend l'étude du décrochage enseignant encore plus complexe.

Étant donné son lien étroit avec l'insertion professionnelle, une des solutions les plus prometteuses au décrochage enseignant semble tenir de l'amé-

lioration des modalités d'insertion des enseignants débutants. D'ailleurs, comme l'indiquent les nouveaux axes de recherche du CRIFPE, « L'insertion professionnelle en enseignement est une phase cruciale dans la carrière enseignante, car le débutant s'y socialise au métier, y construit son identité professionnelle et y consolide ses savoirs et ses compétences. Cette période exige de la part de l'enseignant une bonne dose de capacités adaptatives, et ce, d'autant plus que les conditions d'entrée sont souvent difficiles ». D'où l'importance des actions (comme le Carrefour national de l'insertion professionnelle des enseignants, aussi appelé le CNIPE³), des politiques et des programmes susceptibles d'accompagner les enseignants dans leurs premières années de carrière et en continuité avec leur formation initiale. Il est en effet pour le moins surprenant de remarquer le contraste entre l'accompagnement du futur enseignant durant la formation initiale et le désengagement soudain auquel il est confronté dès l'obtention de son diplôme. En outre, il est essentiel de concevoir et d'opérationnaliser la formation initiale et l'insertion professionnelle comme une seule et même phase, durant laquelle l'accompagnement de l'enseignant débutant passe graduellement et de façon concertée de la responsabilité des établissements universitaires à celle des établissements scolaires. Encore faut-il que ces derniers disposent de moyens concrets pour mettre en place efficacement des stratégies de soutien à l'insertion professionnelle, telles que le mentorat, l'allègement des horaires et charges d'enseignement et la collaboration entre collègues (notamment par l'entremise de réseaux virtuels).

2 <http://www.insertion.qc.ca>

Conclusion

Alors que de nombreuses provinces canadiennes s'inquiètent du manque d'enseignants, plusieurs se demandent pourquoi ils sont si nombreux à quitter la profession. À cet égard, les travaux d'Ingersoll (2001) marquent un tournant dans la façon d'approcher la pénurie d'enseignants. En effet, cet auteur fut parmi les premiers à attribuer le manque d'enseignants au départ des nouveaux enseignants, et non pas uniquement au départ à la retraite d'enseignants d'expérience. Ce faisant, il a contribué à ouvrir un vaste champ de recherche dont beaucoup de questions restent ouvertes à l'heure actuelle : Que se passe-t-il ? Ont-ils été mal préparés ? Les élèves sont-ils trop difficiles ? Enseigner est-il devenu une profession si exigeante et chronophage que plusieurs la délaissent rapidement ? Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les enseignants qui débutent ? L'encadrement et le soutien à l'insertion professionnelle sont-ils de bonnes pistes à envisager ? Sous quelle forme ?

Les recherches sur le décrochage enseignant visent précisément à répondre à ces questions. Elles connaissent d'ailleurs un intérêt renouvelé depuis les années 2000. Pourtant, elles restent encore disparates et donc difficiles à organiser de façon cohérente, comme le font remarquer Borman et Dawling (2008). Par ailleurs, les résultats émergents manquent souvent de profondeur dans la connaissance des facteurs en jeu et dans la relation qu'ils entretiennent entre eux (voir Johnson, Berg et Donaldson, 2005). Dès lors, il semble important pour les chercheurs du CRIFPE, en particulier ceux et celles qui s'intéressent à l'Axe 3 (Insertion professionnelle) de continuer à se pencher sur cette problématique afin de mieux comprendre cet important champ de recherche.

Parallèlement, trois pistes d'action et de réflexion semblent émerger pour les décideurs politiques, les administrateurs scolaires et les syndicats. D'un point de vue pragmatique, il paraît essentiel d'appliquer

une série de mesures permettant de compenser le lot de difficultés auxquelles est confronté l'enseignant débutant, ce qui nécessite à la fois une volonté politique, syndicale et administrative, de même que les moyens financiers nécessaires à sa concrétisation. Parallèlement, d'un point de vue holistique, il semble qu'une remédiation profonde et durable au décrochage des nouveaux enseignants implique nécessairement de repenser l'insertion professionnelle dans le cadre plus général d'une formation professionnalisante. Finalement, il semble nécessaire de réfléchir aux articulations entre le décrochage enseignant et le décrochage scolaire, afin d'interroger l'organisation scolaire elle-même, plus particulièrement l'école secondaire qui engendre, au Québec comme ailleurs, une désaffection grandissante. Ce double décrochage n'est-il pas en effet le symptôme, devenu endémique, d'un malaise plus profond qui perturbe tout notre système d'éducation ?

Références

- Alliance for excellent education. (2004). *Tapping the potential: Retaining and developing high-quality new teachers*. Washington, DC: Author.
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2005). Explaining the short careers of high-achieving teachers in schools with low-performing students. *Understanding teacher quality*, 95(2), 166-171.
- COFPE. (2002). *Offrir la profession en héritage : avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec, QC : Auteur. Document en ligne consulté le 12 mars 2009, de <http://sbsrvntweb.uqac.ca/archivage/18359630.pdf>.
- Dolton, P., & Van der Klaauw, W. (1995). Leaving teaching in the UK: A duration analysis. *Economic Journal*, 105(429), 431-444.
- Education International. (2007). *Teacher supply, recruitment and retention in six anglophone Sub-Saharan african countries*. Brussels, Belgium: Author. Retrieved March 12, 2009, from <http://www.ei-ie.org/en/news/show.php?id=906&theme=hivaid&country=global>.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. (2004). Recrutement et maintien du personnel enseignant : Pourquoi les enseignants et enseignantes entrent dans la profession, y restent ou la quittent. *Bulletin des services économiques et services aux membres*, 5, 1-20.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86(631), 16-30.
- Johnson, S. M., Berg, J. H., & Donaldson, M. L. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Roy, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Ottawa, ON : Association canadienne des professeurs d'immersion.
- Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec*. Mémoire de maîtrise non publié, Université de Montréal, Montréal, QC, Canada.
- Loeb, S., Darling-Hammond, L., & Luczak, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), 44-70.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 835-848.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion en enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, C. Gervais et S. Martineau (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France : Éditions OCDE.
- Stoel, C. F., & Thant, T.-S. (2002). *Teachers' professional lives – A view from nine industrialized countries*. Washington, DC: Milken Family Foundation.

Dossier

Le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté

Jean-François CARDIN
CRIFPE
Université Laval



Introduction

Parmi les domaines disciplinaires qui ont subi des changements perçus comme importants dans le cadre de la présente réforme du curriculum, et qui de ce fait ont fait couler beaucoup d'encre dans les médias, on retrouve celui des sciences humaines, ce que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a regroupé sous l'étiquette « Univers social ». Articulé principalement autour de l'histoire, une des plus vieilles disciplines enseignées dans nos écoles, le domaine de l'univers social s'est vu confier de manière encore plus explicite qu'auparavant le mandat de l'éducation à la citoyenneté. Si les cours de géographie contribuent également à cette formation, ce sont toutefois les quatre cours d'histoire du secondaire qui en constituent les fondements principaux. À telle enseigne que le titre officiel chapeautant ces cours est dorénavant « Histoire et éducation à la citoyenneté » (HEC)¹. Associés depuis les tout débuts de l'école publique, au Québec comme dans la plupart des pays occidentaux, l'étude de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté le sont de manière encore plus visible dans le nouveau programme de formation de l'école québécoise².

-
- 1 On parlera parfois « des » programmes d'histoire, car le programme HEC se subdivise au secondaire en deux sous-programmes, l'un en histoire occidentale (1^{er} et 2^e secondaires) et l'autre en histoire du Québec et du Canada (3^e et 4^e secondaires).
 - 2 Il importe cependant de noter que le MELS prévoit que l'éducation à la citoyenneté est une responsabilité partagée et qu'elle n'est pas du ressort du seul programme HEC au secondaire. Au primaire, cette formation s'incarne notamment dans le programme « Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté ». Au secondaire, y contribuent également les cours d'éthique et de culture religieuse, de même que le domaine général de formation « Vivre-ensemble et citoyenneté ».

Ce dossier propose donc des éléments d'analyse permettant de mieux comprendre ces choix qui, s'ils s'inscrivent dans une certaine continuité, interpellent – pour ne pas dire inquiètent ! – une partie de l'opinion publique. Suivant la coutume, le dossier débute par une entrevue, celle que j'ai réalisée avec le professeur François Audigier, didacticien de l'histoire à l'Université de Genève, qui porte un regard fort pénétrant sur cette association entre histoire et citoyenneté à l'école. Sans complaisance et avec érudition, il retrace la genèse de ce phénomène qui touche maintenant la plupart des régions du monde, dont l'Europe occidentale, et en discute les tenants et aboutissants, tout en portant un regard sur les choix que nous avons opérés ici au Québec dans ce domaine. Le texte suivant est de Marius Langlois, responsable des programmes du domaine de l'Univers social au MELS, qui nous offre une description compréhensive du programme HEC et des trois compétences autour desquelles il est articulé. Les articles suivants offrent, selon divers angles et points de vue, des perspectives analytiques sur ce programme. Avec beaucoup de lucidité, Robert Martineau, didacticien de l'histoire et professeur associé à l'Université du Québec à Montréal, retrace la genèse de l'association entre l'éducation historique et l'éducation à la citoyenneté. Si des complicités évidentes existent entre ces deux visées de formation, montre-t-il, il conclut cependant que ce « mariage » entre histoire et citoyenneté, tel qu'il a été conçu au MELS, risque de générer au bout du compte une certaine confusion quant au rôle de l'histoire à l'école. Pour leur part, Marc-André Éthier, didacticien de l'histoire à l'Université de Montréal, et David Lefrançois, professeur en sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais, cherchent à savoir quelle citoyenneté est mise de l'avant dans le nouveau programme. Ils en concluent que celui-ci promeut une citoyenneté « orientée vers la justice » et visant à développer la participation active du futur citoyen dans la société. Le débat qui persiste depuis 2006 à propos du programme d'histoire du Québec et du Canada, au 2^e cycle du secondaire, est l'objet du texte suivant. On y trouvera deux points de vue opposés à ce sujet, celui de Félix Bouvier, didacticien de l'histoire à l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour qui le programme cherche à nier la dimension nationale de notre histoire, et celui de l'auteur de ces lignes, pour lequel le programme s'inscrit plutôt dans la continuité de ceux qui l'ont précédé, tant sur le plan des contenus

que de l'esprit. Enfin, le dossier se termine en laissant la parole à deux enseignantes qui appliquent le nouveau programme d'histoire dans des classes de la région de Québec. Le premier témoignage est celui d'une enseignante d'expérience, Mme Kathleen Bédard, de l'école secondaire Saint-Jean-Eudes, et le deuxième provient d'une jeune enseignante en début de carrière, Mme Julie Dumais-Lévesque, de l'école secondaire de Rochebelle. Si toutes deux se montrent plutôt favorables à l'esprit du programme, elles relèvent plusieurs problèmes et difficultés liés à son application concrète.

Bonne lecture !

Rencontre avec



François Audigier
Université de Genève

L'école et l'éducation à la citoyenneté : le choix de miser sur l'histoire

Entrevue réalisée par

Jean-François CARDIN
CRIFPE
Université Laval

François Audigier, didacticien de l'histoire à l'Université de Genève, s'est imposé depuis une douzaine d'années comme un interlocuteur incontournable pour qui s'intéresse à l'éducation à la citoyenneté. Ses écrits sur le sujet sont nombreux et sa réflexion fait autorité. Son regard d'Européen est ici intéressant pour réfléchir sur les choix que nous avons faits au Québec à ce sujet.

Jean-François Cardin : L'éducation à la citoyenneté et tous les concepts et mots d'ordre qui y sont rattachés (« implication citoyenne », « forum citoyen », « conscience citoyenne », etc.) semblent occuper depuis quelques années, et ce, dans l'ensemble des pays occidentaux, une place grandissante dans l'espace médiatique. D'où vient cette préoccupation et comment s'explique-t-elle ?

François Audigier : Et vous oubliez l'entreprise citoyenne, l'hôpital citoyen..., sans doute celle qui ne pollue pas, donne du travail à tous, ou encore celui qui soigne tout le monde de manière égale et ne demande pas la carte de crédit à l'entrée; mais j'exagère sûrement ! Je reviens à votre question. Deux interprétations de cette invasion du mot « citoyen¹ », plus exactement de l'adjectif citoyen, ce qui est différent, sont possibles :

1 Le masculin désigne ici aussi bien les hommes que les femmes.

- La première, positive, affirme que, dans tous les secteurs de la vie sociale, dans toutes les institutions et organisations collectives, l'individu est un citoyen, c'est-à-dire un individu titulaire de droits et d'obligations, plus encore, que ces droits et obligations sont les mêmes pour tous sans discrimination. Même si toute institution ou organisation a ses buts, ses finalités, ses modes d'organisation, l'individu doit être traité comme un sujet de droit. Il est essentiel de reconnaître à chacun les droits et les obligations qui sont les siens et de faire en sorte qu'ils soient la référence principale, voire unique pour organiser et réguler la vie sociale. Plus largement, cet appel à la citoyenneté peut aussi être interprété comme l'appel à une modification des formes d'organisation et des modalités de fonctionnement de nos communautés politiques démocratiques, autour des exigences de liberté, de solidarité, d'égalité et de participation;
- La seconde serait plus pessimiste. Elle traduirait une inquiétude face à ce qui est présenté comme une montée des violences dans nos sociétés, une montée des comportements jugés inappropriés, voire nuisibles. Face à cela, pour restaurer le lien social, pacifier les relations entre les individus, faire reculer la violence dans la société et dans l'école, il suffirait d'être citoyen. Soyez citoyen et respectez le Code de la route, soyez citoyen et ne dégradez pas les transports publics, etc. Cette version réduit la citoyenneté à quelques vagues principes, ce que j'appelle souvent des valeurs d'abstention, comme le respect ou la tolérance. Bien sûr, les tenants de cette approche diront que cette manière de penser la citoyenneté doit aussi faire place à des valeurs de solidarité, d'entraide, etc. Je ne suis pas certain que cette position soit bien solide. Il serait bon de l'examiner plus avant pour étudier comment elle évacue le politique, l'espace politique d'une société démocratique, derrière le fantasme d'une société autoproduite par les interactions humaines. Ce à quoi nous a conduit le tout-marché et la critique de l'État, pensée unique de ces dernières décennies, suffit à en dire la vanité, voire la dangerosité.

Cette opposition posée, les points de vue des uns et des autres ne s'identifient jamais totalement à l'un ou à l'autre des pôles que je viens de dessiner. Nous sommes toujours dans une position intermédiaire. Toutefois, mettre en avant le noyau dur juridique et politique est autrement plus exigeant. Par exemple, il implique de considérer les droits humains comme solidaires les uns avec les autres, à ne pas opposer les droits civils et politiques et les droits économiques et sociaux. Ce sont bien ces derniers qui portent en eux le contenu de solidarité collective réelle. Il implique aussi de prendre toute la mesure du fait que notre monde est divisé en États souverains; c'est l'appartenance à tel ou tel de ces États qui nous confère et nous garantit les droits dont nous sommes titulaires. Demandez aux apatrides ou aux travailleurs étrangers ce qu'il en est de leur statut réel, de leurs droits effectifs.

Il y a ainsi dans l'usage du terme de citoyen beaucoup de confusion. Je plaide pour une conception rigoureuse de l'idée de citoyenneté, celle qui fait du citoyen un titulaire de droits et d'obligations définis par son appartenance à une communauté politique, la référence de cette communauté étant ici, évidemment, la démocratie. Parmi les droits figurent les droits politiques, notamment celui de désigner et de congédier ses représentants, d'être soi-même éligible. À ce noyau dur, juridique et politique, s'ajoute une dimension plus affective, liée à l'appartenance qui est à la fois une réalité objective et un sentiment qui lie les citoyens d'une même communauté politique. Si, comme le définit un glossaire du Conseil de l'Europe, le citoyen est « une personne vivant avec d'autres personnes dans une société donnée », je ne comprends plus à quoi sert ce terme, ce qu'il apporte de nouveau par rapport à celui d'habitant, par exemple. Avec une telle définition, les régimes démocratiques, quelles que soient leurs évidentes imperfections, n'ont rien apporté de neuf dans l'histoire. Avec ce type d'approche, l'éducation à la citoyenneté se limite à une éducation au « vivre-ensemble ».

La citoyenneté est aussi un ensemble de pratiques sociales. Encore une évidence qui a ses conséquences dans l'éducation à la citoyenneté et dont on a souvent de la peine à prendre la mesure. Les pratiques de citoyenneté sont multiples et ne se réduisent jamais au seul acte de voter. Le citoyen participe de mille manières à la construction et au développement de l'espace public, par ses engagements associatifs, son intérêt pour les autres, etc. Nous sommes passés d'une citoyenneté que j'appelle d'obéissance et d'appartenance, à une citoyenneté de liberté et de responsabilité, mais qui est aussi une citoyenneté plus instrumentale où chacun cherche à utiliser son statut et sa position pour obtenir le maximum d'avantages.

Par comparaison avec les autres institutions de la société, quel rôle l'école doit-elle jouer dans la formation citoyenne ?

Commençons par rappeler que, de tout temps, l'école a eu une finalité d'éducation et pas seulement d'instruction. Rappelons aussi que, dans une société qui se pensait plus homogène, au moins quant aux valeurs qu'il convenait de transmettre, et où l'école était une institution dont le rôle n'était guère contesté, il y avait, d'un point de vue général, à peu près convergence entre l'école et les familles. Il ne faut toutefois pas oublier que, pendant longtemps, au moins en France, l'école n'était pas la même pour tous, notamment dans le secondaire. À cette différenciation institutionnelle, il convient d'ajouter les différences spatiales; l'école n'est pas la même selon les quartiers.

Cette remarque pose évidemment le problème des contenus et pratiques de cette formation citoyenne à l'école. Si je m'en tiens au noyau dur évoqué précédemment, la formation citoyenne a deux dimensions plus une : elle est éducation au droit, éducation au pouvoir et comporte un travail sur l'appartenance. Les deux premières dimensions doivent être prises en charge de manière explicite et donner lieu à des travaux clairement identifiés comme tels. La « plus une » renvoie principalement à l'histoire, mais pas seulement. Si l'on prend le problème différemment et que l'on s'interroge plus précisément sur ses contenus, la formation citoyenne repose sur trois piliers qui découlent d'une réflexion sur les compétences citoyennes :

- Le premier pilier est celui des savoirs. Il y a des savoirs qui relèvent spécifiquement de l'éducation citoyenne et qui sont au cœur de toute formation citoyenne. Ils concernent principalement les champs juridique et politique. Ce sont en premier lieu des concepts tels que loi, liberté, égalité, justice, droit, obligation, identité... Ce sont aussi des savoirs sur les institutions et sur les pratiques, telles que les procédures.
- Le second pilier concerne les pratiques. Il y a ici deux idées essentielles. La première est d'ordre général et souligne le fait que l'école ne peut pas fonctionner en contradiction avec les principes et les valeurs qu'elle prétend transmettre. La seconde est plus pédagogique et affirme, puisque la citoyenneté est aussi liée à des pratiques, qu'il importe que la construction de la citoyenneté s'appuie également sur des pratiques reconnues comme favorables. Il est essentiel de ne pas opposer les concepts, les savoirs d'un côté et les pratiques de l'autre. C'est tout à fait trivial, mais les concepts, les savoirs ne sont rien s'ils ne sont pas associés à des pratiques, à des situations, à des actions. Il y a ici différentes possibilités qui s'appuient pour la plupart sur la prise au sérieux de la parole des élèves, sur la mise en place de dispositifs de participation, etc. Les pratiques sont nombreuses et largement connues. Mais ce n'est pas pour cela qu'elles sont menées avec rigueur, notamment en référence à la citoyenneté. Je prends juste un exemple de l'intérêt de la référence au droit. Si l'on examine les règles de vie en classe et les règlements des établissements scolaires, qu'ils soient élaborés avec la participation des élèves ou non, nous constatons que, la plupart du temps, ces textes ne présentent aucun droit pour les élèves. Plus encore, ils concernent les élèves, rarement les adultes, ce que les élèves ne manquent pas de relever et qui ne contribue pas à développer chez eux un sentiment de justice !
- Le troisième pilier est plus divers, plus hétérogène. Si nous considérons qu'une des compétences citoyennes consiste à prendre part aux débats publics, à s'informer et débattre sur les questions qui concernent le citoyen, qui concernent sa communauté politique, l'humanité, nous ouvrons alors un immense champ aux limites impossibles

à tracer. Nous pourrions considérer ici que toute discipline qui étudie des questions du monde serait, par essence, une contribution à la formation citoyenne. C'est à la fois vrai et inexact. Vrai, car tout ce qui concerne et intéresse l'humain concerne et intéresse potentiellement le citoyen; inexact, car la citoyenneté appelle à étudier le monde, à y agir, d'un certain point de vue. Il importe alors d'être au clair avec le point de vue adopté et de l'explicitier comme tel. Par exemple, prenons les trois objets les plus courants de l'éducation à la santé, objets qui se présentent aussi comme des injonctions comportementales : bien se nourrir pour lutter contre l'obésité; ne pas développer des dépendances à des produits dangereux comme les drogues, y compris le tabac; se protéger en cas de rapport sexuel pour éviter les maladies sexuellement transmissibles. La conception de la formation citoyenne du type « vivre-ensemble » se satisfait aisément de ces trois objets et les assimile à ladite formation. Le point de vue que je défends, celui du droit et du politique donc, invite à réfléchir sur ce que la référence à la citoyenneté permet de dire de plus et de différent. Par exemple, ce qui relève du droit aux soins (pas à la santé, le droit à la santé ne veut rien dire !) et de la dimension de solidarité que sa mise en œuvre appelle. Moi qui ne fume pas, dois-je payer pour les soins de ceux dont la santé est mise à mal par leur tabagisme ? Comment articuler ce qui relève de la liberté de chacun et ce qui relève de la solidarité ? Etc. Ce n'est que lorsque l'on ouvre à l'étude de telles questions que l'éducation à la santé prend une dimension de formation citoyenne.

