

## La réécriture du référentiel des compétences terminales et savoirs communs dans l'enseignement qualifiant : enjeux et opportunités

A paraître dans *Puzzle. Revue du Centre interfacultaire de formation des enseignants de l'ULg*, n°31, mai - juin 2012

**Pr. Jean-Louis JADOULLE**  
**Université de Liège**  
**Service de didactique spéciale de l'histoire**

Parmi les référentiels inter-réseaux dont la réécriture a été entamée, au début de l'année 2012, il en est un dont l'importance n'échappera à personne : il concerne les compétences et les savoirs dont les élèves issus des filières de l'enseignement de qualification et professionnel doivent avoir la maîtrise à travers les apprentissages qui leur sont proposés dans les cours qui composent la formation commune, à savoir essentiellement l'histoire et la géographie dans les réseaux officiel et du CEPEONS, le cours de « sciences humaines » dans l'enseignement « libre ». Deux commissions sont désormais à l'œuvre : l'une est en charge de l'histoire et de la géographie, l'autre des sciences économiques et sociales. Quand on sait que, aux deuxième et troisième degrés, environ 45 %<sup>1</sup> des élèves fréquentent ces filières d'enseignement et que, en outre, l'indice socio-économique moyen des quartiers où habitent ces élèves est significativement inférieur à ceux des élèves scolarisés dans les filières de transition<sup>2</sup>, l'on mesure l'enjeu pédagogique et démocratique que recèle l'écriture de pareil référentiel.

### UN ENJEU PÉDAGOGIQUE ?

La définition précise des compétences et des savoirs dont les élèves doivent avoir la maîtrise est, de toute évidence, une tâche de première importance au plan pédagogique. Il l'est d'autant plus pour ce public dont le profil socio-cognitif et socio-langagier d'une part, le rapport au savoir d'autre part, supposent beaucoup de clairvoyance et de finesse dans la définition des attendus de l'apprentissage.

Comme le rappelait encore récemment J. Beckers, dans la mise en perspective théorique du dernier ouvrage qu'elle coordonne avec J. Crinon et G. Simons<sup>3</sup>, l'« approche par compétences », par le niveau taxonomique élevé des apprentissages qui sont exigés, risque, si l'on n'y prend garde, de pénaliser les élèves dont le mode de socialisation ne favorise pas souvent la maîtrise de démarches à haute valeur cognitive et/ou langagière. C'est dire si l'énoncé des compétences attendues de ces élèves mérite grand soin.

D'autres études, particulièrement celles, bien connues, de B. CHARLOT<sup>4</sup>, ont montré que les élèves fréquentant les filières de l'enseignement qualifiant nourrissent un rapport au savoir qui les amène à accorder (très) peu de sens aux savoirs que

<sup>1</sup> 23 % dans les sections de qualification et 22 % dans les filières d'enseignement professionnel (D'après *Les indicateurs de l'enseignement 2011*, 6<sup>e</sup> édition, Bruxelles : Etnic – Fédération Wallonie-Bruxelles, p. 22 et 33).

<sup>2</sup> *Les indicateurs de l'enseignement 2011*, 6<sup>e</sup> édition, Bruxelles : Etnic – Fédération Wallonie-Bruxelles, p. 31.

<sup>3</sup> BECKERS, J., CRINON, J. et SIMONS, G. (Eds) (2012), *Approche par compétences et réduction des inégalités d'apprentissage entre élèves. De l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants*, Coll. « Pédagogies en développement », Bruxelles : De Boeck.

<sup>4</sup> Cfr notamment CHARLOT, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Coll. « Education », Paris : Anthropos.

l'École promeut traditionnellement. Ce déficit de signification est particulièrement sensible s'agissant des savoirs à apprendre dans le cadre des cours de la formation générale, par distinction avec ceux qui composent la formation professionnelle. La tâche d'énoncer les savoirs dont ces élèves devront avoir la maîtrise à l'issue de la formation commune est donc aussi redoutable.

#### UN ENJEU DÉMOCRATIQUE ?

Sans nier ni même minimiser l'importance de la formation professionnelle au plan de l'insertion des jeunes dans la société, les cours de formation générale jouent également un rôle essentiel dans la compréhension que l'élève pourra développer du monde qui l'entoure et donc dans sa manière de s'y insérer. Les cours qui composent la formation générale dans les filières qualifiantes constituent en outre souvent les seules occasions qui sont données à tous les élèves de construire des outils de compréhension de la société.

Au-delà ou en-deçà de la question pédagogique (quelles compétences et quels savoirs faire apprendre aux élèves ?), l'écriture de ce référentiel pose donc aussi la question des « réalités sociales » ou des « questions de société » auxquelles il importe d'ouvrir les jeunes afin de leur permettre de jouer un rôle actif et critique dans le monde actuel.

#### LE RÉFÉRENTIEL ACTUEL : QUELLES IMPERFECTIONS ?

Que ce soit au regard de l'enjeu pédagogique ou de l'enjeu démocratique, la décision de réécrire le référentiel voté en 2000 nous semble entièrement fondée. Ce texte comporte en effet de nombreuses imperfections. Elles ont notamment été mises en avant dans plusieurs rapports du service de l'inspection inter-réseaux et dans le cahier de charges que le cabinet de la Ministre M.-D. Simonet a réalisé pour baliser le travail de réécriture des référentiels. Elles ont été aussi souvent soulignées par les acteurs de terrain : enseignants, conseillers pédagogiques, responsables des programmes dans les réseaux, formateurs d'enseignants...

