

L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES : POUR UNE APPLICATION DIFFÉRENCIÉE SELON LES DISCIPLINES

Lorne HUSTON, professeur d'histoire et de sociologie – Collège Édouard-Montpetit

RÉSUMÉ

Depuis la réforme du régime pédagogique de 1993, les programmes d'études doivent être conçus dans la perspective pédagogique d'une approche par compétences (APC)¹. Si l'adoption d'une telle perspective ne me semble pas poser de problèmes majeurs dans les programmes professionnels, je demeure perplexe quant à la façon de l'appliquer lorsqu'on veut favoriser le développement d'une culture générale chez les élèves. Or, c'est précisément l'objectif de favoriser l'acquisition d'une culture générale qui constitue l'un des volets essentiels de la mission des cégeps. Le présent texte tente d'abord de mieux cerner les contours du malaise ressenti et ensuite de proposer quelques pistes de solution pour mieux entamer un apprentissage actif de la culture générale.

Je voudrais dire d'emblée que je souscris à beaucoup de critiques que l'on formule généralement à l'égard des approches dites « traditionnelles » d'enseignement fondées sur la transmission de connaissances précises². Dans la mesure où ces pratiques d'enseignement mettent l'élève en position passive face au savoir, elles ne l'encouragent pas à apprendre par lui-même. Comment ne pas être d'accord pour remettre en question un modèle pédagogique qui voit l'élève comme un récipient dans lequel le professeur verse des connaissances? Qui peut croire que l'on vérifie l'apprentissage par la capacité des élèves à répéter ces connaissances dans un contexte d'examen? Si les connaissances apprises d'une telle façon restent désincarnées, elles ne seront qu'un exercice scolaire vite oublié. Cette vision mécaniste de l'enseignement, que l'on qualifie volontiers de « traditionnelle » n'est, bien sûr, qu'une caricature de l'enseignement réellement pratiqué dans les établissements scolaires autrefois, mais elle contient néanmoins une part de vérité qui persiste de nos jours et qu'il est encore pertinent de critiquer.

PREMIÈRE PARTIE — COMPÉTENCES ET FINS D'APPRENTISSAGE : LES TERMES D'UNE RENCONTRE

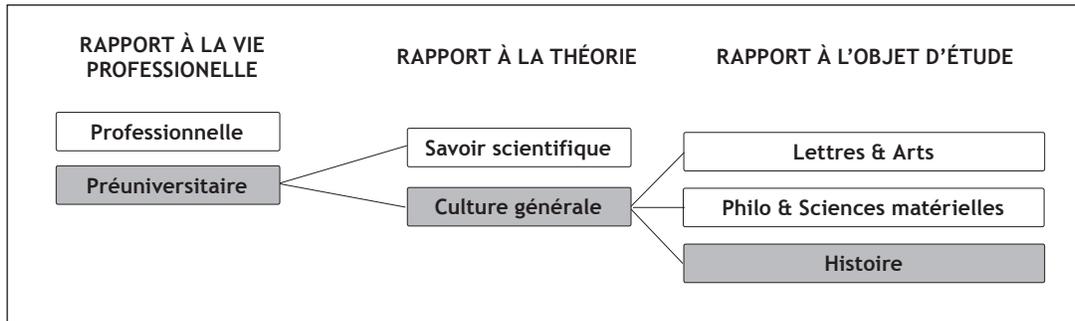
Si je partage le diagnostic que posent les partisans de l'APC quant aux maux qu'il faut corriger, je reste, malgré tout, sur ma faim lorsque j'essaie d'appliquer une approche par compétences à une situation d'apprentissage de la culture générale. Le choix d'une approche pédagogique ne doit-il pas tenir compte de la fin visée par l'apprentissage? Je vois d'emblée trois grandes fins d'apprentissage dans l'enseignement collégial : celles liées à la vie professionnelle, celles liées à l'appropriation de modèles théoriques d'explication des phénomènes et celles liées aux objets d'études spécifiques.

