

Apprendre l'histoire à l'heure des compétences. Regard sur l'enseignement de l'histoire en Communauté française de Belgique

par Jean-Louis Jadouille (Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve)¹

Où en est l'enseignement de l'histoire en Communauté française de Belgique, à l'aube des années 2000 ? Quelles options didactiques le marquent ? Quelles interrogations le traversent ? ... Il ne saurait être question, dans le cadre de cette contribution, de répondre de façon exhaustive à ces questions trop ouvertes. Nous nous limiterons à présenter les grandes lignes de la réforme de l'enseignement de l'histoire qui mobilise l'attention depuis plusieurs années et un certain nombre d'interrogations que cette réforme suscite ou qui lui sont contemporaines.

* * *

Depuis le Décret *Missions*² de juillet 1997, le monde éducatif francophone belge a entrepris une vaste mutation pédagogique. Dans son article 25, ce décret précise en effet que les objectifs de formation développés à l'école secondaire devront être énoncés en termes de « compétences ». Aussi, dès le courant de l'année 1999, le Parlement de la Communauté française a voté une série de décrets établissant, pour chaque discipline enseignée, un référentiel de compétences terminales et de savoirs requis dont les élèves doivent avoir la maîtrise à la fin du cursus secondaire. Ensuite, chaque réseau d'enseignement³ a adapté ses programmes de manière à les rendre conformes à ces référentiels de compétences, désormais revêtus d'une valeur légale.

S'agissant de l'enseignement libre catholique, le programme d'histoire de la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (FESeC) a donc fait l'objet d'une réécriture en profondeur. Publié en 2000, un nouveau programme est entré en application en septembre 2001 en 3^e et 5^e année, en septembre 2002 en 4^e et 6^e année⁴.

Sur deux points fondamentaux, celui des finalités et celui des méthodes, ce programme se situe dans la ligne des programmes antérieurs.

- Il confirme le choix d'orienter l'enseignement de l'histoire vers la compréhension du présent en faisant découvrir aux élèves les racines et la genèse du monde contemporain. Le cours d'histoire demeure conçu sur base d'un parcours

¹ Professeur à l'Université catholique de Louvain, Unité de didactique et de communication en histoire, Place Cardinal Mercier 14, 1348 Louvain-la-Neuve, +32 10 47 48 94, jadouille@dihi.ucl.ac.be

² *Décret définissant les Missions prioritaires de l'Enseignement fondamental et de l'Enseignement secondaire et organisant les Structures propres à les atteindre*, juillet 1997.

³ Enseignement public de la Communauté française, enseignement libre confessionnel, enseignement des communes et des provinces, enseignement libre non confessionnel.

⁴ Dans l'enseignement libre confessionnel ou enseignement catholique, l'histoire s'enseigne durant les quatre dernières années de l'enseignement secondaire de transition général et technique. Au premier degré (1^{ère} et 2^e année, 12-14 ans), les élèves se voient proposer un cours d'*étude du milieu* qui intègre les approches historiques, géographiques et socio-économiques. Par contre dans l'enseignement public de la Communauté française, l'histoire s'enseigne durant les six années du secondaire, de 12 à 18 ans.

chronologique organisé autour d'un certain nombre de *moments-clés*⁵. Il doit permettre aux élèves de découvrir les grandes étapes de l'histoire de l'Occident dans le monde.

- Il confirme l'importance décisive des méthodes actives et du recours au document pour enseigner l'histoire.

Le nouveau programme d'histoire comporte néanmoins un certain nombre d'accents nouveaux.

- Conformément au référentiel de compétences et de savoirs requis décrété par le Parlement, il précise un certain nombre de concepts que les élèves doivent être progressivement capables d'utiliser pour appréhender des situations nouvelles.
- De même, il précise aux enseignants les compétences dont les élèves doivent avoir la maîtrise à la fin de chaque année et détermine leur niveau de complexité de la troisième à la sixième années⁶.
- L'exercice et l'évaluation de ces tâches exigent la mise en place de situations d'apprentissage et d'évaluation d'un type nouveau, appelées *situations d'intégration*. Leur nouveauté réside essentiellement dans la complexité, relative et précisément balisée⁷ :
 - des informations ou de l'ensemble documentaire : l'élève doit pouvoir distinguer dans un ensemble de documents les informations utiles et parasites;
 - de la tâche qui nécessite l'exploitation ou la mobilisation de savoirs et de savoir-faire et pas seulement un *savoir redire* ou un *savoir refaire*.
- Enfin, le nouveau programme s'efforce d'outiller davantage les enseignants de manière à les aider à évaluer de manière valide et fiable les compétences de leurs élèves. Il promeut l'évaluation formative et l'auto-évaluation.

Vue sous l'angle des processus d'apprentissage, la nouveauté essentielle de ce programme réside donc dans la promotion d'**une pédagogie de l'intégration**, c'est-à-dire d'une pédagogie qui vise à **apprendre aux élèves à intégrer ou exploiter, mobiliser, combiner, utiliser dans des situations nouvelles les connaissances préalablement apprises**⁸.

Si cette approche constitue une réelle nouveauté pour les enseignants d'histoire, elle se situe néanmoins dans la ligne d'évolution de la didactique de l'histoire.