#### *Des compétences... à énoncer !*

En ce qui concerne les compétences, le référentiel actuel souffre d'un déficit criant de précision. D'emblée, les auteurs de ce texte précisent que « les élèves doivent construire des savoirs et des compétences qui leur permettent de connaître leurs racines, prendre conscience des origines de la société où ils vivent, pouvoir agir en tant que citoyens »<sup>5</sup>. Mais quelles sont ces compétences ? Celles-ci ne font l'objet d'aucun énoncé précis. Le terme lui-même de « compétence »... n'apparaît plus dans la suite du document. Il semble remplacé par ceux de « savoir-faire » ou de « savoirs essentiels »<sup>6</sup>. Certes, le document énonce quantité d'aptitudes, de capacités, d'habiletés, d'attitudes... : « reconnaître la diversité des modes d'expression artistique », « prendre conscience de l'existence de critères éthiques et de leur caractère relatif », « poser, se poser des questions », « pouvoir conduire un raisonnement logique jusqu'à une conclusion argumentée », « dans la résolution d'une situation-problème, envisager et croiser différents points de vue, scientifique, technique, économique, socio-culturel, éthique... », « s'adresser aux autres sans agressivité, les laisser s'exprimer et écouter », « pratiquer la langue avec clarté

<sup>5</sup> *Compétences terminales et savoirs communs. Humanités professionnelles et techniques*, Bruxelles, 2000, p. 5.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 6, 10 et 11.

(...) », « connaître son corps (...) », « comprendre les mécanismes de solidarité (...) », « lire, analyser et comprendre les messages publicitaires... »... Autant d'énoncés qui pourraient sans doute, potentiellement, donner lieu à la définition de compétences entendues au sens strict, c'est-à-dire la capacité à mobiliser conjointement un ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes) pour résoudre un type ou une famille de problèmes. Mais ces aptitudes, capacités, habiletés, attitudes..., outre leur trop grand nombre, ne font pas l'objet d'une définition suffisamment précise pour que l'on puisse parler, à leur sujet, de « compétences ». Ce constat appelle quelques précisions.

L'« approche par compétences » est l'objet de nombreux cadrages théoriques. Pour y voir clair, on peut distinguer deux optiques. Dans la première, que l'on peut qualifier de « généraliste » ou de « longitudinale »<sup>7</sup>, la compétence est vue comme une capacité générale dont le développement passe par la rencontre de situations très diverses. Cette optique est celle qui a prévalu, en 1999-2000, dans la plupart des disciplines du cursus secondaire en Belgique francophone. En effet, dans la plupart d'entre elles, les compétences qui ont été définies dans les référentiels, puis les programmes, correspondent tantôt à des capacités générales (savoir écrire, savoir observer, savoir analyser...), tantôt à des savoir faire techniques (résoudre une équation, accorder un participe passé...), tantôt encore à des attitudes (faire preuve d'autonomie, planifier son travail...). Ces énoncés ont en commun de laisser à l'enseignant le choix de la situation dans laquelle il développera puis évaluera la maîtrise de la compétence. En effet, dans cette optique, la diversité des situations est vue comme le gage de l'apprentissage de la compétence.

Cette option est contestée par les promoteurs de l'optique « opérationnelle » ou « situationnelle »<sup>8</sup>. Pour ces derniers<sup>9</sup>, l'apprentissage d'une compétence suppose que la diversité des situations soit contenue dans l'espace de la « famille de situations » ou « famille de tâches » attenante à cette compétence. Cette approche suppose donc la définition, pour chaque compétence, d'un type ou d'une famille qui circonscrit les contours des situations, nouvelles et complexes, dans le cadre desquelles les élèves exerceront un type de tâche.

Comme nous l'avons déjà donné à penser<sup>10</sup>, l'optique « généraliste » nous semble souffrir de plusieurs insuffisances, susceptibles d'affecter grandement le degré d'atteinte de trois attendus principaux de la réforme initiée par le « Décret-Missions ».

- En terme de pilotage de l'enseignement, le caractère relativement indéterminé des énoncés de compétences, qu'il s'agisse de capacités générales, de savoir faire techniques ou d'attitudes, laisse à chaque enseignant une liberté d'interprétation

<sup>7</sup> ROEGIERS, X. et DE KETELE, J.-M. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Paris-Bruxelles : De Boeck, p. 96. Elle est aussi qualifiée de « virtuelle » par JONNAERT, Ph. (2003). *Compétences et socio-constructivisme : un cadre théorique*, Paris – Bruxelles : De Boeck, p. 39-40.

<sup>8</sup> ROEGIERS, X. et DE KETELE, J.-M. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Paris-Bruxelles : De Boeck, p. 96.

<sup>9</sup> Auxquels il faut ajouter BECKERS, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.