Ces trois piliers et la priorité donnée à la dimension juridique et politique sont valides quel que soit l'âge des élèves. Il m'est arrivé d'assister à un cours d'éducation à la citoyenneté avec des élèves de grande section d'école maternelle, âgés de 5 ans environ, sur le concept de liberté; je peux témoigner du fait que les élèves ont déjà beaucoup à dire sur ce concept et les significations qu'ils lui donnent, et du sérieux du travail accompli en classe pour le raisonner, le complexifier, envisager différents aspects, en relation notamment avec les situations possibles ou vécues, tout ceci, bien sûr, en fonction de l'âge de ces élèves. Cette validité et l'importance accordée en principe à l'éducation à la citoyenneté se heurtent très

souvent à la réalité. Ainsi, sauf erreur de ma part, on constate que, dans de très nombreux systèmes éducatifs, l'éducation citoyenne, lorsqu'elle existe, est présente dans le primaire et dans le secondaire I, jusqu'à 15 ou 16 ans, et qu'elle disparaît par la suite ! Curieux choix, alors que les élèves deviennent peu à peu titulaires de la plénitude de leurs droits, plénitude qu'ils atteignent très généralement à 18 ans, l'âge le plus fréquent de la majorité, et qu'ils sont très nombreux à être encore sur les bancs de l'école. Comme si l'orientation prioritaire des autorités et de nombreux adultes était celle du « vivre-ensemble », pour revenir à la première question, apprentissage de quelques principes permettant à l'espace social de ne pas être violent, trop violent, et non celle d'une formation citoyenne rigoureuse et ambitieuse. Régulez les comportements avec les plus jeunes pendant que cela est possible; pour la suite, ils apprendront la citoyenneté sur le tas en regardant tout simplement la société où nous remarquons tous le fonctionnement citoyen, responsable et solidaire des adultes ! Un tel choix donne aussi la mesure de l'écart qui existe entre les grandes proclamations générales et généreuses, et la réalité des choix qui sont faits au nom d'autres principes, d'autres utilités.

Dans sa récente réforme scolaire, le Québec a choisi de confier en priorité, mais pas en exclusivité, l'éducation citoyenne aux enseignants d'histoire et de géographie. S'agit-il d'une bonne décision ? Dans quelle mesure ce choix se justifie-t-il ?

Ma réponse sera ici très pragmatique avant d'être plus critique. Tout d'abord un constat : dans un très grand nombre de systèmes éducatifs, ce sont l'histoire et la géographie, avec l'éducation citoyenne là où elle existe, qui ont en charge l'étude des sociétés présentes et passées. Par là, ces disciplines construisent un ensemble de savoirs, de références et d'outils permettant à l'élève de comprendre le monde dans lequel il vit, comme le disent de nombreux textes officiels. Elles contribuent, avec ou contre d'autres sources d'information, à construire une conception de la vie sociale, des pouvoirs, des hiérarchies, des rôles, du destin commun, de la production, de l'identité collective, etc. Toutefois, deux remarques :

- Il ne faut pas oublier les raisons pour lesquelles ces deux (ou trois) disciplines ont été installées dans nos écoles publiques depuis que l'instruction est obligatoire, et non d'autres sciences sociales comme l'économie, la démographie, les sciences politiques ou la sociologie. Selon la formule que j'utilise et au-delà de leur antériorité par rapport à la plupart des autres disciplines de sciences sociales, elles ont été mises là pour construire une représentation partagée de la mémoire, du territoire et du pouvoir, selon le point de vue de la communauté politique à laquelle appartient l'élève. C'est à partir de cette appartenance que se forment un rapport au passé et l'idée d'un destin collectif. Mais nous savons tous aujourd'hui que cette appartenance est mise en question à la fois par les processus de mondialisation et le fait que de nombreux défis à résoudre ne peuvent l'être dans les seules frontières de ces communautés, et par les revendications particulières de groupes. L'enjeu est alors, une nouvelle fois, ce que nous avons de commun;
- Enseigner l'histoire n'est pas construire le temps, enseigner la géographie n'est pas construire l'espace. L'objet de ces deux sciences et de ces deux disciplines scolaires est l'étude des sociétés présentes et passées, du point de vue du temps pour l'histoire, et du point de vue de l'espace pour la géographie, l'espace étant considéré comme une construction sociale et non comme une chose donnée par avance. Cela signifie tout simplement que ces deux disciplines emportent avec elles des savoirs qui nous servent d'outils pour différencier et classer les activités et phénomènes sociaux, selon les dimensions économiques, sociales et démographiques, politiques, culturelles et techniques. L'éducation à la citoyenneté est aussi pleinement concernée par ces dimensions. Or nous constatons simplement que ces dernières ne font jamais, ou alors très rarement et de façon formelle, l'objet d'un travail explicite et raisonné avec les élèves. Elles agissent comme des moteurs clandestins du sens, nécessité naturalisée et non réfléchie.

Donc, si je tente de répondre à votre question, je suis persuadé que lier ensemble histoire, géographie et éducation citoyenne demeure un bon choix.

En associant ainsi histoire et éducation citoyenne, le Québec suit-il une tendance que l'on retrouve ailleurs ? Qu'en est-il de l'éducation à la citoyenneté à l'école ailleurs dans le monde ?

L'association histoire et éducation à la citoyenneté est assez largement répandue. Un certain sens commun veut que l'enseignement de l'histoire soit « intrinsèquement » citoyen. Il est citoyen car il comporte une présence plus ou moins forte d'histoire nationale. Il est citoyen parce qu'il est initiation au passé et que celui-ci est censé être une clé pour la compréhension du présent. Il est citoyen car il prétend porter en lui la formation de l'esprit critique. Il est citoyen, pour prendre un dernier exemple, parce qu'il initie les élèves à l'étude de réalités sociales où s'affrontent, coopèrent, entrent en relation... des individus, des groupes sociaux, des institutions, avec leurs intérêts, leurs croyances, etc. Bien sûr, nous sommes là dans des affirmations de principe, nécessaires pour défendre la présence de l'histoire comme discipline obligatoire... Mais il reste que les recherches dont nous disposons sur les pratiques scolaires montrent une certaine rareté des moments de travail liés à la formation de l'esprit critique; la part du national dans les curriculums ne préjuge pas de ce qui se fait réellement dans les classes; le rapport présent/passé est certes essentiel, mais loin d'épuiser la connaissance du présent. Je l'ai souligné précédemment en introduisant les dimensions du social.

Je m'arrête un moment sur cette question des relations présent/passé, car il me semble qu'il y a là une tension importante, voire une contradiction, qu'il nous faut travailler. Je prends pour point de départ la compétence 3 de l'univers social au 1^{er} cycle du secondaire, qui figure dans le programme d'histoire-éducation citoyenne du Québec. Cette compétence dit : « *Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire* ». Surgit un dilemme. Faut-il commencer par l'histoire et se demander quelle contribution à la conscience citoyenne l'enseignement de l'histoire apporte, ou déterminer les caractères de la conscience citoyenne que l'on veut construire et se demander quels objets historiques enseigner et comment les enseigner ? La conscience citoyenne ne peut pas se réduire à l'histoire ! La réflexion de fond sur cette

relation histoire/citoyenneté est encore très largement insuffisante. Aux questions de points de vue, de modes de pensée et de contenus, j'ajoute celle de l'enrégimentement de l'histoire, une science, comme chacun sait, au bénéfice d'un projet politique, la citoyenneté. Mais comme nous savons aussi que toute connaissance historique est construite selon un certain point de vue, celui de la citoyenneté pourrait faire l'affaire !

Pour ce qui est de l'histoire nationale, certains ont vu l'éducation à la citoyenneté comme un moyen destiné à neutraliser l'identité nationale et collective au profit d'une conception individualiste et légalisée de la société et de son passé. Qu'en pensez-vous ?

Qu'il y ait un désaccord, voire un conflit sur la place et la forme qu'il convient d'accorder à l'histoire dite nationale n'est pas propre au Québec ou au Canada. Ce désaccord ou ce conflit, comme bien d'autres, demande à être posé clairement, dans toutes ses dimensions et toute sa complexité. J'indique quelques pistes :

- La première qui s'impose immédiatement concerne les relations entre l'histoire et l'identité. Il serait ici totalement dommageable d'oublier que la première finalité de l'enseignement de l'histoire est la construction d'une identité collective propre à la communauté politique d'appartenance. Quelle que soit la référence retenue, il y va de l'importance de la dimension narrative dans l'identité collective, identité narrative, capacité personnelle et collective à se raconter son histoire, notre histoire, capacité à penser son histoire comme appartenant à une histoire collective. Nous sommes toujours dans ce qui relève du sentiment d'appartenance comme une des dimensions essentielles de la citoyenneté;
- La seconde a trait aux contenus plus précis de cet enseignement. Le partisan d'un enseignement de l'histoire nationale peut tout à fait être en désaccord total avec un autre partisan de cette histoire, mais dont la lecture est profondément différente de la sienne. Nous savons que les conflits de mémoire augmentent dans nos sociétés. Ainsi, un partisan de l'enseignement de l'histoire de la Suisse peut très bien privilégier les « heures glorieuses » de ce pays, tandis qu'un autre mettra en avant des épisodes plus conflictuels. Les exemples abondent pour chaque pays. Tout cela nous renvoie à nouveau à la question

de choix des événements, phénomènes, périodes étudiés en classe et aux points de vue adoptés lors de ces études;

- La troisième, si je reprends le second terme de votre question, porte sur ce qui serait un conflit entre la société pensée d'abord comme communauté de mémoire et la société comme somme d'individus, vivant ensemble par hasard, par naissance ou par migration plus ou moins choisie. La première inscrit une continuité entre le passé et le présent, voire le futur. Il y a bien une communauté de destin construite à partir des événements, des succès et des épreuves vécus par les générations antérieures. La seconde oriente vers la dilution de la communauté politique dans des groupes de composition plus ou moins aléatoire et dont les membres se mettent d'accord pour lutter ensemble afin d'obtenir le maximum d'avantages dans la société. La solidarité qui s'est peu à peu construite comme refusant toute discrimination dans la première position devient un attribut lié à chaque groupe dans la seconde. Encore une fois, il s'agit là d'un modèle d'analyse et non d'une description d'une réalité qui serait binaire.

Sur un autre plan, il est indispensable à l'enseignement et aux enseignants d'assumer les valeurs qui fondent la citoyenneté. Plusieurs enquêtes montrent les réticences de nombreux enseignants à l'égard d'un enseignement des valeurs. Celles-ci appellent à prendre position dans notre monde caractérisé par la diversité, notamment celle des croyances et des cultures. C'est sans doute une explication de la priorité accordée aux valeurs que j'ai appelées d'abstention; celles-ci se présentent comme neutres et consensuelles. En revanche, les valeurs d'intervention telles que la solidarité, au-delà de quelques rappels généreux, introduisent aux choix nécessaires, aux arbitrages, aux interprétations différentes, autant de positions beaucoup plus difficiles et délicates à assumer. Mais ce refuge vers une neutralité supposée oublie en grande partie ce que j'ai brièvement évoqué précédemment, à savoir les questions de choix et de points de vue. Michel de Certeau a clairement analysé le texte d'histoire, celui des historiens, comme performatif et injonctif. Il est performatif, c'est-à-dire qu'il crée du réel. Il est injonctif, c'est-à-dire qu'il invite plus ou moins impérativement à l'action. Je connais le monde présent et passé, les sociétés présentes et passées, essentiellement

par le biais des « traces », des médiations qui me sont données, transmises, communiquées par d'autres. Et les unes et les autres sont toujours construites d'un certain point de vue. Assumons le point de vue citoyen !

Sur un plan plus général, quelles sont les finalités de l'histoire scolaire ? Et de ce point de vue, où vous situez-vous dans le fameux débat opposant « connaissances » et « compétences » en histoire ? Ce débat vous apparaît-il pertinent ?

À nouveau, il nous faut considérer tout cela avec rigueur et contextualiser. Sur le fond, il me semble sans intérêt d'opposer connaissances et compétences en mettant en avant que les compétences balaiieraient les connaissances. Tout le monde est d'accord, au moins en principe, il faut des connaissances pour construire des compétences et témoigner de leur maîtrise. En revanche, les compétences invitent à renverser un pilier essentiel de notre tradition scolaire. Les compétences appellent les situations. Autrement dit, l'enseignement ne s'organiserait plus comme une introduction raisonnée et organisée à une discipline. Il serait organisé autour de l'étude de situations dont la connaissance et la maîtrise mobilisent des ressources parmi lesquelles il y a obligatoirement des connaissances. Par exemple, une des questions de l'histoire aujourd'hui est relative à ses usages publics. Dans la conception, appelons-la traditionnelle, un enseignant étudie avec ses élèves les réfugiés durant la Seconde Guerre mondiale en Suisse; très rarement et pas toujours de façon approfondie, il peut, dans un second temps, introduire quelques-uns des débats qui se sont développés sur ce thème entre historiens et plus encore dans l'espace public, entre différents acteurs qu'il est alors indispensable d'identifier afin de clarifier leurs positions, leurs intérêts, etc. Mais, cet enseignant pourrait aussi faire l'inverse, considérer que l'intention prioritaire de l'histoire scolaire est de construire chez les élèves la connaissance et la conscience que l'histoire est un objet de débats dans l'espace public et commencer par étudier différentes sources qui mettent ces débats au centre du travail scolaire. Les acteurs contemporains, leurs points de vue, leurs croyances, leurs intérêts sont alors au premier plan. Cette intention peut s'exprimer sous forme d'une compétence consistant, pour les élèves, à déterminer de quels débats l'histoire est l'objet, à s'y repérer, à les contextualiser et à construire à leur propos une position personnelle et raisonnée. La manière de

procéder est évidemment très différente. Le plan d'études d'histoire en vigueur dans le secondaire I à Genève comporte un ensemble d'objectifs dont une partie est du type de celui que je viens d'exposer. Construit il y a plus de dix ans, il est formulé en fonction d'objectifs; il serait sans doute aujourd'hui revu avec des compétences. Cet exemple montre aussi un déplacement d'un enseignement de l'histoire qui est plutôt fermé sur lui-même et qui laisse aux élèves le soin de construire eux-mêmes le sens de cet enseignement, vers un enseignement où les modes de pensée de l'histoire et plus encore les enjeux de celle-ci sont mis en avant. Le concept de situation n'a alors pas le même sens. Dans le premier cas, il renvoie aux réalités historiques étudiées, dans le second, aux situations contemporaines où l'histoire est un enjeu citoyen. Je ne développe pas, mais on voit clairement que ce renversement n'a rien d'évident et facile, et qu'il pose des questions éthiques, méthodologiques, épistémologiques et... politiques.

Cette trop rapide évocation de quelques modifications et bouleversements que la référence aux compétences appelle si on la prend avec rigueur ne signifie pas que les finalités de l'enseignement de l'histoire ont vraiment changé. En revanche, le contexte de ce début de millénaire exige que l'on revisite plus ou moins complètement les manières de les prendre au sérieux et de les opérationnaliser, que ce soit dans les curriculums ou dans le quotidien des salles de classe. Il s'agit toujours de former le citoyen. Mais le monde a changé, change, et nous avons bien des difficultés à inventer les méthodes de travail nécessaires pour prendre la mesure du présent et de l'avenir et ses conséquences sur les enseignements d'histoire et de citoyenneté. Bien sûr, dans de très nombreux établissements scolaires, dans de très nombreuses classes, les enseignants innovent et inventent une pluralité de solutions et d'orientations pour répondre aux questions que j'ai soulevées lors de cet entretien. Nous avons besoin de recherches qui décrivent et étudient ces initiatives; nous avons besoin d'articuler ces dernières avec des recherches qui les mettent en perspective, les théorisent, construisent des points de vue plus globaux, les relient avec les finalités. Parmi celles-ci, les relations entre histoire et identité se placent au premier rang; aussi, je termine en reprenant une interrogation que j'utilise parfois : de quelles histoires avons-nous besoin pour vivre ensemble ? Il va de soi que la ou les réponses restent à construire.

Références

- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Collection Chercheurs et enseignants. Paris, France : INRP.
- Audigier, F. (2000). *Concepts de base et compétences clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique – Une troisième synthèse*. Conseil de l'Europe, DGIV/EDU/CIT, 23. Disponible en ligne: www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/2000_23_Concepts-BasesCompetencesCles_Fr.PDF. Plusieurs traductions et publications dans des revues en Europe, par exemple : *Scuola & città*, 2002, 3, 156-183.
- Audigier, F. (2001). Les contenus d'enseignement plus que jamais en question. Dans C. Gohier et S. Laurin (dir.), *La formation fondamentale, un espace à redéfinir* (p. 141-192). Outremont, QC : Éditions Logiques.
- Audigier, F. (2002). L'éducation à la citoyenneté à la recherche de présences effectives. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(3), 451-466.
- Audigier, F. (2003). Histoire scolaire, citoyenneté et recherches didactiques. Dans M.-C. Baquès, A. Bruter et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot* (p. 241-263). Paris, Budapest et Turin : L'Harmattan.

Améliorer la qualité du français d'élèves du primaire par les TIC

À l'heure où l'ensemble des acteurs éducatifs déplore le faible niveau des élèves québécois en français¹, l'intégration pédagogique des TIC apparaît comme une avenue prometteuse pour participer à la résolution de ce problème. Pourtant, il s'agit là d'un potentiel intuitivement admis, mais encore trop peu fondé empiriquement. Une recherche menée par une équipe de Thierry Karsenti, de l'Université de Montréal, a justement pour objectif de déterminer l'impact effectif des TIC sur l'amélioration de la qualité du français.

Elle se déroule actuellement dans une école primaire défavorisée de Montréal. Depuis le début de l'année scolaire 2008-2009, deux classes de 5^e et 6^e années et une classe de DGA sont équipées en permanence d'un ordinateur portable MacBook par élève. La collecte de données s'effectue en trois temps, répartis également sur la durée du projet (début, milieu et fin d'année scolaire). Pour chaque temps, des textes produits par les élèves sur papier et sur ordinateur sont prélevés et un questionnaire en ligne leur est distribué. Complémentairement, les enseignantes tiennent un journal de bord et les élèves utilisent régulièrement un portfolio numérique individuel (Eduportfolio : <http://eduportfolio.org>). Le plan d'analyse prévu est mixte. Il comprend une analyse statistique inférentielle des réponses aux questionnaires, le but étant de voir si la perception que les élèves ont du français évolue par l'intermédiaire des TIC. Par ailleurs, une analyse qualitative des productions écrites des élèves en français a pour objectif de déterminer si, parallèlement à leur conception du français, leur niveau effectif évolue.

1 Dion-Viens, D. (2009, 9 février). Enseignement du français : le plan d'action bat de l'aile. *Le Soleil*, p. 2.

Présentation du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté*

Marius LANGLOIS
Responsable des programmes
du domaine de l'Univers social (MELS)

Le *Programme de formation de l'école québécoise* (dorénavant PDFQ) est le résultat tangible d'une réflexion de société conduite dans les années 90. En effet, tant le *Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire* (1994) que le *Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation* (1996) et que le *Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum* (1997) ont impulsé ce qui a été appelé la Réforme de l'éducation, puis le Renouveau pédagogique. Les lignes de force qui se dégagent de chacun de ces rapports sont connues, et tout observateur averti en retrace la traduction dans *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative* (1997).

Le premier chapitre du *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle* (2007) rappelle notamment les missions de l'école (instruire, socialiser, qualifier) et les visées de formation poursuivies (construction d'une vision du monde, structuration de l'identité et développement du pouvoir d'action). Le PDFQ, tous ordres ou cycles d'enseignement confondus, innove en intégrant aux apprentissages prescrits la prise en compte de domaines généraux de formation, soit de grandes problématiques auxquelles les élèves sont confrontés dans les différentes sphères de leur vie, et celle de compétences transversales, soit des capacités génériques qui traversent les frontières disciplinaires. Les chapitres 2 et 3 du PDFQ précisent ces aspects.

Le PDFQ groupe des disciplines au sein de domaines d'apprentissage. C'est ainsi que le domaine de l'Univers social comporte le champ des savoirs géographique et historique, auxquels s'ajoutent, de façon plus marquée à la fin du secondaire, les dimensions économique et politique. Le *Régime pédagogique* précise la répartition annuelle des programmes de ce domaine et indique le temps d'enseignement à y consacrer. Ces programmes sont obligatoires, et la réussite d'une épreuve ministérielle en histoire et éducation à la citoyenneté de 4^e secondaire est requise pour l'obtention du diplôme d'études secondaires.



Chaque programme disciplinaire est structuré sur la base de compétences à développer. À l'ordre d'enseignement secondaire, le concept de compétence est défini comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation efficace de ressources. La mobilisation appelle le recours aux ressources nécessaires face à des situations en contexte. Les ressources appellent certes des connaissances factuelles, mais aussi des acquis d'autre nature comme des techniques ou des stratégies. La compétence repose sur la connaissance et l'utilisation ou la combinaison, en contexte, de ressources.

Le domaine de l'Univers social comporte, au premier cycle du secondaire, un programme de géographie. Retraçons-en sommairement certaines grandes lignes, lesquelles apporteront un éclairage utile à la compréhension des programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté et du programme *Monde contemporain*.

Le programme de géographie repose sur le concept de territoire, lequel est défini comme un espace aménagé et occupé par les humains. L'idée structurante est la relation de l'humain à l'espace. L'étude de réalités du présent tout comme la considération d'un regard mondial (bien qu'aux fins de l'apprentissage ce regard puisse être national ou régional) en constituent des axes marquants. Ainsi, l'étude du territoire urbain métropole peut contribuer notamment au développement de problématiques et de concepts qui seront réinvestis en 5^e secondaire dans le programme *Monde contemporain* dans le thème *Population*.

