

TROIS PROJECTEURS BRAQUÉS SUR LES (SECTIONS DES) RÉFÉRENTIELS CONSACRÉ(E)S À LA DISCIPLINE SCOLAIRE « FRANÇAIS »

Julien VAN BEVEREN
Université de Liège
Service de Didactique du français

Nous nous bornerons ici à envisager, étant donné l'objet de notre recherche, 1°) les parties consacrées aux « compétences transversales » et au « français » dans le référentiel *Socles de compétences* (dorénavant *SC*), destiné à l'enseignement primaire et au premier degré du secondaire, 2°) le référentiel *Compétences terminales et savoirs requis en français* (dorénavant *CTSR*), destiné aux formes de l'enseignement de transition (enseignement général et enseignement technique de transition) et 3°) le référentiel *Compétences terminales et savoirs communs* (dorénavant *CTSC*), destiné, lui, aux formes de l'enseignant dit « qualifiant » (enseignement technique de qualification et enseignement professionnel)¹.

Bien que nous participions à la formation d'enseignants de français qui se destinent en principe à œuvrer dans les trois dernières années de la scolarité obligatoire, il nous a paru judicieux d'examiner les *Socles de compétences* afin de pouvoir faire état d'une rupture ou d'une continuité entre les directives données pour les deux grands cycles d'études institués par les référentiels, nonobstant la traditionnelle distinction entre le primaire et le secondaire.

On pourrait s'étonner du fait que nous n'envisageons pas les programmes. Si nous avons fait ce choix, c'est parce qu'examiner les programmes nous conduirait à faire état de différences susceptibles d'alimenter de vieilles querelles au-dessus desquelles nous nous plaçons résolument. Nous participons à la formation des

¹ Sur le site <http://enseignement.be/index.php?page=0&navi=190>, on peut accéder à ces différents textes.

enseignants de français du secondaire supérieur dans une université pluraliste, qui accueille, sans distinction, des étudiants issus des divers réseaux. En l'état actuel du marché du travail, la plupart des jeunes diplômés accepteront un emploi dans l'établissement qui, le premier, leur en proposera un, quel que soit le réseau dont il relève, et ils pourront, au fil de leur carrière, occuper un poste dans des institutions relevant de réseaux distincts. Cela étant nous estimons ne pas devoir épingle des divergences qui nous paraissent dérisoires par rapport aux convergences qu'instituent les référentiels. Par ailleurs, en tant que chercheur, nous pensons que les caractéristiques de ces derniers nous donnent suffisamment de grain à moudre.

Notre examen sera orienté par trois questions de recherche. Nous formulons ainsi la première : les référentiels invitent-ils à conjuguer « compétences disciplinaires » et « compétences transversales » et ouvrent-ils des pistes vers des pratiques de conjugaison ? La deuxième question est la suivante : les compétences (disciplinaires et transversales) ainsi que les savoirs dont font état les référentiels sont-ils articulés aux finalités de la scolarisation, énumérées dans l'article 6 du décret et censées être en phase avec l'approche par compétences ? La troisième question surgit au confluent des deux précédentes : trouve-t-on dans les référentiels de quoi établir une (nouvelle) définition de la matrice disciplinaire du cours de français ?

Avant d'aborder les référentiels compte tenu de ces trois questions, posons celles-ci, qui nous semblent fondamentales : 1° Les référentiels susmentionnés ont-ils une structure d'ensemble marquée au coin du découpage disciplinaire ? 2° Les (sections de) référentiels consacrés au français contiennent-ils/elles des compétences qui sont fidèles à la définition figurant dans le « décret-missions » ?

1. Ce premier angle d'approche des référentiels est crucial à nos yeux puisqu'il vise à montrer la prise en considération (ou l'absence de prise en considération), par les concepteurs de ces documents officiels, d'un des traits majeurs de la forme scolaire dominante en CFWB : le découpage disciplinaire.

Pour ce qui concerne *SC*, existent des sections spécifiquement associées à des disciplines: français, formation mathématique, éveil — initiation scientifique, langues modernes, éducation physique, éducation par la technologie, éducation artistique, éveil — formation historique et géographique, comprenant une initiation à la vie sociale et économique². En dépit de la mention du champ disciplinaire « éveil », nous reconnaissons dans cette liste un découpage assez traditionnel puisque les différentes disciplines qui constituent ce champ « éveil » sont précisées et distinguées.