<sup>10</sup> Voir notamment JADOÛLLE, J.-L. (2011). Faire apprendre des compétences en classe d'histoire : tenants et aboutissants d'une réforme au long cours en Communauté française de Belgique, dans M.-A. ETHIER, D. LEFRANÇOIS et J.-F. CARDIN (Éds), *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves*. Québec : Presses universitaires de Laval, p. 331-357.

extrêmement large. S'il convient de rappeler l'importance essentielle, à nos yeux, de préserver la liberté pédagogique de chaque professeur, nous y reviendrons, il faut s'interroger sur l'opportunité qu'il y a, en termes de pilotage du système éducatif, de leur laisser le soin de définir les objectifs d'apprentissage.

- En terme de réduction des inégalités et eu égard au projet ambitieux d'égalité des acquis, il nous paraît aussi indispensable de fixer d'une manière suffisamment souple mais précise le niveau à atteindre et donc la tâche attendue de l'élève et les contours des situations complexes auxquelles il aura à faire face.

- En terme de réduction de l'échec scolaire, cette définition précise de la nature des tâches et des situations d'évaluation nous paraît également primordiale. L'indétermination pose en effet un triple problème.

- Elle ne permet pas à l'enseignant d'assurer une équivalence suffisante entre les différentes situations d'apprentissage et d'évaluation proposées à l'élève. A nos yeux, l'énoncé du type de situation dans lequel chaque compétence doit être apprise s'impose donc d'abord pour des raisons strictement didactiques : il constitue le gage de la transparence du contrat pédagogique que doivent nouer élèves et enseignant.

- La cohérence entre les diverses situations d'apprentissage et d'évaluation nous paraît également indispensable afin de donner aux élèves le temps de, tout simplement, apprendre... Comment pourraient-ils y parvenir — et d'abord s'engager sereinement sur cette voie — si, sans cesse, les conditions dans lesquelles ils doivent attester de leur compétence se modifient ?

- Enfin, à supposer même que le professeur soit suffisamment outillé pour préciser le contexte dans lequel chaque compétence sera exercée, comment assurer la cohérence entre ce qui est attendu d'une classe à l'autre, d'une année à l'autre, d'un professeur à l'autre... ?

Il faut ajouter enfin que, contrairement à l'approche « généraliste », le paramétrage des situations d'intégration a également une vertu clarificatrice pour les enseignants dont certains disent souffrir d'un manque de balises, face aux énoncés des compétences terminales. Nous reviendrons sur cette nécessité, selon nous, d'opter pour une « optique situationnelle », dans l'esprit, par exemple, de la « pédagogie de l'intégration »<sup>11</sup>.

### *Des savoirs... à choisir pour le supplément d'intelligibilité qu'ils apportent*

Le référentiel actuel souffre également d'un manque de discernement au plan des « savoirs communs » dont les élèves doivent avoir la maîtrise. Ainsi, s'agissant de l'enseignement de l'histoire, les auteurs du référentiel précisent que les savoirs à construire doivent permettre aux élèves de « connaître leurs racines, prendre conscience des origines de la société où ils vivent, comprendre le présent, pouvoir agir en tant que citoyens »<sup>12</sup>. Suit une liste des grandes étapes ou des grands phénomènes de l'Histoire de l'Homme, depuis la sédentarisation jusqu'à la chute du mur de Berlin. Mais de quelles « réalités sociales » actuelles, ces moments ou ces phénomènes sont-ils les « racines » ? La genèse de quels éléments du monde contemporain sont-ils censés éclairer ? Quelles dimensions du présent permettent-ils de comprendre ? A quelles situations auxquelles nos élèves seront confrontés, en

<sup>11</sup> A ce sujet, voir ROEGIERS, X. et DE KETELE, J.-M. (2000). *Une pédagogie de l'intégration.*

*Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement.* Paris-Bruxelles : De Boeck et ROEGIERS, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur des sociétés.* Paris-Bruxelles : De Boeck.

<sup>12</sup> *Compétences terminales et savoirs communs. Humanités professionnelles et techniques,* Bruxelles, 2000, p. 5.

tant que citoyen, ces savoirs se réfèrent-ils ? À quelles questions de société dont ils sont parties prenantes l'étude de ces grands « moments historiques » permettra-t-elle de répondre ?

L'absence de réponse à ces questions, consécutives du manque de discernement qui affecte l'énoncé des « savoirs communs » dans le référentiel actuel, laisse l'enseignant bien seul : à lui, de tenir ensemble les finalités de l'apprentissage et les savoirs qu'il s'agit de faire apprendre. Une tâche qu'il pourra difficilement éluder vu le public qui est le sien, dans les filières de l'enseignement qualifiant. À lui de donner sens à ces « savoirs communs » et de montrer le supplément d'intelligibilité que leur maîtrise donne sur le monde présent. La tâche est assurément rude, très rude. Il n'est pas sûr, en outre, qu'elle soit possible pour l'ensemble des « savoirs historiques » qui sont énoncés.

Le même constat vaut, sans doute, pour les « savoirs géographiques ». Comme pour les « savoirs historiques » les dimensions du monde contemporain qu'ils sont censés éclairer ne sont pas explicitées. Les auteurs signalent bien la nécessité de rendre les élèves conscients « des enjeux spatiaux, ici et ailleurs, du local au mondial »<sup>13</sup>. Mais quels sont ces « enjeux spatiaux » ? On les cherche en vain. Il reste donc à l'enseignant à les discerner au départ des « savoirs géographiques » qui ont été énumérés, d'une manière aussi traditionnelle que ne le sont les « savoirs historiques ». Et à tenter de leur donner sens aux yeux des élèves, si cela est possible...