Certes, ces trois fins peuvent se recouper et se compléter, mais elles ont aussi leurs spécificités qu'il convient maintenant d'examiner (Figure 1) Les réflexions présentées dans cette partie du texte visent à mieux cerner les termes de cette rencontre entre les compétences et les fins d'apprentissage.

1. Pour une excellente vue d'ensemble du régime pédagogique actuellement en vigueur dans les cégeps, on consultera GOULET, J.-P., « Des objectifs, des standards et des activités d'apprentissage. Vraiment? », *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 3, mars 1994, p. 6-11.

2. TARDIF, J., « La construction des connaissances, 1^{re} partie : Les consensus », *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 2, décembre 1997, p. 14-19.

FIGURE 1
Compétences et fins d'apprentissage



1. LE RAPPORT À LA VIE PROFESSIONNELLE

La différence entre l'application d'une approche par compétences dans les programmes d'études techniques et des programmes préuniversitaires a été maintes fois soulignée. Mais si l'APC s'applique bien aux programmes professionnels, ce n'est pas, comme on le dit souvent, parce qu'on n'y enseigne que des savoir-faire techniques ou procéduraux. C'est parce que l'élève peut facilement s'imaginer en train d'exercer ces compétences. Comparons, par exemple, les compétences exigées dans deux programmes d'études : celui de soins infirmiers et celui de sciences humaines. Regardons, plus spécifiquement encore, la compétence liée à une discipline que j'enseigne : l'histoire.

SOINS INFIRMIERS ³	HISTOIRE ⁴
<i>Relier des désordres immunologiques et des infections aux mécanismes physiologiques et métaboliques.</i>	Reconnaître, dans une perspective historique, les caractéristiques essentielles de la civilisation occidentale.

L'importance de bien comprendre la question des infections afin d'exercer sa profession d'infirmière est évidente. L'élève peut facilement imaginer une situation où il sera appelé à exercer cette compétence. La vérification des compétences peut facilement prendre la forme d'une simulation d'une situation réelle que l'élève vivra dans sa vie professionnelle. Mais la capacité de « reconnaître, dans une perspective historique, les caractéristiques essentielles de la civilisation occidentale » n'est pas au cœur de beaucoup d'activités professionnelles. Même si l'élève finit un jour par exercer au Québec une profession connexe à l'histoire (destin d'une infime minorité des élèves en sciences humaines au cégep), j'imagine avec difficulté une situation précise où il serait appelé à faire une telle chose. Il faut dire les choses clairement : l'utilité de ce cours d'histoire n'est pas d'abord d'ordre professionnel et cela fait une grande différence lorsqu'on veut mettre en œuvre une approche par compétences. Je ne vois pas, par exemple, comment vérifier les compétences en histoire par une simulation crédible de la vie professionnelle.

3. Voir énoncé de la compétence « 01Q7 » du programme de Soins infirmiers. [En ligne] <http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/180A0.asp>.

4. Voir énoncé de la compétence « 022L » du programme de Sciences humaines. [En ligne] <http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/300A0.asp>.

2. LE RAPPORT À LA THÉORIE

De ce qui précède, je ne conclus pas que l'APC n'est utile que dans les programmes professionnels. Il me semble évident aussi qu'elle est utile pour l'apprentissage des modèles théoriques et leurs applications à des situations pratiques. Je ne suis pas un didacticien des mathématiques ou des sciences pures, mais je comprends l'intérêt d'une démarche qui vise à vérifier si l'élève peut utiliser tel ou tel modèle théorique dans un contexte d'application concrète. Le programme de sciences de la nature, par exemple, demande à un élève d'être en mesure d'«analyser différentes situations et des phénomènes physiques à partir des principes fondamentaux reliés à la mécanique classique⁵». J'enseigne également la sociologie et je vois beaucoup mieux comment appliquer l'APC dans cette discipline de sciences humaines qu'en histoire. Je suis porté à croire que plus un domaine de connaissances est théorisé, plus il est facile et utile d'y utiliser l'APC.