Bref regard rétrospectif

Jusqu'au début des années 1970, les programmes d'histoire et les pratiques restent dominées par le *modèle de l'empreinte*⁹, lequel envisage l'acte d'apprendre comme un acte de transmission-réception. Ce modèle se caractérise, du côté de l'enseignant, par un souci d'adaptation et d'organisation structurée de l'exposé, et du côté de l'élève, par une exigence d'écoute et un travail de copie puis de mémorisation. S'il recourt à des matériaux extérieurs, l'enseignant les emploie essentiellement pour soutenir l'attention de l'élève et illustrer son exposé. Il s'agit d'apprendre « *par exposition claire du contenu du programme, patiente si*

⁵ Ceux-ci sont définis comme des périodes, des étapes ou des phénomènes essentiels de l'histoire de l'Occident. Cfr. FESeC, *Histoire - Formation historique*, Bruxelles, 2000, p.15.

⁶ *Ibid.*, p. 24-27.

⁷ *Ibidem*.

⁸ Xavier Roegiers & Jean-Marie De Ketele, *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Paris-Bruxelles, De Boeck, 2000, p.22.

⁹ Voir Joseph Stordeur, *Enseigner et/ou apprendre. Pour choisir nos pratiques*, Paris - Bruxelles, De Boeck, 1996.

besoin, qui fait empreinte, référence ou livraison, et qui s'aide d'un souci de motivation à l'amont, et de l'effort de mémorisation, qui complète et qui aide l'empreinte, à l'aval »¹⁰.

À la fin des années 1960 et au début des années 1970, les programmes d'histoire paraissent tourner le dos à ce modèle¹¹. L'influence de la pédagogie par objectifs, le discours sur les méthodes actives et, dans le monde plus strictement *historien*, les travaux de quelques pionniers sur l'exploitation du document en classe d'histoire¹² orientent les conceptions de l'apprentissage vers un nouveau modèle : celui du *discours-découverte*¹³. On pourrait le résumer comme suit :

Le professeur délimite d'abord, pour chaque séquence d'apprentissage, les savoirs et savoir-faire qu'il désire que ses élèves exercent et s'approprient. Les savoirs sont articulés par l'enseignant sous la forme d'une synthèse, organisée chronologiquement, thématiquement et/ou logiquement. L'enseignant procède ensuite par petites unités de connaissances, chaque étape de la synthèse préétablie étant « masquée » et devant être découverte par l'élève au terme d'une activité qui suppose, le plus souvent, le traitement de quelques documents et donc l'exercice des savoir-faire préalablement choisis par l'enseignant. La séquence d'apprentissage se déploie donc pas à pas, les élèves mettant au jour la synthèse pré-construite par le professeur. Confronté régulièrement à des documents, l'élève est invité à exercer un certain nombre de savoir-faire, lesquels doivent lui permettre de mettre au jour les connaissances ou les savoirs précisément attendus par l'enseignant.

Le *discours-découverte* manifeste donc la promotion, à l'avant-plan de la didactique de l'histoire, du projet de mise en activité de l'élève, lequel se voit reconnu au rang d'acteur de son apprentissage, de « découvreur » de ses connaissances, en tout cas d'un discours préétabli sur l'histoire. Cette mise en activité se concrétise dans l'exercice des savoir-faire, lesquels doivent faire émerger le savoir ou les connaissances préalablement identifiées et organisées par l'enseignant. Si ce modèle a été clairement promu dans les programmes des années 1970-1980 et dans la formation initiale des enseignants, on manque malheureusement d'études qui permettent de prendre la mesure de sa pénétration dans le concret des classes. La question se pose, notamment, d'évaluer dans quelle mesure la primauté du *modèle de l'empreinte* a été entamée.

Il convient toutefois de souligner que, par-delà leurs différences¹⁴, les *modèles de l'empreinte* ou du *discours-découverte* participent d'une même conception de la connaissance, celle d'un

¹⁰ Henri Moniot, *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993, p.145.

¹¹ Voir Jean-Louis Jadouille, *Trente cinq années de programmes d'histoire dans l'enseignement secondaire francophone*, dans *Histoire et Enseignement*, 45e année, 1995, n°3, p. 1-6. Le même glissement paraît sensible en France. On consultera notamment les deux numéros spéciaux consacrés, en 1967, par les *Cahiers pédagogiques : L'enseignement de l'histoire*, dans *Cahiers pédagogiques*, 22e année, n°65-66, janvier - février 1967.

¹² Voir notamment Martial Chaulanges, *Essai sur le rôle et l'emploi du texte dans l'enseignement de l'histoire*, Paris, 1961 ; Paul Maréchal, *Initiation à l'Histoire par le document. Expériences et suggestions*, Paris, 1956-1962, 3 t. et Paul Maréchal, *L'Histoire en question, les voies éducatives. Carnets de pédagogie pratique*, 2e éd., Paris, 1973.

¹³ Voir Jean-Louis Jadouille, *Apprendre ou se mettre en projet ? Réflexions au départ d'une expérience de pédagogie du projet en classe du secondaire*, dans *Histoire et Enseignement*, 44e année, 1994, n°1, pp.15-17 et Jean-Louis Jadouille, *Matériaux audiovisuels et enseignement de l'histoire : perspectives didactiques*, dans Paul De Theux & Jean-Louis Jadouille (dir), *Daens... De l'écran à la classe. Exploitation didactique d'un film de fiction historique en classe d'histoire*, Louvain-la-Neuve, Unité de didactique de l'histoire de l'U.C.L., 1995, p.71.