CTSR est lui aussi décliné en plusieurs fascicules sur la base d'un découpage traditionnel : français, mathématiques, latin et grec, histoire, géographie, langues modernes, sciences, sciences économiques et sciences sociales, éducation physique. Certes, par rapport au découpage opéré dans *SC*, l'éducation artistique a disparu, les langues anciennes sont apparues, chacune des disciplines rassemblées sous l'étiquette « éveil » a acquis son autonomie, mais, dans l'ensemble, on constate peu de différences par rapport à ce découpage. Épinglons tout de même le fait que l'éducation artistique n'est plus considérée, dans le secondaire, comme une discipline à part entière. Dès lors, en fonction notamment de leur volonté, de leurs connaissances et de leur degré de conscience de l'apport singulier de cette partie de la formation, c'est tantôt le professeur de français, tantôt le professeur d'histoire, tantôt les deux, qui se chargent de cette partie de la formation. *CTSC*, quant à lui, se distingue nettement par son caractère presque exclusivement non disciplinaire³.

2. Venons-en aux compétences. Les énoncés listés dans les (sections de) référentiels consacré(e)s au français en sont-ils ? Dans l'article 5 du « décret-missions », la compétence est entendue comme l'« aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ». Étant donné cette définition, qui résulte d'un consensus de spécialistes en sciences

² <http://www.enseignement.be/index.php?page=24737>.

³ « Presque exclusivement », avons-nous écrit, car seuls les cours de langues modernes échappent à ce principe.

de l'éducation, « planifier l'organisation générale par le choix d'un modèle d'organisation adéquat au texte à produire (dominante injonctive, narrative, descriptive, explicative, informative, argumentative) »⁴, « repérer les indices visuels d'organisation du texte : titres, chapeaux introducteurs, paragraphes, graphies »⁵ et « lire, écrire, écouter et parler dans des situations de communication variées »⁶, entre bien d'autres, ne sont pas des compétences. Ce sont tantôt, comme la dernière citée, des « macro-compétences ». Ce sont tantôt, comme les deux premières, des savoir-faire, des capacités qui ne sont pas sans rapport avec les compétences, mais qui se situent, si l'on veut, un étage en dessous puisqu'elles sont mobilisées lors du développement de compétences. Faute de place, nous ne pouvons allonger la liste des exemples, mais nous soutenons que c'est sur l'une ou l'autre de ces deux grandes tendances que peuvent être situés la plupart des énoncés figurant dans les (sections de) référentiels consacrés au français. À coup sûr, les concepteurs de ces (sections de) référentiels n'ont pas tenu compte de la définition de la compétence figurant dans le « décret-missions ».

Et on ne peut que le regretter. On peut regretter car le vide laissé entre les « macro-compétences » et les « compétences-savoir-faire » oblige les enseignants à adopter des postures d'équilibriste qui risquent fort de donner lieu à des pratiques d'enseignement-apprentissage extrêmement diverses, elles-mêmes susceptibles de véhiculer des représentations pour le moins hétérogènes de la discipline « français ». En dépit de la clarification terminologique salutairement apportée par le « décret-missions » à propos de la notion de compétence, les concepteurs des référentiels se sont livrés à des interprétations fort différentes de cette notion. Dans le cas du français, ce sont les savoir-faire assimilés à des compétences qui dominent. En égard à l'avènement d'une conscience claire du rôle spécifique que joue/pourrait jouer/devrait jouer une discipline, une telle assimilation risque d'être très dommageable. En effet, si les savoir-faire prennent le pas sur les « savoir-mobiliser

⁴ *CS* : 14 (version 2010).

⁵ *CTSR* : 7.