Le domaine de l'Univers social comporte aussi les programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté des 1^{er} et 2^e cycles du secondaire. Ces programmes reposent sur le concept de société et présentent comme objet d'étude diverses réalités sociales. Dans le contexte de ces programmes d'études, une réalité sociale se rapporte à l'action humaine dans les sociétés d'hier ou d'aujourd'hui, et intègre tous les aspects de la vie collective, soit les aspects culturel, économique, politique, territorial ainsi que l'aspect social proprement dit. L'idée structurante est que l'action humaine est un moteur de changement social.

Ces programmes veulent amener les élèves à comprendre le présent à la lumière du passé et à les préparer à participer de façon responsable à la délibération sociale, aux choix de société et au vivre-ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe. Ce qui précède se traduit par le développement de trois compétences qui se conjuguent tant dans les situations d'apprentissage et d'évaluation que dans les situations d'évaluation, notamment en 4^e année du secondaire aux fins de sanction des études.

La compétence *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique* veut initier l'élève à un mode de questionnement qui dépasse une lecture première de faits d'hier ou d'aujourd'hui et d'enjeux de société actuels. Le programme indique deux objets d'interrogation, l'un, lié au présent, l'autre, qui conduit vers le passé. C'est essentiellement une compétence qui amène l'élève à partir du présent et à se tourner vers le passé en questionnant l'un et l'autre pour construire une compréhension de réalités actuelles.

Un élève de 4^e secondaire pourrait, par exemple, se demander pourquoi la population du Québec est aujourd'hui (comme hier) principalement concentrée dans – et autour – de grandes villes. Ce faisant, il chercherait notamment à s'expliquer le phénomène de l'urbanisation qu'a connu le Québec dans la première moitié du XX^e siècle. Cette première approche pourrait l'amener à s'intéresser aux éléments de contexte ou de conjoncture dans lesquels cette réalité historique s'inscrit. Des préoccupations d'ordre démographique apparaissent certes, mais ne peuvent exclure, entre autres, des préoccupations d'ordre économique ou politique. Un élève de 4^e secondaire pourrait, autre exemple, se demander pourquoi des populations dans le monde, aujourd'hui, ne bénéficient pas des droits et des libertés civiles reconnus aujourd'hui au Québec. Il pourrait enrichir son questionnement en se demandant quels groupes ou quelles personnes ont agi et se sont socialement engagés pour les obtenir, et quels étaient les acquis à partir desquels on a construit. Un tel questionnement ramène aux sources des révolutions américaine et française et aux principes qu'elles ont permis d'établir. Et il permet de jeter le nécessaire éclairage sur la compréhension de ce présent.

Face à une situation d'apprentissage et d'évaluation proposée par l'enseignant, des élèves pourraient aussi se demander, par exemple, pourquoi il existe, aujourd'hui, au Québec, des syndicats. Une telle interrogation pourrait les amener à se questionner notamment sur les valeurs des personnes ou des groupes qui, à l'époque – voire aujourd'hui – s'engagent sur le plan social. On fréquente ici l'empathie historique. Quelques documents soumis à leur analyse-étude pourraient les conduire à s'interroger sur les motifs de personnes qui ont vécu cette réalité ou de ceux qui, aujourd'hui, écrivent sur ce qui se passait alors et à se demander, par exemple, pourquoi des historiens présentent – interprètent – une réalité de telle ou de telle manière. Il est ici question de croyances, d'attitudes et de valeurs, dimensions qui animent tout citoyen dans tout regard posé sur une réalité du présent.

Interroger une réalité sociale dans une perspective historique, c'est aussi s'intéresser à la continuité et au changement, et ainsi contribuer à l'élaboration d'un premier plan de recherche. Par exemple, la population a-t-elle toujours eu le droit d'exprimer son opinion quant au choix de ses dirigeants ? Ou encore, autre exemple, depuis quand et pourquoi, au Québec, un segment de la population véhicule-t-il *l'idée nationale* ?

Les apprentissages que prescrit cette compétence intéressent l'œil du présent, mais le regard, on en conviendra, ne peut que se porter sur le passé si l'on veut comprendre. La quête d'explication nécessite que l'élève fréquente le passé. Une autre compétence prescrite par le programme, *Interpréter des réalités sociales à l'aide de la démarche historique*, l'y conduit. Face à un problème posé, l'élève affine sa compréhension du passé par l'étude et l'analyse de documents.

La compétence liée à l'interprétation de réalités sociales amène l'élève à trouver des réponses à ses interrogations initiales (tout comme aux interrogations nouvelles qui surgissent en cours de recherche et d'apprentissage). Orienté par un regard particulier sur une réalité sociale (angle d'entrée), l'élève de 3^e secondaire s'intéresse à la présence autochtone, aujourd'hui, au Québec. Des tâches liées à une situation d'apprentissage et d'évaluation le conduisent à s'interroger sur l'occupation du territoire par les premiers occupants, vers 1500. L'élève établit alors un certain nombre de faits, il identifie des personnes ou des groupes (et leurs actions), cerne des

facteurs explicatifs, se préoccupe de l'ensemble des aspects de société dans sa quête d'explication ou encore recherche des conséquences dans la durée.

Tout au long de son cheminement, il est amené à prendre une distance critique face à ses découvertes : les auteurs des documents qu'il consulte peuvent-ils avoir un intérêt ? Dans l'affirmative, lequel ? Et pourquoi ? L'élève travaille à comprendre le passé – et le présent – à partir de schèmes qui sont les siens : préconceptions et cadres de référence n'échappent pas à toute lecture historique. L'exercice intellectuel dont il est ici question repose sur l'idée que toute lecture sociale est relative. L'étude d'une autre société que la nôtre, à la même époque (l'« ailleurs »), vient contribuer à remettre en question son regard, ses opinions, ses lectures, ses interprétations. Le fait de dégager des similitudes et des différences entre des organisations sociales et territoriales, sous un certain angle, et le fait de prendre un certain recul avant de prendre position constituent de riches apprentissages. L'élève prend alors conscience de la diversité possible des interprétations dans la compréhension d'une réalité historique.

Le lecteur aura bien saisi l'économie générale des programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté s'il retrace la dynamique qu'appelle la gestion des compétences dont il a été jusqu'ici question. À cela, il faut aussi ajouter une compétence relative à l'éducation à la citoyenneté.

Une lecture rapide du PDFQ peut induire toutefois l'idée que l'éducation à la citoyenneté ne repose que sur le domaine de l'Univers social. Or, non seulement les programmes de ce domaine prévoient une compétence relative à la citoyenneté, mais au surplus, le PDFQ comporte un domaine général de formation intitulé *Vivre ensemble et citoyenneté*, dont les intentions éducatives sont portées par l'ensemble des programmes.

Cela dit, l'exercice de la citoyenneté relève du temps présent. C'est la raison pour laquelle les programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté présentent des objets d'étude et/ou de débat liés au présent, un présent pour la compréhension duquel l'éclairage du passé est nécessaire. Par exemple, en s'interrogeant sur la présence autochtone au Québec aujourd'hui et sur celle des premiers occupants du territoire, l'élève cherche à expliquer les liens entre la conception du monde chez

les autochtones (regard particulier) et l'organisation de leur territoire et de leur société. Il est ensuite invité à discuter de la question des revendications autochtones et de la reconnaissance des droits. Il est ici question notamment de principes, de valeurs et de rapports sociaux. Il est aussi question de prise de position sur un enjeu du présent. L'élève examine plus d'un point de vue, apprécie, selon son regard, selon sa lecture, les intérêts de chaque acteur, les avantages et inconvénients de chaque point de vue qu'il découvre.

La prise en charge de l'éducation à la citoyenneté, partagée par les disciplines du domaine de l'Univers social et l'ensemble des programmes du PDFQ, est une opération raisonnée. Elle prépare et outille l'élève pour une participation, pour un engagement social éclairé dans le cadre des institutions publiques, et ce, dans le respect des principes et des valeurs démocratiques. Bref, la compétence vient contribuer à la formation d'un citoyen « utile » parce qu'il s'avère capable de participer au débat social et de s'engager dans la communauté.

Le domaine de l'Univers social comporte un programme intitulé *Monde contemporain*, obligatoire en 5^e secondaire. Ce programme veut amener l'élève à saisir la complexité du monde actuel, à développer un sens critique dans l'étude de problèmes et d'enjeux du monde contemporain, et à l'inciter à participer activement, à sa façon, à la délibération sociale. Ce programme vient consolider les apprentissages antérieurs en géographie et en histoire et éducation à la citoyenneté. Il met aussi en évidence les dimensions économique et politique de problèmes (situations préoccupantes à l'échelle mondiale) et d'enjeux (opposition d'intérêts dans le traitement d'un problème) du présent. Enfin, ce programme amène l'élève à explorer des objets d'étude tels que la gestion de l'environnement, l'intensification des mouvements migratoires, le pouvoir des États, la répartition de la richesse et les interventions extérieures dans des zones de tension et de conflit.

Les programmes du domaine de l'Univers social ont été structurés autour de compétences apparentées et complémentaires. Le développement de chacune de ces compétences est soutenu par l'acquisition de connaissances et d'habiletés propres à l'une ou à l'autre des disciplines. Les programmes ont aussi été conçus pour que l'élève construise un certain nombre de concepts qu'il pourra aussi réutiliser par la suite dans sa vie d'élève et, plus tard, de citoyen.

Deux réalités demeurent. D'une part, le développement des compétences repose sur la combinaison des apprentissages que chacune développe et non sur leur simple juxtaposition. D'autre part, le développement de ces compétences requiert l'acquisition de connaissances.

Le lecteur qui souhaiterait consulter l'un ou l'autre des programmes dont il a été question dans ce texte peut y accéder sur le site ministériel (<http://www.mels.gouv.qc.ca/>).

L'histoire et l'éducation à la citoyenneté... Genèse et fondements d'un périlleux mariage

Robert MARTINEAU
Université du Québec à Montréal

Introduction

Depuis la mise en œuvre du nouveau programme de formation de l'école québécoise, plusieurs se demandent d'où vient cette idée qu'il faut maintenant éduquer les jeunes à la citoyenneté. Mais plus encore s'interroge-t-on sur le singulier mariage de l'histoire avec l'éducation à la citoyenneté à l'école.

Au-delà de sa mission traditionnelle bien connue d'instruction et de qualification, l'école québécoise s'est maintenant donné un mandat explicite de socialisation. « Dans une société pluraliste comme la nôtre, lit-on dans le nouveau Programme de formation, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et à l'émergence chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance à la collectivité¹. »

Il faut rappeler que cette visée était déjà implicitement présente dans les programmes d'études antérieurs et que l'apprentissage du vivre-ensemble n'a pas été inventé par le curriculum actuel. Des leçons de vie proposées par les programmes de « bienséance » d'avant la Révolution tranquille aux connaissances, concepts et habiletés civiques visés par les programmes de « Formation personnelle et sociale » des années 1980, jusqu'aux préoccupations actuelles éminemment sociales des « Domaines généraux de formation » et des compétences transversales, on peut facilement retrouver le filon conducteur d'une société qui a progressivement fait de la socialisation de la jeunesse une préoccupation majeure de son projet éducatif. En outre, certains signes avertisseurs de démobilitation sociopolitique de la jeunesse apportent beaucoup de légitimité aux visées actuelles d'éducation à la citoyenneté.



1 Ministère de l'Éducation. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. p. 5.

Ce qui est moins limpide, dans la croisade civique du du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), c'est l'amalgame des programmes d'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, dont on comprend mal la genèse et les fondements, et qui alimente depuis des mois l'argumentaire des détracteurs de la réforme de l'enseignement de cette discipline à l'école. Tentons d'y voir plus clair.

Les longues fréquentations de la classe d'histoire avec l'éducation du citoyen

Ce n'est pas d'hier qu'un mandat civique a été confié à la classe d'histoire. Pendant longtemps, le professeur d'histoire fut invité à prodiguer aux jeunes des leçons de vie collective en offrant pour modèles des personnages du passé de la nation². Le comité catholique du Conseil de l'instruction publique, en 1949, recommandait aux enseignants de ne pas craindre, « de représenter quelles difficultés nos pères eurent à traverser pour conserver leurs biens, leur langue et leur foi, quelles luttes ils durent livrer pour défendre leurs droits et leur patrie [...]. Mais on insistera encore plus sur ce qui a contribué à sauver notre peuple et à assurer sa marche progressive vers l'indépendance³ ».

En 1964, le rapport Parent réoriente les visées sociales de la classe d'histoire en l'invitant à dissocier histoire et prédication patriotique : « le but de l'enseignement de l'histoire n'est pas en premier lieu la formation civique, patriotique ou religieuse. [...] l'enseignement de l'histoire a pour but de former l'esprit par l'étude objective et honnête du passé, en prenant appui sur les textes⁴ ». Déjà, on décelait les orientations qui allaient mener jusqu'aux choix d'aujourd'hui en matière d'éducation citoyenne. Il faut, soulignait le rapport, « leur apprendre des manières de vivre et de penser, des sensibilités aux antipodes des leurs. [...] L'histoire de l'homme [...], la connaissance des formes et institutions politiques, économiques et sociales de plus en plus complexes, peuvent inspirer à l'enfant de l'intérêt pour les autres races et les autres peuples, de la curiosité pour ceux qui diffèrent de lui, de la tolérance [...] L'expansion des sciences humaines aujourd'hui, leur importance dans l'organisation de la société et pour l'orientation de la politique doivent faire partie du champ de conscience des futurs citoyens⁵ ».

Bien que la perspective d'éducation civique fut bien peu explicite dans les orientations du programme d'histoire nationale des années 1970, on pouvait toutefois y trouver, au contenu, une intention de faire comprendre certains enjeux jugés importants, notamment les origines et la mécanique du parlementarisme canadien, les compétences respectives des différents ordres de pouvoir et certaines interprétations divergentes relatives au sens à donner à des moments charnières du passé collectif de la nation (Conquête, etc.).

À partir des années 1980, deux « matières » seront plus étroitement associées à l'éducation du citoyen au secondaire : La « formation personnelle et sociale » et l'histoire. Dans le premier cas, on invitait les jeunes à porter un regard sur leur société et à en reconnaître les fondements et les caractéristiques, à comprendre leurs droits et responsabilités comme citoyens, à consolider leur identité personnelle tout en développant les compétences inhérentes à leur intégration et à leur participation à la société. Quant à l'histoire, on visait à y développer la pensée historique des jeunes pour faire connaître et comprendre le passé afin de former des citoyens ouverts, éclairés et responsables.

Le curriculum actuel est plus explicite en matière d'éducation civique. Comprenant de multiples programmes d'études regroupés en grands domaines d'apprentissage, il interpelle à ce chapitre surtout les disciplines du domaine de l'Univers social (autrefois « sciences humaines ») et tout particulièrement les programmes d'histoire dans lesquels on trouve énoncée au moins une compétence (sur trois) à forte connotation civique.

2 Dupuis, J.-C. (1977). *Définitions et objectifs des sciences humaines à l'élémentaire et au secondaire : perceptions des enseignants*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Montréal, p. 88.

3 *Idem*, p. 89.

4 Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1965). *Rapport Parent* (3^e éd., Tome II). Québec, QC : Gouvernement du Québec. p. 150.

5 *Idem*, p. 156 et 158.

L'histoire et la formation du citoyen... les complicités inhérentes

Au-delà de l'appropriation par les jeunes d'un « savoir-citoyenner » dont les visées appartiennent à l'ensemble du curriculum et interpellent tous les éducateurs de l'école en complicité avec les parents, il est certain qu'un enseignement disciplinaire de l'histoire à l'école peut offrir une contribution toute particulière à la formation du citoyen par le pouvoir de compréhension des réalités sociales qu'il permet d'acquérir. L'apprentissage de l'histoire, nous l'avons déjà écrit, est en quelque sorte « une voie royale vers la citoyenneté », non pas tant par les leçons civiques qui peuvent s'y donner que par la pertinence de son mode de pensée et de sa riche perspective temporelle pour l'étude des réalités sociales passées et présentes.

Dans le Québec d'aujourd'hui, moins homogène qu'hier, pluriel et multiculturel, la citoyenneté démocratique ne peut faire l'économie d'une bonne compréhension de la nature des différences culturelles, sociales, politiques et religieuses qui l'animent et qui trouvent, la plupart du temps, leur explication dans le passé. Elle ne peut non plus occulter les convergences tout aussi historiques qui font la spécificité de cette société qui se veut distincte. À défaut de connaître l'origine des phénomènes sociaux, on tend souvent à appréhender les réalités sociales avec les catégories sommaires et absolues que sont « le bien et le mal », « les bons et les méchants », « nous et les autres ». Pour alimenter le dialogue social qui lui est nécessaire, une société démocratique requiert de ses membres une capacité de distanciation par rapport à sa réalité immédiate et un degré élevé de conscience historique, toutes choses que la classe d'histoire peut contribuer à développer.

Par exemple, elle permet d'apprivoiser le changement en faisant ressortir sa réalité permanente et de découvrir les continuités et les filiations indispensables à la construction de l'identité. L'élève peut ainsi constater l'interaction du changement et de la continuité afin de pouvoir lire correctement ces deux dimensions dans l'évolution actuelle de la société. L'histoire peut donc devenir un puissant moyen d'ajustement au présent.

Plus généralement, en permettant de constater que les sociétés comme les humains peuvent intervenir sur leur destinée, l'étude de l'histoire empêche l'individu de « perdre le fil » de l'évolution de l'humanité, de perdre confiance dans le progrès et dans la capacité des humains à comprendre et à résoudre les problèmes.

En développant « l'empathie historique » qui invite l'élève à mieux saisir les déterminants des gestes des humains et des sociétés d'hier, la classe d'histoire permet de comprendre que tout être humain est de son temps et doit être apprécié en fonction du contexte historique et géographique qui est le sien.

L'histoire permet encore d'apprendre « la différence », y compris la sienne propre, et peut conduire l'élève à saisir la complexité de la vie sociale, à y prendre sa place et à en faire une aux autres. Elle permet aussi de replacer la démocratie dans le temps afin de constater qu'elle n'est pas un mythe, mais bien un produit de l'évolution. Elle amène à saisir les mérites, mais aussi les limites des institutions qui s'en inspirent et les dangers qui la guettent.

Si on peut aisément voir à travers ces quelques exemples le potentiel implicitement formateur de citoyens de la classe d'histoire et l'enjeu politique d'une éducation historique centrée sur sa discipline, il n'est toutefois pas certain que les choix programmatiques faits par le gouvernement en cette matière favorisent présentement son actualisation.

Qui trop embrasse, mal étreint !

On a peine à saisir pourquoi le ministère de l'Éducation a choisi de se rendre à la suggestion du rapport Inschauspé et de publier les bans du mariage de l'Histoire et de l'Éducation à la citoyenneté, rompant ainsi avec une longue tradition scolaire, suscitant le questionnement de certains éducateurs (dont je suis) et attirant les foudres unanimes de la communauté des historiens qui ne retrouvent plus leur filiation dans la désignation nouvelle des nouveaux programmes, tous rebaptisés « Histoire et éducation à la citoyenneté ». On peut même imaginer le malaise des rédacteurs alors que cette appellation contrôlée est partout présentée comme une « nouvelle discipline » dont il est difficile de saisir l'essence.

Devant ce qui a été malhabilement compliqué par ce malheureux mariage, la population s'interroge, les journalistes se bidonnent et les enseignants ne savent plus à quels saints se vouer. Dans un contexte où il semblait important d'investir toutes les énergies dans une pédagogie mieux adaptée à l'esprit et à la lettre des nouvelles orientations de la réforme de l'enseignement de l'histoire, une somme importante de temps et d'efforts est actuellement perdue à tenter de saisir les arcanes de « l'histoire et éducation à la citoyenneté », au point où l'on peut se demander si la fonction n'est pas en train de dévorer l'organe...

Pour comprendre la fragilité de cette union, faut-il rappeler le contexte de la fin des années 1990 et prêter foi à certaines rumeurs qui eurent cours à l'époque à son propos ? L'éducation civique y était alors donnée dans le cadre du programme « Formation personnelle et sociale ». Les enseignants qui assuraient ces enseignements et avaient été formés pour le faire revendiquaient son maintien par le biais de leurs lobbies professionnels et syndicaux. En outre, alors qu'on annonçait la disparition de l'enseignement religieux et moral, de fortes pressions étaient exercées tant par les enseignants que les départements de sciences religieuses des universités pour qu'un enseignement de la morale soit couplé à l'éducation à la citoyenneté dans les écoles. Au moment de la parution du rapport Inchauspé, la cote en bourse de « l'éducation à la citoyenneté » était donc très élevée compte tenu des enjeux financiers en cause (des postes d'enseignants, des quotas d'étudiants à l'université, etc.). Paradoxalement, le rapport Inchauspé précisait :

« En vertu surtout des objectifs de cohésion sociale qui sont assignés à l'école, nous proposons d'introduire de façon formelle un enseignement portant sur l'éducation à la citoyenneté. Enseignement notamment axé sur l'étude des institutions et leur fonctionnement, sur les droits de la personne, sur les rapports sociaux, sur la compréhension interculturelle et internationale, l'éducation à la citoyenneté devra s'intégrer, pour une bonne part, à l'enseignement de l'histoire⁶. »

À première vue, la concordance presque parfaite de ces objets avec ceux du cours « Formation personnelle et sociale » en vigueur à cette époque était surprenante ! En outre, il était difficile de saisir comment on pouvait intégrer du même coup cette visée à l'enseignement de l'histoire... Mais il fallait faire de la place pour augmenter les heures d'apprentissage de l'histoire, du français et des mathématiques. L'enseignement de l'histoire en paya-t-il le prix par un mariage arrangé qui compliquait du même coup considérablement sa réforme pédagogique en plus de laisser à plusieurs l'impression fautive que les enseignants d'histoire devaient maintenant prendre seuls en charge l'éducation civique des jeunes ? Sur ce point, le Programme de formation lui-même précisait pourtant que « [...] la classe d'histoire et la classe de géographie ne peuvent être garantes, à elles seules, de la formation de citoyens responsables⁷ ».

L'histoire nous dira si, pour avoir voulu trop embrasser et régler en même temps certains problèmes d'intendance, le ministère de l'Éducation n'a pas sacrifié la classe d'histoire sur l'autel de l'éducation à la citoyenneté...