¹⁴ Et elles ne sont pas minces, que l'on observe simplement la teneur du travail préparatoire de l'enseignant ou le type d'activité attendue de l'élève. Pour une approche plus circonstanciée de ces deux modèles pédagogiques,

savoir objectif distinct de l'apprenant, connaissances produites par l'histoire, énoncées et consignées dans les monographies, les revues et les manuels scolaires : connaissances factuelles ou notionnelles, repères spatio-temporels, procédures d'analyse de tel ou tel document, savoir-faire méthodologique propre ou non au travail de l'historien...

Qu'il soit à exposer (*modèle de l'empreinte*) ou bien à masquer et à découvrir (*discours-découverte*), le savoir demeure essentiellement vu comme un donné. Dans les deux cas également, la réussite de l'apprentissage est d'abord fonction de la qualité du travail de sélection et de présentation des connaissances. Que ce soit sous la forme de l'exposé ou de la redécouverte, cette présentation incombe d'abord à l'enseignant. Elle demande de lui une maîtrise des contenus à enseigner et une capacité à les organiser et à les dévoiler selon un rythme adapté à l'âge de l'apprenant.

Vers une nouvelle conception du savoir ?

Il est une autre manière d'approcher le savoir. Savoir est d'ailleurs à la fois un substantif et un verbe. Savoir, c'est aussi mettre en œuvre une démarche... pour savoir c'est-à-dire pour comprendre. La seconde conception considère donc moins le savoir comme un donné objectif, préalable à l'acte d'apprendre, que comme le fruit — provisoire et situé — d'une démarche d'apprentissage, un savoir approprié, désormais disponible — avec plus ou moins d'efficacité — à l'état d'instrument de connaissance, d'outil pour analyser, comprendre... Dans cette perspective, définir les savoirs à enseigner ne signifie pas seulement s'interroger sur ce qui est à apprendre, mais aussi sur les démarches dont l'apprenant doit se montrer capable une fois qu'il aura appris. Diverses, les réponses à cette question orienteront, de manières différentes, le choix des démarches à mettre en œuvre en phase d'apprentissage.

Le déplacement du regard porté sur le savoir — donné objectif à apprendre ou savoir-ressource, fruit de l'apprentissage — conduit donc à poser la question essentielle de l'usage qui sera fait de ce qui est appris et donc, inévitablement, des objectifs de l'évaluation. La réponse à cette question dépend des finalités assignées à l'enseignement de l'histoire ? S'agit-il de demander à l'élève — et d'espérer pour lui, dans sa vie future, celle d'étudiant ou de citoyen — de savoir-redire en d'autres mots, s'il s'agit d'un savoir qui s'énonce, ou de savoir-refaire c'est-à-dire d'appliquer, s'il s'agit d'un savoir-faire ? Ou bien s'agit-il plutôt ou aussi d'apprendre à l'élève des outils et des démarches susceptibles de l'aider à comprendre le monde qui l'entoure ? Les finalités affichées dans les programmes d'histoire depuis une trentaine d'années ne laissent pas de doute. Aussi, est-ce la seconde voie que les concepteurs du nouveau programme d'histoire ont choisie. Le choix des pouvoirs publics de refonder l'enseignement sur le paradigme des compétences offrait, du reste, une occasion privilégiée. En effet, le fait de considérer les connaissances (savoir et savoir-faire) non plus comme un objet à transmettre et à assimiler (savoir redire, savoir refaire) mais bien comme une ressource individuelle dont l'élève doit être capable de se servir est au cœur de la nouvelle approche en termes de compétences.

Développer des compétences suppose donc de définir, de manière relativement précise, les démarches ou les situations auxquelles les élèves doivent être confrontés et face auxquelles il leur incombe de démontrer leur maîtrise des connaissances (savoir et savoir-faire) préalablement acquises. L'évaluation se fonde désormais sur l'aptitude de l'élève à

voir Jean-Louis Jadoulle, *Vers une didactique «constructiviste» ?*, dans Jean-Louis Jadoulle & Paul De Theux (dir.), *Enseigner Charlemagne*, (Coll. Apprendre l'histoire ?, n°2), Louvain-la-Neuve - Bruxelles, Unité de didactique de l'histoire - Média Animation, 1998, pp.73-85.

mobiliser ses connaissances dans des situations précises, l'enseignant est invité à faire une place centrale à l'exercice de ces démarches.

Apprendre des compétences en classe d'histoire

Le concept de *compétence* est l'objet d'approches qui ne sont pas toujours convergentes. Dans le champ de l'éducation¹⁵, il fait l'objet de deux types de lectures différents. Analysant un certain nombre de programmes d'enseignement, Jean-Marie De Ketele identifie deux conceptions qui y sont à l'œuvre, l'une « faible », l'autre « forte »¹⁶. La première voit dans la compétence une forme de *capacité intégrative générale* (savoir écrire, savoir observer, savoir analyser...) dont le développement, telle une lame de fond, suppose un incessant exercice à travers des situations les plus multiples et les plus diverses. Les premiers socles de compétences¹⁷ énoncés en 1994 pour l'ensemble de l'enseignement fondamental et secondaire, en Belgique francophone, relevaient de cette première acception. Plusieurs programmes, promulgués depuis l'année 2000, à la suite du *Décret-Missions*, s'inscrivent dans cette perspective, nous semble-t-il. La deuxième lecture inscrit, au cœur de la compétence, le descriptif d'un type particulier de situation. Être compétent, se définit toujours, dans cette perspective, par rapport à un type ou une famille de situations.