Qu'en est-il des compétences lorsqu'il s'agit de s'initier à la culture générale? Une mise au point s'impose. On a coutume, lorsqu'on parle de ces questions pédagogiques dans le cadre du réseau collégial, de parler de «formation générale» et de «formation spécifique». Ce sont là des catégories administratives qui ont leur histoire, mais on ne saurait réduire la question de la culture générale aux dimensions de la seule formation générale telle que définie par le Ministère. Il y a des éléments de culture générale dans les cours d'histoire, comme dans les cours sur les arts et les sciences, alors que ces cours ne relèvent pas de la formation générale. De la même façon, il y a sans doute des aspects des cours de littérature ou de philosophie qui ne font pas partie de la culture générale. On peut penser aux aspects plus théoriques de l'analyse littéraire, par exemple ceux qui relèvent davantage du métier de critique littéraire. Pour cette raison, je ne dirais pas que le champ de la culture générale recouvre parfaitement le découpage disciplinaire. Ce qui distingue l'apprentissage de l'approche scientifique de celui de la culture générale est leur rapport respectif à la théorie.

Dans un récent ouvrage sur l'enseignement de la littérature dans les lycées français, l'essayiste Tzvetan Todorov souligne l'importance de distinguer entre un enseignement axé sur sa discipline et celui qui vise avant tout à traiter de son objet. Dans le cas de la littérature, il se demande «Étudie-t-on avant tout, les méthodes d'analyse, qu'on illustre à l'aide d'œuvres diverses? Ou étudie-t-on les œuvres jugées essentielles, en utilisant les méthodes les plus variées?⁶». La distinction est utile pour notre réflexion sur l'approche par compétences dans le domaine de la culture générale. Un apprentissage disciplinaire est axé sur un savoir de type scientifique. Il vise la maîtrise des modèles théoriques et la capacité de mettre en œuvre une méthodologie appropriée. La situation est tout autre lorsqu'il s'agit des domaines d'apprentissage liés à la culture générale qui, eux, ont un autre rapport aux expériences de la vie. Lorsqu'il s'agit de s'éveiller à des œuvres littéraires ou artistiques, d'explorer des conceptions philosophiques ou de découvrir des réalités historiques, on parle d'expériences qui sont, en partie du moins, d'ordre émotif et imaginaire. La découverte de Molière ou de Montaigne, de leurs œuvres, de leurs mondes, dans la perspective d'une culture générale, n'est pas d'abord un exercice d'application d'une théorie littéraire ou d'un modèle scientifique. Elle s'appuie, au contraire, sur une compréhension plus intuitive, fondée sur des raisonnements analogiques.

En même temps, la culture générale et la science ont des visées communes. On peut les voir, toutes les deux, chacune à sa façon, comme des langages qui permettent la communication entre personnes de diverses cultures spécifiques. Les langages de la science, par leurs caractéristiques mathématiques

5. Voir l'énoncé de la compétence «00UR» du programme de Sciences de la nature. [En ligne] <http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/200B0.asp>.

6. TODOROV, T., *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007, p. 19.

et logiques, dépassent les frontières nationales et religieuses. La culture générale, dans la mesure où elle touche aux expériences universelles, constitue aussi un langage commun. Apprécier Rousseau, Shakespeare ou Léonard de Vinci, découvrir comment ils peuvent nous parler et nous émouvoir aujourd'hui, c'est un pont qui nous relie au monde, tout autant que le calcul intégral. La capacité de la science à transcender l'expérience immédiate (une pomme qui tombe d'un arbre) réside dans sa capacité à formuler une loi ou une théorie qui rend compte du phénomène. La culture générale, en revanche, ne peut être théorisée de la même manière. Paradoxalement, on pourrait dire que ce qu'elle a d'universel est immanent aux objets (œuvres, événements) qui l'incarnent. On peut discuter du choix de ces objets, mais on ne peut apprendre la culture générale sans se frotter à eux, sans les expérimenter de l'intérieur, si l'on peut dire. Là où les sciences visent l'explication des phénomènes, la culture générale vise une façon particulière de comprendre l'expérience humaine. Il est donc normal que l'approche pédagogique tienne compte de cette différence entre les fins d'apprentissage.