6 Groupe de travail sur la réforme du curriculum. (1997). *Réaffirmer l'école*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation du Québec. p. 62.

7 Ministère de l'Éducation, 2003, *op. cit.*, p. 21-22.

L'histoire et l'éducation à la citoyenneté : quelle citoyenneté est promue par les nouveaux programmes d'histoire ?

Marc-André ÉTHIER
CRIFPE
Université de Montréal

David LEFRANÇOIS
Université du Québec en Outaouais

Le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFQ) consacré au 1^{er} cycle du secondaire (MEQ, 2004, p. 4) présente la formation de personnes autonomes et capables d'agir en citoyens engagés et critiques comme l'une des principales missions de l'école. Il affirme du même souffle que cette tâche échoit d'abord, au secondaire, à l'*Histoire et éducation à la citoyenneté* (HEC), quoique celle-ci, ajoute-t-il plus loin, a notamment besoin de l'aide des autres cours pour former des « [...] citoyens responsables, capables de mettre leur intelligence et leurs compétences au service du bien commun » (Ibid., p. 21)¹.

Pour déterminer quelles pratiques sociales du politique les programmes d'histoire promeuvent, nous reprendrons à notre manière une taxinomie élaborée à partir de l'étude de différents types de *citoyens* que les écoles forment pour assurer ce qu'elles considèrent être la bonne marche de la démocratie, avant d'examiner les compétences dont les programmes prescrivent le développement, en portant plus d'attention à la troisième compétence. Enfin, nous nous demanderons si ce qui se fait à l'école est cohérent avec les convictions que les décideurs prétendent lui faire véhiculer, si l'enseignement de l'histoire et de ses outils permet réellement le développement de citoyens orientés vers la justice et la réciprocité.

Un outil de description et de classement : quels types de citoyens forme-t-on à l'école ?

Westheimer et Kahne (2004, p. 240) distribuent dans trois catégories les visées civiques de dix écoles états-uniennes qu'ils ont observées, visées que traduit le fonctionnement de ces écoles et auxquelles souscrivent leurs dirigeants et leurs personnels. La première catégorie vise à former des citoyens *responsables*. Il s'agit de la figure à laquelle s'identifie **Fred Bougon** (un personnage

1 En fait, les 612 pages du PFQ mentionnent le mot de base *citoyen* ou ses dérivés (*citoyens*, *citoyenneté*, etc.) en 247 occasions; plus de la moitié des occurrences concernent le programme d'histoire.



d'une série télévisée québécoise largement diffusée), un marginal dégoûté de sa vie de tricherie. Les citoyens responsables se conforment aux demandes de la société : ils donnent du sang, font la charité, recyclent, obéissent au Code de la route, paient leurs impôts, sont assidus au travail, polis, placides et sobres, votent aux élections, s'enrôlent dans l'armée, transportent, dans un cabas de jute biologique, le café équitable qu'ils consomment, etc. En somme, le comportement du citoyen responsable idéal est incompatible avec celui du frère de Fred, **Paul Bougon** (un escroc à la petite semaine qui justifie cyniquement ses maquignonnages en tous genres et son chacun-pour-soi par l'injustice immanente), mais il est le bienvenu dans plusieurs sociétés, y compris le Portugal de Salazar, par exemple.

La deuxième catégorie a pour but d'éduquer des citoyens *impliqués*, c'est-à-dire qui participent à la vie sociale et communautaire en se présentant aux élections, en s'engageant dans du bénévolat, en coordonnant dans leur quartier une campagne de collecte des déchets recyclables ou de sensibilisation à la consommation responsable, etc. Il s'agit de la figure de **Bob le bricoleur**, un pétulant personnage d'une série britannique d'animation pour enfants axée sur l'implication écologiste, la prévention, l'effort, le respect d'autrui, la coopération et ainsi de suite dont le président des États-Unis, M. Barack Obama, partage le credo (« Peut-on le faire ? Oui, on peut ! »).

La troisième catégorie cherche à développer des citoyens *orientés vers la justice*, c'est-à-dire qui tentent collectivement de déterminer les facteurs sociaux des expériences et comportements individuels abusifs et qui, en organisant une campagne électorale, une pétition, une grève ou une manifestation, tentent de réformer la société pour contrer l'injustice. Il s'agit de la figure de **Lisa Simpson** (un personnage d'une série animée états-unienne télé-diffusée à travers le monde) qui pose régulièrement de petits et grands gestes en faveur de la sauvegarde de la planète, de la solidarité syndicale, de l'aide aux pauvres des pays néocoloniaux, de la défense de la liberté de la presse, de l'égalité des sexes et ainsi de suite, mais qui a surtout pour caractéristique de s'interroger sur les causes générales des injustices et de prendre des initiatives désintéressées en faveur de l'établissement de la justice.

Cette typologie ne comporte toutefois pas une catégorie à part pour les citoyens qui mèneraient une lutte révo-

lutionnaire et renverseraient l'ordre établi, s'il dépendait de l'exploitation et de l'oppression ou s'il en générerait. Pourtant, on peut penser que l'établissement de la justice serait dans l'intérêt d'une majorité des citoyens et nécessiterait, le cas échéant, leur engagement dans des actions de nature collective visant, par exemple, à changer le mode de propriété des moyens de production et à rendre réciproques, à diverses échelles, les rapports de pouvoir et les relations sociales. En définitive, la figure d'un **Thomas Sankara** ou d'une **Rosa Luxembourg** est absente.

Après avoir décrit brièvement les compétences prescrites dans le programme québécois, nous réutiliserons la typologie présentée lorsque nous nous demanderons si l'école québécoise permet de former des citoyens capables de praxis transformatrices.

Les compétences des programmes de HEC

Le titre HEC représente en fait deux cours qui comportent tous deux les mêmes trois compétences, à quelques infimes différences près. L'un, enseigné au 1^{er} cycle, embrasse l'histoire universelle, mais insiste sur l'histoire ouest-européenne et nord-américaine. L'autre est enseigné au 2^e cycle et concerne surtout l'histoire du Québec.

La première compétence consiste à problématiser, c'est-à-dire à s'interroger, dans une perspective historique, à propos de thèmes donnés (MEQ, 2004, p. 344), comme les *révolutions américaine et française*, et éventuellement à propos du présent. La deuxième s'intitule *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* (Ibid., p. 346). Elle suppose d'enquêter pour établir les faits : se documenter, classer les documents, analyser et évaluer l'information pertinente, comparer les points de vue et intérêts des acteurs, témoins et historiens (Ibid., p. 347), proposant ainsi un type de rapport actif, d'aucuns diraient postmoderne, au savoir. Certes, le programme insiste sur l'idée que le cours d'histoire permet de placer des événements historiques dans leur contexte en considérant les différentes perspectives des acteurs concernés, mais les démarches historiennes visant à relever et à critiquer les biais ou les partis pris des auteurs des documents que les élèves auront entre les mains ne sont pas énoncées. La troisième compétence, *Construire sa conscience citoyenne*

à l'aide de l'histoire (Ibid., p. 348)², est étroitement liée à la pratique de la délibération, en tant qu'échange libre de raisons fondées : « Pour développer sa compétence, l'élève doit apprendre à raisonner à partir de faits et à justifier son interprétation par l'argumentation » (Ibid., p. 346). Pour l'un des auteurs auxquels se réfèrent les programmes, la classe d'histoire peut et doit le faire en proposant aux élèves des reconstructions théoriques et complexes, appelées situations problèmes :

« La situation est complexe, car elle met en jeu une pluralité de points de vue [historiques] soit concordants, soit divergents, soit strictement contradictoires, et que la résolution du problème ne réside pas en la victoire simpliste d'un des points de vue, mais dans un dépassement dialectique qui intègre un certain nombre de ces points de vue. » (Dalongeville, 2001, p. 276)

Il s'agit de permettre aux élèves de participer aux débats sociaux, vus comme des « problèmes » à résoudre (MEQ, 2004, p. 360). La délibération serait d'autant plus importante que les élèves devront de plus en plus débattre d'enjeux confrontant des valeurs et mettant en cause des comportements sociaux.

En classe d'histoire, prépare-t-on l'élève à s'orienter vers la justice et la réciprocité ?

Considérant ce qui précède et le fait que le niveau maximal de développement de ces compétences ne peut être atteint en seulement quatre ans, il s'agirait pour le PFQ de former, en HEC, des citoyens capables de déterminer leur propre opinion, de construire leur propre identité et non de leur inculquer une doctrine ou une idéologie en détournant l'histoire. Cette dernière ne serait pas soumise comme telle à l'éducation à la citoyenneté. La compétence citoyenne serait au contraire tributaire des deux compétences historiques, dans la mesure où « [...] le fait d'établir l'apport des réalités sociales passées à la vie démocratique d'aujourd'hui » amène les élèves « [...]

à se poser des questions qui, à leur tour, suscitent de nouvelles interprétations de ces mêmes réalités, tant celles du présent que celles du passé » (MELS, 2006, p. 23). Dans cet esprit, chaque élève doit interroger méthodiquement des réalités sociales pour asseoir son opinion et sa conscience citoyenne sur des assises historiques (MEQ, 2004, p. 338), « [...] saisir l'incidence des actions humaines sur le cours de l'histoire et [...] prendre ainsi conscience de ses responsabilités de citoyen » (Ibid., p. 337). Enfin, l'étude des réalités sociales fournirait aux élèves « [...] l'occasion de décontextualiser les concepts étudiés et d'en effectuer un transfert adéquat » (Ibid., p. 348 et 363) dans leur vie de citoyen.

Cependant, les bons citoyens devraient nécessairement, d'après le PFQ, exprimer leur compétence en choisissant d'adhérer à des principes prédéterminés (« comme l'État de droit ou le suffrage universel », MELS, 2006, p. 22), en privilégiant des valeurs (« comme la justice, la liberté ou l'égalité », *id.*) et en adoptant des comportements (« comme la participation, l'engagement ou la prise de position », *id.*) supposément conformes à l'ordre établi. (Il y a là, bien sûr, une contradiction, puisqu'une idéologie est privilégiée, même si cela échappe peut-être aux auteurs du programme.)

Le PFQ ne définit pas le *bien commun*, mais l'emploi répété (152 fois) de termes reliés à la réciprocité des rapports sociaux, politiques ou économiques (« distribution équitable des ressources », « solidarité », « égalité », « justice », « liberté » ou « paix ») est éloquent. Il les mentionne dans des phrases sans équivoque : « [...] les valeurs communes de la société québécoise [...] sont l'égalité, la justice, la liberté et la démocratie » (MEQ, 2004, p. 156) et les élèves doivent relever « [...] les actions humaines qui s'avèrent économiquement équitables, respectueuses de l'environnement, justes sur le plan social et adaptées à la culture des sociétés qui occupent les territoires » (Ibid., p. 312). De même, l'usage des termes associés à l'asymétrie des rapports sociaux, politiques ou économiques (« pauvreté », « racisme », « sexisme », « discrimination » et « exclusion ») dénote lui aussi une disposition favorable à la réciprocité. Il les cite 26 fois. Lorsqu'ils débattent sur un enjeu de société, le MELS s'attend à ce que les élèves qui terminent le 2^e cycle dégagent les avantages et les inconvénients de chaque position (MELS, 2006, p. 24). Pourtant, il formule peu de tels souhaits³ en ce qui concerne la

2 Notons qu'il s'agit plutôt, au 2^e cycle, de « Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire », mais que les deux versions de cette compétence sont vues ici comme complémentaires.

3 Le MELS (2006) exprime une seule attente à cet égard : la profondeur du questionnement de l'élève se révèle lorsqu'il « manifeste un sens critique à l'égard des sources et des interprétations » (p. 13).

reconnaissance, par les élèves, de la dimension socialement et historiquement située des discours. Or, cette dimension peut (en tout ou en partie) déterminer le caractère avantageux ou désavantageux des positions exprimées dans les contextes, plus ou moins régulés, de la délibération en classe ou hors de la classe (un discours raciste n'a pas la même valeur aux yeux des personnes qui profitent des effets du racisme qu'à ceux des personnes qui en souffrent).

En HEC, l'élève peut toutefois noter « [...] qu'en dépit du discours démocratique égalitaire, perdurent des inégalités réelles auxquelles il devra faire face et à l'égard desquelles il devra éventuellement prendre position », « [...] que le changement social est tributaire de l'action humaine » et que la fonction de citoyens responsables commande « [...] de s'engager dans les débats sur les enjeux sociaux » (MEQ, 2004, p. 348). On peut néanmoins se demander, comme nous l'avons précédemment mentionné, si l'histoire enseignée conduira réellement les élèves à agir pour transformer et corriger leur monde.

Quoi qu'il en soit, il appert que les 21 verbes employés pour définir les composantes de la troisième compétence disciplinaire auraient pu, en fait, décrire les comportements du citoyen du premier type. Dans les pages consacrées à l'histoire, on peut même constater une forme d'adulation du système parlementaire québécois actuel, présenté comme un modèle de la démocratie libérale. Aussi, certains s'en désolent et d'autres s'en réjouissent, on remarque les verbes absents : *évaluer* les conséquences de modes d'organisation sociale sur la différenciation sociale, *militer* pour les intérêts des plus défavorisés, *influencer* la trajectoire du monde des adultes et des jeunes... (nos exemples sont idéologiquement situés à dessein.)

Conclusion

En somme, quoique des objectifs de formation d'un citoyen *impliqué* (deuxième type de Westheimer et Kahne) – voire d'un citoyen *responsable* (premier type) – soient aussi très présents dans le PFQ, celui-ci fait partie des programmes dont la finalité expresse est de former des citoyens du troisième type (*orientés vers la justice*), puisqu'il répudie les visions moralistes, instrumentalistes, mécanistes ou statiques du savoir et de la politique, tout en mettant l'accent sur la réflexion et le débat à propos

des facteurs sociaux des problèmes individuels et des pratiques permettant de rendre plus justes les structures sociales, économiques ou politiques.

Ce faisant, malgré ses ambiguïtés et ses contradictions, le programme semble, à cet égard, en phase avec la recherche. Mais le libellé d'un programme ne dit pas tout, 50 ans de recherche en sociologie de l'éducation l'ont montré.

Les observations des chercheurs indiquent, de façon presque constante depuis au moins 20 ans maintenant, que les enseignants n'appliquent pas les méthodes encouragées par les universitaires. Au contraire, la plupart des interventions éducatives en milieu scolaire primaire ou secondaire, y compris celles d'excellents enseignants, visent d'abord à exercer un contrôle sur la classe ou à s'assurer que tout le contenu du cours aura été survolé, et ce, même au péril de la qualité des apprentissages. Pour certains auteurs, pareille situation indiquerait que les enseignants font ce qu'ils peuvent, avec les moyens du bord, pour survivre dans des conditions d'enseignement difficiles. Pour d'autres, cela refléterait les attentes réelles des parents, des collègues, des médias et des décideurs, qu'elles soient exprimées ouvertement ou non, comme l'effet des déterminants sociaux. Pour d'autres encore, cela signifierait que le passage des enseignants à l'université ne les a pas convaincus d'adhérer aux finalités éducatives et représentations sociales du savoir proposées par les universitaires, même lorsqu'ils en adoptent le lexique. En définitive, la nécessaire analyse documentaire du programme ne suffit pas pour le juger. Il faut voir comment il sera transposé.

Références

- Dalongeville, A. (2001). *L'image du barbare dans l'enseignement de l'histoire*. Paris : L'Harmattan.
- MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2006). *Histoire et éducation à la citoyenneté. Programme de formation de l'école québécoise, secondaire, 2^e cycle. Domaine de l'univers social*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec). (2004). *Programme de formation de l'école québécoise, secondaire, 1^{er} cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

L'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté « nationales » au secondaire : retour sur un débat qui touche à l'essentiel

Point de vue de

Félix BOUVIER

Université du Québec à Trois-Rivières



L'approche par compétences mise en place dans le *Programme de formation de l'école québécoise* nous apparaît comme une avancée pertinente sur le plan didactique. En histoire et éducation à la citoyenneté, au 2^e cycle du secondaire, ces compétences s'appuient sur des concepts, des contenus disciplinaires et des repères culturels propres à l'histoire « nationale ». National est ici entre guillemets, car c'est justement le thème de la nation qui constitue pour nombre d'intervenants le cœur de ce débat amorcé en avril 2006.

À notre avis, l'angle de traitement de la question nationale des projets de programme d'avril et juin 2006, de même que, dans une moindre mesure, la version devenue officielle depuis le mois de novembre suivant, ne permettait pas et permet toujours trop peu une analyse objective de la – fondamentale – question nationale au Québec et au Canada à travers l'histoire.

Bien que nous l'ayons fait ailleurs (Bouvier, 2007a), reprenons ici brièvement quelques problèmes particulièrement clairs soulevés en avril 2006. À propos de la période 1608-1760, celle de la Nouvelle-France, le programme projeté affirmait que « les descendants de Français deviennent au fil du temps, des Canadiens », sans mentionner le fait que ces descendants formeront plus tard la nation québécoise actuelle. Ensuite, la Conquête de 1760 était tout juste nommée, sans être explicite sur sa grande importance historique. Or, « Les Canadiens (devenus après 1840, des Canadiens français, puis des Québécois, puisque le conquérant en viendra à s'approprier jusqu'à leur nom) seront pour la suite des choses dominés politiquement, ce que confirme l'Acte

d'Union de 1840 » (Bouvier et Lamontagne, 2006). Toute la suite du projet de programme allait dans le même sens qui visait à nier des aspects conflictuels et politiques pour comprendre l'évolution du Québec à travers son histoire. Ainsi, la Proclamation royale et le serment du Test de 1763 étaient tus, éléments qui constituent la première tentative d'assimilation des Canadiens d'alors par les conquérants britanniques. La période 1760-1848 est d'ailleurs marquée historiquement par plusieurs de ces tentatives structurelles d'assimilation des Canadiens par les Anglo-Britanniques, ce que toutes les versions du programme ont toujours nié.

Pour faire court, les mêmes travers s'appliquent dans l'ensemble du traitement pour ce qui est de la question nationale. Par exemple, pour la période 1867-1982, le programme omet toujours la question des deux peuples fondateurs, théorie fondamentale pour comprendre le cheminement nationaliste d'une majorité de Québécois (toutes tendances politiques incluses) pendant cette période. Pour la suite de l'histoire contemporaine, la version du programme d'avril 2006 était encore plus condamnable « puisque les trois référendums de 1980, 1992 et 1995 étaient passés sous silence, eux qui expriment pourtant une facette fondamentale de l'histoire québécoise et canadienne contemporaine. Seul était mentionné *l'enchâssement de la Charte canadienne des droits et libertés dans la Loi constitutionnelle de 1982*, sans mentionner le fait que le Québec n'a jamais adhéré à cette constitution » (Bouvier, 2008, p. 5). Pour nous, l'orientation idéologique que révèlent ces silences est on ne peut plus claire.

Certains ont dit que l'école de pensée qui a inspiré la confection de ce programme veut s'éloigner d'une vision « misérabiliste » de notre histoire en passant au « postnationalisme » afin de redorer un passé national jugé trop problématique et peu valorisant. Ce faisant, le programme évacue aussi les moments résolument positifs de cette histoire, tel le néonationalisme porteur, depuis les années 1960, de l'affirmation économique des Québécois francophones après des siècles d'asservissement aux mains du conquérant anglo-britannique. La même discrétion s'applique d'ailleurs pour ce qui touche le thème de l'affirmation politique accentuée du Québec et son volet indépendantiste, option partagée par une portion importante de Québécois pendant la même période, phénomène très citoyen, s'il en est un...

Ce traitement récurrent fait à l'identité nationale québécoise s'accompagne d'une large place accordée au passé multiculturel du Québec par les « ailleurs » et les « repères culturels » du programme. Tous s'entendent pour dire que c'est une excellente chose d'ouvrir l'esprit des adolescents de 14 à 16 ans aux réalités multiples de notre passé. Toutefois, lorsque cela s'ajoute à des tentatives claires et évidentes de taire des aspects relatifs aux particularismes nationaux du Québec, il y a lieu de se demander si ce n'est pas là une « figure dissolvante ou encore une manière de jeter du lest concernant un identitaire collectif trop complexe et trop souvent malmené » (Provost, 2006, p. 113).

Pour d'autres aussi, le traitement réservé au thème de la nation dans l'enseignement de l'histoire québécoise « laisse le champ libre à des organismes comme la fondation Historica qui œuvre depuis plusieurs années dans le domaine de l'enseignement de l'histoire du Canada et qui vise ouvertement à faire de l'enseignement de l'histoire un instrument de construction du nationalisme canadien » (Lanoix, 2006).

Ce qui peut surprendre par ailleurs ceux qui ne sont pas familiers avec les fondements de ce débat sur l'histoire du Québec-Canada, c'est que la démarche didactique qu'a l'objectif de mettre en place l'ensemble du programme, en histoire comme dans les autres matières, est celle qui est basée sur le constructivisme ou le socioconstructivisme. Dans ce contexte constructiviste, l'élève est supposé partir du monde qu'il connaît par le biais de sa culture première, familiale et médiatique pour s'approprier des savoirs et des éléments de culture, ce dont fait assurément partie la double question nationale au Québec et au Canada, tout comme ses aspects spécifiquement politiques. Aussi, en histoire et éducation à la citoyenneté, la compétence centrale est basée sur l'interprétation de réalités sociales à l'aide de la méthode historique (Lefebvre, 1996; Martineau, 1999). Il y a à ce sujet d'ailleurs une convergence assez frappante à laquelle nous adhérons chez les didacticiens d'ici et d'ailleurs quant à l'acuité et à la pertinence de mettre en place des programmes et des conditions d'enseignement qui favorisent l'apprentissage de l'histoire chez les élèves en utilisant cette méthode historique. Cette dernière, tout comme le constructivisme d'ailleurs, avance l'idée que l'élève doit partir de son vécu, c'est-à-dire d'interrogations propres au présent pour ensuite émettre des

hypothèses et procéder à une démarche complète de recherche, à son niveau, pour s'approprier les réalités historiques. Cela doit se faire de façon ouverte et multiple, bien sûr, mais aussi complète et objective. Pour y arriver, la démarche de recherche mise en place en histoire et éducation à la citoyenneté doit être basée « sur des traces et des témoignages authentiques issus du passé. Il faudrait de plus que tout se fasse dans un esprit critique et laisse place à la comparaison et à la confrontation des opinions et des conclusions » (Richard, 2006, p. 22), qu'elles proviennent d'historiens ou de pairs. Or, cet aspect étant « abordé sous l'angle de l'occultation de la question nationale dans le projet de programme et de son indéniable actualité depuis plus de quatre décennies au Québec (et au Canada), ses concepteurs n'ont jamais pu répondre de façon concluante à l'analyse didactique ainsi étayée » (Bouvier, 2008, p. 12).