⁶ *CTSC* : 9.

conjointement des savoirs, des savoir-faire et des savoir être», autrement dit sur les compétences, cela peut, dans certains cas, conduire à une multiplication de tâches dont la réalisation serait une fin en soi. Selon cette logique de tâches, que nous avons dénoncée ailleurs (Dumortier et Van Beveren, 2011) et que d'autres que nous ont dénoncée (cf., entre autres, Bautier & Rayou, 2009), le cours serait morcelé en une mosaïque de séquences finalisées par la réalisation de tâches-problèmes, séquences dont les liens ne seraient que peu — voire pas du tout — perceptibles par les élèves. Nous redoutons que la logique de tâches, dont une des sources possibles est à trouver dans les pseudo-compétences susmentionnées, entraîne l'éclatement de la discipline et l'impossibilité, pour les maîtres comme pour les élèves, d'en tenir les fils rouges.

□

Rappelons les trois questions de recherche qui orienteront notre examen des (sections de) référentiels consacrés au français. La première est celle-ci : les référentiels invitent-ils à articuler « compétences disciplinaires » et « compétences transversales » et ouvrent-ils des voies vers des pratiques d'articulation ?

Dans le « décret-missions », les « compétences transversales » sont définies comme suit :

attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire; leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves. (p. 3)

Par ailleurs, le texte de loi prévoit que des compétences disciplinaires et des compétences transversales soient mobilisées « dans une même démarche ». Il n'est pas question, ailleurs dans le décret, de la transversalité.

Et il n'en sera pas du tout question dans *CTSR* ni dans *CTSC*. On ne trouvera donc, ni dans l'un ni dans l'autre de ces référentiels, de conjugaison de compétences disciplinaires et de compétences transversales. La pêche est-elle meilleure dans la partie « français » de *SC*? Constatons d'entrée de jeu qu'une section y est consacrée aux compétences transversales (pp. 6-7). Celles-ci sont de trois types : les « démarches mentales » (« saisir l'information », « traiter l'information », « mémoriser l'information », « utiliser l'information », « communiquer l'information »), les « manières d'apprendre » et les « attitudes relationnelles » (« se connaître, prendre confiance », « connaître les autres et accepter les différences »). Mais empressons-nous d'ajouter que cette section, dans l'organisation générale de *SC*, est totalement indépendante de celle consacrée aux compétences disciplinaires : aucun renvoi de l'une à l'autre n'a été prévu. C'est donc en vain que l'on cherchera dans *SC*, comme dans *CTSR* et *CTSC*, une articulation de compétences disciplinaires et de compétences transversales.

Stricto sensu, nous avons ainsi traité notre première question de recherche. Mais le développement suivant, même s'il n'a trait qu'indirectement à cette question, nous semble important. *SC* est donc, dans ceux que nous avons sélectionnés, le seul référentiel qui fait état de l'existence de compétences transversales. Mais, s'agit-il vraiment de compétences ? Et, si c'est le cas, sont-elles transversales ? Les énoncés qui sont répertoriés dans cette section sont incontestablement en accord avec les missions prioritaires de l'enseignement, énoncées à l'article 6 (cf. *supra*, p. 33). Ils se situent également dans le droit fil des recommandations publiées par l'OCDE. Cela étant, si les compétences désignent des aptitudes à mobiliser ensemble des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles pour faire face à une situation apparentée à une famille de situations, il faut n'accorder aucune importance — ou si peu — à la nécessaire composante disciplinaire de la situation pour considérer que ces « démarches mentales » sont autant de « compétences transversales ». L'élève qui n'éprouve aucune difficulté à mémoriser son cours de sciences sera-t-il forcément aussi compétent dans la mémorisation de son cours d'histoire ou de français, d'anglais ou de mathématiques ? L'élève qui ne

parvient pas à comprendre une démonstration au cours de mathématique peinera-t-il nécessairement en interprétant une carte au cours de géographie ou en étant confronté, au cours de latin, à des vers de Virgile ? Rien n'est moins sûr.