2.1 Les compétences intellectuelles générales et la culture générale

Certains auteurs prétendent que l'approche par compétences ne pose aucun problème particulier pour l'apprentissage de la culture générale. Telle semble être la position de R. R. Tremblay, aujourd'hui directeur des études au Cégep Marie-Victorin, lorsqu'il écrit : « Loin de s'opposer aux contenus culturels, aux théories, aux concepts, aux œuvres classiques et aux réflexions des penseurs qui ont marqué l'histoire, une approche par compétences adaptée à la formation générale et aux programmes d'études préuniversitaires s'y réfère constamment, *car elle ne saurait se développer sans eux*.⁷ ». Avec le respect que je dois à un ancien professeur de philosophie et à un auteur de manuel scolaire très utile⁸, je dois dire que je ne crois pas que le problème se situe sur le plan des contenus culturels mais plutôt dans le rapport aux fins d'apprentissage. À mon avis, l'argumentation de Tremblay met la charrue devant les bœufs. Les compétences qu'il veut lier à la culture générale sont des compétences intellectuelles générales : lecture critique, capacité d'analyser, de faire des synthèses, de travailler en équipe... Or ces compétences ne sont pas spécifiquement liées à la culture générale. Elles sont utiles certes ; on en reparlera sous peu. Mais on pourrait tout aussi bien les développer sans étudier les œuvres littéraires, sans connaître l'histoire de la civilisation occidentale.

Au fond, quel est le but recherché ? Veut-on étudier la littérature, l'histoire, la philosophie... pour perfectionner nos compétences générales intellectuelles ou l'inverse ? N'y a-t-il pas là confusion entre objectifs et moyens ? Puisque ce sont les compétences que l'on évalue, ne risque-t-on pas de mettre l'accent sur les capacités de lecture, de rédaction claire, etc., à tel point que la culture générale finit par n'être qu'un prétexte arbitraire pour la mise en œuvre de ces moyens ? On aboutirait ainsi à une situation absurde où l'étude de Platon ou de la Renaissance, par exemple, ne servirait qu'à favoriser l'esprit de synthèse ou le travail d'équipe !

3. LE RAPPORT À L'OBJET D'ÉTUDE

Selon le schéma présenté au début du texte, il existe un troisième type de fin d'apprentissage : celui qui découle de l'objet spécifique à l'étude. Même lorsqu'on aborde l'apprentissage sous l'angle de la culture générale, on n'apprend pas à se familiariser avec un tableau de Rembrandt de la même façon

7. TREMBLAY, R. R., « Compétences et culture générale », *Pédagogie collégiale*, vol. 18, n° 2, décembre 2004, p. 33. Je me suis permis de changer les italiques dans cette phrase pour mieux souligner l'inversement du rapport entre compétences et culture générale que propose Tremblay. C'est bien la culture générale qui est au service du développement des compétences selon Tremblay.

8. TREMBLAY, R. R., *Savoir plus, outils et méthodes de travail intellectuel*, 2^e éd., Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2006, 230 p.

qu'avec un roman de Flaubert. Il faut donc réfléchir sur les compétences sous cet angle. J'ai indiqué à la section précédente que la spécificité de l'apprentissage de la culture générale était son rapport aux objets d'études. Or, l'objet en question est assez évident pour les arts et la littérature. On parle des œuvres. Mais la culture générale englobe davantage que des œuvres artistiques et littéraires. Quels sont les « objets » de la science, de la philosophie, de l'histoire qui contiennent la culture générale? Que peut-on étudier dans ces domaines pour s'approprier un peu de culture générale? Je ne suis pas qualifié pour répondre à cette question pour les sciences et la philosophie, mais j'ai quelques idées en ce qui concerne l'histoire.

