



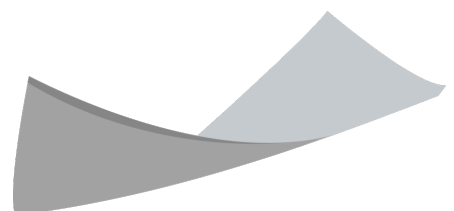
Communication

COMPÉTENCE EN HISTOIRE ET COMPÉTENCES TRANSVERSALES DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FLAMANDE DE BELGIQUE: QUELLE PRIORITE?

Vrije Universiteit Brussel (VUB)

Werner GOEGEBEUR
wgoegebe@vub.ac.be

Linda VAN LOOY
lvlooy@vub.ac.be



COMPÉTENCE EN HISTOIRE ET COMPÉTENCES TRANSVERSALES DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FLAMANDE DE BELGIQUE: QUELLE PRIORITE?

Werner GOEGEBEUR & Linda VAN LOOY

Vrije Universiteit Brussel (VUB)

wgoegebe@vub.ac.be; lvlooy@vub.ac.be

Mots-clés: compétence historique; compétences transversales; conscience historique; comportement social récurrent; didactique active; conceptualisation; situations-problèmes

Résumé:

L'enseignement de l'histoire en Communauté flamande de Belgique s'articule autour de deux cadres législatifs: d'une part, les standards pour la formation historique et, d'autre part, les objectifs transdisciplinaires. On peut considérer ces derniers comme l'équivalent des compétences transversales dans certains pays francophones. La question qui se pose est de savoir si les standards pour l'enseignement de l'histoire offrent suffisamment de possibilités pour la réalisation des objectifs transdisciplinaires retenus par le législateur.

Les objectifs essentiels de la formation en histoire sont les suivants: le développement d'une conscience historique, la formation culturelle, la formation de l'identité et la formation à l'intégration sociale raisonnée. Dans l'hypothèse où les objectifs en histoire couvrent en effet en partie les nouvelles priorités, la question est alors de savoir par quel curriculum atteindre le but recherché.

Les standards pour la formation historique visent l'étude de sociétés. Toutefois, les enseignants doivent œuvrer en même temps à la construction d'un cadre historique de référence. Un tel cadre comporte quatre dimensions: temps/temporalité, espace historique, socialité et 'méthode historique'. Cette dernière dimension ne peut toutefois se réduire à des règles de critique historique indépendantes de tout contexte.

Ce cadre de référence, ainsi que les objectifs transdisciplinaires, suscitent une certaine inquiétude parmi les professeurs. Néanmoins nous avançons l'hypothèse que c'est par un tel cadre qu'on peut essayer de trouver la réponse aux exigences des compétences transdisciplinaires. Pour atteindre ce but, il faut concevoir ce cadre comme un *work in progress*, auquel de nouvelles connaissances sont systématiquement incorporées. Par 'connaissance', l'on entend non pas une connaissance factuelle mais bien une compréhension de rapports et de comportements sociaux basée sur une conceptualisation de la matière historique.

Le respect des critères suivants peut contribuer à l'élaboration de ce cadre: la présentation de la matière sous forme de problèmes de société fondamentaux; l'approche historico-comparative de ce qui peut être qualifié de 'comportement social récurrent'; l'attention portée aux moments de transition universels dans l'histoire; l'élaboration conceptuelle à différents niveaux (termes endogènes, termes exogènes et termes-conteneurs; termes structuraux); l'intégration des quatre dimensions du cadre de référence; l'appropriation du matériau historique de manière active par l'élève, selon le modèle du cycle d'apprentissage expérientiel.

Le développement de ce cadre de référence historique et celui des compétences transdisciplinaires par le biais de relations particulières qui les lient, peuvent contribuer à une réalisation simultanée, sans qu'il soit nécessaire de changer de façon radicale le curriculum.

1. Contexte: l'enseignement flamand, 1991-2009

L'enseignement de l'histoire en Communauté flamande de Belgique s'articule autour de deux cadres législatifs: d'une part, les standards pour l'enseignement de l'histoire et, d'autre part, les objectifs transdisciplinaires.¹ La concrétisation de ces référentiels, sous la forme de plans d'étude, est assurée par les services pédagogiques de chaque réseau d'enseignement. Ces plans d'étude précisent certains points de convergence entre les objectifs transdisciplinaires et les standards pour la formation historique.