Notre doute est fondé, notamment, sur les résultats d'une vaste enquête menée aux États-Unis par D.R. Recht et L. Leslie. Ces résultats ont été publiés dans l'article « *Effect of prior knowledge on good and poor readers'memory of text* », paru en 1988 dans le *Journal of Educational Psychology* (pp. 16-20). Recht et Leslie ont, dans un premier temps, classé des élèves du secondaire en deux groupes : les bons et les mauvais lecteurs. Dans un second temps, ils ont évalué les connaissances de l'ensemble de ces élèves en matière de baseball. Ils ont ensuite croisé ces deux critéums, ce qui leur a permis de constituer quatre groupes : les bons lecteurs qui connaissent bien le baseball, les bons lecteurs qui ne connaissent pas bien le baseball, les mauvais lecteurs qui connaissent bien le baseball et les mauvais lecteurs qui connaissent mal le baseball. Ces quatre groupes d'élèves ont été invités à prendre connaissance d'un texte de 625 mots ayant trait à une rencontre entre deux équipes de baseball. Ayant lu ce texte, les quatre groupes ont dû en manifester leur compréhension de trois manières : à l'aide de figurines représentant les joueurs, ils ont été sommés de reproduire les moments-clés du match ; ils ont été contraints de produire un résumé du texte et, enfin, de sélectionner les vingt-deux phrases qui leur semblaient contenir les informations les plus importantes pour comprendre le texte.

La variété de ces sollicitations est une garantie de fiabilité des résultats de l'enquête, qui ne peuvent être imputés au choix d'un seul mode de manifestation de la compréhension. Sans grande surprise, les bons lecteurs qui connaissaient bien le baseball occupent le haut du classement et les mauvais lecteurs qui connaissaient mal ce sport en occupent le bas. En revanche, seront surpris celles et ceux qui admettent que « traiter l'information » est une compétence transversale. Ce sont en effet les mauvais lecteurs qui connaissaient bien le baseball qui ont devancé les bons lecteurs qui connaissaient mal le baseball. Ces

résultats prouvent l'importance des connaissances préalables dans le processus de traitement de l'information.

Ils permettent de considérer comme erronée l'affirmation selon laquelle « traiter l'information » est une « compétence transversale ». Corolairement, ils remettent en cause l'opinion défendue par celles et ceux pour qui les enseignants de français sont responsables de tous les maux en matière de compréhension en lecture. Nous pensons, de manière plus générale, que ces contestations peuvent s'étendre à l'ensemble des « démarches mentales » listées dans *SC*. Ces démarches-là peuvent nécessiter, dans les différentes disciplines, la mobilisation de connaissances procédurales analogues, voire semblables ; mais à coup sûr, elles impliquent aussi, dans ces différentes disciplines, de convoquer des connaissances déclaratives qui leur sont *très largement spécifiques*.

Quant aux « manières d'apprendre », elles ne sont pas, à notre estime, à distinguer de ces « démarches mentales ». « Saisir l'information », « traiter l'information », « mémoriser l'information », « utiliser l'information », « communiquer l'information » : ne sont-ce pas autant de moyens qui peuvent être mis en œuvre pour fixer des apprentissages ? Cela étant, il n'est pas utile de rappeler les motifs de contestation que nous venons de soulever.

La troisième catégorie de « compétences transversales » figurant dans *SC* regroupe des « attitudes relationnelles ». À coup sûr, l'adjectif « transversal » convient pour les désigner. Mais nous doutons, par contre, qu'il s'agisse de « compétences » au sens où le « décret-missions » invite à les entendre. Comment peut-on en effet considérer que ces attitudes soient autant d'aptitudes à mobiliser conjointement des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles ?

Des compétences transversales qui n'en sont pas, des compétences disciplinaires qui, pour la plupart, n'en sont pas non plus et aucun effort de conjugaison du disciplinaire et du transversal : voilà les constats que nous pouvons dresser au terme de notre première question de recherche.

□

Rappelons notre deuxième question : les compétences (disciplinaires et transversales, quand il s'en trouve) ainsi que les savoirs listés dans les référentiels sont-ils articulés aux finalités de la scolarisation, énumérées dans l'article 6 du décret et censées être en phase avec l'approche par compétences ?