L'« objet » de l'histoire qui contient la culture générale est constitué de *récits* historiques. Dans un cours qui porte sur la civilisation occidentale, cela peut être un récit sur un personnage ou un événement précis (Hitler ou la conquête du Mexique) ou un récit sur un phénomène plus complexe comme la Renaissance, ou l'affirmation des monarchies au début des Temps modernes. L'important est que l'angle d'étude soit marqué par ce que ces récits prétendent révéler de la condition humaine. Certes, les récits sont multiples et critiquables. Il ne s'agit pas, bien sûr, d'en choisir un seul pour l'ériger en objet de vénération. Je reviendrai sur ces questions sous peu mais, pour l'instant, il suffit de prendre conscience que toute réflexion sur les compétences à développer dans le domaine de la culture générale doit prendre en compte le rapport spécifique à l'objet d'étude.

DEUXIÈME PARTIE—COMPÉTENCES ET CULTURE GÉNÉRALE: QUELQUES PISTES DE SOLUTION

On peut maintenant revenir à notre interrogation du départ: est-il possible d'identifier des compétences qui sont spécifiques à l'apprentissage de la culture générale? L'approche par compétences est-elle utile pour ce type d'apprentissage? J'avoue que mes réflexions à ce chapitre sont encore ouvertes. Je suis fondamentalement convaincu que tout apprentissage véritable est un processus actif qui est effectué par l'élève. En revanche, jusqu'ici, je n'arrive pas à définir ce processus en termes de compétences. Dans la dernière partie de ce texte, je tente de cerner les contours pratiques de ces questions et de proposer quelques pistes de solution à partir de mon expérience d'enseignant du cours d'initiation à l'histoire de la civilisation occidentale.

Dans mon enseignement, je tente de tenir compte des trois fins d'apprentissage: je façonne donc mon enseignement pour tenir compte du fait que j'enseigne dans un programme *préuniversitaire*, donné dans une perspective de *culture générale*, dans le domaine de *l'histoire* de la civilisation occidentale. Regardons comment se posent concrètement les questions de compétences pour chacune de ces fins d'apprentissage.

- COMPÉTENCES LIÉES À L'ENSEIGNEMENT PRÉUNIVERSITAIRE

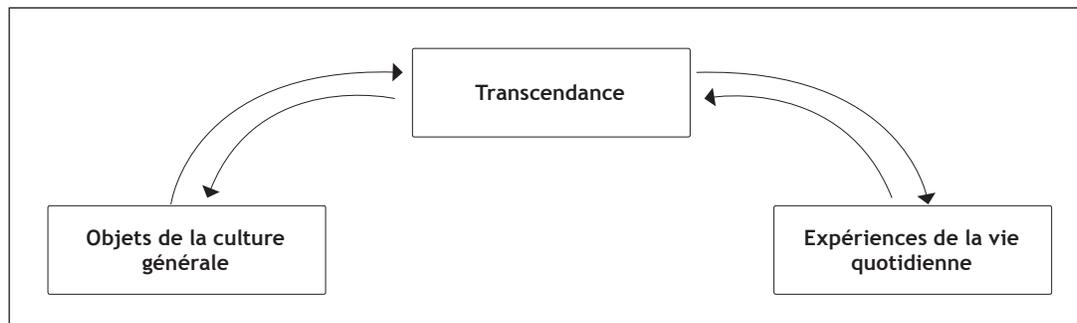
C'est parce que l'une des fins d'apprentissage est la préparation aux études universitaires que je peux viser à développer, chez mes élèves, les compétences intellectuelles générales dont parle Tremblay (voir ci-dessus). C'est ainsi que je dois trouver des moyens qui permettent aux élèves d'améliorer leur capacité de lecture afin de la rendre compatible avec un niveau de textes universitaires. Je vais également mettre en place des activités qui leur permettent d'améliorer leurs pratiques de rédaction, de travail en équipe et ainsi de suite. Cela implique aussi que j'évalue leurs compétences dans ces domaines. Il peut y avoir des difficultés pratiques à bien définir des activités d'apprentissage à ce chapitre, à bien les harmoniser avec d'autres dimensions du cours mais, en principe, il n'y a pas de problème majeur à ce niveau. Je suis d'accord avec Tremblay (et bien d'autres pédagogues) lorsqu'ils soutiennent qu'on peut apprendre l'histoire et, en même temps, perfectionner notre capacité à lire. La question de l'apprentissage de la culture générale par le biais d'une approche des compétences n'est pas réglée pour autant. Nous n'en sommes qu'à la première étape!