La même alternative est reprise par Xavier Roegiers Jean-Marie De Ketele, pour qui les concepteurs de programmes ont le choix entre deux approches, l'une de type *généraliste* ou *longitudinal*, l'autre de type plus *situationnel* ou *opérationnel*¹⁸. Dans le premier cas, l'enseignant vise d'abord et avant tout le développement de connaissances générales ou transversales. Celles-ci constitueront des ressources de première ordre pour résoudre des situations complexes, mais la résolution de ce type de situations ne fait pas l'objet d'un apprentissage systématique et sa maîtrise n'est pas exigée. Par contre, dans l'optique *opérationnelle*, l'apprentissage est directement ciblé sur le développement de la capacité des élèves à réinvestir, dans des situations relativement codées, les connaissances apprises. Tout en plaidant pour « *un équilibre judicieux entre une acquisition de connaissances soigneusement sélectionnées, un développement de capacités, transversales par nature, et un développement de compétences, plus ciblées, centrées sur le réinvestissement en situation d'acquis de tous types [...]* »¹⁹, ces auteurs semblent toutefois plaider, particulièrement au fur et à mesure que l'élève avance dans sa scolarité, pour une approche de type *situationnel*. En effet, « *les capacités elles-mêmes se développent d'autant mieux que les élèves ont été confrontés à des situations pointues, c'est-à-dire qu'ils ont eu l'occasion d'exercer des compétences* »²⁰.

S'appuyant sur une distinction proche (compétences *virtuelles* vs compétences *effectives*), Ph. Jonnaert opte également pour cette seconde approche, critiquant au passage les *curricula* en

¹⁵ Les travaux en sciences de l'éducation, qui fondent les nôtres, sont ceux qui font référence dans le monde francophone, à savoir J. BECKERS, *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*, Bruxelles, Labor, 2002 ; Philippe Joannert, *Compétences et socio-constructivisme : un cadre théorique*, Paris – Bruxelles, De Boeck, 2003 ; Philippe Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1997 ; Xavier Roegiers & Jean-Marie De Ketele, *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Paris-Bruxelles, De Boeck, 2000.

¹⁶ Jean-Marie De Ketele, *Renouvellement des formes d'évaluation des apprentissages*, dans Gérard Figari & Mohammed Achouche (éd.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, Paris – Bruxelles, De Boeck, 2001, p.42.

¹⁷ Cfr Ministère de l'éducation de la Communauté française (1994). *Socles de compétences dans l'enseignement fondamental et au premier degré de l'enseignement secondaire*, Bruxelles.

¹⁸ Xavier Roegiers & Jean-Marie De Ketele, *Une pédagogie de l'intégration ..., op.cit.*, pp.96-99.

¹⁹ *Ibid.*, p.99.

²⁰ *Ibid.*, p.98.

vigueur en Communauté française de Belgique qui ont été écrits, selon lui, « *comme si les compétences pouvaient être décontextualisées. [Ces] programmes proposent une série de compétences mais aucun d'eux n'évoque les situations ou les classes de situations qui en permettraient le développement chez l'élève* »²¹. Et de poursuivre :

« S'agit-il encore de compétences dans ce cas ? [...] Il serait plus pertinent de considérer les *compétences virtuelles* [...] comme [un] artefact qui donne aux nouveaux programmes d'études un air de déjà vu. Ces référentiels de *compétences virtuelles* ressemblent dangereusement aux traditionnelles listes d'objectifs établies dans les classiques programmes d'études par objectifs. Mais c'est un mal nécessaire. A l'intérieur de ces balises, l'enseignant, tel un véritable ajusteur de programme, adapte ces référentiels à l'unique réalité qui est la sienne : ses élèves. Tout le travail de l'enseignant consiste alors à créer des *situations* à l'intérieur desquelles ses élèves pourront construire des *compétences effectives* qui seront plus ou moins proches des *compétences virtuelles* décrites dans les programmes. C'est donc à travers la création de situations que l'enseignant ajuste les référentiels de *compétences virtuelles*. [...]. Les *compétences effectives* sont alors le résultat de la mobilisation, de la sélection, de la coordination, de la mise en œuvre et des nombreux ajustements des ressources utiles pour le traitement des tâches dans une situation donnée ou dans une classe de situations »²².