LE RÉFÉRENTIEL À VENIR : QUEL CAHIER DE CHARGES ?

Si ces imperfections justifient, à nos yeux, le projet de revisiter le référentiel, dans quelles directions s'orienter ? Le cabinet de la Ministre de l'Enseignement obligatoire a élaboré, avec le soutien de quelques experts extérieurs, un cahier de charges qui fournit un certain nombre de balises.

Au cœur de ce cahier de charges, on trouve les « unités d'acquis d'apprentissage » (UAA). Chaque référentiel devra en proposer plusieurs. Chaque UAA portera sur un objet d'apprentissage : un domaine de la discipline scolaire, un objet de savoir particulier, un outil conceptuel... Étalonnées en fonction de l'âge des élèves, ces UAA préciseront chacune ce qui peut être attendu d'un élève en cours et au terme d'un « processus d'apprentissage »<sup>14</sup>. Ces attendus relèvent de trois niveaux, lesquels organisent la présentation de chaque UAA : « connaître », « appliquer » et « transférer ». Le troisième niveau (« transférer ») renvoie aux compétences : chaque UAA devra donc en préciser une ou plusieurs. Avant d'y confronter les élèves, l'enseignant devra les entraîner à « appliquer » (deuxième niveau) leurs acquis dans le cadre de « situations entraînées »<sup>15</sup> ou « standardisées » ou « routinisées »<sup>16</sup>. Ces acquis qu'il s'agira d'« appliquer » auront été appris au

---

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 6.

<sup>14</sup> *Référentiel interréseaux des « compétences terminales et savoirs requis » à l'issue des Humanités générales et technologiques et des « compétences terminales et savoirs communs » à l'issue des Humanités professionnelles et techniques. Cahier des charges (2012), document non publié émanant du cabinet de Mme la Ministre M.-D. SIMONET, p. 9. L'expression « processus d'apprentissage » nous semble désigner, en fait, une séquence d'apprentissage (voir *infra* note 21)*

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 17.

premier niveau, celui du « connaître »<sup>17</sup>. Il précise les ressources c'est-à-dire les connaissances « déclaratives, procédurales et conditionnelles »<sup>18</sup> que l'élève doit s'approprier et sans lesquelles il ne pourra prétendre accéder aux attendus d'ordres supérieurs.

Cette organisation à trois niveaux rappelle à très bon escient ce que de nombreux auteurs, dont nous sommes, n'ont eu de cesse de mettre en évidence depuis l'entrée en vigueur des nouveaux programmes, en 2001 : avant de faire apprendre des compétences, il est indispensable que l'élève ait eu l'occasion d'acquérir les ressources, particulièrement les savoirs et les savoir-faire, qu'il aura à mobiliser dans le cadre de l'exercice des compétences. Cet apprentissage des ressources (le « connaître ») inclut la découverte de leur potentiel explicatif ou instrumental et suppose donc aussi que l'élève soit entraîné à s'en servir, d'abord dans des situations cadrées (l'« appliquer »). C'est à ces conditions qu'il lui sera possible, ensuite, de les « transférer » dans des situations nouvelles et de faire montre de la maîtrise des compétences souhaitées.

À fort juste titre, les auteurs du cahier de charges rappellent en outre que ces situations nouvelles ou de transfert devront présenter « un certain nombre d'homologies avec les situations d'apprentissage, l'élève étant présumé capable d'identifier ces homologies »<sup>19</sup>. Ou encore : l'élève « doit pouvoir identifier la famille (ou la classe) de tâches, de problèmes ou de situations où tel transfert est possible »<sup>20</sup>. Cette insistance nous semble rejoindre notre plaidoyer pour le choix d'une optique « opérationnelle » ou « situationnelle » au plan de la définition des compétences. On ose espérer qu'elle sera suivie d'effets.

Autant ces deux rappels nous semblent donc hautement salutaires, autant le choix qui a été fait de pré-déterminer, dans les référentiels, les contours précis de chaque UAA nous inquiète, et ce pour deux raisons principales.

- L'enseignant ne devrait en effet plus avoir la liberté d'associer telle compétence avec tel objet de savoir. Pour prendre un exemple, si le référentiel prévoit que l'étude des croisades doit donner lieu à une situation de transfert qui relève de la critique de témoignage, l'enseignant n'aurait d'autre choix que d'exercer cette compétence sur cet objet. Il se pourrait pourtant que, au vu des acquis des élèves, à ce stade de l'apprentissage, il soit prématuré d'exercer cette compétence et qu'une autre situation de transfert, conforme à une autre famille de situations à laquelle il importe de confronter les élèves, serait plus opportune. De plus, le chemin pour conduire les élèves à « transférer » leurs connaissances risque d'être balisé de telle sorte que, tel angle d'approche, portant particulièrement parlant pour les élèves, par exemple au regard de leur filière professionnelle, de leur établissement, de

---

<sup>17</sup> On passera sur le choix de cette appellation, qui nous semble particulièrement discutable. Qu'est-ce que « connaître » ? Ne sera-ce d'ailleurs pas en transférant ses connaissances que l'élève fera la preuve qu'il les « connaît » ? Un verbe d'action désignant une tâche de l'élève, comme les verbes « appliquer » ou « transférer », aurait sans doute été plus pertinent : restituer, redire/refaire...