Pour justifier les orientations du programme, certains fonctionnaires du MELS¹, tel Pierre Bergevin, alors sous-ministre adjoint, ont affirmé que maintenant « l'histoire doit avant tout servir d'éducation à la citoyenneté » (Ouellet, 2006). Cette orientation doit être liée explicitement aux contenus et concepts, ou à leur absence, quant aux aspects nationaux et politiques de notre histoire, ce qui est majeur. Pour ceux qui défendent une approche plus objective du passé, la solution se trouve précisément à l'inverse de ces absences. « Loin de ne pouvoir être associées, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté peuvent être magnifiquement bien servies par la question nationale » (Bouvier, 2007b, p. 95). Au surplus, comme le dit Michel Seymour, « je soutiens que l'évacuation de toute référence à la nation québécoise est totalement politique, et que c'est l'incapacité de faire la distinction entre une histoire posant la question nationale et une histoire nationaliste qui est proprement hallucinante » (Seymour, 2007, p. 23). C'est par dizaines que les témoignages écrits, avec des nuances bien sûr, vont dans ce sens depuis le printemps 2006, tel qu'en témoignent d'ailleurs vingt-trois intellectuels québécois, dont une majorité d'historiens :

Les historiens doivent sans doute éviter de faire la promotion d'une quelconque idéologie politique particulière. Ils doivent notamment éviter de faire dans leur classe la promotion du fédéralisme canadien ou de la souveraineté du Québec. Mais doivent-ils en plus éviter de faire toute référence à la nation québécoise ou à la nation canadienne-française, à l'histoire nationale et à la question nationale pour éviter de se compromettre politiquement ? L'évacuation de toute référence à la nation québécoise n'est-elle pas, bien au contraire, une position qui compromet politiquement les historiens qui la proposent ? (Angers *et al.*, 2006)

La version approuvée en novembre 2006 ne nie plus le concept de nation qui est devenu central pour la période 1791-1850 et celui de Conquête qui l'est à la période précédente (après 1759) du programme de 3^e secondaire. Ces progrès quant au respect de notre histoire ont une fois encore suscité l'indignation de Christian Laville, celui qui est à notre avis une caution didactique tout à fait majeure quant aux omissions que nous dénonçons (Dagenais et Laville, 2007). Cependant, pour nous, la « philosophie de base » visant à marginaliser les questions d'ordre national et politique de l'histoire du Québec est toujours très dominante dans le programme. Par exemple, l'aspect politique n'est pas présent en tant que réalité sociale distincte en 4^e secondaire, alors que les autres aspects essentiels à la vie en société (économique, social et culturel) ont droit à une telle visibilité didactique. Est-ce parce que les Québécois ont trop régulièrement subi des oppressions politiques structurelles depuis 1760 qu'on note une telle absence ? À notre avis, poser la question c'est déjà y répondre passablement.

Quoi qu'il en soit, c'est sur ces questions qu'il faudra éventuellement se pencher pour reformuler le programme d'histoire du Québec, avec ou sans éducation à la citoyenneté, si on veut une histoire qui soit respectueuse du passé véritable du Québec, en lien avec son présent et qui vise cet idéal toujours perfectible de l'objectivité.

1 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Références

- Angers, D., *et al.* (2006, 28 septembre). Le programme d'histoire au secondaire. Une nouvelle version à recentrer. *Le Devoir*, p. A-7.
- Bouvier, F. (2007a). Retour sur le projet de programme d'histoire « nationale » et son éducation à la citoyenneté. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 61(2), 261-270.
- Bouvier, F. (2007b). Quand l'histoire nationale devient problématique au nom de l'éducation à la citoyenneté : phénomène à inverser. *Bulletin d'histoire politique*, 15(2), 89-106.
- Bouvier, F. (2008). *Bilan du débat relatif au programme Histoire et éducation à la citoyenneté du deuxième cycle de l'ordre d'enseignement secondaire qui a eu cours au Québec en 2006-2007*. Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. Document disponible en ligne à <http://www.accommodements.qc.ca/documentation/rapports/rapport-13-bouvier-felix.pdf>.
- Bouvier, F. et Lamontagne, L. (2006). Quand l'histoire se fait outil de propagande. *Le Devoir*, p. A-9.
- Dagenais, M. et Laville, C. (2007). Le naufrage du projet de programme d'histoire « nationale ». Retour sur une occasion manquée accompagné de considérations sur l'éducation historique. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 60(4), 517-550.
- Lanoix, A. (2006, 8 mai). La fondation Historica, l'enseignement de l'histoire et le *nation building*. *Le Devoir*, p. A-7.
- Lefebvre, A. (1996). *De l'enseignement de l'histoire*. Montréal, QC : Guérin.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. Paris/Montréal : L'Harmattan.
- Ouellet, M. (2006, 15 juin). Le ministère de l'Éducation révisé le programme d'histoire du Québec. *La Presse Canadienne*.
- Provost, C. (2006). Amener les élèves à construire leur identité collective? Le grand défi de la classe d'histoire. *Bulletin d'histoire politique*, 14(3), 109-124.
- Richard, J.-C. (2006). La confusion des genres. *Traces*, 44(3), 21-22.
- Seymour, M. (2007). L'impossible neutralité face à l'histoire. Remarques sur les documents de travail du MEQ « Histoire et éducation à la citoyenneté » (secondaire III et secondaire IV). *Bulletin d'histoire politique*, 15(2), 19-37.

Point de vue de

Jean-François CARDIN
CRIFPE
Université Laval



La plupart des didacticiens de l'histoire qui sont intervenus dans le débat concernant le programme d'histoire de 2^e cycle du secondaire, au printemps et à l'été 2006, ont avancé un point de vue globalement favorable envers ce document. Pour ma part, j'y ai été impliqué et y ai participé à quelques occasions, notamment par une « mise au point », au tout début de l'affaire (Cardin, 2006), et par un article plus substantiel quelques mois plus tard (Cardin, 2007). Avec le recul, alors que depuis quelques mois les critiques semblent reprendre de la vigueur (Bouvier et Sarra-Bournet, 2008), voici les principaux commentaires, toujours globalement favorables, que je ferais concernant ce programme, à la lumière des critiques dont il a été l'objet.

Même après plus de deux ans, à la lecture des versions plus récentes du discours des opposants, versions plus nuancées et mieux informées que les premières, admettons-le, je constate toujours un problème de lecture de ce qu'est un programme par compétences. Notons d'abord que le choix d'opter pour des programmes reposant sur le développement de compétences, que l'on soit d'accord ou non avec cette approche, ne relève pas de l'équipe de professeurs de terrain qui, sous la coordination d'un fonctionnaire du MELS¹ (lui-même un ancien enseignant de terrain), a rédigé le document en 2005-2006. Il s'agit d'une décision prise au MELS plusieurs années auparavant et devant s'appliquer autant au primaire qu'au secondaire. Comme dans les autres disciplines, le programme d'histoire dont il est ici question s'articule autour de compétences et ne repose donc pas sur une liste explicite de connaissances factuelles, sur une nomenclature exhaustive de celles-ci. Nous reviendrons au point suivant sur les trois compétences disciplinaires ciblées, mais il importe de comprendre que cette forme de présentation n'exclut pas les connaissances historiques, pour autant qu'on lise avec intelligence ce type de document. Cela implique donc, comme l'explique pourtant bien le programme (p. 29 ss.), que l'on doit considérer les différents éléments qui composent les réalités sociales, notamment :

- les « angles d'entrée », qui orientent pour l'enseignant le choix des événements, dates, personnages, etc., qu'il doit opérer pour préparer ses cours;
- les listes de concepts, qui renvoient forcément à des faits et événements qui incarnent ces concepts;
- les pages de présentation de chaque réalité sociale ciblée, qui, encore là, situent le contexte qui doit mener à la sélection des faits.

1 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

2 En effet, depuis le début des années 1970, le gouvernement avait abandonné la formule des programmes « catalogues » articulés autour des connaissances. À ce sujet, notons que le programme précédent, daté de 1982, n'était pas non plus articulé autour de connaissances, mais bien autour d'un élément didactico-pédagogique propre à l'ensemble des programmes de cette époque, soit la notion d'objectifs d'apprentissage. Pourtant, à l'époque comme aujourd'hui, personne ne s'est ému de cela...

Pourquoi le programme ne fait-il pas lui-même cette sélection et n'impose-t-il pas de « listes » explicites de connaissances ? La réponse du MELS est toute simple : pour donner une certaine latitude aux enseignants afin qu'ils choisissent, selon leur interprétation, les faits précis qui devront incarner les objectifs d'apprentissage assignés à chaque réalité sociale à l'étude. Et pour qui connaît bien l'évolution des programmes, cette latitude s'inscrit dans la continuité des programmes antérieurs². D'autre part, les manuels de 3^e secondaire qui ont été produits depuis près d'un an pour traduire ce programme ont d'ailleurs réussi l'exercice sans problème : ils sont remplis de faits et de connaissances historiques et, qui plus est, les choix opérés sont souvent les mêmes d'un manuel à l'autre ! Ces manuels sont la plus belle preuve que l'approche par compétences n'est pas antinomique avec un enseignement de l'histoire reposant sur des connaissances, bien au contraire. Et il n'y a aucune raison de croire qu'il en sera autrement en salle de classe.

Les trois compétences disciplinaires qui ont été ciblées par le programme sont au cœur de la discipline historique et de son épistémologie. Elles n'ont rien d'ésotérique pour qui a réfléchi le moins sur la façon dont on construit des connaissances en histoire (à commencer par les historiens eux-mêmes !). Sur ce terrain, le nouveau programme s'inscrit bien plus dans la continuité que dans la rupture. Dans le programme précédent, on invitait déjà les enseignants à mettre les élèves en action dans leur apprentissage de l'histoire, tant sur le plan des « savoir-faire » que des « savoirs », les uns ne pouvant s'acquérir sans les autres. C'est ce que l'on appelait la « démarche active ». Par ailleurs, l'idée de partir du présent pour interroger le passé, première des trois compétences, est un principe classique en enseignement de l'histoire que le rapport Parent au milieu des années 1960, le rapport Lacoursière de 1996 et le programme d'histoire de 1982 mettaient de l'avant ! Concernant l'éducation à la citoyenneté, la troisième compétence, vue à tort comme une intruse, comme une dangereuse nouveauté du programme, rappelons que trois objectifs de formation sur sept de l'ancien programme de 1982 allaient en ce sens (MEQ, 1982, p. 13). De même, le rapport Lacoursière, s'appuyant sur de nombreux mémoires présentés par des historiens (et non des didacticiens !), développe dans ses premières pages l'idée que l'histoire est la science du présent par excellence (Groupe de tra-

vail sur l'enseignement de l'histoire, 1996, p. 1-6). Il est vrai cependant que le nouveau programme en fait cette fois-ci non pas un sous-produit souhaitable de formation en histoire, mais bien un objectif incontournable (car directement évaluable). La nouveauté, elle est là, et je ne pense pas que la connaissance de l'histoire y perde au change, bien au contraire, compte tenu de ce qui est dit précédemment. Enfin, il m'apparaît révélateur que, dans le discours des opposants, l'approche par compétences et la mise en retrait présumée des connaissances constituent bien davantage un problème quand il s'agit du programme d'histoire du Québec et du Canada de 2^e cycle que lorsqu'il s'agit du programme d'histoire générale de 1^{er} cycle. Et c'est ainsi que l'on arrive au cœur des préoccupations des opposants, préoccupations qui m'apparaissent relever bien davantage du militantisme politique que de l'analyse didactico-pédagogique.

Le thème majeur de la critique du projet de programme avait trait aux contenus et concernait l'évacuation de la question nationale. En effet, durant les premières semaines de la polémique, on a fait grand cas de l'absence de l'expression « nation québécoise » et de l'orientation « fédéraliste » présumée des concepts, des réalités sociales choisies et des autres éléments de contenu. Pour certains, il s'agissait rien de moins que d'un complot fédéraliste pour neutraliser ou confisquer la mémoire du groupe majoritaire d'origine canadienne-française. De même, disait-on, les événements canoniques de la trame historique nationaliste traditionnelle, notamment ceux qui sont reliés aux luttes des Canadiens français pour leurs droits et aux conflits entre francophones et anglophones, étaient non seulement « absents » (voir à ce sujet le premier point ci-haut), mais remplacés par une version « *politically correct* » et consensuelle de l'histoire avec pour objectif conscient de minimiser ces conflits et d'éradiquer cette trame nationaliste. Encore ici, il y a selon moi un manque de perspective historique car, comme j'ai eu l'occasion d'en discuter sur d'autres tribunes (Cardin, 2007), la « neutralité » des programmes sur le plan de la question nationale existe depuis les années 1970, alors que le ministère de l'Éducation impose un même programme d'histoire nationale à tous les élèves du secondaire, qu'ils soient francophones ou anglophones. Les termes employés sont donc neutres, au sens où ils ne laissent pas transparaître d'opinion au regard de la question nationale, ce qui m'apparaît normal pour

un document officiel. Ainsi, la mention « nation québécoise », dont l'absence dans le nouveau programme de 2006 en a scandalisé plusieurs, n'apparaît pas plus dans le programme de 1982 (pourtant mis en vigueur sous un gouvernement du Parti québécois !) que dans le plan d'études du programme d'histoire de septembre 1970. Or, le programme qui entrait en vigueur l'an dernier, tout comme les programmes précédents, n'interdit aucunement la discussion sur la question nationale, voire même l'expression d'opinions politiques sur celle-ci, dans la mesure bien sûr où de tels débats sont informés et documentés à la lumière de l'histoire. Au contraire, puisqu'il est dans la nature même de la compétence 3, entre autres, de débattre de tels enjeux ! Actuellement, la question nationale et l'avenir politique du Québec sont toujours l'objet de débats et ces enjeux seront encore longtemps débattus. Pourquoi faudrait-il que ce programme prenne position sur cette question, alors qu'on n'a jamais rien demandé de tel à celui de 1982 ? En fait, bien qu'il me soit bien difficile de le prouver, je pose l'hypothèse que certains militants nationalistes ont cherché à casser du sucre sur ce programme non pas pour ce qu'il est, mais pour raviver leur cause au sein de la population, dans une conjoncture politique où la question nationale était en panne depuis plusieurs années.

Les principaux problèmes qui relèvent de ce programme ne se situent pas là où les opposants ont fait principalement porter leurs critiques (les contenus, l'approche par compétences, l'éducation à la citoyenneté, l'orientation politique des contenus, etc.), mais plutôt sur le plan de sa mise en application concrète par les enseignants. Ce sont d'ailleurs des problèmes qui ne sont pas propres à ce programme en particulier, mais qui relèvent plutôt de la mise en œuvre du renouveau pédagogique et de l'ensemble des programmes qui l'incarnent. En premier lieu, notons l'évaluation des trois compétences disciplinaires – ainsi que des compétences transversales –, qui s'avère très lourde et demande un suivi individuel complexe et énergivore. Par ailleurs, la formation des enseignants en pratique pour un tel programme, en particulier quant à l'application concrète de l'approche par compétences, n'est pas au rendez-vous. Certes, les manuels offrent des pistes d'action et du matériel, mais dans une optique de développement professionnel, la formation continue des enseignants m'apparaît largement déficiente, ce qu'aurait dû mieux prévoir le MELS. Enfin, la division

du programme en deux sous-programmes distincts, l'un chronologique en 3^e secondaire et l'autre thématique en 4^e secondaire, n'est pas l'idéal, car elle oblige de repasser plusieurs fois sur un même phénomène ou une même période, et, de ce fait, fractionne en plusieurs fois l'appréhension de ces sujets. Cette décision, d'ailleurs, n'en a pas été une d'ordre pédagogique relevant de l'équipe de rédaction du programme. Elle a été plutôt imposée pour des raisons administratives, afin de permettre aux élèves qui, après la 3^e secondaire, quittent la formation générale pour la formation professionnelle d'avoir une vue d'ensemble de leur histoire.

Pour conclure

La cabale contre le projet de programme d'histoire de 2^e cycle est née en avril-mai 2006 d'un cri du cœur de certains militants nationalistes, notamment d'historiens gravitant autour de la Chaire Hector-Fabre de l'UQAM. Depuis ce temps, les opposants n'ont eu de cesse de chercher à mettre de la substance et de la rationalité autour de cette réaction initiale pour l'appuyer et la justifier. Le paradoxe, c'est que sur le terrain, les enseignants d'histoire n'adhèrent pas massivement aux critiques que nous avons analysées plus haut.

Références

- Bouvier, F. et Sarra-Bournet, M. (dir.). (2008). *L'enseignement de l'histoire au début du XXI^e siècle au Québec*. Québec, QC : Septentrion.
- Cardin, J.-F. (2006, 29 avril). Enseignement de l'histoire – Les programmes d'histoire nationale : une mise au point. *Le Devoir*, p. B5.
- Cardin, J.-F. (2007). L'œuvre de destruction de l'identité nationale se poursuit : quelques commentaires d'un didacticien dans la foulée des réactions au projet de programme d'histoire nationale au secondaire. *Bulletin d'histoire politique*, 15(2), 67-84.
- 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*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation. (1982). *Programme d'études. Histoire du Québec et du Canada. 4^e secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Le site du CRIFPE revisité

Le CRIFPE annonce la nouvelle version de son site Web. Ce site relooké est maintenant plus convivial et plus complet. Vous y trouverez :

- Les pages de tous les membres (coordonnées, publications, subventions, etc.);
- Le bulletin du CRIFPE, *Formation et profession*;
- Les conférences du CRIFPE à venir et tout sur les conférences qui ont déjà eu lieu (vidéos, balados, affiches, supports visuels);
- Une veille scientifique;
- Des nouvelles du domaine de l'éducation (colloques, conférences, évènements, etc.); et plus encore.

Venez nous visiter au www.crifpe.ca

Le difficile passage à la pratique : témoignages d'enseignantes

Kathleen BÉDARD

Enseignante à l'école secondaire Saint-Jean-Eudes

Julie Dumais-Lévesque

Enseignante à l'école de Rochebelle



On trouvera ici deux témoignages d'enseignantes du secondaire qui appliquent présentement dans leurs classes le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté. Si la première cumule plusieurs années d'expérience en enseignement et que la seconde est en début de carrière, il est intéressant de constater que leurs propos convergent. Pas toujours facile de passer de la théorie à la pratique !

Kathleen BÉDARD

J'enseigne depuis une douzaine d'années en histoire, en quatrième secondaire, dans une école privée située dans la région de Québec. Lors de l'implantation du nouveau programme d'histoire de 3^e secondaire, je me suis lancée dans le nouveau pédagogique et je poursuis cette année en 4^e secondaire. Si le nouveau programme favorise certains aspects de mon enseignement, son application érige aussi quelques obstacles.

D'abord, je juge certains aspects du programme favorables à mon enseignement. Il est découpé en dossiers, ce que je rêvais de faire depuis des années, et il comporte des méthodes d'enseignement que j'exploite depuis le début de ma carrière : travailler les concepts, interroger l'actualité, établir des liens entre le passé et le présent, comparer des sociétés. Le programme par compétences favorise aussi le transfert de méthodes de travail d'une matière à l'autre. Or, j'ai déjà élaboré des projets interdisciplinaires avec le français et d'autres matières. Enfin, les questions-réponses et l'élaboration de schémas et de tableaux pour la prise de notes m'ont toujours semblé constituer les moyens les plus efficaces de synthétiser la matière, outils dont le nouveau programme encourage fortement l'utilisation.

Néanmoins, je crois que l'approche par compétence peut créer certaines difficultés. Du côté de l'enseignement, la complexification des concepts et des compétences, graduée de 1^{re} à 4^e secondaire, ne peut se faire sans une communication constante entre les enseignants du département. Or la tâche d'enseignement est déjà très lourde. Quant à l'apprentissage, l'élève doit être conscient de chaque facette de la compétence travaillée et des niveaux de complexité qui lui sont associés, en plus des contenus et des savoir-faire historiques. C'est dire que le programme est très chargé et qu'il ne reste plus beaucoup de temps pour « voir du contenu », ce que les élèves aiment davantage. Par exemple, l'an dernier, mes collaboratrices et moi n'avons pas réussi à couvrir le programme, même si nous avons moins touché que prévu la compétence 3 et la métacognition.

Ceci m'amène à aborder cette compétence 3. Je crois que même avec le nouveau programme, l'éducation à la citoyenneté modifiera très peu les préjugés des élèves. Par exemple, même si nous approfondissons les connais-

sances sur les Amérindiens, plusieurs jeunes continuent à affirmer : « C'est la faute aux Indiens s'ils sont pauvres. » Je pense que l'analyse du passé n'influence pas beaucoup leur perception du présent. Je semble défaitiste, mais l'expérience m'a appris que l'on réussit, par l'histoire, à ouvrir l'esprit de quelques jeunes, compétence 3 ou non. Par exemple, dans le cadre d'un projet antérieur à l'implantation du nouveau programme, j'invitais mes élèves à rédiger un projet de loi qu'ils devaient ensuite présenter au Parlement de Québec dans le cadre du *Parlement des jeunes*. Année après année, j'ai eu une seule équipe qui proposait de donner le droit de vote à 16 ans ! C'est signe qu'il y a là une conscience citoyenne chez quelques adolescents, mais qui vient surtout, selon moi, de leur famille plutôt que de l'école. J'espère cependant revenir sur mon opinion après quelques années à enseigner le nouveau programme.