Si les deux perspectives se côtoient et sont toutes deux légitimes, l'optique *généraliste* a pour principal inconvénient, de notre point de vue, de laisser à l'enseignant l'entière responsabilité de la détermination des situations dans lesquelles les compétences seront exercées et évaluées. Cet état de choses nous semble introduire une très grande variabilité entre les attentes d'un enseignant à l'autre, voire entre les situations soumises à l'élève à fin d'apprentissage et d'évaluation. Aussi, nous a-t-il paru important, dans le cadre du nouveau programme d'histoire, de préciser les familles de situations attenantes à chaque compétence et, partant, d'opter pour une approche plus *situationnelle*. A la suite de Xavier Roegiers et Jean-Marie De Ketele, la compétence a donc été définie comme l'aptitude de l'élève à mobiliser, dans un type de situation déterminé, un ensemble de savoirs et de savoir-faire, préalablement appris²³. Cette définition s'organise autour de deux axes essentiels. Le premier précise l'ambition de la nouvelle approche : apprendre à l'élève à intégrer les connaissances apprises. Le second précise les conditions dans lesquelles chaque compétence doit être exercée et évaluée : il concerne la question, essentielle à nos yeux, des situations. Nous devons cette insistance aux travaux de Jean-Marie De Ketele et Xavier Roegiers.

Intégrer les connaissances apprises

Si elle suppose la maîtrise de savoir et de savoir-faire, l'ambition de la nouvelle approche est, non plus seulement d'exercer chez l'élève l'aptitude à savoir redire / savoir refaire des connaissances isolées, mais de l'amener, face à un certain nombre de situations-problèmes, à identifier puis à exploiter de front les connaissances utiles pour réaliser la tâche qui lui est demandée. Pour que cette intégration ait effectivement lieu, la situation proposée doit revêtir

²¹ Philippe Joannert, *Compétences et socio-constructivisme...*, *op.cit.*, p.39.

²² *Ibid.*, pp.39-40.

²³ Cette définition en rejoint plusieurs, notamment celle du *Décret-Missions* et celle de Xavier Roegiers et Jean-Marie De Ketele : « *Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* » (d'après le *Décret définissant les missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire et organisant les Structures propres à les atteindre*, juillet 1997, p.90) ou « *la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes* » (Xavier Roegiers et Jean-Marie De Ketele, *Une pédagogie de l'intégration...*, *op.cit.*, p.66).

un niveau de complexité suffisant. Cette complexité doit amener l'élève à mobiliser des connaissances de différents types, déclaratif, procédural, conditionnel.

Pour l'amener à la maîtrise de ces types de démarche, l'apprenant doit y avoir été confronté à plusieurs reprises. Ces différentes occasions constitueront autant de moments où il lui sera possible de découvrir le profil exact des différentes situations dont il doit avoir la maîtrise au terme de l'apprentissage. L'enseignant doit donc veiller à ce que chaque situation didactique soit suffisamment nouvelle (sinon la démarche mise en œuvre relèvera davantage du savoir redire ou du savoir refaire) mais aussi suffisamment proche de celles qui lui ont déjà été proposées.

Faire face à des types de situations

La notion de situation apparaît donc centrale dans l'approche par les compétences : être compétent, c'est, dans un certain nombre de situations disciplinaires précisément identifiées, être capable de réaliser une tâche qui suppose l'intégration de ressources diverses. Sur le plan pédagogique, le choix d'inscrire au cœur de la compétence la référence à une famille de situation se justifie, à nos yeux, de trois manières.

L'absence de définition claire et précise des situations dans lesquelles chaque compétence doit être entraînée et évaluée n'oblige pas à renoncer au projet même de développer des compétences c'est-à-dire d'apprendre aux élèves à intégrer et transférer leurs connaissances. Il faut toutefois en relever les limites :

- La première concerne — en supposant même acquis un référentiel d'énoncé de compétences sans descriptif de situations — le défaut d'explicitation des situations dans lesquelles chaque compétence sera évaluée. Ce déficit ne permet pas à l'enseignant d'assurer une équivalence suffisante entre les différentes situations didactiques 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 didactiques nous paraît également indispensable afin de donner aux élèves le temps de découvrir puis de mettre en œuvre un certain nombre de démarches fondamentales de la discipline *historienne*. Comment pourrait-il y parvenir — et d'abord s'engager sereinement sur cette voie — si, sans cesse, les conditions dans lesquelles il doit attester de sa 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, en l'absence de descriptif fin de situations, la cohérence entre ce qui est attendu d'une classe à l'autre, d'une année à l'autre... ?

Explicites pour l'enseignant, les différentes situations dans lesquelles l'élève devra montrer sa compétence ont d'autant plus de chances d'être équivalentes les unes par rapport aux autres. Elles devraient donc devenir, d'autant plus vite, familières à l'élève. Cette familiarité suppose la présence d'un certain nombre de paramètres que l'élève doit pouvoir retrouver d'un contexte à l'autre. Le détail et le profil concrets de chaque situation assureront néanmoins une nouveauté suffisante : si elles devenaient identiques, l'exercice de la compétence se transformerait en effet, rapidement, en un simple savoir refaire. Sa complexité garantira également le caractère intégratif de la démarche demandée à l'élève. En l'apprenant seul et en réalisant la tâche demandée, celui-ci fournira à l'enseignant les indices de sa maîtrise de la compétence.

Ces choix et cette approche de la notion de compétence — *intégrer les connaissances apprises et faire face à des types de situations* — fondent les énoncés qui ont été retenus à l'intention de l'enseignant d'histoire et de ses élèves. Le tableau ci-dessous en rappelle la teneur essentielle²⁴.