- COMPÉTENCES LIÉES À LA CULTURE GÉNÉRALE : LA QUESTION DE LA TRANSCENDANCE

Quelles compétences spécifiques faut-il privilégier si l'on vise à développer la culture générale des élèves? Comment aide-t-on les élèves à explorer les objets de la culture générale? Comment favoriser des apprentissages qui peuvent les accompagner dans la vie après leur départ du collège? C'est ici que les questions sont beaucoup plus complexes. La seule intuition que j'ai, c'est que la culture générale s'apprend en développant un rapport de «transcendance» entre des objets de la culture générale (œuvres, récits, etc.) et des expériences (émotives, intellectuelles, pratiques) de la vie quotidienne (Figure 2).

FIGURE 2

Rapport entre objets de la culture générale et vie quotidienne



La culture générale permet de prendre du recul par rapport à des expériences vécues, de leur donner un sens, une légitimité peut-être, que l'on ne perçoit pas immédiatement dans le cours quotidien de notre existence. Le professeur de français Louis Cornellier exprime cette idée dans un récent essai lorsqu'il dit qu'il veut convaincre ses élèves «que la vie avec la pensée nous humanise, au point qu'ils (les élèves) conserveront, au moins un peu, même quand leurs études seront complétées, le désir de poursuivre ces expériences qui nous font vivre⁹». C'est également à ce rapport de transcendance entre littérature et vie réelle que Todorov fait référence lorsqu'il dit aimer la littérature «parce qu'elle m'aide à vivre». Elle n'est pas en opposition à la vie quotidienne écrit-il : «Plutôt que d'évincer les expériences vécues, elle me fait découvrir des mondes qui se placent en continuité avec elles et me permet de mieux les comprendre¹⁰». Si cela est vrai pour la littérature, je crois que les enseignants de l'histoire seraient bien inspirés de chercher dans des voies analogues. Ces voies peuvent-elles être balisées sous forme de compétences? Pour le moment, je ne vois pas à quoi pourrait ressembler une «compétence» en termes de transcendance! Je me contente ici de poser la question.

Peut-être qu'au fond, la question des compétences liées à la culture générale ne peut se poser en dehors de l'objet spécifique que l'on veut étudier. Si, comme je l'ai indiqué précédemment, la culture générale est immanente aux objets qui la composent (œuvres d'art et de littérature, récits historiques), il est possible qu'il n'y ait pas de compétences liées à la culture générale au sens large, mais seulement des compétences liées à chacun de ses objets. Dans ce sens, la transcendance que l'on recherche entre objets d'étude et vie quotidienne ne peut se faire que par rapport à chacun des objets d'étude.

9. CORNELLIER, L., *Lettre à mes collègues sur l'enseignement de la littérature et de la philosophie au collégial*, Québec, Éditions Nota bene, 2006, p. 21.

10. TODOROV, *op.cit.*, p. 15.

- COMPÉTENCES LIÉES À L'OBJET D'ÉTUDE HISTORIQUE

Quand je réfléchis sur ce genre de question pédagogique, je suis douloureusement conscient d'un fait incontournable : pour la majorité de mes élèves, le cours qu'ils suivront avec moi sera le dernier cours d'histoire de leur vie. Lorsque je décide de ne pas aborder avec eux telle question ou telle dimension d'une situation, je ne peux me consoler en m'imaginant qu'ils verront cela dans un autre cours. Il n'y aura plus d'autres cours d'histoire pour combler les trous que j'ai laissés entiers. Ou bien ils apprendront quelque chose qu'ils pourront apporter avec eux, quelque chose qu'ils pourront enrichir eux-mêmes par la suite, en dehors des cours d'histoire, ou bien ce qu'ils apprendront restera lettre morte et tombera dans l'oubli.