Les standards pour la formation historique en Communauté flamande ont été rédigés entre 1991 et 2000.² La première génération d'élèves ayant accompli un cycle complet d'études conforme aux standards, a été diplômée en 2006. Cette même génération a également mis en pratique les objectifs transdisciplinaires, entrés en vigueur le 1er septembre 2002. A partir du 1er septembre 2010, les objectifs transdisciplinaires seront d'application sous une nouvelle forme inspirée par les compétences clés européennes.³

2. Les objectifs transdisciplinaires

Afin de mieux comprendre l'approche de la Communauté flamande, il convient tout d'abord de la comparer, par exemple, à celle de Communauté française de Belgique ou de la France. Celles-ci ont opté résolument pour une approche de leur curriculum sur base de compétences.⁴ La concrétisation de cette approche s'opère toutefois de plusieurs manières. En France⁵, les compétences clés sont intégrées à un socle commun menant à son tour à des grilles de référence qui sont alors traduites en programmes pour les quatre premières années de l'enseignement secondaire. En Belgique francophone⁶, on a développé des 'compétences d'éveil' pour l'enseignement primaire et le premier degré du secondaire (élèves de 6 à 14 ans). Elles se traduisent par des tableaux de compétences où un lien est établi entre des savoir-faire communs à la géographie et à l'histoire et les savoir-faire en histoire, assurant la transition vers les compétences disciplinaires. Mais pour ce qui est des compétences liées à la langue maternelle, des compétences transversales sont sollicitées: démarches mentales (acquisition, traitement de l'information et communication), manières d'apprendre et attitudes relationnelles. Les compétences propres à la discipline sont développées plus amplement dans les deux degrés supérieurs de l'enseignement secondaire (élèves de 14 à 18 ans). L'enseignement de la Communauté française de Belgique connaît également des thèmes transversaux.⁷

Les objectifs transdisciplinaires flamands actuellement en vigueur⁸ ont également été conçus par thèmes: apprendre à apprendre, les aptitudes sociales, l'éducation à la santé, à l'environnement, à la citoyenneté, la formation technique et technologique ainsi que la formation à la créativité artistique.

Dans la nouvelle proposition pour 2010, les objectifs transdisciplinaires sont rassemblés dans une structure beaucoup plus complexe composée d'objectifs spécifiques pour sept contextes eux-mêmes séparés en deux catégories. Une première catégorie regroupe les contextes liés au développement de la personne: santé corporelle et sécurité, santé mentale et développement socio-relational. Une seconde catégorie aborde la société démocratique et multiculturelle dans les contextes suivants: environnement et développement durable, la société politico-juridique, la société socio-économique et la société socio-culturelle. Les objectifs spécifiques sont la concrétisation de 27 objectifs transversaux formant un tronc commun (parmi lesquels les capacités de communication, le travail de groupe, l'esprit critique, l'empathie, ...).⁹ 'Apprendre à apprendre' fait l'objet

¹ www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair_onderrwijs

² *Secondary education in Flanders. Core curriculum, final objectives and developmental aims of the first cycle of regular secondary education* (1997). Brussels: Ministry of the Flemish Community, Education Department.

³ www.ond.vlaanderen.be/dvo; Journal officiel de l'Union européenne, 30.12.2006, L. 394/10-18.

⁴ <http://www.enseignons.be/actualités/2006/10/14/le-glas-des-compétences/>

⁵ http://eduscol.fr/D0231/expérimentation_livret.htm; Bulletin officiel spécial n.6 du 28 août 2008.

⁶ Voir la discussion critique de Beckers & Voos, in Audigier & Tutiaux-Guillon (2008) pp. 51-64.

⁷ <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=189>

⁸ www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/corecurriculum/crosscurricular/index.htm

⁹ Voir les thèmes appliqués dans les compétences clés de l'UE: réflexion critique, créativité, initiative, résolution de problèmes, évaluation des risques, prise de décision et gestion constructive des sentiments.

d'une catégorie à part. A cela s'ajoute encore, dans l'enseignement du premier degré du secondaire, une série d'objectifs liés à la technologie de l'information et de la communication et, dans les deuxième et troisième degrés, des objectifs en matière de formation technique et technologique.