<p>C1 Énoncer un ensemble organisé de questions de recherches pertinentes et originales</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ En fonction d'un objet de recherche lié à un <i>moment-clé</i> ➤ Sur la base de l'analyse d'un ensemble de documents <ul style="list-style-type: none"> — d'un genre déjà rencontré, — suffisamment fiables par rapport à l'objet de recherche — comportant des paradoxes, des contradictions, des divergences entre eux et/ou avec des informations apprises ➤ En mobilisant un concept qui soit <ul style="list-style-type: none"> — un réel outil de compréhension de l'objet de recherche, — un réel outil d'investigation de la documentation ➤ <i>Au troisième degré : possibilité proposer une liste justifiée de quelques références bibliographiques</i> 	<p>C2 Identifier les documents pertinents et, pour une <i>trace du passé</i> au moins, énoncer les raisons de s'y fier ou de s'en méfier</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ En fonction d'un objet de recherche lié à un <i>moment-clé</i> ➤ Sur la base d'un ensemble de documents <ul style="list-style-type: none"> — d'un genre déjà rencontré — pertinents et non pertinents par rapport à l'objet de recherche — posant des problèmes de critique ➤ Sur la base d'informations relatives au contexte de production des documents
<p>C3 Répondre à une question de recherche sous forme d'un texte de synthèse</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ En fonction d'une question de recherche liée à un <i>moment-clé</i> ➤ Sur la base d'un ensemble de documents <ul style="list-style-type: none"> – d'un genre déjà rencontré – suffisamment fiables par rapport à l'objet de recherche – comprenant des informations pouvant 	<p>C4 Communiquer des savoirs préalablement appris sous forme d'une ligne du temps, d'un schéma, d'un tableau, d'un plan, d'un « poster »</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Des savoirs préalablement appris et en rapport avec un <i>moment-clé</i> ➤ Du matériel (documents...) pour fabriquer le vecteur de communication

²⁴ Pour un aperçu plus détaillé de la manière dont la pédagogie de l'intégration peut être mise en œuvre dans l'enseignement de l'histoire à l'école secondaire, nous renvoyons le lecteur à nos principaux travaux : Jean-Louis Jadouille & Mathieu Boudon (dir.), *Développer des compétences en classe d'histoire*, (Coll. Apprendre l'histoire ?, n°3), nouv. éd., Louvain-la-Neuve, Unité de didactique et de communication en histoire de l'U.C.L., 2003 ; Mathieu Boudon & Catherine Dambroise, *Evaluer des compétences en classe d'histoire*, (Coll. Apprendre l'histoire ?, n°4), Louvain-la-Neuve, Unité de didactique et de communication en histoire de l'U.C.L., 2001 et Jean-Louis Jadouille, Mathieu Bouhon & Agathe Nys (dir.), *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire*, (Coll. Apprendre l'histoire ?, n°7), Louvain-la-Neuve, Unité de didactique et de communication en histoire de l'U.C.L., 2004.

<p>être mises en relation entre elles et/ou avec des connaissances apprises</p> <p>➤ En mobilisant un concept qui soit :</p> <ul style="list-style-type: none"> – un réel outil de compréhension de l'objet de recherche – un réel outil d'investigation et de documentation 	<p>➤ Une situation de communication étant déterminée</p>
---	--

Énoncé abrégé des compétences en histoire. D'après FESeC, Histoire - Formation historique, Bruxelles, 2000.

La première compétence a pour objectif d'apprendre à l'élève à énoncer des questions sur base de l'analyse d'un ensemble documentaire et en mobilisant un des concepts étudiés auparavant. La sélection par l'enseignant des documents doit donc être l'objet de la plus grande attention : rassemblés autour d'un thème ou d'une question de recherche nouvelle, les informations qu'ils contiennent doivent pouvoir être confrontés entre elles ou avec d'autres, préalablement apprises, et être éclairées par la mobilisation d'un des concepts préalablement étudiés. De la troisième à la sixième années, l'élève sera amené progressivement à organiser lui-même les questions qu'il se pose et à identifier le concept pertinent. Au troisième degré, la démarche se complète par la recherche de quelques références bibliographiques susceptibles d'apporter des éléments de réponse. L'important est moins la qualité intrinsèque des ressources documentaires que les éléments apportés par l'élève pour justifier son choix.

La deuxième compétence vise à rendre l'élève capable d'identifier, parmi un ensemble de documents et en fonction d'un objet ou d'une question de recherche, la ou les *trace(s) du passé*²⁵ pertinente(s) et d'en évaluer la crédibilité. Pour ce faire, il dispose, à propos de chaque document, d'informations fournies par l'enseignant et/ou d'instruments de travail adaptés à son âge et qui peuvent le renseigner sur les différents témoins, leurs options, le contexte dans lequel ils ont témoigné, leurs intentions et leur(s) destinataire(s)...