Il n'est pas inutile — il n'est jamais inutile — de rappeler ces finalités :

- 1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves;
- 2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle;
- 3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures;
- 4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Remarquons d'abord que ces finalités ne sont explicitement mentionnées dans aucun(e) des (sections de) référentiels consacrés à la discipline scolaire « français ». Toutefois, des fragments de ces finalités constituent la charpente de *CTSC*, référentiel destiné aux quatre dernières années de l'enseignement qualifiant, référentiel dont nous avons dénoncé le caractère « fourre-tout ». Voici la table des matières de ce référentiel (p. 3):

1. Développement personnel
 - 1.1. Se situer dans le temps et dans l'espace
 - 1.2. S'approprier leur culture
 - 1.3. S'approprier des outils de communication et de réflexion

- 1.4. Prendre conscience de ce qu'impliquent leurs choix
- 2. Environnement et technologies
 - 2.1. Se situer par rapport à l'environnement
 - 2.2. Se situer par rapport aux technologies et aux sciences
- 3. Environnement économique et social
 - 3.1. Apprendre à préparer leurs choix professionnels
 - 3.2. S'ouvrir à la diversité socioculturelle
 - 3.3. Agir en consommateurs individuellement responsables
- 4. Citoyenneté dans une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures

Bien que ces formules rappellent les missions générales du système scolaire, dans la mesure où la plupart des énoncés qui constituent *CTSC* ne sont pas des compétences, dans la mesure où ont été mélangés les énoncés relatifs aux différentes disciplines qui correspondent à ce que l'on appelle, dans l'enseignement qualifiant, les « cours généraux », on est en droit de regretter qu'aucun effort n'ait été fourni pour mettre en rapport *l'apport spécifique d'une discipline* — le français, pour ce qui nous concerne — et les missions prioritaires de la scolarisation. Des énoncés tels que, sous « 1.2. S'approprier leur culture », « accéder à la création littéraire d'hier et d'aujourd'hui » (p. 7) et, sous « 1.3. S'approprier des outils de communication et de réflexion », « lire, écrire, écouter et parler dans des situations de communication variées » (p. 9) sont à cent lieues de cette mise en rapport.

S'agissant de *SC* et de *CTSR*, on peut considérer que le lien entre les « pseudo-compétences » et les finalités de la scolarisation est encore plus lâche. Cette précision, extraite de la section « le cadre conceptuel » dans *CTSR* (p.6), en dit long sur l'attention portée à la définition des buts disciplinaires et à la mise en rapport de ceux-ci avec les missions de l'institution scolaire :

C'est à cette condition [ne pas sacrifier ni aborder la langue et la culture pour elles-mêmes] que le cours de français aura un sens, dans les deux acceptations du terme :

- il devrait d'une part susciter la construction de significations et d'interprétations nouvelles, originales,

- pertinentes pour chacun (sur les plans poétique, fictionnel, argumentatif...) ;
- *il devrait d'autre part viser des finalités précises, explicites, fondées qui correspondent aux attentes et aux besoins de l'élève.* (nous soulignons)

Le conditionnel a ici valeur de souhait. Et l'objet de ce souhait est de la plus haute importance. Au cours de français, comme à tous ses homologues, devraient en effet être assignées « des finalités précises, explicites, fondées qui correspondent aux attentes et aux besoins de l'élève ? » Mais sur quoi devraient-elles être « fondées », ces finalités ? Et surtout, qu'est-ce qui est mis en place, dans ce référentiel, pour les préciser ? Regrettablement, un enseignant qui se poserait ces questions n'y obtiendrait pas de réponse en lisant *CTSR*, ni en lisant *SC*, d'ailleurs, où il est mentionné que « ces compétences [...] ont été retenues pour leur importance dans la formation de l'enfant et du jeune adolescent » (p.5), sans autre précision. C'est donc sur les épaules de cet enseignant que reposera la tâche d'y répondre. À quoi pourrait-on songer, lorsqu'il s'agira de refondre les référentiels, pour l'aider dans cette tâche ?

Ce qui pourrait conférer une assise solide aux finalités du cours de français, ce sont les missions de l'École. Cela étant, il serait sans doute utile de poser la question : lorsque vous vous employez à ce que vos élèves développent la compétence X, en quoi poursuivez-vous, dans le cadre de la discipline que vous enseignez, une (ou mieux : plusieurs) des missions de la scolarisation ? Ou encore : quel rapport ces ressources (savoirs, savoir-faire et savoir être) que vos élèves doivent apprendre à mobiliser pour développer la compétence X entretiennent-elles avec les missions prioritaires de l'institution scolaire ? L'interrogation pourrait, envisagée sous un autre angle, se formuler ainsi : Ces tâches que vous imposez à vos élèves, les supports de ces tâches et les objectifs d'apprentissage poursuivis au moyen de ces dernières sont-ils en adéquation avec les finalités de l'École ? Quelques exemples pourraient être fournis dans les référentiels, qui viseraient non à mettre sur les mêmes rails tous les enseignants d'une discipline, mais à les amener à réfléchir au rapport que devraient entretenir, d'une part, les buts qu'ils poursuivent dans

leur propre cadre disciplinaire et, d'autre part, les missions générales de la scolarisation.