Bien des ajustements restent à faire, mais je pense que c'est la communication entre les enseignants qui constituera la clé de la réussite du développement de la compétence citoyenne.

Julie Dumais-Lévesque

J'en suis à ma troisième année d'enseignement au secondaire. Lors de ma formation, la présentation du nouveau programme d'histoire m'avait enthousiasmée, notamment en ce qui a trait à la place accordée à la compréhension des élèves. Cela me semblait structurant et susceptible de contribuer à forger un sentiment d'identité et à transmettre un patrimoine culturel.

J'ai toujours cette vision du programme, mais je considère qu'il utilise l'histoire à des fins trop utilitaires. Ainsi, lors de l'évaluation, il s'agit d'être uniquement en mesure d'utiliser les trois compétences de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, dans n'importe quel contexte. Cela a donné lieu, avec les épreuves prototypes, à une évaluation de fin d'année en histoire de 3^e secondaire portant sur la dénatalité au Québec depuis 1980. S'il s'agit là d'histoire, il s'agit d'histoire récente, ce qui est très peu parlant pour les élèves. Les connaissances des élèves étaient peu sollicitées : il s'agissait de faire référence quasi exclusivement aux documents fournis dans le cadre de l'évaluation. Il ne suffit pas de pouvoir décoder un document historique pour comprendre

l'histoire et réellement se l'approprier. Cela ne convient pas au développement culturel des élèves.

En outre, je relève une autre dérive de ce type dans l'application de la troisième compétence. La compétence 3 est un peu « plaquée » dans le triptyque présent-passé-retour sur le présent, où le passé n'est considéré que comme un instrument servant à comprendre le présent, alors que le présent est parfois placé, par les enjeux de citoyenneté, bien loin des sujets étudiés. Ces enjeux sont parfois soulevés, par les manuels, de manière opportuniste : on n'a qu'à penser au sujet des accommodements raisonnables dans le cadre du changement d'empire, la réalité sociale consacrée à la Conquête ! Par manque de temps, et par souci d'acquisition des connaissances et compétences historiques, je traite la compétence 3 en environ un cours par chapitre; peut-on réellement parler d'éducation à la citoyenneté ? De plus, la connaissance des institutions démocratiques et de leur fonctionnement est reléguée au dernier plan, dans les programmes et les manuels, alors qu'elle revêt à mes yeux une importance toute particulière : comment développer sa conscience citoyenne si l'on ne comprend pas les institutions au service des citoyens ? S'il est vrai que la culture historique permet de construire une conscience citoyenne, il ne faudrait pas cantonner l'éducation à la citoyenneté à la troisième compétence de l'histoire.

Néanmoins, la compétence 3 me semble formatrice pour les élèves parce qu'elle offre une très vaste possibilité d'activités. Par exemple, j'utilise pour ce faire un certain nombre d'outils : entretiens avec leurs parents sur les revendications autochtones ou encore rédaction d'un texte traitant des rapports de dépendance du Québec d'aujourd'hui. Les élèves se familiarisent ainsi avec plusieurs enjeux actuels et apprennent à s'exprimer à leur sujet.

En somme, le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté me paraît bénéfique pour les élèves puisqu'il insiste sur la compréhension, plutôt qu'uniquement sur la mémorisation. Toutefois, la prudence dans son application est de mise pour éviter le relativisme par rapport à l'importance de certaines connaissances fondamentales. De fait, comment s'approprier un héritage collectif si l'on en ignore les bases mêmes ?

Chronique internationale

La formation des enseignants du préscolaire et primaire à l'Institut libanais d'éducateurs

Dunia EL MOUKADDAM
Nicole ABDELNOUR
Université Saint-Joseph
Beyrouth, Liban



La formation des enseignants du préscolaire et primaire à l'Institut libanais d'éducateurs, de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth, date d'il y a 53 ans. Pionnière de la formation universitaire professionnalisante, elle s'inscrit dans une mission visant le développement de la personne (savoir, savoir-faire, savoir-être) et, à travers elle, de la société. Dans une société qui ressemblerait à celle du Liban, multiculturelle, multiconfessionnelle, source d'ouvertures et de richesses incomparables, mais également terrain fertile pour toutes sortes d'extrémismes et de conflits réglés à coups de canons et de violences variées, il est inconcevable de ne pas véhiculer les valeurs humaines, sociales et professionnelles par la pratique de ces valeurs au sein même du dispositif prévu pour la formation.

Nous présenterons dans ce qui suit les caractéristiques de la formation, le dispositif d'accompagnement et, en particulier, les défis qui nous projettent incessamment vers un avenir à rêver et à construire.

La formation suit le système ECTS (European credit transfer system) avec les niveaux LMD. Les trois premières années, celles de la licence universitaire, servent à affermir les étudiants dans leur choix professionnel et à les amener surtout à s'inscrire dans un projet de développement professionnel, personnalisé, au sein d'un ou de plusieurs groupes de base. En master, l'approfondissement se concrétise par la consolidation des compétences et la pratique réflexive essentiellement dans le cadre de l'encadrement et de la remédiation pédagogiques.

Six domaines de compétences sont à la base de la structuration de l'activité professionnelle de l'enseignant :

- Maîtrise des connaissances disciplinaires et didactiques, conception et planification de l'enseignement;
- Gestion de classe, régulation, remédiation et différenciation des apprentissages;
- Analyse réflexive, autoévaluation et autoformation;
- Communication et interaction en équipe;
- Compétences méthodologiques;
- Éthique professionnelle.

Plusieurs axes et modules permettant d'allier les différents objectifs s'articulent d'une façon progressive et continue tout au long de la formation. Des séminaires, des stages d'observation, de participation, d'approfondissement et en responsabilité ainsi que des ateliers et des cours interactifs sous-tendent la consolidation du profil professionnel et la conquête progressive et continue de l'autonomie.

Quant au dispositif de formation fondé essentiellement sur les conditions favorables à la construction et à l'émergence d'une identité professionnelle, il respecte « la science du vivant » et met en avant l'accompagnement de la personne dans son cheminement de transformation. Il se définit à travers plusieurs cadres et situations : situations d'accompagnement individuel (sur le terrain et à l'université); situations d'auto et de co-évaluation, recours aux outils d'accompagnement et d'évaluation; analyse de pratiques, élaboration de portfolios professionnels; résolution de problèmes professionnels; conception, réalisation et évaluation de séquences d'apprentissage, projets pédagogiques interdisciplinaires et projets de remédiation; rédaction d'écrits professionnels, dont le mémoire professionnel, susceptibles de mettre à distance les situations difficiles et de formaliser le vécu. La construction d'une identité professionnelle s'opère dans l'explicitation de son rapport au savoir, aux valeurs, à soi, à l'autre et à l'institution. Elle réside également dans l'appropriation et la mobilisation de ses savoirs ainsi que dans sa capacité de créer des stratégies de changement, d'adaptation et de gestion de situations-problèmes. D'où le rôle des chargés de stage ou formateurs universitaires.

La particularité de la formation consiste dans l'alternance théorie/pratique. Les cours proposent, outre leur contenu théorique, des méthodes d'enseignement et une pédagogie active et interactive qui offrent aux étudiants autant de possibilités de transposition. Au cours des trois années de formation, l'étudiant effectue cinq stages progressifs sur le terrain; la progression se situe au niveau des classes (passage obligé par une classe de chaque cycle préscolaire, primaire 1 et primaire 2), mais aussi et surtout sur le plan des exigences et de la validation des stages.

La formation par la pratique représente le « point d'ancrage essentiel dans le cheminement professionnel des enseignants ». Elle permet d'acquérir une image réaliste du milieu scolaire et de la profession et de développer de manière évolutive et progressive les compétences professionnelles chez la stagiaire. L'étudiant stagiaire utilisera et exercera les savoirs acquis en milieu universitaire, savoirs acquis et expériences vécues qui seront réutilisés comme éléments de réflexion durant les séminaires de stage.

Sur un autre plan, la supervision sur le terrain est un moment de réflexion analytique intense où le rôle du chargé de stage est de guider l'étudiante vers des axes de réflexion pertinents et de susciter le questionnement. La discussion ciblera les différents domaines de compétences du stagiaire (l'attitude professionnelle, la conception des apprentissages, l'animation des séances, l'écrit de stage ainsi que les compétences linguistiques).

Le chargé de stage assure des temps, des espaces, des outils et un cadre collectif et personnalisé pour écouter, comprendre, et surtout être là pour aider à laisser se faire.

Dans le cadre personnalisé, il aide à effectuer un retour réflexif sur l'expérience en passant du faire au dire, de l'action à la représentation et de la centration à la prise de conscience et au transfert. Garant d'un contrat et d'un projet, il veille au développement de la professionnalité tout en véhiculant un ensemble de valeurs pratiquées et prenant appui et forme au quotidien de la relation et de l'apprentissage. N'est-ce pas que l'essentiel réside dans les détails, dans ce qui se fait lentement, sans bruit, sans prétention, avec espérance et beaucoup de patience ? « L'autonomie ne se donne pas, elle se construit », et c'est dans le temps qu'elle prend toute sa signification;

grâce à l'autre et avec l'autre, sa résonance s'affermir et porte ses fruits.

Dans le cadre collectif, il instaure les conditions propices à l'échange des savoirs, la confrontation de points de vue différents et le développement du potentiel de communication et de réflexion au sein d'un groupe. Des séminaires d'intégration permettent d'articuler un ensemble d'acquis et de compétences.

Quant aux défis de la formation, ils sont polyvalents et d'envergures différentes :

- Continuer à former des enseignants francophones bilingues de haut niveau malgré la conquête envahissante de l'anglais dans tous les domaines de l'enseignement et du travail, et la déperdition avec le temps de la culture de la lecture et de l'écrit.
- Développer les écrits professionnels où l'articulation des différents plans de formation pourrait se consolider. Éléments essentiels d'autoformation, ils permettent l'acquisition d'une posture réflexive et de compétences analytiques générales et transférables. Écrire l'expérience et problématiser le vécu de façon à passer de la logique du simple questionnement à la logique de résolution de problème, c'est renoncer à la routine, à l'évidence et au préjugé. C'est optimiser un renouvellement continu et une ressource inébranlable où le questionnement, la prise de conscience et la créativité constituent les trois pivots du changement.
- Acquérir des compétences d'adaptabilité à l'école de demain, en l'occurrence des compétences liées aux technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement. Le changement du rapport au savoir entraîne inéluctablement un changement dans les approches pédagogiques et les démarches stratégiques de l'apprentissage.
- Œuvrer pour la professionnalisation de l'enseignement sur le plan national et particulièrement aux cycles préscolaire et primaire. Le remaniement des cursus de formation, la valorisation de la profession et la formation continue des enseignants constituent des pistes indispensables au changement.

- Consolider le développement de l'esprit critique, des valeurs déontologiques et éthiques de la profession; amener les étudiants à être eux-mêmes garants de valeurs humaines et sociales, porteurs de projets qui promouvoient l'éducation à la citoyenneté et à la paix. Les étudiants qu'on accueille ressemblent bien à la société dans laquelle ils ont grandi et dans laquelle ils seront appelés majoritairement à travailler. D'où le grand défi qui demeure de l'ordre de l'existentiel : apprendre à accepter, à respecter et à tenir compte des différences; apprendre à construire, à enrichir et à s'enrichir avec les différences.

L'enjeu actuel dans un pays aussi diversifié et complexe que le Liban est d'amener les étudiants à s'éloigner de l'image fautive d'un patriotisme mal placé et de les faire cheminer vers une construction citoyenne fondée sur les valeurs éthiques et morales.

S'associer à toutes les différences dans la solidarité et l'engagement permettrait de se joindre au rythme de l'universel et de bâtir une civilisation de paix. Rêver d'un monde meilleur est peut-être cette paix qui transcende toutes les déchirures de la terre. C'est une étincelle qui ne brillera jamais peut-être dans ce monde avec toute sa lueur, mais c'est elle pourtant qui fait vibrer les lendemains, ceux qui viennent à force d'y croire.

Chronique de la langue française

Des pratiques concrètes pour réhabiliter la grammaire en classe de français

Érick FALARDEAU
Denis SIMARD
CRIFPE
GREC¹
Université Laval

Dans une recherche sur le rapport à la culture, nous avons demandé à des enseignants de s'exprimer sur leur perception de la culture et des savoirs qui y sont liés dans la classe de français. Les données obtenues font ressortir que les enseignants et les élèves ont une relation affective assez forte avec la grammaire. Cette relation inattendue, accidentelle, parce que les enseignants n'étaient pas interrogés spécifiquement sur la grammaire, nous a amenés à vérifier les affirmations de nombreux didacticiens quant à l'ennui qu'éprouvent enseignants et élèves envers l'étude de la langue. Ce sont surtout les pistes didactiques que suggèrent les enseignants pour réhabiliter la grammaire qui ont retenu notre attention².

La relation affective des enseignants et des élèves à la grammaire

Au cours de leurs études secondaires, plusieurs enseignants interrogés disent avoir développé une relation très négative à la grammaire et à son enseignement :

- 1 Cette recherche du Groupe de recherche Enseignement et Culture implique la contribution précieuse d'étudiants diplômés dont Judith-Émery Bruneau, Louis-Philippe Carrier, Héroïse Côté et Julie-Christine Gagné.
- 2 Nous renvoyons les lecteurs intéressés à connaître plus à fond les résultats de cette étude à l'ouvrage *Pratiques d'enseignement grammatical* paru aux PUL en 2009 sous la direction de C. Simard et J. Dolz.
- 3 Ces codes représentent les numéros attribués aux sujets interrogés. La référence qui suit renvoie à la transcription des entretiens.



Surtout le français. Je détestais. Je suis devenue prof de français à cause de ça, je pense. Je détestais tellement qu'on me mette plein de cas d'exception et qu'en réalité, quand tu découvres vraiment la langue, il n'y en a pas tant que ça, des cas d'exception. [...] Je n'enseignerais pas le français, surtout pas comme moi on me l'a imposé, personnellement. Ah oui ! (P11³)

L'enseignement reçu est critiqué parce qu'il semble dénaturer la langue et son apprentissage, comme l'exprime aussi cet autre enseignant :

J'ai pas parlé beaucoup de mes enseignants du secondaire. Je sais pas si tu as remarqué, mais j'en ai pas parlé du tout, du tout, du tout. [...] Je dirais que l'aspect du professeur technicien, qui est juste un technicien, qui est pas un professionnel, ça, j'ai détesté ça pour mourir. (P5)

P5 répète souvent cette expression, « technicien », « aspect technique », qui dénote un certain rejet d'un type d'enseignement grammatical marqué par un travail répétitif par exercices décontextualisés, l'apprentissage d'exceptions plutôt que de régularités.

Plusieurs enseignants racontent comment ils ont été frappés par le désintérêt des élèves pour l'étude de la langue :

Ah oui, oui. Les premières années, je trouvais ça difficile de me faire dire tout le temps que c'était plate, puis je trouvais ça lourd, mais en même temps, j'étais préparée, parce que même moi, quand j'étais à l'école, le français, pour plusieurs amis à l'époque, c'était pas si important. (P21)

Des pratiques enseignantes pour sortir de l'impasse psychoaffective

Adopter une attitude réflexive par rapport à la langue

Si la réaction affective des élèves envers la grammaire entrave souvent l'étude de la langue aux dires de nombreux enseignants, plusieurs affirment établir tout de même dans leur classe un climat d'apprentissage où domine la réflexion sur la langue :

Puis on essaie d'être actifs, quand ils trouvent la solution, puis là, on voyait le *tout*, la semaine dernière. C'est un collègue qui m'a montré à faire ça. Raisonner la grammaire, mettre des exemples, plein plein de phrases avec plein de *tout*. Puis il y en a qui prennent un *s*, il y en a d'autres qui prennent un *t*. « Comment vous allez faire pour vous débrouiller avec ça ? Qu'est-ce que vous faites avec ça ? » Il y en a qui disent la règle

par cœur. Je dis : « Oui, mais qu'est-ce qu'il y a dans chacune des phrases qui fait que ça fonctionne, que ça fonctionne pas, que ça fait un *s* ? » C'est les élèves les moins habiles qui trouvent les solutions simples, par une démarche interrogative. (P15)

Cette pratique déclarée s'inspire de la démarche active de découverte développée notamment par Suzanne-G. Chartrand. Sans recourir au métalangage utilisé par les didacticiens, P15 explique de quelle façon elle recourt à ce que Chartrand appelle les capacités d'observation, d'expérimentation, de raisonnement et d'argumentation des élèves.

Donner à la langue son épaisseur historique

Des enseignants disent combattre les préjugés des élèves envers le caractère en apparence arbitraire de l'orthographe française en considérant son histoire :

Je commence toujours par leur faire comme une minihistoire de la langue française ou de l'évolution de la langue française. Je leur montre qu'on vient des langues romanes, du latin et tout ça. Puis je m'amuse à leur faire des évolutions de mots au tableau, pour leur montrer la pertinence, notamment, de certains accords en français. (P2)

Mettre en relation les apprentissages grammaticaux avec les productions des élèves

Une autre solution préconisée par les enseignants de notre étude qui refusent de faire des leçons de grammaire décontextualisées est de partir des productions des élèves et des difficultés qui s'en dégagent :

Les adjectifs de couleur, je ne veux pas les enseigner à n'importe quel temps, n'importe quand dans l'année. Quand on arrive avec la nouvelle littéraire où ils auront à produire un personnage, je le sais qu'ils vont s'en servir ! Donc d'essayer aussi de ne pas arriver avec la règle de grammaire : « Ah, ça sert à quoi ? » Parce que moi, j'ai besoin de savoir que ça me sert. J'étais comme ça, comme élève ! (P25)

Favoriser l'interdisciplinarité pour développer les connaissances grammaticales

Lier le français à d'autres disciplines permet aux élèves de prendre conscience que l'écriture exige les mêmes connaissances, peu importe la discipline dans laquelle elle s'inscrit :

Une langue, ça ouvre la voie à différentes expériences, à toutes les disciplines. On fait des projets combinés en français et une autre matière qu'ils aiment, biologie, histoire, géographie.. On dit, choisissez un sujet. Disons, on est en train d'étudier le texte explicatif, plutôt que de l'étudier en soi seulement en français, puis je suis dans mon local dans ma matière eh bien, je leur dis : « qu'est-ce qui vous passionne ? et écrivez-moi là-dessus. Mais regardez la forme que ça doit prendre, mais je vous montre comment rédiger un article scientifique sur telle chose telle chose » et souvent les élèves embarquent là-dedans. (P26)

P26 cherche à susciter l'intérêt des élèves en donnant un sens au travail sur le texte explicatif.

La délégation du rôle de l'enseignant aux élèves

En jouant le rôle de l'enseignant, l'apprentissage de la grammaire paraît moins laborieux :

Avec une collègue, on avait pensé à faire que finalement, ce soient eux les profs. On leur avait donné comme une sorte de liste d'exposés. Et puis ils devaient travailler la notion qu'ils avaient obtenue. [...] Puis ils devaient enseigner à la classe. Ils ont trouvé ça difficile, parce que c'était quasiment comme un cours qu'ils devaient préparer. [...] Puis surtout, aussi, d'être clairs dans leurs explications. [...] Souvent, les élèves, ils les piégeaient, sans le vouloir. Parce que moi, je préparais mes questions, puis des élèves les posaient avant moi. (p. 9)

Plongés dans leur rôle de professeur, les élèves oublient qu'ils font de la grammaire et prennent conscience de la nécessité de comprendre plutôt que de simplement apprendre les notions exposées au groupe.

Conclusion

Ce dernier exemple de pratiques enseignantes comme les précédents montrent que de nombreux enseignants, tout en étant tout à fait conscients du fort blocage affectif des élèves envers la grammaire, tentent de donner un sens et une valeur aux connaissances grammaticales et à l'apprentissage du fonctionnement de la langue écrite. Et tous les enseignants cités disent croire que leurs élèves apprennent ainsi à dédramatiser les connaissances grammaticales et à leur donner un sens. Ce faisant, les élèves passent d'un rapport purement affectif de rejet pour cet objet de savoir à un rapport plus épistémique, plus réflexif, et acquièrent une meilleure connaissance de la langue grâce à la médiation de l'enseignant.

Le CRIFPE à l'ACFAS

Les chercheurs et étudiants du CRIFPE seront fort bien représentés lors de l'édition 2009 du colloque de l'ACFAS qui se tiendra à Ottawa du 11 au 15 mai. Plus de 12 colloques sont en effet organisés par des membres du CRIFPE. Parmi ceux-ci figure le colloque 515 – La formation et la profession enseignante : recherches actuelles et émergentes. Ce colloque aura pour but, par l'entremise des présentations des chercheurs et étudiants du CRIFPE, de visiter les quatre axes de notre Centre de recherche tels qu'ils ont été repensés, soit l'axe 1 – Formation, l'axe 2 – Insertion, l'axe 3 – Intervention et l'axe 4 – Profession.

Soyez les bienvenus !



Chronique didactique

L'histoire scolaire française entre deux modèles : contenus, pratiques et finalités

Les mutations fragiles et incertaines du temps présent¹

NICOLE TUTIAUX-GUILLON
IUFM Nord-Pas de Calais
Université d'Artois, Arras, France
Théodile-CIREL,
Université Charles-de-Gaulle - Lille 3
Villeneuve d'Ascq, France



L'enseignement français est actuellement ébranlé. Les effets des évaluations internationales, le souci de renforcer le lien social, surtout pour les jeunes « issus de l'immigration »², les conflits de mémoire, la valorisation de l'individu, l'ambition de culture européenne et les interrogations sur la citoyenneté bousculent l'histoire et son enseignement. En outre, même si les injonctions ministérielles ne s'y ancrent guère, la didactique de l'histoire a développé de nombreux travaux sur les pratiques et les activités des élèves. Leurs résultats ont pénétré dans la formation, quoique de façon limitée et aléatoire. L'institution elle-même a tenté, sans grande efficacité, de réduire la place de l'enseignement magistro-centré et impositif.