<sup>18</sup> *Référentiel interrésultats des « compétences terminales et savoirs requis » à l'issue des Humanités générales et technologiques et des « compétences terminales et savoirs communs » à l'issue des Humanités professionnelles et techniques. Cahier des charges (2012), document non publié émanant du cabinet de Mme la Ministre M.-D. SIMONET, p. 15.*

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 17.

leurs caractéristiques particulières..., risque de devoir être écarté. On peut imaginer, par exemple, que si les auteurs de l'UAA ont fait le choix de porter l'attention sur l'immigration italienne dans la seconde moitié du XXe siècle, il ne soit guère possible, à un enseignant qui s'adresserait à un public majoritairement issu de l'immigration maghrébine, d'orienter le projecteur sur cette phase, un peu plus récente, de l'histoire de l'immigration en Belgique. Plus grave encore, on peut craindre que le professeur se voit très fortement limité dans ses possibilités de tenir compte des centres d'intérêt des élèves, de leurs questionnements... car le transfert visé et le processus d'apprentissage pré-déterminé dans le référentiel ne s'en accommoderait pas. On perçoit donc le double risque que le choix de corseter l'apprentissage des compétences dans des UAA contraignantes fait conduire : d'une part, celui de déposséder l'enseignant d'une partie de son métier, en le réduisant à un travail d'application de séquences d'apprentissage<sup>21</sup> pré-déterminées, d'autre part celui de limiter grandement les possibilités de rejoindre les élèves là où ils sont et d'adapter l'apprentissage à leur cheminement, une exigence qui nous semble absolument incontournable face au public particulièrement hétérogène qui fréquente l'enseignement qualifiant.

On peut aussi se demander dans quelle mesure le choix d'édicter des UAA, sous la forme qui est préconisée, n'amène pas le pouvoir politique à franchir la ligne rouge dessinée par le Pacte Scolaire. Autant l'option, prise en 1997 par le « Décret-Missions », de définir en commun les objectifs de la formation obligatoire nous semblait conforme à l'esprit du Pacte Scolaire, autant il nous paraît que la liberté des méthodes pourrait être considérée comme significativement limitée par la prescription des UAA. Mais la question étant d'ordre juridique, elle n'est pas de notre ressort.

- La seconde raison qui est source d'inquiétude, pour nous, concerne le bien-fondé des attendus qui seront pré-déterminés dans les UAA. Quelles que soient les compétences des membres des commissions chargées de l'écriture des UAA, et il n'est nullement question de les remettre en cause, comment s'assurer que leurs décisions, qui devraient avoir valeur contraignante pour les enseignants, seront réalistes, accessibles, efficaces... pour TOUS les élèves de TOUS les établissements, dans une même classe d'âge ? Quel enseignant, même chevronné, ne s'est en effet pas rendu compte, un jour, que la séquence d'apprentissage qu'il avait confectionnée et qu'il a mise en œuvre n'a pas efficacement anticipé ce qu'il était possible d'attendre des élèves ? Et pourtant, il connaissait ses élèves... Comment faire en sorte que les attendus définis au sein des commissions et le processus qui doit y conduire (« connaître », « appliquer », « transférer ») seront pertinents, réalistes, accessibles, efficaces... dans TOUS les contextes ? Le calendrier auquel sont astreintes les commissions et, en leur sein, le petit nombre d'enseignants encore en fonction dans les classes, ne nous rassurent pas.

Il semble que ce choix de définir des UAA soit la conséquence du projet de « certification par unités » (CPU) qui prend place dans le cadre de la revalorisation et de la refondation de l'enseignement qualifiant. La modularisation de la formation professionnalisante a en effet, assez logiquement, conduit les promoteurs de la CPU

---

<sup>21</sup> Même si le cahier de charges ne désigne pas les UAA comme des séquences d'apprentissage, parlant à leur sujet de « processus d'apprentissage ». Par crainte d'enfreindre le principe de la liberté méthodologique des réseaux et de franchir la ligne rouge du Pacte Scolaire ?

à imaginer une formation commune qui soit également de type modulaire, sous la forme des UAA. Mais fallait-il forcément rendre ces UAA tellement contraignantes ? Et, si l'on peut encore l'imaginer, sous une forme assouplie dans l'enseignement qualifiant, pourquoi penser l'étendre, comme cela semble le projet, à l'enseignement de transition ? Le profil des élèves et les contraintes de travail des enseignants ne nous semblent pas du tout le justifier. Et ses conséquences potentielles pour le métier d'enseignant nous paraissent particulièrement néfastes.

Ces critiques ne doivent aucunement donner à penser que nous souhaiterions revenir sur le principe d'égalité des acquis qui est au cœur du « Décret-Missions », et que nous avons rappelé plus haut. Ni sur l'exigence d'un pilotage plus serré du système d'enseignement : nous avons souligné précédemment que la liberté pédagogique de l'enseignant ne peut aller jusqu'à lui confier la définition des objectifs de l'apprentissage. Répétons-le encore: le travail de clarification des compétences et des savoirs communs est absolument indispensable et nous souscrivons à ce projet.