□

La troisième question surgit, nous l'avons annoncé, au confluent des deux précédentes : trouve-t-on dans les référentiels de quoi établir une (nouvelle) définition de la matrice disciplinaire du cours de français ?

Si l'on se penche sur les tables des matières des (sections de) référentiels spécifiques au français, on remarque d'emblée qu'ils ne reposent pas sur la même logique. Il semble donc que, pour la discipline scolaire « français », n'existe pas, à tous les niveaux de l'enseignement obligatoire, une seule et même matrice disciplinaire, c'est-à-dire, selon Michel Develay, qui a théorisé la notion, un seul « point de vue qui organise la totalité des contenus en un ensemble cohérent » (1995 : 27), un seul principe organisateur. Vérifions cette impression en examinant la structure d'ensemble de chacun des référentiels.

Quatre parties composent *SC*: des « principes généraux », les « compétences transversales », que nous avons commentées (pp. 53-55), les « compétences disciplinaires » et, enfin, un glossaire. Les compétences disciplinaires comprennent trois sous-parties : « lire », « écrire », « parler-écouter ». On peut se demander ce qui justifie que « lire » et « écrire » ne soient pas associés alors que le sont « parler » et « écouter ». La justification suivante est avancée :

Ces deux axes de communication sont ici associés parce que, dans la grande majorité des cas, la parole et l'écoute s'exercent dans un contexte d'échange immédiat (même s'il est techniquement médiatisé) où chaque interlocuteur joue alternativement le rôle d'émetteur et celui de récepteur. (p. 16)

Nous ne la contestons pas ; néanmoins nous regrettons qu'elle ne soit pas reprise et adaptée pour rendre manifestes les liens qui

unissent les pratiques d'écriture et celle de lecture. Mais remarquons surtout que ce découpage-là peut donner à entendre que ce qui est au cœur du cours de français, c'est le développement de compétences de communication.

Est-ce cela aussi qui confère sa structure à *CTSR*? En partie, seulement. Expliquons-nous. Après une introduction, *CTSR* est constitué de deux grandes sections : les « compétences terminales », d'un côté, les « savoirs disciplinaires », de l'autre. Une articulation de ces deux sections est proposée, mais elle n'est pas imposée :

Ces savoirs couvrent l'ensemble des compétences : ils s'acquerront principalement par l'exercice même de ces compétences, mais ils peuvent occasionnellement faire aussi l'objet d'un apprentissage spécifique. (*CTSR* : 16)

Les « compétences terminales » sont divisées en trois sections, comme dans *SC*: « lire », « écrire » et « parler-écouter ». Et, comme dans *SC*, étant donné cette structure, les articulations possibles entre l'enseignement de la lecture et celui de l'écriture ne sont pas rendues manifestes, en dépit de certaines précautions mentionnées dans l'introduction, qui pourraient demeurer des vœux pieux :

Les compétences de lecture, d'écriture et de communication orale (parler-écouter) ne seront ici distinguées que par souci de clarté et de précision méthodologiques. Ces compétences, qui dans la réalité sont rarement séparées, seront autant que possible **associées et combinées** dans les activités en classe comme le suggèrent les nombreux recouplements entre les différents volets de ce document.⁷ (*id.* : 5)

Quant aux « savoirs disciplinaires », ils sont répartis eux aussi dans trois groupes, mais qui diffèrent totalement des précédents : les « savoirs sur la langue », les « savoirs sur la littérature et l'art », les « savoirs sur l'homme et le monde ».

⁷ Certes, on constate parfois la reprise de « compétences » analogues, mais de là à écrire que les « recouplements » sont « nombreux », il y a un pas que nous ne ferons pas.