Dans ce contexte, je vois deux pistes qui me semblent prometteuses pour cette recherche de transcendance dont je parle. Il y en a sans doute d'autres. La première propose de voir l'histoire comme *un ensemble de récits sur nos origines*. C'est d'abord dans ce sens, je crois, qu'elle peut être porteuse de culture générale. En arrière-plan de tout sujet d'étude, je veux favoriser une réflexion sur des questions comme « D'où venons-nous ? » « Quelles sont les pierres blanches qui marquent notre passé ? » « Comment sommes-nous faits de ce qui nous précède ? » Une réflexion critique sur des récits de ce genre implique deux choses : d'abord l'idée de cohérence. Sans cohérence, il n'y a ni récit ni raison de comprendre. On accepte donc comme point de départ que notre passé n'est pas constitué d'un paquet de pierres distribuées au hasard. Le défi est donc de découvrir, pour soi, cette cohérence. Ensuite, il faut accepter que tous les récits sont critiquables et que la cohérence de ces récits est toujours construite. Ils mettent en évidence certains faits aux dépens d'autres. Il faut donc encourager les élèves à voir ces récits sous différents angles. Puisque ce cours est de niveau collégial, je n'insiste pas tant sur des interprétations historiographiques qui peuvent être pointues et exiger des connaissances très spécialisées. Il faut plutôt favoriser diverses lectures des phénomènes du point de vue de différents acteurs qui y sont impliqués. On peut s'intéresser à la Réforme protestante, par exemple, du point de vue des princes, de la curie romaine, des humanistes ou des paysans. Le récit ainsi contextualisé perd son statut de savoir figé (ce qu'il faut savoir sur les causes et conséquences de la Réforme protestante) pour devenir un sujet riche en réflexions sur les rapports entre l'éthique et le pouvoir, sur la capacité des organisations à se réformer, sur l'efficacité des idées à changer le monde ou sur les dimensions sociales d'une rébellion.

La deuxième piste qui me semble importante pour favoriser cette recherche de transcendance vise à encourager les élèves à se servir de leur cours d'histoire pour *réfléchir sur le changement*, c'est-à-dire sur ce qui est en mouvement dans une société et sur les processus et les rythmes de transformation en cours. Le monde que découvrent les élèves de dix-huit ans est souvent perçu comme un bloc inerte, héritage d'un passé indifférencié. Il y a « hier » qui s'étend de la génération de leurs parents à l'Antiquité et qui se dresse derrière eux comme un mur lisse. Puis, il y a « demain » — aux contours flous et incertains. Cette difficulté qu'éprouvent des élèves à sentir et à penser la continuité entre hier et aujourd'hui inspire des conclusions tragiques à Cornellier dont on a cité les réflexions plus tôt. Il faut, dit-il, axer les études littéraires sur les œuvres contemporaines : « Ce mouvement qui porte vers le passé pour penser le présent leur est, à eux, totalement étranger au point qu'ils n'y croient pas.¹¹ »

Pour l'enseignant de l'histoire, à tout le moins, cette réalité ne peut être une fatalité à laquelle il se résigne. Elle peut être, en revanche, un terrain extrêmement fertile à explorer avec les élèves dont le présent est fait autant d'angoisses que de rêves en ce qui concerne l'avenir. L'histoire est un domaine particulièrement apte à nourrir des réflexions sur les situations de transition. Or comment mieux