On constate donc qu'en ce qui concerne les objectifs transdisciplinaires flamands, le terme 'compétences' n'est pas utilisé. Cependant, il est évident que ces objectifs correspondent à ce qu'on désigne en général sous le nom de 'compétences transversales'.¹⁰ En Flandre également, suite aux propositions OCDE/DeSeCo, un débat a été amorcé en 2001 autour de l'apprentissage sur base de compétences. Il en a résulté un document qui ne reprend pas intégralement les définitions des compétences de l'OCDE.¹¹ De ce fait, dans l'enseignement flamand, le terme 'compétence' se retrouve uniquement dans les 'compétences (de base) du professeur (débutant)' et dans les 'compétences de recherche' de l'enseignement secondaire.

3. Les standards pour la formation historique

3.1. Objectifs finaux de l'enseignement de l'histoire

Les standards flamands pour l'enseignement de l'histoire datent entretemps de la décennie précédente, bien que leur concrétisation soit encore récente. La question légitime est dès lors de savoir s'ils offrent encore des possibilités de rencontrer les nouveaux défis de société identifiés par le législateur¹² ou si, par contre, une approche fondamentalement nouvelle est indispensable; ainsi, les propositions liées aux compétences mèneraient à une mutation du régime des savoirs et à une nouvelle conception du curriculum impliquant un effacement de la spécificité de la discipline au profit d'une construction d'objectifs formulés de manière générale (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008). Il est nécessaire, pour répondre à ces questions, d'analyser les objectifs et les critères que l'enseignement de l'histoire en Flandre se doit de respecter.

Les objectifs suivants sont à la base de cet enseignement: le développement d'une conscience historique (complétée, dans un second temps, par la formation d'une attitude historique), la formation culturelle, la formation identitaire et la formation à l'intégration sociale raisonnée. L'objectif de 'conscience historique' est décrit de la manière suivante:

“les élèves sont conscients du fait que les réalités contemporaine et historique sont pour une grande part le résultat de processus de changement et d'évolution dans différents domaines de la société. Pour ce faire, il est indispensable que les élèves apprennent à réfléchir aux diverses relations entre l'individu et la communauté ('dimension socialité'), à l'aide de la 'dimension temps' et de la 'dimension espace'. L'enseignement de l'histoire devient seulement opérationnel lorsque l'élève réussit à lier le passé au présent et à l'avenir.”¹³

La formation culturelle se doit d'accorder une attention toute particulière aux représentations du monde. La formation à l'identité concerne aussi bien les identités personnelles que sociales; l'étude du passé doit permettre à l'élève de découvrir d'autres identités. L'apport de l'histoire à l'apprentissage à l'intégration sociale, réside dans le fait que les aptitudes qui lui sont liées permettent de prendre distance par rapport aux sophismes, aux préjugés et autres fausses conceptions.

Bien que largement répandue¹⁴, la notion de conscience historique nous apparaît comme un objectif difficile à concrétiser. De plus, le concept de 'conscience' n'est pas inhérent à la discipline historique. Pour cette raison, on a ajouté à ce terme, dans les standards flamands, celui d'attitude historique (Goegebeur et al., 1999, p. 73).

¹⁰ Selon B. Rey (1996), le terme 'transversal' ne renvoie pas à des éléments communs à différentes compétences disciplinaires mais à un aspect supplémentaire et non-disciplinaire de ces compétences qui peuvent être utilisées dans d'autres domaines. La transférabilité et la flexibilité des savoir-faire génériques en font des outils inestimables pour une action réussie dans des environnements très temporaires où les compétences purement disciplinaires sont très éphémères. Parmi les compétences génériques il y a la communication, la résolution de problèmes, le raisonnement, le leadership, la créativité, la motivation, le travail en équipe, l'aptitude à apprendre (voir ég. http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Standards/OCDE_EU/competences1.htm)(2008).

¹¹ www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/studiesandprojects/deseccoengels/index.htm; l'emploi flamand du terme est plus générique.

¹² Cette question contient toutefois implicitement une prise de position sur la finalité de la formation historique qui n'est pas partagée par tous: certains plaident pour une revalorisation du terme 'histoire' et pour un retour à l'étude du passé pour le passé.

¹³ Décret du 24 juillet 1996, 'visie op het vak' ('vision de la discipline').

¹⁴ Voir e.a. Aron, 1961; Seixas, 2004.