Il nous semble cependant que, pour assurer l'égalité des acquis et le pilotage du système, il n'est aucunement nécessaire de limiter à ce point la liberté pédagogique des enseignants. Pour assurer l'égalité des acquis et le pilotage du système tout en garantissant la liberté pédagogique des enseignants, il nous paraît que les trois principales contraintes à imposer aux commissions chargées de réécrire les référentiels auraient pu être, d'abord de limiter le nombre de compétences, ensuite d'assortir chacune du descriptif de la famille de situations qui la définit, et enfin de limiter les « savoirs communs » à faire apprendre. C'est en effet, selon nous, ce déficit de précision dans l'énoncé des compétences terminales et cette hypertrophie du nombre de compétences et de « savoirs requis » qui ont conduit à la situation que déplore à juste titre le Service d'inspection inter-réseaux : une trop grande diversité dans les apprentissages.

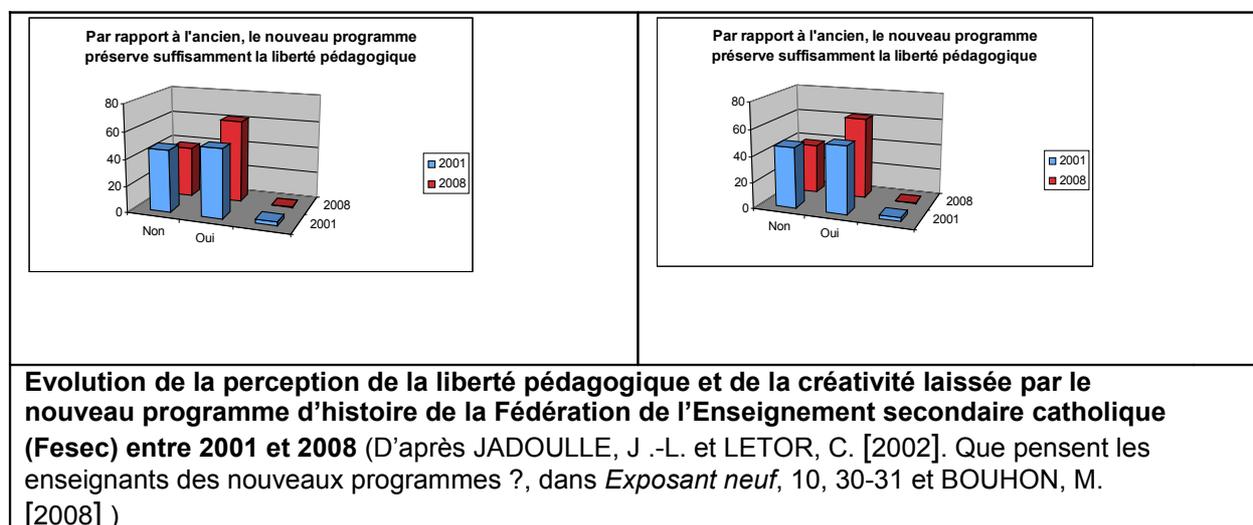
Le choix d'une optique « opérationnelle », qui aurait dû être fait, à notre estime, dès l'élaboration de la première génération de référentiels, combiné à une réflexion plus approfondie sur les savoirs à apprendre, auraient pu suffire, à notre sens, à rebâtir des référentiels pertinents et réalistes. Enrichis du rappel, fort pertinent, que le transfert se prépare et que les ressources à mobiliser doivent d'abord avoir été apprises et manipulées, cette double commande était en mesure de corriger les insuffisances des référentiels.

Histoire de tirer, peut-être, les leçons du passé, il ne nous paraît pas inutile de jeter un rapide regard sur la réception, par les professeurs, des compétences terminales en histoire. Le référentiel, les programmes qui l'ont suivi puis les outils d'évaluation qui ont été produits par la Commission inter-réseaux des outils d'évaluation en histoire, se distinguent en effet assez nettement des curricula en vigueur dans les autres disciplines scolaires, et ce par le choix qui a été fait de l'optique « situationnelle » ou « opérationnelle » que nous avons explicitée plus haut. Comment les professeurs d'histoire ont-ils réagi face à cette nouveauté majeure ?

Dans un premier temps, ce choix a été ressenti par les enseignants comme relativement attentatoire à leur liberté et leur créativité. Interrogé en effet à ce sujet, en avril 2001, soit quelques mois avant l'entrée en vigueur du nouveau programme

(septembre 2001), les professeurs de l'enseignement « libre » catholique<sup>22</sup> étaient 46 % à estimer que les nouveaux prescrits limitaient trop leur liberté pédagogique. Ils étaient également 42 % à estimer que leur créativité était, peu ou prou, atteinte. Les nombreux contacts et échanges que nous avons entretenus, à l'époque, avec eux indiquent que cette perception se cristallisait prioritairement sur les familles de situations. C'est d'autant plus compréhensible que, en avril 2001, les enseignants d'histoire du réseau « libre » étaient presque les seuls à découvrir cette contrainte. De nombreux efforts ont été déployés, via de nombreuses formations et publications<sup>23</sup>, pour leur faire comprendre le bien-fondé de ces familles de situation et, paradoxalement, les espaces importants de liberté et de créativité qu'elles ouvraient aux enseignants.