Nouveaux contenus

Les contenus prescrits dans les années 2000 pour le lycée et depuis 2008 pour le collège, témoignent de ces changements. Des questions nouvelles évoquent des débats et des enjeux contemporains : la place politique des femmes, la pluralité des mémoires de la guerre, et en quatrième et en troisième lieu, deux questions potentiellement vives : les traites négrières et l'esclavage, l'immigration des deux derniers siècles. Fait nouveau, les concepts sont parfois explicites. En outre, la dernière décennie a vu un encouragement ministériel à des projets interdisciplinaires et les programmes de 2008 introduisent l'histoire des arts. Ces changements n'atteignent pas le cœur des programmes; rien n'assure que l'enseignement en sera bouleversé. Ils ne sont pas pour autant négligeables.

1 Cet article fait suite à celui paru dans *Formation et profession* (Vol. 15, No. 2) intitulé « L'histoire scolaire française entre deux modèles : contenus, pratiques et finalités - La tradition du XX^e siècle ».

2 L'expression, ambiguë, désigne des jeunes nés en France dont les parents, voire les *grands-parents* immigrèrent; le problème d'intégration est surtout socioéconomique; il est néanmoins plutôt

En 2006, un « socle commun de connaissances et de compétences » à atteindre en fin de scolarité obligatoire a été inscrit dans la loi. Le texte peut inciter à un tournant disciplinaire, pour qui veut s'en saisir. Ainsi, la capacité à « mobiliser ses connaissances pour donner du sens à l'actualité » autoriserait une problématisation à partir du présent. Les compétences ne sont pas distribuées par discipline. Capacités et attitudes, détaillées, y voisinent avec les savoirs. Des finalités nouvelles apparaissent : efficacité, capacité à se former tout au long de la vie, formation du goût et de la sensibilité, confiance en soi, créativité... Pourtant, ces évolutions – pour partie plus potentielles qu'effectives – ne s'inscrivent pas dans une marche cohérente vers une discipline scolaire restructurée. Les programmes *du primaire* de 2008 revalorisent le récit national. Au collège, l'apprentissage de l'argumentation, imposé dans la dernière décennie, semble s'effacer derrière le récit et la description. Le ministère aurait-il pris acte du désarroi, voire de l'hostilité des enseignants à autoriser et entraîner les élèves à argumenter en histoire, donc à exprimer un point de vue (scientifique), à penser par eux-mêmes, à accepter des interprétations historiques divergentes ?

Nouvelles pratiques ?

Dans les années 1990, le ministère a préconisé de « mettre l'élève au centre du système », comme un écho des travaux sur l'apprentissage et d'un souci de formation du sujet. Nombre d'enseignants s'essayent à tenir compte des savoirs déjà acquis ou des représentations sociales de leurs élèves. La prise au sérieux des compétences devrait engager à sortir de la dominante de cours dialogué, mal adapté au développement de l'autonomie, de l'initiative et des capacités à travailler en équipe, et à développer son jugement et son esprit critique. Parallèlement, en raison d'une formation plus nourrie de didactique, les mises en activité des élèves sont plus fréquentes – routinières ou intellectuellement exigeantes comme les situations de haute tension intellectuelle ou les situations problèmes... L'institution a inscrit en 2007 la compétence à différencier les activités et les apprentissages dans les compétences professionnelles exigées des enseignants.

Une relecture des finalités pour une société en mutation

Le contexte des années 1990 a inquiété les acteurs de l'enseignement : indifférence croissante au politique³; montée du communautarisme; violences et incivilités; mal-être des jeunes, surtout des minorités visibles; mondialisation, et élargissement de l'Union européenne; chômage, précarisation et paupérisation d'une partie de la société. La souveraineté des citoyens est grignotée par l'affaiblissement de l'État, par l'individualisme et le refus des obligations inhérentes aux droits. La citoyenneté abstraite a été mise en cause par le vote des étrangers de l'Union européenne, la parité de candidatures aux élections et l'affaiblissement de la séparation entre espace public et espace privé. La définition de valeurs communes est troublée, et la légitimité de l'École à les transmettre, controversée. L'évolution semble engagée d'une citoyenneté d'adhésion centrée sur le vote à une citoyenneté élargie dans ses buts et ses pratiques. En même temps s'affirme la légitimité de la pluralité des cultures, ce qui remet en question une citoyenneté fondée sur l'universalisme et l'indifférence aux différences. La référence au modèle britannique, où les identités et les appartenances sont l'expression des libertés et le fondement légitime des débats publics, transparait. L'universel se redéfinit alors par ce qui est partagé dans la diversité.

Je discerne ainsi une réorientation des finalités de l'histoire scolaire : une citoyenneté davantage fondée sur la critique active, la participation au débat, l'engagement social; une identité conciliant valeurs républicaines et pluralité culturelle; une autonomie du citoyen et de la personne, articulée sur la responsabilité vis-à-vis de soi, des autres et de l'environnement, et sur la capacité de coopérer ou collaborer. On s'y réfère à une démocratie qui règle pacifiquement les conflits par la négociation, le compromis – rarement le consensus.

3 Ce qui ne signifie pas que les jeunes renoncent à manifester pour leurs droits et leurs valeurs ! Mais ils le font dans des mouvements spontanés ou pilotés, au moins en apparence, par des meneurs issus de leurs rangs et non des partis ou syndicats.

Le modèle « constructiviste-critique »

J'inscris ces nouveaux contenus, pratiques et finalités dans un autre paradigme pédagogique qui fait droit au constructivisme des savoirs. Il vise la formation du jugement, l'appréciation de la complexité, l'exercice d'une responsabilité civique, donc critique. L'acculturation s'y limite à ce qui permet de communiquer et débattre en démocratie. L'universalisme s'y redéfinit à la confluence des cultures. Les savoirs y soutiennent l'exigence de critique et de réflexion : ils sont pluriels, ouverts et la vulgate factuelle se rétrécit; le rapport à l'actualité et l'expérience des élèves peuvent y trouver place. Ces savoirs s'affichent construits, voire en débat, et problématisés. L'élève doit surtout faire la preuve de ses compétences. Quant aux méthodes d'enseignement, elles évitent le cours magistral pour faire place à la différenciation, à l'interaction entre groupes, au débat, à la recherche documentaire, bref, à une mise en activité des élèves qui est à la fois voie d'accès aux savoirs et formation du citoyen. Là encore, les propositions des didacticiens et des pédagogues peuvent trouver un écho.

Même si mon propos a durci le contraste entre les modèles et leur succession, ceux-ci sont *non des faits*, mais des *modèles pour penser* une discipline scolaire où les pratiques, les contenus et les finalités se tuilent, se superposent et se mêlent, pas toujours de façon très cohérente. La réalité est toujours complexe. Mais ces modèles pourraient permettre aux professeurs de situer leurs choix, leurs convictions et leurs habitudes, et éventuellement de les faire évoluer pour gagner en cohérence professionnelle. Ceci dit, cette interprétation systémique permet aussi de mettre en évidence que les pratiques d'enseignement, les contenus et les finalités sont consistants, et que les positions *didactiques* sont solidaires de choix éthiques et politiques.

Références

- Audigier, F. (2003). Histoire, géographie, éducation civique : trois disciplines déstabilisées pour une citoyenneté en mutation. Dans J. C. Derouet (dir.), *Le collège unique en question* (p. 207-220). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, N. (dir.). (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Durpaire, F. (2002). *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle, nos ancêtres ne sont pas les Gaulois*. Paris, France : Hachette Éducation.
- Lautier, N. et Allileu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 95-131.
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (coord.). (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- Mousseau, M. J. et Pouette, G. (1999). Histoire-géographie, sciences économiques et sociales. Dans J. Colomb (dir.), *Un transfert de connaissances des résultats d'une recherche à la définition de contenus de formation en didactique* (p. 159-190). Paris, France : INRP.
- Tutiaux-Guillon, N. (2007). Changing citizenship, changing educational goals, changing school subjects? An analysis of history and geography teaching in France. In L. Cajani, & A. Ross (Eds.), *History teaching, identities, citizenship* (pp. 35-53). Staffordshire, UK : Trentham Books.

Chronique culture et éthique

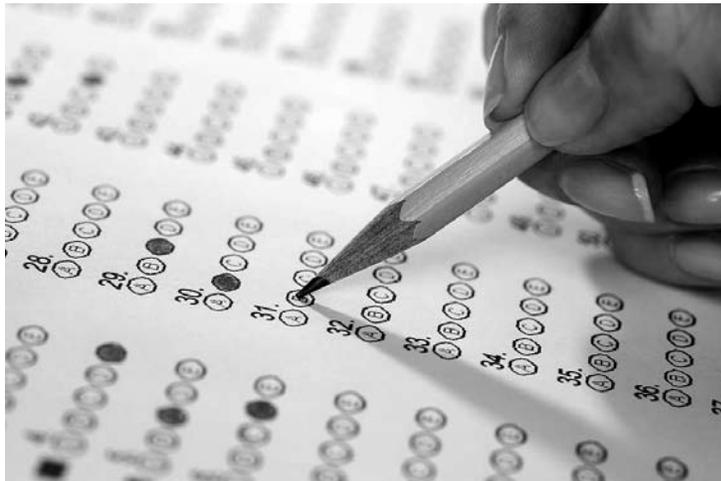
L'éthique dans l'évaluation scolaire

Denis JEFFREY
CRIFPE
Université Laval

Je ne pourrais dire que mes propres pratiques d'évaluation aient été en tout temps irréprochables. En revanche, l'évaluation, dès mes premiers pas en enseignement, a acquis le statut d'une préoccupation éthique spéciale. En effet, j'ai rapidement réalisé que les pratiques d'évaluation obligent chaque enseignant à maintenir une conduite professionnelle exemplaire en matière de probité, de justice, de confidentialité et de respect des élèves. Or, on doit bien confesser, et ce n'est pas une honte, que toute évaluation contient une part d'arbitraire. J'aimerais ici proposer quelques considérations éthiques au sujet de cet arbitraire.

C'est inexorable, il y a de l'arbitraire dans toute évaluation scolaire. Cela signifie qu'une évaluation n'est jamais absolument neutre ni objective. Je ne pense même pas à ces enseignants qui trichent et trompent volontairement leurs élèves en faisant semblant de corriger, en mettant des notes au hasard, en lisant superficiellement les travaux et les copies d'examen, en privilégiant certains élèves ou en en rabaissant consciemment d'autres, en attribuant une note commune par paresse, ou encore, en misant uniquement sur l'autoévaluation pour se libérer de la correction. Ces cas de figure de malhonnêteté relèvent du manquement professionnel ou de la démission pédagogique.

La question de l'arbitraire touche d'autres enjeux éthiques. J'ai avoué que je me suis résigné à accepter une part d'arbitraire dans mes évaluations. Cette part d'arbitraire pourrait jeter un discrédit sur mon propre jugement professionnel. Pourtant, je n'ai jamais considéré cette part d'arbitraire comme un discrédit. Je me sens plutôt constamment appelé à relever l'immense défi pédagogique qui consiste à contrôler cette part d'arbitraire.



Assumer une part d'arbitraire dans une pratique d'évaluation renvoie d'emblée à l'impossibilité de surmonter tous les biais, les entraves, les interférences, les hésitations, les marques de subjectivité, les faiblesses personnelles (fatigue, essoufflement, saturation intellectuelle après des heures de correction) qui influencent le jugement lors d'une évaluation. L'acceptation de cette part d'arbitraire n'invalide pas le jugement. Il faut plutôt voir cette acceptation comme un parti-pris éthique, ou comme une motivation supplémentaire à analyser et à clarifier son jugement en situation d'évaluation.

En 1922, Henri Perion montre que toutes les pratiques d'évaluation débouchent sur des injustices parce qu'elles contiennent presque à tout coup des erreurs. Nombre d'études ont donné raison à Perion. Pierre Merle (1998) relate des dizaines d'expériences qui montrent que la note d'une même copie d'examen, quelle que soit la matière, varie selon l'évaluateur, le sexe de l'élève, le fait que l'enseignant connaisse d'autres résultats de l'élève, qu'une copie d'examen soit corrigée en premier, au milieu ou en dernier, ou que le dernier examen corrigé soit bon ou mauvais. Tous ces facteurs, et bien d'autres, influencent le jugement en situation d'évaluation. Même si les barèmes de correction sont très détaillés, souligne Merle, cela ne change rien au fait que plusieurs évaluateurs n'attribuent pas la même note à une même production scolaire. On a même pu observer des écarts très grands entre divers évaluateurs, des écarts qui induisent le succès ou l'échec d'un élève.

On réfère souvent à l'expérience menée par Amigues et Zerbato-Poudon (cité par Perrenoud, 1998) pour confirmer l'arbitraire dans la correction. Un lot de copies hétérogènes est donné à des enseignants. La correction montre des notes en courbe de très faibles à très fortes. Après la correction sont conservées les copies les plus fortes alors données à d'autres correcteurs. Il ressort de cette nouvelle correction que les notes répondent encore une fois à une courbe qui va de très faibles à très fortes. Il y a donc une hiérarchisation des copies à évaluer qui se fait spontanément.

Comment alors garantir la valeur d'une évaluation ? À l'université, un mémoire de maîtrise et une thèse de doctorat sont habituellement évalués par au moins trois professeurs. Lorsqu'il y a un grand écart dans l'évaluation, on pourra inviter les professeurs à discuter pour parvenir à une note commune. Or, on ne pourrait recourir à un jury pour toutes les évaluations scolaires. L'évaluation deviendrait une tâche impossible. Une position éthique élémentaire demande plutôt de reconnaître l'arbitraire ou l'incertitude dans les évaluations, et de constamment réviser nos outils d'évaluation, nos barèmes, notre fréquence d'évaluation, notre jugement, enfin, de continuellement réviser nos modes et stratégies d'évaluation. En fait, le premier pas éthique à franchir est celui de ne pas être dupe ou aveugle par rapport à ce que nous faisons. Le second pas consiste à chercher sans cesse l'amélioration de nos évaluations.

Qu'il y ait une part d'arbitraire ne signifie toutefois pas que nous ne pouvons pas juger correctement la valeur d'une production scolaire. S'il y a une part d'arbitraire, il y a aussi une part d'objectivité dans les évaluations. Il faut alors miser sur les stratégies qui pourront augmenter cette part d'objectivité.

Pour ma part, j'essaie de contrer certains biais en évaluant les étudiants plusieurs fois avec différents outils, en relisant, quand c'est possible, au moins deux fois les copies d'examen et les productions écrites qui ont une plus grande importance, en justifiant mes corrections, en commentant les faiblesses et les forces d'un travail. Aussi, avant d'attribuer la première note, je préfère lire plusieurs copies d'examen ou de productions écrites. Cela permet de juger de la force et des faiblesses des réponses et d'ajuster mon jugement en conséquence. C'est une mesure de prudence éthique. Aussi, si je réalise que trop d'étudiants sont en échec sur une question, je ne la considère pas dans le calcul de la note. Une position éthique, en somme, veut qu'on relance sans cesse les questions sur l'évaluation.

Le problème de l'arbitraire est important, mais l'évaluation soulève plusieurs autres interrogations éthiques. Quelle est la valeur des outils d'évaluation ? Qu'est-ce qui doit être évalué exactement ? Est-ce évaluable ? Est-ce que l'évaluation porte sur ce qui est enseigné ou sur ce que les étudiants devraient savoir en général ? Comment considérer le plagiat chez les plus jeunes du primaire ?

Doit-on évaluer moins sévèrement les élèves qui vivent avec un handicap sévère ? Par souci de confidentialité ou par respect pour les plus faibles, doit-on renoncer à annoncer publiquement les notes des élèves ? Est-ce qu'un enseignant doit considérer les situations particulières dans lesquelles se trouvent des élèves lors de l'évaluation : divorce des parents, absence pour maladie, harcèlement des autres élèves, milieu familial violent et déchiré, etc. ? Peut-on se servir de l'évaluation pour mobiliser les étudiants en leur disant que tel contenu pourrait être à l'examen ? L'évaluation peut-elle devenir une source de motivation ou de démotivation ? Est-ce que les enseignants doivent noter leurs élèves en se fondant sur la seule qualité de leur travail, quel que soit l'effet de ces notes sur leur avenir scolaire ? Où placer l'excellence par rapport à l'élitisme (la consécration des meilleurs) ? Est-ce qu'au terme de l'évaluation, l'élève peut reconnaître ses forces et ses faiblesses, savoir ce qu'il doit faire pour s'améliorer ?

Aussi, on sait bien qu'en évaluant les élèves, on évalue en même temps son enseignement. Ai-je été compris ? Ai-je bien expliqué ? Est-ce que mon enseignement a porté fruit ? Lorsqu'on a le sentiment qu'une évaluation donne autant d'information sur l'enseignement que sur les apprentissages, cela aide à prendre des décisions pédagogiques plus éclairées concernant les cours à venir.

Conclusion

Quel enseignant ne rêve pas d'une évaluation parfaitement rigoureuse, totalement transparente, permettant de révéler dans toute son objectivité la « valeur » d'une production scolaire ? Nous devons vivre, sans aucun doute, avec l'idée qu'il y a de l'arbitraire dans nos évaluations. Par contre, pour être à la hauteur de la confiance qu'on nous accorde comme professionnels, il me semble qu'on doit poursuivre inlassablement l'effort d'améliorer nos pratiques évaluatives. Dans la mesure où un enseignant est conscient des enjeux éthiques de l'évaluation et cherche avec ses collègues à trouver des solutions, il fait déjà preuve de professionnalisme.

Références

- Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris, France : Que sais-je?
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement

Qu'est-ce qu'une insertion professionnelle réussie ?

Joséphine MUKAMURERA
CRIFPE
Université de Sherbrooke

Stéphane MARTINEAU
CRIFPE
Université du Québec à Trois-Rivières



Introduction

Pour répondre à la question en intitulé, nous présentons quelques résultats d'une enquête réalisée en 2005 auprès de plus de 400 enseignants réguliers et débutants du préscolaire-primaire et du secondaire du réseau scolaire public québécois.

Le concept d'insertion professionnelle

Différents critères peuvent indiquer qu'une insertion professionnelle est réussie. Pour certains, ce sont les critères économiques qui priment tels que l'emploi à temps plein permanent, la correspondance formation-emploi et l'autonomie financière (Tremblay, 1994). Pour d'autres, c'est la dimension fonctionnelle qui importe, c'est-à-dire la maîtrise du rôle professionnel et l'agir avec efficacité (Angelle, 2002). Pour d'autres enfin, l'insertion professionnelle comporte une dimension de socialisation organisationnelle (Bengle, 1993) selon laquelle une personne s'insère dans une organisation dont elle doit s'appropriier la culture, afin de s'y faire accepter et d'y participer. Ces approches sont certes intéressantes mais considérées individuellement, chacune n'offrirait probablement qu'une vision partielle de la situation vécue par des personnes. C'est pourquoi nous privilégions un cadre de référence plus ouvert et qui accorde une place aux perspectives des acteurs.

Sentiment d'une insertion réussie

La majorité des enseignants considèrent que leur insertion est ou a été un succès. Normal, puisque les enseignants réguliers sont majoritaires dans notre échantillon comparé aux enseignants à statut précaire. L'analyse selon le statut d'emploi (tableau 1) confirme que les « précaires » se sentent moins insérés que les autres. Le tableau 1 révèle deux résultats qui permettent de revisiter la notion même d'insertion professionnelle. D'une part, certains enseignants à statut précaire (56 %) considèrent que leur insertion est un succès. D'autre part, certains enseignants réguliers considèrent que leur insertion est plus ou moins réussie.

Tableau 1. Insertion considérée comme un succès

Insertion considérée comme un succès en fonction du statut d'emploi (n 459) (en %)			
	Régulier	Précaire	Total
Oui	79,2	56,3	74,1
Plus ou moins	19,4	35,0	22,9
Non	1,4	8,7	3,1

Indicateurs d'une insertion réussie

Il a été demandé aux enseignants ce qui constitue pour eux un indicateur d'une insertion réussie. Les résultats à cette question sont révélateurs des enjeux communs, mais aussi de certaines différences selon la catégorie d'enseignants.

Dans l'ensemble, trois critères viennent en tête de liste et rejoignent un peu plus de la moitié des répondants (tableau 2) : intégration au sein de l'école (54,9 %), maîtrise du travail (52,6 %) et reconnaissance et valorisation dans le milieu (52,1 %). Suivent ensuite, par ordre d'importance : tâche correspondant au champ de formation (28,2 %), régularité des contrats (28,1 %), poste menant à la permanence (25,4 %), statut permanent (22,8 %), position sur la liste de priorité d'emploi (13 %) et autonomie financière (6,4 %). Ces résultats témoignent de la multidimensionnalité du processus

d'insertion en enseignement. Par ailleurs, lorsqu'on compare les choix des enseignants selon leur statut d'emploi, on constate que la maîtrise du travail et l'acquisition de la permanence tendent à compter davantage pour les enseignants réguliers tandis que les « précaires » semblent se contenter de la régularité des contrats et de la position sur la liste de rappel.

Tableau 2. Indicateurs d'une insertion réussie, selon le statut d'emploi

En pourcentage								
	Réguliers (n 355)				Précaires (n 101)			
	1 ^{er} choix	2 ^e choix	3 ^e choix	Total	1 ^{er} choix	2 ^e choix	3 ^e choix	Total
Acquisition de la permanence	9,0	6,5	13,2	28,7	10,9	2,0	4,0	16,9
Obtention d'un poste régulier menant à la permanence	8,2	7,9	7,9	24,0	13,9	6,9	5,9	26,7
Régularité des contrats, même si ceux-ci sont précaires	7,6	7,3	6,5	21,4	10,9	8,9	14,9	34,7
Position sur la liste de priorité d'emploi	1,1	1,4	2,8	5,3	5,9	8,9	5,9	20,7
Maîtrise du travail	27,3	21,7	12,7	61,7	18,8	12,9	11,9	43,6
Autonomie financière	0,3	2,3	4,2	6,8	3,0	1,0	2,0	6,0
Tâche liée au champ	13,0	8,7	7,9	29,6	7,9	6,9	11,9	26,7
Intégration à l'équipe école	14,4	23,7	17,2	55,3	13,9	23,8	16,8	54,5
Reconnaissance et valorisation	16,6	16,9	20,3	53,8	12,9	21,8	15,8	50,5
Autres motifs	1,1	0,3	0,6	2,0	0,0	1,0	1,0	2,0

L'analyse selon l'année d'entrée en enseignement (tableau 3) permet de faire d'autres constats. Premièrement, la régularité des contrats est davantage prise en compte par les jeunes générations et beaucoup moins par les enseignants entrés avant 1980. On constate que l'importance accordée à ce critère croît au fur et à mesure que le marché de l'emploi passe d'une époque de plein emploi à la précarisation. Deuxièmement, la correspondance de la tâche au champ de formation est plus importante pour les enseignants entrés avant 1980. Troisièmement, l'inscription sur la liste de rappel ou de priorité d'emploi apparaît comme un facteur plus significatif chez les plus jeunes et plus particulièrement pour ceux entrés à partir des années 2000.