L'élève dispose d'une connaissance du passé, peut ressentir avec empathie et peut juger les situations présentes à partir d'une connaissance historique. Le sens critique donné à des expériences de société débouche sur des intentions argumentées de façon historico-comparative. Même si son caractère opérationnel dépasse celui du concept de conscience historique, le concept d'attitude historique soulève lui aussi quelques problèmes. Il s'agit d'une attitude qui, à son tour, en comprend d'autres, telles le sens critique, l'importance attachée à la connaissance du passé, l'authenticité, etc... En d'autres termes, le concept n'est pas vraiment 'étanche'.

Dans la seconde moitié des années 90, le concept de 'compétence' a fait son apparition dans l'enseignement. Par ce concept, on espérait, dans une perspective de formation tout au long de la vie, surmonter la fragmentation d'un enseignement axé sur les disciplines et leurs objectifs détaillés.¹⁵ Si l'on part de la définition flamande assez générique de compétence clé, il est possible d'adopter le terme de compétence historique à la place de conscience / attitude historique (Vielfont & Goegebeur, 2007). Toutefois, cette acception liée au domaine, ne rencontre pas le concept de compétence clé défini par l'UE, pour lequel les critères de multidisciplinarité et d'application dans des contextes variés sont déterminants. Reste donc à savoir si compétences transversales et compétence historique peuvent se conjuguer.

En ce qui concerne les contextes variés dont il est question *supra*, un problème particulièrement controversé est lié à l'évaluation d'une compétence et, plus particulièrement, aux conditions de confrontation à des situations-problèmes complexes (Crahay, 2006). Nous pourrions affirmer que dans le cas de la compétence historique, cette problématique ne doit pas prendre des proportions démesurées: n'importe quelle société forme un contexte nouveau et authentique. L'approche peut être celle de l'identification des motivations qui sont à la base des comportements divers adaptés par les contemporains. 'Etre compétent' peut être évalué en histoire en vérifiant si, dans le cadre de noeuds de tensions de société historiques ou actuels, une intention d'agir se voit formulée en tenant compte de l'argument critique. Cependant, il faut reconnaître que l'évaluation d'une telle approche n'est pas des plus aisées (Goegebeur et al., 1999). L'emploi de la compétence historique comme objectif final de la formation en histoire, invite donc également à la prudence.

L'utilisation du terme 'compétence' constitue également un problème lorsque se pose la question de savoir comment former les futurs enseignants en histoire. Wilschut (2006) a approfondi cette question et s'appuie pour ce faire sur les travaux de Lagerwerf et Korthagen (2003). Ces derniers, dans le cadre de la formation des enseignants, introduisent la distinction entre la 'Théorie' (répertoire brut de connaissance scientifique systématisée) et la 'théorie' (aspect subjectif lié à la pratique).¹⁶ Le concept de 'Théorie' renvoie dans notre cas à un cadre historique de référence et à la 'Théorie' pédagogique. Le concept de 'théorie' renvoie quant à lui à la connaissance pratique nécessaire au traitement adéquat de la situation professionnelle. Lagerwerf et Korthagen soulignent l'importance de la 'théorie' dans la formation des enseignants. Wilschut précise toutefois qu'il ne doit pas s'agir, dans la Théorie liée à la discipline scolaire, d'une connaissance vécue personnellement pour que celle-ci soit jugée valable. Il souligne également que la Théorie ne vieillit pas aussi rapidement et est davantage de nature conceptuelle. Il insiste sur le fait que les disciplines scolaires comportent également une tradition culturelle qui n'est pas comprise dans le terme 'compétence'. Ainsi, dans la formation des enseignants axée sur les compétences, on insiste de préférence, selon lui, sur la 'Théorie'. Sa position rejoint les expériences de formations publiées par Van Looy et Goegebeur (2007): les futurs enseignants échouent souvent dans leur manière de donner cours par manque d'assurance en matière de connaissances et d'aptitudes historiques. Parce qu'ils choisissent souvent la forme d'un cours *ex cathedra* pour livrer une connaissance qu'ils n'ont pas intériorisée, ils rencontrent de nombreux problèmes de gestion de la classe. En d'autres termes, l'incompétence historique nourrit l'incompétence didactique et provoque le nivellement par le bas.

3.2. Critères des standards pour la formation historique

¹⁵ Voir Rey, B., 2008, à la n. 10.