Durant l'été 2008, soit après plusieurs années de mise en œuvre du nouveau programme, M. Bouhon a réinterrogé un échantillon comparable d'enseignants travaillant dans les écoles de la Fesec : ils étaient respectivement 38 % et 33 % à estimer que leur liberté ou leur créativité étaient trop limitées.



Cette diminution du nombre de professeurs qui se sentent atteints au plan de leur liberté et de leur créativité pédagogiques est difficile à interpréter. On ne dispose d'aucune donnée empirique sur les raisons des perceptions des enseignants et de leur évolution. Impossible également de les comparer avec des données relatives aux programmes antérieurs à 2001. On peut postuler, à titre d'hypothèse, que, au fur et à mesure de la mise en œuvre du programme de 2001 et, peut-être à la faveur

<sup>22</sup> À cette date, seul le programme d'histoire de la Fesec avait fait l'objet d'un cadrage en « familles de situations » et les données disponibles ne concernent que ce réseau d'enseignement. Cfr JADOULLE, J.-L. et LETOR, C. (2002). Que pensent les enseignants des nouveaux programmes ?, dans *Exposant neuf*, 10, 30-31.

<sup>23</sup> JADOULLE, J.-L. et BOUHON, M. (2000 ; nouv. éd. : 2003). *Développer des compétences en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve : Unité de Didactique et de Communication en Histoire de l'UCL ; BOUHON, M. et DAMBROISE, C. (2002). *Evaluer des compétences en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve : Unité de Didactique et de Communication en Histoire de l'UCL ; JADOULLE, J.-L. et BOUHON, M. et NYS, A. (2004). *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve : Unité de Didactique et de Communication en Histoire de l'UCL. A ces ouvrages didactiques, se sont ajoutées deux collections de manuels scolaires : JADOULLE, J.-L. et GEORGES, G. (2005-2008) (dir.), *Construire l'Histoire*. Namur : Didier Hatier et HASQUIN, H. et JADOULLE, J.-L. (2008-2012) (dir.), *FuturHist. Le Futur, toute une Histoire !* Namur : Didier Hatier

des formations et des publications qui ont été proposées, un nombre important de professeurs ont découvert que les familles de situations, si elles demeurent contraignantes, n'obère pas, autant qu'ils le craignaient, leur liberté.

En conclusion, ces données nous inspirent trois réflexions et questions.

- La définition, pour chaque compétence, d'une famille de situations, a induit, en 2001 et continue à induire, dans une moindre proportion, un sentiment de limitation de la liberté pédagogique et de la créativité qui est assez marqué : il manifeste l'importance que les enseignants accordent à cette liberté et cette créativité. Quelles seraient leurs réactions face à des programmes conçus au départ des UAA qui sont en projet ?
- La définition de familles de situations semble demeurer, huit années après l'introduction du nouveau programme, l'objet de réticences qui renvoient sans doute à la résistance par rapport au projet, légitime à nos yeux, de mieux piloter le système éducatif en enlevant aux enseignants la tâche de définir les objectifs finaux de l'apprentissage. Quelles seront les réactions face à des UAA qui leur dicteront l'objet et les objectifs de chacune des séquences d'apprentissage qu'ils auront à mettre en œuvre ?
- La définition de familles de situations ne heurte pas une majorité d'enseignants et en heurte de moins en moins : entre 51% (en 2001) et 61 % (en 2008) d'entre eux n'y voient pas d'atteinte à leur liberté et entre 54 % (en 2001) et 66 % (en 2008) n'y voient pas de limitation inacceptable à leur créativité. L'optique « situationnelle » ne suffirait-elle donc pas à rencontrer le besoin d'un plus grand balisage des référentiels tout en préservant la liberté et la créativité des enseignants ?

LE RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES TERMINALES ET SAVOIRS COMMUNS : QUELLES OPPORTUNITÉS ET QUELLES ORIENTATIONS ?

*Un vœu... déjà dépassé par les décisions ? Renforcer et intégrer l'étude des sciences humaines*

Si le référentiel existant péchait sans doute par son caractère trop général et son manque de discernement et de choix, il avait pourtant un mérite : celui d'ouvrir largement à l'ensemble des sciences humaines la formation commune des élèves du qualifiant. Cette ouverture nous paraît extrêmement pertinente. Il faut rappeler que les sciences humaines recèlent un grand nombre de clés de compréhension du monde contemporain et que le renforcement de leur place dans la formation commune de tous les élèves est une nécessité « citoyenne »<sup>24</sup>.