Remarquons que cette seconde tripartition se superpose pour partie aux composantes « langue » et « littérature » qui ont longtemps constitué — et qui, dans une certaine mesure, constituent parfois encore — la charpente du cours de français dans l'enseignement secondaire⁸. Cette tripartition-là correspond à un découpage relativement traditionnel des savoirs ; quant à la première — lire, écrire, parler-écouter —, elle oriente davantage le cours de français vers le développement de compétences de communication. Ce faisant, elle incite plus les maîtres à penser l'unité de la discipline, ne serait-ce que parce qu'en faisant appel à la notion de situation de communication, elle dépasse le clivage entre enseignement des savoirs langagiers et enseignement de la littérature. Une telle matrice pourrait en effet inciter les enseignants à considérer les œuvres littéraires comme des traces d'actes de communication, de discours caractérisés par des usages de la langue qui se distinguent, au moins partiellement, de l'usage quotidien qu'en font les individus (Maingueneau, 2004). En revanche, la tripartition relative aux « savoirs disciplinaires », elle, n'est pas de nature à amener les enseignants à jeter des ponts entre les diverses composantes de la discipline « français ». Ainsi, entre autres, elle ne les amène pas à concevoir la littérature comme un ensemble d'usages de la langue procédant d'une intention artistique ni d'ailleurs comme un ensemble d'univers qui donnent à voir l'homme aux prises avec une situation. De ce point de vue, on peut donc considérer qu'une tension apparaît dans *CTSR* entre deux matrices opposées, la première, en phase avec les principes de l'OCDE et avec le « décret-missions », la seconde, davantage la trace d'un enseignement traditionnel.

Nous ne dirons rien de *CTSC* : en raison de son caractère non disciplinaire, il serait inutile de songer à y repérer une matrice de la discipline scolaire « français ». Rappelons cependant que sa structure repose sur les missions prioritaires de l'école, qui constituent l'article 6 du « décret-missions ».

⁸ Soit dit en passant, en CFWB, c'est aussi cette charpente-là qui structure très largement les études de Langues et Littératures françaises et romanes que doivent suivre, à l'université, celles et ceux qui se destinent à enseigner le français au secondaire supérieur.

En dépit du fait que tous les référentiels sont censés être les fruits du « décret-missions », on constate encore, s’agissant des matrices disciplinaires, des orientations divergentes. On peut repérer, dans *CTSR*, une *tension* entre deux matrices, dont l’une, novatrice lorsqu’ont été publiés les référentiels, est orientée vers le développement de compétences de communication — « lire », « écrire », « parler-écouter » —, et l’autre, plus traditionnelle, vers l’acquisition de savoirs disciplinaires dont l’unité est compromise — on cherchera en vain fût-ce une allusion, à l’articulation des « savoirs sur la langue », des « savoirs sur la littérature et l’art » et des « savoirs sur l’homme et le monde » et à ses bénéfices possibles en termes d’apprentissage. Compte tenu de cette donne, si les différents enseignants ayant en charge la discipline « français » auxquels un élève est confronté tout au long de la scolarité obligatoire associent à cette discipline des matrices différentes, il est à craindre que cet élève peinera à acquérir et à développer une conscience disciplinaire claire.

□

Au terme de cet examen des (sections des) référentiels spécifiques au français, nous pouvons retenir ceci, qui illustre à nouveau, de manière générale, l’absence de concertation entre les concepteurs des différents référentiels et les écarts qui existent entre les principes du « décret-missions » et les référentiels où ils sont censés être mis en œuvre.

Relativement à notre première question, le principe, posé dans ce décret, selon lequel les compétences disciplinaires et les compétences transversales devraient être conjuguées dans « une même démarche », ne semble ne pas avoir été pris en considération. Ce principe ne pourrait l’avoir été dans la mesure où aucune compétence transversale ne figure dans *CTSR*, ni dans *CTSC*, et dans la mesure où les « compétences transversales » listées dans *SC* paraissent coupées de toute préoccupation à caractère disciplinaire. En outre, le plus souvent, les énoncés étiquetés comme des « compétences disciplinaires » n’en sont

pas : il s'agit, comme dans la plupart des autres référentiels, soit de « macro-compétences », soit de savoir-faire à peine déguisés.