11. CORNELLIER, *op.cit.*, p. 18-19.

nourrir cette réflexion qu'en démystifiant le caractère monolithique du passé et en le voyant comme une série de processus en cours. Où peut-on mieux réfléchir sur ces processus que dans un cours d'histoire? Selon cette perspective, le cours d'histoire ne sert pas à vénérer le passé. Il me semble normal que des élèves de cet âge se rebiffent face à une telle orientation, car elle a souvent pour effet d'écraser le présent et donc de dévaloriser leur contribution potentielle. Le cours d'histoire doit, au contraire, viser à enrichir la compréhension critique du monde dans lequel ils s'apprêtent à s'insérer. En histoire, une telle compréhension découle d'une réflexion sur l'œuvre du temps. C'est l'histoire qui nous permet de voir que les réalités naissent, prennent de l'ampleur et meurent. C'est l'histoire qui nous permet de distinguer les réalités qui évoluent sur des siècles de celles qui sont passagères.

Que l'on se penche sur la révolution scientifique ou la Révolution française, sur les aventures totalitaires du XX^e siècle ou sur l'essor et le déclin de l'Empire romain, il faut encourager les élèves à comprendre les choix que les hommes ont opérés face à des mondes en changement. Certes, l'histoire ne se répète pas. Il n'y a pas de recettes ni même de modèles théoriques à appliquer en histoire. C'est même l'une des raisons qui font que l'approche par compétences se prête mal à ce genre d'apprentissage. Mais l'histoire fournit une matière brute d'une incomparable richesse pour formuler des comparaisons critiques avec le monde contemporain.

CONCLUSION

En préparant cette présentation sur la culture générale, j'ai voulu relire le rapport Parent qui, il y a plus de quarante ans maintenant, a proposé la création de ces établissements scolaires que sont nos cégeps. Comment décrire la sensation d'étonnement que j'ai ressentie en lisant ses recommandations sur les cours d'histoire? L'une d'entre elles, en particulier, énonce, plus clairement que je n'avais été en mesure de le faire jusque-là, cette mission de l'enseignement de l'histoire au collégial qui me semble incontournable :

Cette valeur humanisante de l'histoire, cette sagesse qu'on peut y puiser sont assez généralement reconnues. Mais on n'a pas toujours vu aussi clairement l'incomparable instrument de formation intellectuelle qu'on peut trouver dans cette discipline. La connaissance du passé habitue l'intelligence à saisir la notion de temps, de siècle, de génération, mais aussi la notion du temps historique, irréversible, continu, avec ses périodes et ses rythmes divers...¹²

Voilà un exemple d'un langage—et d'une pensée—qui me semble cruellement absent de beaucoup de discussions pédagogiques de nos jours. Ce n'est pas courant aujourd'hui d'entendre des appels à la formation de « l'intelligence » de l'élève. Pourtant, n'est-ce pas à travers son expérience de la culture générale que se forme, s'affine et se déploie son intelligence propre de la vie?

L'approche par compétences favorise-t-elle ce genre de formation? On touche là au cœur de la question. Une telle approche constitue-t-elle un atout pour accompagner les élèves dans leurs explorations de la culture générale? Beaucoup de débats jusqu'ici ont porté sur la priorité relative qu'il faut accorder aux compétences par rapport aux connaissances¹³. J'espère que les réflexions présentées dans ce texte peuvent jeter un éclairage utile sur les termes de ces prises de position. J'ai tenté de montrer que les termes « compétences » et « connaissances » recouvrent, en fait, des réalités très différentes selon les contextes d'apprentissage. Derrière les mots, on découvre des réalités multiples. S'il est possible d'être « compétent » dans l'application de modèles statistiques, voire en analyse sociologique, je ne vois pas, en revanche, ce que cela peut bien vouloir dire d'être « compétent » en culture générale. Il est donc utile, je crois, de reprendre certaines de ces discussions sous l'angle des fins d'apprentissage dans lesquelles nos pratiques s'insèrent.

12. QUÉBEC (Province), *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (rapport Parent), vol. 2, ch. XX, paragraphe 840, Québec, 1965.

13. Par exemple, le *Bulletin d'histoire politique*, vol. 15, n° 2, a consacré plusieurs textes à ce sujet dans son numéro du printemps 2007.