La troisième compétence a pour finalité d'apprendre à l'élève à rédiger une synthèse. Par synthèse, on entend la mise en relation d'informations provenant de différentes sources²⁶. La synthèse se distingue donc du "résumé", lequel se définit comme une opération de contraction au départ d'une seule source d'information. Au départ d'une question de recherche, l'élève sera donc confronté à un ensemble de ressources documentaires (suivant les années : informations fournies par l'enseignant ou *traces du passé*). L'exercice de cette compétence suppose aussi la mobilisation d'un concept. De la troisième à la sixième années, l'élève sera progressivement amené à énoncer lui-même le plan de sa synthèse et à identifier lui-même le concept à mobiliser. Autant la deuxième compétence suppose qu'un ou plusieurs documents posent des problèmes critiques, autant il paraît préférable, dans le cadre de la troisième compétence, d'éviter d'inclure dans le *corpus* documentaire des matériaux qui posent trop de questions critiques. Rassemblés autour d'un objet ou d'une question de recherche nouveaux pour l'élève, ils devront plutôt lui permettre d'établir des liens, de comparer, de dégager des permanences et des ruptures, des changements ou des synchronismes et ce en vue de la synthèse à établir.

La quatrième compétence porte sur l'aptitude de l'élève à transposer des informations préalablement apprises sous forme d'un plan, d'un tableau, d'une ligne du temps ou d'un schéma. Ces informations auront été préalablement apprises ou seront fournies par

²⁵ Le terme désigne ce que les historiens appellent aussi les *sources*, témoignages des hommes du passé, par opposition aux *travaux postérieurs* ou avis d'experts.

²⁶ Voir notamment Daniel Armogathe, *La synthèse de documents*, Paris, Bordas – Dunod, 1988.

l'enseignant. Celui-ci veillera, dans ce cas, à ce que l'élève ait eu la possibilité réelle de se les approprier. Pour que cette compétence soit une réelle compétence de communication, il importe également que le contexte de la communication (destinataire...) soit un minimum identifié. L'intention n'est toutefois pas d'apprendre à l'élève à moduler son langage et son message en fonction du contexte de communication mais plutôt de lui apprendre à transposer et à communiquer des informations dont il a, au préalable, la maîtrise. Cette compétence se distingue donc sensiblement de la précédente qui doit porter sur une question de recherche nouvelle, vise d'abord à évaluer la qualité du traitement de l'information et n'utilise, comme vecteur de communication, que l'écrit. L'importance accordée, au moment de l'évaluation, à la qualité de la rédaction doit être sensiblement moindre que celle qui est attribuée à la qualité de la mise en relation et de l'organisation des éléments issus de différentes sources. Par contre, l'évaluation de la quatrième compétence portera de manière privilégiée sur la qualité de la communication à travers quatre vecteurs de communication précis : le plan, le tableau, la ligne du temps et le schéma.

Pour aider les enseignants à :

- identifier les ingrédients ou les leviers pour concevoir des situations d'intégration en grand nombre,
- assurer l'isomorphisme ou l'équivalence entre les différentes situations d'apprentissage et d'évaluation proposées aux élèves,
- construire une progression dans ce qui est attendu des élèves de la 3^{ème} à la 6^{ème} années,...

...chaque énoncé de compétence a été assorti d'un descriptif des principales conditions dans lesquelles chaque compétence doit être apprise et évaluée. Ces conditions précisent la **tâche** à réaliser, l'**objet** sur lequel elle doit porter, le **type de matériaux** à disposition de l'élève et le **type de ressources cognitives** à mobiliser. Ces conditions constituent autant de paramètres que l'enseignant est invité à respecter quand il élabore une situation d'intégration. Elles déterminent les contours de la **famille de tâches ou famille de situations** propre à chaque compétence. Leur énoncé est donc intrinsèque à la définition de chaque compétence²⁷.

Bilan et interrogations

On ne dispose malheureusement pas d'informations fiables sur la manière dont cette réforme est mise en œuvre par les enseignants. Trop impressionnistes, les données glanées de-ci de-là, notamment au gré des nombreux modules de formation qu'assure notre Unité de didactique et de communication en histoire, ne permettent pas de dégager des lignes de force crédible. Par contre, en avril 2001, soit cinq mois avant la mise en application du nouveau programme, les enseignants d'histoire ont été sondés par nos soins et nous avons ainsi pu prendre le pouls de leurs réactions.

Cette enquête concernait également les professeurs de français, mathématiques, sciences et étude du milieu²⁸. Parmi l'ensemble de ces enseignants, ceux d'histoire sont les plus nombreux (43,61 %) à considérer le programme comme très neuf. C'est aussi parmi les

²⁷ Pour plus de détails sur ces familles de situations, voir Jean-Louis Jadoulle & Mathieu Bouhon (dir.), *Développer des compétences en classe d'histoire...*, op.cit., pp.112-113. Ce tableau recompose celui publié dans FESeC, *Histoire - Formation historique*, Bruxelles, 2000, pp.24-27.

²⁸ Soit 12.697 enseignants sondés, dont 2.040 ont répondu. Soit un taux de participation de 16,07%. Le cours d'étude du milieu s'enseigne au premier degré du secondaire et comporte une approche intégrée (histoire, géographie, sciences sociales) de milieux différents.

enseignants d'histoire que l'on trouve la plus faible proportions de personnes satisfaites ou très satisfaites par le nouveau programme (48 %). Le degré de satisfaction ou d'insatisfaction semble donc lié au sentiment de nouveauté que suscite la lecture²⁹ du programme mais aussi à l'impression de difficulté à l'heure de mettre en œuvre la nouvelle approche. Ainsi, c'est aussi chez les enseignants d'histoire que prévaut le plus l'impression d'une réforme complexe à mettre en œuvre et lourde de nombreuses remises en question.