Le choix qui a été fait d'installer deux commissions, l'une en charge de définir les compétences terminales et les savoirs communs en histoire-géographie, l'autre en sciences économiques et sociales, nous interpelle. S'agit-il de l'annonce d'un renforcement, au moins au troisième degré, de la formation commune des élèves par l'ajout d'une heure de cours supplémentaire dévolue aux sciences économiques et sociales ? On s'en réjouirait, quand on sait que les élèves du qualifiant ne bénéficient, généralement, que de deux heures hebdomadaires d'histoire-géographie alors que leurs homologues de transition se voient dispenser jusqu'à quatre heures par semaine. Comme nous venons de le rappeler, renforcer la formation des élèves du qualifiant dans le champ des sciences humaines nous semble une nécessité

---

<sup>24</sup> JADOULLE, J.-L. Ecole et citoyenneté : l'heure "H" a sonné !, dans *Le Soir*, 5 septembre 2008, p. 18.

essentielle pour la cohésion de notre société. Mais, si tel est le projet, pourquoi ne pas le faire en intégrant cet enseignement des sciences économiques et sociales à celui de l'histoire et de la géographie ? En effet, c'est dans l'éclairage disciplinaire que ces deux disciplines peuvent apporter à la compréhension des phénomènes sociaux, économiques, culturels, politiques, géopolitiques... contemporains que l'histoire et la géographie trouvent leur pertinence éducative et citoyenne.

#### *Conjuguer l'apprentissage de l'histoire-géographie et la compréhension du présent*

Cette dernière exigence nous semble absolument prioritaire. Elle est au cœur du discours sur les finalités de l'enseignement de l'histoire et de la géographie depuis plus de quarante années mais a, à ce jour, trop peu percé dans le détail et l'ordonnancement des savoirs qui sont énumérées dans les programmes d'histoire. Ceux-ci témoignent donc d'un hiatus entre les finalités énoncées (comprendre le présent) et les savoirs qu'il s'agit de faire apprendre. Si certains et seulement certains recèlent sans doute un potentiel d'intelligibilité du monde actuel, leur connexion avec le présent n'est nullement explicitée, de telle sorte que la conjugaison du présent et du passé demeure bien périlleuse pour les enseignants<sup>25</sup>.

#### *Rendre à la chronologie sa place et sa fonction*

Si le référentiel, dont l'écriture est en cours, constitue donc une occasion à ne pas manquer de faire un pas décisif dans le sens d'une articulation explicite et effective à établir entre les savoirs à apprendre et un certain nombre de dimensions du monde présent qu'il convient de nommer, il importe d'en tirer. S'agissant de l'enseignement de l'histoire, ce travail devrait en effet conduire à revisiter, pour une part, le principe selon lequel l'histoire s'enseignerait nécessairement dans l'ordre chronologique et, en conséquence, à considérer plutôt la chronologie comme un outil intellectuel que les élèves doivent manipuler pour structurer leurs connaissances. Comme le fait, du reste, l'historien, pour qui la chronologie n'est pas donnée a priori mais construite a posteriori. Ce déplacement, absolument majeur, permettrait donc, non pas de tourner le dos à la chronologie, absolument pas, mais d'y revenir d'une manière fondamentale en faisant de la « mise en ordre chronologique » une des activités essentielles en classe d'histoire. Nous pensons que ce travail de « mise en ordre chronologique » pourrait d'ailleurs donner lieu à l'énoncé d'une compétence très spécifique à l'histoire et particulièrement suggestive.

Revisiter le principe selon lequel l'histoire s'enseignerait nécessairement dans l'ordre chronologique, permettrait donc d'ouvrir des espaces dans lesquels il serait possible de travailler, de manière beaucoup plus explicite et systématique, les différents modes d'articulation du présent et du passé et, ainsi, de contribuer à donner davantage sens à l'apprentissage de l'histoire, une exigence à côté de laquelle les enseignants du qualifiant ne peuvent plus passer.

#### *Définir d'authentiques compétences*

Last but not least, on ne peut que souhaiter que les auteurs des prochains référentiels mettent réellement en œuvre la demande qui leur est adressée<sup>26</sup>

<sup>25</sup> JADOULLE, J.-L. (2008), Conjuguer apprentissage de l'histoire et compréhension du présent. Quelles modalités ? Quelles implications ?, dans *Enjeux du monde. Enjeux d'apprentissage. Quels apports des didactiques ? Colloque des Didactiques de l'Histoire, de la Géographie et de l'Éducation à la Citoyenneté*, Nantes, 8-9 décembre 2008 (sur CD-Rom).

<sup>26</sup> *Référentiel interréseaux des « compétences terminales et savoirs requis » à l'issue des Humanités générales et technologiques et des « compétences terminales et savoirs communs » à l'issue des*

d'assortir chaque énoncé de compétence du descriptif de la famille de situations à laquelle l'élève devra être confronté et du type de tâche complexe qu'il devra être capable de réaliser. En formulant cette demande, les auteurs du cahier de charges nous semblent avoir fait le choix d'une optique « situationnelle » ou « opérationnelle ». Nous espérons que, à la différence des responsables qui les ont précédés à la barre, à la fin des années 1990 et au début des années 2000, ils seront bien plus pointilleux et exigeants quant à la manière dont ces familles de situations ou de tâches seront effectivement définies dans les référentiels qui seront soumis à leur approbation et que, le cas échéant, ils renverront les membres des commissions à leurs travaux.

Cette exigence nous semble le gage le meilleur de référentiels clairs et efficaces. Le « calendrier politique » fixé par le cabinet de la Ministre L. Onkelinx, était tel que l'écriture de la première génération de référentiel a été entachée par trop d'empressement. Les pilotes actuels de la présente réécriture prendront-ils la liberté de ne pas commettre la même erreur ? Les enseignants et les élèves du qualifiant le méritent bien.