S'agissant de notre deuxième question, nous avons pointé, dans *CTSR* et dans *SC*, l'absence totale de mise en rapport des énoncés tenus pour des compétences et des finalités de la scolarisation constituant l'article 6 du « décret-missions ». Quant à *CTSC*, bien qu'il soit structuré compte tenu de ces finalités, il ne peut, en raison de son caractère non disciplinaire, proposer une telle mise en rapport.

Enfin, pour ce qui concerne notre troisième question, qui avait trait à la présence ou à l'absence d'éléments permettant de définir la matrice disciplinaire du cours de français, nous n'avons forcément rien trouvé dans *CTSC*. Dans *SC*, on peut repérer une matrice disciplinaire centrée sur le développement de compétences de communication (cf. « lire », « écrire », « parler-écouter »). La même matrice est à l'œuvre dans *CTSR*, mais là, elle est en concurrence avec une autre, plus traditionnelle et plus cloisonnée : « savoirs sur la langue », « savoirs sur la littérature et l'art », « savoirs sur l'homme et le monde ».

□

Dans la mesure où, à notre sens, la question de la matrice disciplinaire est liée à celle de la pensée curriculaire, il importe d'examiner si, aux différents niveaux d'études, c'est une même matrice disciplinaire qui est répétée, ce qui pourrait contribuer à faire croître ou à faire naître une conscience disciplinaire. Si, dans les instructions officielles, on ne trouve nulle trace d'une progression curriculaire, le risque d'éparpillement des apprentissages disciplinaires est, pensons-nous, plus important.

En guise de prolongement, voyons donc à présent si l'on trouve, dans ces trois référentiels, des traces d'une progression curriculaire des apprentissages disciplinaires. Cette perspective mérite d'être abordée compte tenu de nos questions de recherche puisque l'avènement d'une conscience disciplinaire est, selon nous, pour partie conditionné par la possibilité de percevoir une telle progression. On notera, de ce point de vue, que dans *SC*,

sont mentionnés les degrés de développement d'une même « compétence » qui sont attendus à chacun des trois paliers fixés au cours des huit premières années de la scolarité obligatoire, soit à la fin de la deuxième année du primaire, à la fin de la sixième année du primaire et à la fin de la deuxième année du secondaire. Incontestablement, ces mentions-là participent de la volonté d'informer les enseignants qui œuvrent aux différents niveaux de la scolarité, de ce que les élèves devraient en principe savoir, savoir faire et savoir être avant qu'eux-mêmes interviennent. Ce choix posé dans *SC* se prolonge d'une certaine manière dans *CTSR*: à côté du degré de développement de chacune des compétences attendu au terme de l'enseignement secondaire, figure, s'il existe, le degré de développement escompté pour la même compétence à la fin de la deuxième année du secondaire. On cherchera en vain de telles précisions dans *CTSC*.

Bien qu'il convienne de ne pas surestimer leur importance, ces précisions relatives au degré de développement d'une même compétence à différents niveaux d'études, sont de nature à compenser quelque peu le manque éventuel de concertation entre les maîtres qui, enseignant à différents niveaux d'études, ont en charge une même discipline⁹. Et cette possible compensation, pour nous, n'est pas sans rapport avec la possibilité qu'advienne et que se développe une conscience disciplinaire.

□

⁹ N'oublions cependant pas ceci, que l'on peut regretter et qui montre qu'une véritable pensée curriculaire n'a pas été mise en place : si les enseignants à qui *CTSR* est destiné peuvent savoir, pour une compétence donnée, le degré de développement qui en est attendu en *amont*, les enseignants à qui *SC* est destiné, quant à eux, s'ils ont en charge la deuxième année du secondaire, ne peuvent pas connaître, en consultant leur référentiel, le degré de développement d'une compétence qui est attendu en *aval*.

BIBLIOGRAPHIE

BAUTIER, E. & RAYOU, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF (coll. « Education et société »).

DEVELAY, M. (1995), Le sens d'une réflexion épistémologique, dans M. Develay, dir., *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris, ESF, pp. 17-31.

DUMORTIER, J.-L. & VAN BEVEREN, J. (2011). Réflexions sur les séquences didactiques, les tâches-problèmes et les compétences, dans l'enseignement obligatoire, en général, et dans les formes de l'enseignement qualifiant, en particulier. *Enjeux*, 80, 7-38.