Développer des compétences en classe d'histoire : oui mais comment ? Les principales interrogations des enseignants concernent essentiellement quatre aspects : les motifs de cette réforme et l'acception du terme compétence, l'évaluation des acquis des élèves, la planification des apprentissages et la conceptualisation. Les publications que nous avons réalisées³⁰ s'efforcent de répondre à ces interrogations et de donner aux enseignants à la fois des repères théoriques et, surtout, des pistes concrètes et des scénarios didactiques dont la plupart ont été testés au préalable en classe³¹.

Mais cette réforme suscite également des questions qui la débordent. Elles concernent essentiellement les finalités de l'enseignement de l'histoire, la place et la forme qu'il convient d'accorder à la chronologie, l'importance et le choix des contenus à enseigner. Ces trois questions, qui ont forcément partie liée, dessinent trois chantiers importants auquel didacticiens et enseignants d'histoire auront à œuvrer durant les années voire les décennies qui viennent. On se bornera à en esquisser quelques accents.

Pourquoi enseigner l'histoire ? Depuis le début des années 1970, l'enseignement de l'histoire est ordonné à la compréhension du présent. Répétée inlassablement, cette affirmation en forme de plaidoyer n'a guère suscité de réflexion en profondeur sur les contenus qu'il convient d'enseigner. Or, si tant est que l'apprentissage de l'histoire doive prioritairement — et non exclusivement — fournir aux élèves des clés pour comprendre le monde actuel, les contenus que les manuels charrient ne se justifient sans doute pas tous avec la même vigueur. Quels contenus enseigner ? Et d'abord : quel présent expliquer ? Quels enjeux contemporains la pratique de l'histoire en contexte scolaire est-elle susceptible d'éclairer ? Et sur un plan plus fondamental encore : quel regard l'historien peut-il apporter en propre sur le monde contemporain, notamment par rapport aux « experts du présent » que sont les spécialistes des sciences humaines ?

Tenté de-ci, de-là, le projet d'emboîter de manière plus étroite compréhension du présent et enquête dans le passé des sociétés humaines amène l'enseignant à revisiter bien des axiomes, et notamment celui qui veut qu'enseigner ou apprendre l'histoire, c'est suivre le fil du temps. Il convient à cet égard de rappeler que le projet que nous partageons tous, comme professeurs d'histoire, de donner à nos élèves une vision chronologique structurée du passé renvoie à une conception de l'enseignement de l'histoire située dans le temps. Jusqu'il y a trois ou quatre siècles, ce projet n'était pas de mise. De plus, il n'a guère fait l'objet d'une évaluation. Une recherche longitudinale en cours dans notre Unité et relative aux acquis culturels des élèves au terme de leur scolarité obligatoire (18 ans) devrait apporter des données précieuses. Quid, en effet, de l'effectivité et de la pérennité de ce bagage culturel chronologiquement organisé ?

²⁹ Rappelons que ce sondage a été fait alors que les enseignants disposaient du texte du nouveau programme mais n'avaient pas encore eu à le mettre en œuvre dans le concret de la classe.

³⁰ Jean-Louis Jadoulle & Mathieu Bouhon (dir.), *Développer des compétences...*, *op.cit.* ; Mathieu Bouhon & Catherine Dambroise, *Evaluer des compétences...*, *op.cit.*, et Jean-Louis Jadoulle, Mathieu Bouhon & Agathe Nys (dir.), *Conceptualiser le passé...*, *op.cit.*

³¹ Ces travaux ont également débouché sur la mise en chantier d'une nouvelle collection de manuels d'histoire dont nous assurons la direction et dont la publication est prévue pour juin 2005.

Et quid de l'efficacité des modes classiques d'enseignement de la chronologie qui se caractérisent notamment par le souci d'enseigner le passé en respectant scrupuleusement l'agencement chronologique ?

Les expériences que nous avons tentées nous font plutôt penser qu'à force d'enseigner l'histoire dans l'ordre du temps, celui-ci demeure presque impalpable pour les élèves. Elles nous suggèrent qu'il y aurait sans doute beaucoup à gagner, en terme de maîtrise du temps, à subvertir davantage l'ordre chronologique et, notamment, à manier régulièrement la rétrospection. Ici aussi, un champ de recherches et d'expérimentations nouvelles s'ouvre. Sur le plan épistémologique, elles pourraient se fonder sur le fait que la chronologie ne préexiste pas au travail de l'historien mais constitue un de ses outils de compréhension principaux. Pourquoi en serait-il tout à fait autrement en classe d'histoire ? S'avancer sur cette voie permettrait peut-être de réconcilier apprentissage de l'histoire et compréhension du présent, par exemple en proposant aux élèves, autour de questions et d'enjeux actuels, une série d'enquêtes actives, d'abord juxtaposées, ensuite progressivement enchâssées. De telle sorte qu'il serait peut-être possible de marier développement des compétences, apprentissage de la chronologie, découverte d'un certain nombre de repères culturels et ce tout en rencontrant la finalité assignée à l'histoire scolaire : fournir aux citoyens de demain les clés de compréhension de la société actuelle.