Tableau 3. Indicateurs d'une insertion réussie, selon l'année d'entrée (en %)

Critères	Avant 1980				1980-1989				1990-1999				2000-2005			
	N = 133				N = 71				N = 194				N = 67			
	1 ^{er} choix	2 ^e choix	3 ^e choix	Total	1 ^{er} choix	2 ^e choix	3 ^e choix	Total	1 ^{er} choix	2 ^e choix	3 ^e choix	Total	1 ^{er} choix	2 ^e choix	3 ^e choix	Total
Acquisition de la permanence	10,0	8,5	14,6	33,1	8,6	4,3	8,6	21,5	9,0	4,8	12,2	26,0	10,6	3,0	4,5	18,1
Obtention d'un poste régulier	13,1	6,2	6,2	25,5	7,1	8,6	11,4	27,1	7,4	8,5	7,4	23,3	10,6	7,6	6,1	24,3
Régularité des contrats	3,8	3,1	3,1	10,0	8,6	10,0	5,7	24,3	9,6	11,8	10,2	31,6	13,6	3,0	16,7	33,3
Position sur liste de priorité	0,8	0,8	1,5	3,1	1,4	2,9	2,9	7,2	2,7	3,2	3,7	9,6	4,5	6,1	7,6	18,2
Maîtrise du travail	26,9	20,8	11,5	59,2	24,3	22,9	15,7	62,9	27,1	20,2	12,2	59,5	18,2	13,6	12,1	43,9
Autonomie financière	0,0	1,5	3,8	5,3	1,4	1,4	2,9	5,7	0,5	2,1	4,8	7,4	3,0	1,5	1,5	6,0
Tâche liée champ	21,5	12,3	15,4	49,2	11,4	7,1	7,1	25,6	8,0	6,9	4,3	19,2	3,0	6,1	9,1	18,2
Intégration équipe école	8,5	22,3	17,7	48,5	14,3	18,6	22,9	55,8	17,0	22,9	16,0	55,9	18,2	34,8	13,6	66,6
Reconnaissance et valorisation	13,8	20,0	19,2	53,0	20,0	20,0	14,3	54,3	15,4	14,4	20,7	50,5	16,7	22,7	21,2	60,6
Autre	0,8	0,0	0,8	1,6	1,5	0,0	1,5	3,0	1,1	1,1	0,0	2,2	0,0	0,0	1,5	1,5

Enfin, en ce qui concerne les données selon le genre et le niveau d'enseignement, on constate que la seule différence significative entre hommes et femmes se situe sur le plan de l'intégration dans l'équipe-école, ce critère semblant compter beaucoup moins pour les hommes. Pour le niveau d'enseignement, on note que la correspondance de la tâche au champ de formation est plus importante pour les enseignants du secondaire que pour ceux du primaire.

Conclusion

En somme, nos données laissent entendre que les critères d'une insertion professionnelle réussie varient selon différents paramètres et que le critère économique, s'il a son importance, est loin d'être le seul en cause. En effet, les enseignants se réfèrent à d'autres critères qu'un contrat à temps plein régulier pour évaluer leur insertion. En fait, nos résultats laissent voir que les attentes et le niveau de préoccupations des enseignants varient selon la phase de carrière et selon la réalité du contexte organisationnel. Aussi, on constate des variantes entre les générations d'enseignants. Les réponses des jeunes générations d'enseignants témoignent ainsi non seule-

ment de leur préoccupation première qui est d'avoir un travail, mais aussi de leur comportement adaptatif face aux transformations du marché du travail et des politiques d'emploi moins clémentes pour les premières années de carrière. En définitive, à la question *qu'est-ce qu'une insertion professionnelle réussie ?* on se gardera donc de fournir une réponse simpliste et réductrice. Celle-ci doit plutôt tenir compte de multiples facteurs liés autant à la nature du travail enseignant, aux acteurs eux-mêmes et au contexte du marché du travail qu'à la culture du milieu scolaire.

Références

- Angelle, P. S. (2002, February). *Beginning teachers take flight: A qualitative study of socialization*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX. (ERIC Document Reproduction Service No. ED465746)
- Bengle, N. (1993). *L'insertion professionnelle des jeunes : une étude des processus socio-psychologiques dans le secteur des services*. Les cahiers du Labraps. Sainte-Foy, QC : Université Laval.
- Tremblay, D.-G. (1994). Chômage, flexibilité et précarité d'emploi : aspects sociaux. Dans F. Dumont, S. Langlois et Y. Martin (dir.), *Traité des problèmes sociaux* (p. 623-652). Québec, QC : Institut québécois de recherche sur la culture.

Chronique

Rendez-vous avec la recherche

Entrevue avec David Harvengt

Entrevue réalisée par

Louis LeVasseur
CRIFPE
Université Laval

David Harvengt est chercheur postdoctoral sous la supervision de Denis Jeffrey, professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Diplômé en sociologie et en ethnologie, David Harvengt s'intéresse d'abord à la ritualité, en particulier dans le monde scolaire. Depuis deux ans, il collabore avec Denis Jeffrey à une recherche sur le droit et l'éthique dans la profession enseignante.

Louis LeVasseur : Pouvez-vous nous indiquer d'entrée de jeu en quoi consiste cette recherche ?

David Harvengt : Notre recherche consiste dans l'analyse de jugements touchant des enseignants dans différents tribunaux du Québec et du Canada. Notre analyse porte sur les décisions des tribunaux d'arbitrage du travail et sur certains jugements de la Cour suprême du Canada. Par exemple, certaines décisions de la Cour suprême font des enseignants des modèles de moralité. Cela a des conséquences sur leur statut à l'école et surtout en dehors de l'école. De plus, devant les poursuites croissantes contre des enseignants, notre analyse s'étend également aux jugements d'autres tribunaux comme la Cour du Québec, par exemple. À travers tous ces tribunaux, l'interprétation de la loi faite par les juges pour justifier leur décision devient ainsi une source importante de normes éthiques pour les enseignants.

Doit-on s'inquiéter d'une éventuelle « judiciarisation » des normes professionnelles des enseignants ?

Absolument. La judiciarisation des normes professionnelles signifie que ces normes sont formulées par des juges selon des principes du droit et non selon la réalité de la pratique enseignante. Ces règles qui découlent de jugements s'ajoutent alors au cadre qui délimite déjà la profession enseignante. Les décisions qui ressortent de tous les niveaux de cours touchent à de nombreux as-



pects de la pratique professionnelle. La gestion de classe, la pédagogie, la distance professionnelle et la moralité exemplaire des enseignants sont autant de « thèmes » abordés par les juges. Le problème est que le monde judiciaire connaît mal la profession enseignante et les décisions se basent alors sur un idéal de moralité et sur certaines perceptions du monde scolaire. Les enseignants devraient avoir leur mot à dire quant aux normes de leur profession. Ce qui est encore trop peu le cas.

Quels sont les enjeux liés à la « judiciarisation » des normes professionnelles des enseignants ? Ne faut-il pas se réjouir de voir les tribunaux investir le champ de l'éducation afin d'assurer un contrôle serré sur ce que font les enseignants avec les enfants ?

La protection des enfants demeure essentielle. Il y aura encore des enseignants devant les tribunaux, mais idéalement dans des situations qui le justifient. Or aujourd'hui, il y a un abus de poursuites judiciaires contre des enseignants. La question pourrait donc être : qu'en est-il de la protection des enseignants ? L'actualité récente nous a donné des réponses pas nécessairement positives. Trois enseignants de la Rive-Sud de Québec ont été poursuivis pour voies de fait en moins d'un an. Les deux premiers enseignants se sont trouvés dans des situations similaires : ils ont eu à intervenir physiquement pour empêcher des élèves de quitter la classe prématurément. Le premier a retenu un élève par l'épaule et le second par le bras. Des rougeurs sur l'épaule et le bras ont suffi pour qu'une plainte soit déposée. Je laisse de côté le cas du troisième enseignant qui est plus complexe. Il a été le seul reconnu coupable et il a porté sa cause en appel. À travers ce genre de poursuites, c'est la nature même des actes professionnels des enseignants qui est touchée. L'autorité des enseignants (et pas seulement celle des enseignants impliqués) est en jeu. Leur pouvoir d'intervention et leur responsabilisation comme professionnel sont affaiblis. En ce sens, les enseignants ont beaucoup à perdre et ce sont peut-être eux qu'il faut chercher maintenant à protéger, autant que les élèves.

Pouvez-vous nous donner un exemple bien concret de la manière dont la « judiciarisation » des normes professionnelles risque de conduire à une « déprofessionnalisation » des enseignants ?

Il y a un paradoxe dans cette judiciarisation. En effet, elle conduit à une déprofessionnalisation, mais également à une surprofessionnalisation de certains aspects de l'enseignement. Les jugements qui touchent l'intervention physique ou la distance professionnelle enlèvent à l'enseignant une certaine marge de manœuvre dans ses actes. Lorsque nos trois enseignants se sont trouvés devant les tribunaux, leurs gestes ont été analysés au regard de la loi, mais jamais considérés en tant qu'actes professionnels. Or, avant d'être des gestes « violents » (et leur caractère violent pourrait être sujet à discussion), ils étaient des interventions physiques effectuées par trois professionnels de l'enseignement. Cet aspect a été largement évacué. Les juges ont certes situé les gestes dans le cadre scolaire, dans un rapport enseignant-élève, mais l'enseignant n'a pas été considéré comme un professionnel qui aurait agi en tant que tel. Il faut savoir que les enseignants ont averti verbalement les élèves fautifs à plusieurs reprises avant d'intervenir physiquement. Ils n'ont pas agi sous l'impulsion de la colère. En ne considérant pas suffisamment ces gestes en tant qu'actes professionnels, on « déprofessionnalise » les enseignants. L'actualité offre un exemple contraire dans un autre corps professionnel. Le policier qui a tiré et tué le jeune Fredy Villanueva, à Montréal-Nord, n'a pas été poursuivi. Son geste a été considéré comme un acte professionnel dans l'exercice de ses fonctions. Reconnaître cela aux enseignants serait déjà un pas en avant. Néanmoins, il est évident que les policiers ont une légitimité à employer la violence que les enseignants n'ont pas et ne doivent pas avoir.

En même temps, trois jugements de la Cour suprême octroient aux enseignants une obligation morale énorme. Ils deviennent des modèles moraux pour la société, tant à l'école qu'en dehors. En ce sens, ils doivent être professionnels en tout temps. Ce qui est une forme de « surprofessionnalisation » de l'enseignement.

D'une part, on enlève aux enseignants une liberté d'agir en tant que professionnels et d'autre part, on les incite à ne jamais quitter leur rôle d'enseignant.

De quelle manière croyez-vous que cette recherche est susceptible de contribuer à la formation initiale des enseignants ?

À l'heure actuelle au Québec, il n'y a ni ordre professionnel ni code de déontologie qui assigne aux enseignants des devoirs professionnels clairs. La profession est donc balisée par un cadre juridique (loi sur l'instruction publique, par exemple), par les conventions collectives et par cette jurisprudence qui émane des différents tribunaux. Or, ces balises et, en particulier, la jurisprudence, ne sont pas toujours bien connues des enseignants. Cette recherche offre donc la possibilité aux futurs enseignants d'être mieux informés sur les normes de la profession qui émanent de ces sources. Et je rappelle que ces normes touchent à beaucoup d'aspects de la pratique enseignante. Ce qui découle de cette recherche permet aussi de réfléchir sur la position éthique des enseignants dans le Québec contemporain. Les analyses des juges sont également parties prenantes de l'attente de la société envers les enseignants et les futurs enseignants. Il ne faut pas en faire abstraction.

Quelle suite comptez-vous donner à cette recherche ?

Les avenues pour les suites possibles commencent à se dessiner et elles promettent d'être captivantes. Une dimension internationale sur cette relation entre droit, éthique et enseignement serait très intéressante. Comment se construisent les normes professionnelles dans d'autres pays francophones comme la France, la Belgique, etc. ? Il y a aussi un côté pratique qui apparaît. Les récentes poursuites ont été le déclencheur d'une prise de conscience. Le syndicat de l'enseignement des Deux Rives (auquel étaient affiliés les enseignants poursuivis) veut revoir les règles entourant les plaintes déposées contre les enseignants. Il y a là un changement auquel nous pourrions participer concrètement. Ce serait formidable et passionnant.

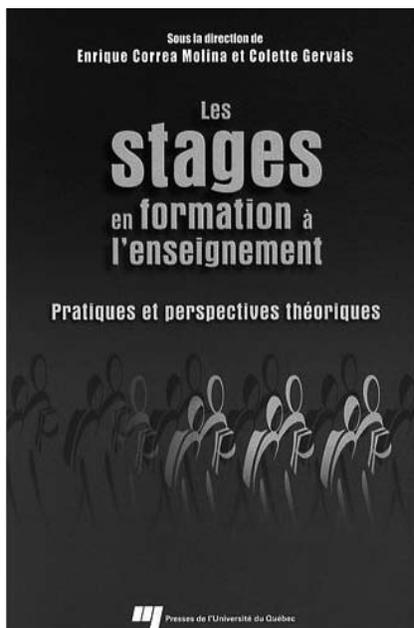
Je vous remercie beaucoup et vous souhaite bonne chance dans la poursuite de cette recherche.

Vient de paraître

Recensions

Correa Molina, E. et Gervais, C. (dir.). (2008). *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Simon Collin
CRIFPE
Université de Montréal



Dans la mouvance de la professionnalisation des enseignants, le stage s'impose de plus en plus comme un des piliers de la formation initiale. Il s'agit d'une période relativement courte mais extrêmement riche – et par là même complexe – au sein de laquelle se concentrent et s'influencent une multitude d'enjeux professionnels : les identités d'étudiant et d'enseignant y transitent; des enseignants d'expérience et des enseignants en devenir s'y côtoient; la théorie et la pratique y alternent; et finalement, les compétences s'y développent. C'est donc une facette de l'enseignement informative de beaucoup d'autres, assurément. Par voie de conséquence, c'est un terrain de recherche qu'on gagne à mieux comprendre, mais dont l'étude est somme toute relativement récente.

Dans cette perspective, l'ouvrage dirigé par Correa Molina et Gervais apporte une réelle contribution à la compréhension du stage d'enseignement, précisément parce qu'il l'aborde dans sa pluralité. Il se compose de trois grandes parties, dont la première traite de l'apport des formateurs au développement professionnel des enseignants-stagiaires. Portelance et Gervais y évoquent la relation entre enseignants-stagiaires et enseignants associés, notamment dans le cadre de l'approche culturelle de l'enseignement. La relation entre enseignants-stagiaires et enseignants d'expérience est également abordée par Lepage et Gervais dans le contexte spécifique d'un groupe de discussion électronique.

La deuxième partie traite de la figure de l'enseignant-stagiaire, notamment par son volet identitaire. À cet égard, les résultats de Kaddouri éclairent les tensions que le stage provoque entre différentes identités parfois peu conciliables. De façon complémentaire, Ouellet éclaire le processus de construction identitaire des enseignants-stagiaires à partir des compétences préalables dont ces derniers disposent, eu égard aux rôles et aux attentes liés à l'enseignement. Pour sa part, Malo discute de la figure de l'enseignant-stagiaire en tant que praticien réflexif. Par une analyse critique de la littérature, elle en propose une nouvelle conception, constructiviste et non déficitaire. Dans une perspective davantage cognitiviste, Mercier, Brodeur et Deaudelin envisagent le développement professionnel comme un apprentissage de la pratique enseignante, notamment par une interaction de l'objet, du processus et du contexte d'apprentissage propres au stage.

La construction des compétences professionnelles forme la troisième et dernière partie de cet ouvrage, notamment abordée par Gervais, Correa Molina et Lepage. Par une explicitation des pratiques des enseignants-stagiaires au long des différents stages qui ponctuent leur formation initiale, ces auteurs mettent en lumière le processus de mobilisation et d'organisation des ressources professionnelles. La pratique réflexive et plus largement le développement professionnel sont également abordés par Lacourse et Hensler au moyen du portfolio. Ces auteurs nous livrent les résultats d'une étude portant sur l'évaluation de ce dispositif. D'un point de vue théorique et académique, Larrivée s'interroge quant à lui sur la relation des enseignants-stagiaires et des parents d'élèves. Enfin, Correa Molina, Sanchez et Fryer offrent une étude originale qui s'attache à explorer la relation d'étudiants de différentes années du baccalauréat qui sont amenés à collaborer dans leur pratique enseignante autour d'un cas d'élève en difficulté d'apprentissage.

La figure de l'enseignant-stagiaire, la construction de son identité et de ses compétences professionnelles, le rôle et la relation des différents acteurs qui l'entourent et le soutien de certains dispositifs tels que le portfolio sont donc les principaux thèmes que conjuguent les différents auteurs de cet ouvrage, de manière remarquablement complémentaire. Au final, il s'agit d'un ouvrage qui, à l'image de son objet d'étude, réussit à couvrir et à mettre en dialogue les différents aspects d'une période du développement professionnel aussi cruciale que complexe : le stage d'enseignement.

Nous invitons tous les lecteurs du bulletin *Formation et profession* à visiter le site du Centre à l'adresse **www.crifpe.ca**

Les membres du CRIFPE

Vous pouvez en tout temps consulter les bulletins *Formation et profession* en vous rendant sur le site du CRIFPE

Chercheurs régulariers

www.crifpe.ca/formationetprofession

Anadon, Marta Élixa UQAC
Bédard, Johanne U Sherbrooke
Borges, Cecilia U Montréal
Brassard, André U Montréal
Brodeur, Monique UQAM
Cardin, Jean-François U Laval
Chartrand, Suzanne-G. U Laval
Correa Molina, Enrique U Sherbrooke
Couturier, Yves U Sherbrooke
Deaudelin, Colette U Sherbrooke
Dembélé, Martial U Montréal
Desbiens, Jean-François U Sherbrooke

Desrosiers, Pauline U Laval
Éthier, Marc-André U Montréal
Falardeau, Érick U Laval
Gauthier, Clermont U Laval
Gervais, Colette U Montréal
Gohier, Christiane UQAM
Hasni, Abdelkrim U Sherbrooke
Jeffrey, Denis U Laval
Kalubi, Jean-Claude U Sherbrooke
Karsenti, Thierry U Montréal
Larivée, Serge U Montréal
Larose, François U Sherbrooke

Lebrun, Johanne U Sherbrooke
Legendre, Marie-Françoise U Laval
Lenoir, Yves U Sherbrooke
Lessard, Claude U Montréal
Loiola, Francisco U Montréal
Malo, Annie U Montréal
Martin, Daniel UQAT
Martineau, Stéphane UQTR
Marzouk, Abdellah UQAR
Maubant, Philippe U Sherbrooke
Mellouki, M'Hammed U Laval
Mottet, Martine U Laval

Mujawamariya, Donatille U Ottawa
Mukamurera, Joséphine U Sherbrooke
Pelletier, Guy U Sherbrooke
Portelance, Liliane UQTR
Proulx, Jean-Pierre U Montréal
Raby, Carole UQAM
Savoie-Zajc, Lorraine UQO
Simard, Denis U Laval
Solar, Claudie U Montréal
Spallanzani, Carlo U Sherbrooke
St-Jacques, Diane U Montréal
Tardif, Maurice U Montréal

Chercheurs associés

Archambault, Hélène CUSB
Beaudoin, Huguette U Laurentienne
Bélanger, Jean-Denis U Laval
Biron, Diane U Sherbrooke
Bissonnette, Steve UQO
Boivin, Marie-Claude U Montréal
Bouchamma, Yamina U Laval
Boudreau, Pierre U Ottawa
Boutet, Marc U Sherbrooke
Carignan, Isabelle U Sherbrooke
Carignan, Nicole UQAM
Carpentier, Anylène U Montréal
Cividini, Monica UQAC
Crespo, Manuel U Montréal

David, Robert U Montréal
Desjardins, Julie U Sherbrooke
Dezutter, Olivier U Sherbrooke
Gérin-Lajoie, Diane OISE-U Toronto
Guérette, Charlotte U Laval
Guilbert, Louise U Laval
Guillemette, François UQTR
Hébert, Manon U Montréal
Hrimech, Mohamed U Montréal
Kaszap, Margot U Laval
Lacourse, France U Sherbrooke
Lataille-Démoré, Diane U Laurentienne
Laurier, Michel U Montréal
Lepage, Michel U Montréal

LeVasseur, Louis U Laval
Moldoveanu, Mirela UQAT
Montgomery, Cameron U Ottawa
Nault, Thérèse UQAM
Peters, Martine UQO
Poellhuber, Bruno U Montréal
Presseau, Annie UQTR
Samson, Ghislain U Sherbrooke
Sasseville, Bastien UQAR
Saussez, Frédéric U Sherbrooke
Terrisse, Bernard UQAM
Turcotte, Sylvain U Sherbrooke
Voyer, Brigitte UQAM
Zourhhal, Ahmed UQAC

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

Faculté des sciences de l'éducation, Pavillon Marie-Victorin, Université de Montréal
 90, Vincent d'Indy, Montréal (Québec), Canada H2V 2S9

Courriel : crifpe@scedu.umontreal.ca