¹⁶ Les auteurs renvoient à Aristote qui établit une différence entre *epistêmê* (connaissance scientifique) et *phronêsis* (sagesse pratique) (*Ethique à Nicomaque*, 1139b-1141b, éd. Bekker), dans une discussion où il introduit toutefois également les notions de *technê* (aptitudes), de *sophia* (sagesse) et de *nous* (intelligence). Aristote est enclin à penser que la *phronêsis* n'est pas de la plus haute importance.

Parmi les critères dont doivent tenir compte les standards flamands pour la formation historique, l'étude des sociétés occupe une place centrale. La société est donc l'unité organisatrice du curriculum. Mais pour empêcher que cette étude ne débouche sur un traitement séparé de chaque société, il incombe d'aborder ces sociétés dans l'esprit de la construction d'un cadre historique de référence. Ce cadre est envisagé comme un *work in progress*: au début de l'enseignement secondaire il prend la forme d'un *advance organizer*; de nouveaux savoirs y sont incorporés systématiquement; il fonctionne comme point de rencontre des savoirs et des savoir-faire. Les savoirs cognitifs et émotifs, acquis par divers savoir-faire historiques, se cristallisent dans l'élaboration d'un répertoire historique personnel. Ce répertoire consiste en des savoirs¹⁷ acquis dans un contexte scolaire (dans lequel on développe une synergie entre savoir et savoir-faire) et non scolaire (connaissances obtenues par transfert). Avec un cadre historique de référence à la croisée des savoirs et des savoir-faire, du présent et du passé, il semble possible de rencontrer la question de la formation des élèves sur base de compétences.¹⁸

Ce cadre de référence contient en effet quatre grandes dimensions: le temps / la temporalité, l'espace (les espaces) historique(s), la socialité, mais aussi la méthode historique (les techniques de la recherche et du raisonnement historiques; voir ég. Hassani-Idrissi, 2005, pp. 39-73). Cette dernière dimension ne peut pas être considérée comme un objet d'étude en soi: il ne s'agit pas de développer, dans l'enseignement secondaire, les règles de critique historique *in abstracto*.

Ce cadre de référence se constitue à partir d'une approche spécifique de l'enseignement de l'histoire. Les élèves apprennent à se concentrer sur des problématiques de société fondamentales et sur les moments de transition dans l'histoire mondiale. Confrontés à des dilemmes de société universels, ils apprennent à saisir historiquement les comportements sociaux récurrents. Ils travaillent à la formation de concepts à différents niveaux: le niveau des termes endogènes ou termes-clés propres à une société particulière et à une période donnée (par exemple, 'le Mur de Berlin'); le niveau des termes exogènes qui trouvent leur origine dans des termes-clés mais qui ont été utilisés au cours du temps pour décrire des phénomènes similaires présents dans d'autres périodes historiques (par exemple, 'les croisades'); le niveau des termes-conteneurs, décrivant des phénomènes analogues tout en les réduisant à un dénominateur commun (par exemple, 'les ordres' en tant que catégorie sociale); le niveau des termes structuraux¹⁹ déterminant le raisonnement propre à la discipline. Ces derniers termes sont subdivisés en deux catégories: les concepts de société (par exemple, les liens de cause à effet) et les concepts qui nomment les procédures propres à la méthode historique (comme la source, la transmission).

On insiste sur l'intégration des différentes dimensions du cadre de référence (voir ég. Roegiers, 2004, pp. 81-82) et sur le rôle que jouent les concepts métacognitifs dans la pensée historique (voir ég. Tutiaux-Guillon, in Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008, p. 123). Enfin, l'approche didactique se doit d'être une démarche active. Un modèle adéquat est celui du cycle d'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984).

4. L'articulation des objectifs transdisciplinaires et des standards pour la formation historique

4.1. 'Apprendre à apprendre' et 'compétence sociale'

Pour ce qui est de la réalisation des compétences transdisciplinaires, cinq approches sont théoriquement envisageables: la compétence transdisciplinaire comme axe autour duquel gravitent des disciplines satellites, l'ajout de l'étude de ces compétences à une seule discipline, la dispersion de la compétence transversale sur différentes disciplines, la compétence en tant que matière à part entière et le modèle intégrant véritablement la compétence transversale dans les disciplines (De Coninck et al., 2002).

¹⁷ Il semble clair que les Décrets entendent par 'savoir' non pas les savoirs factuels, mais bien les savoirs analytiques liés aux comportements sociétaux, aux intérêts, aux motifs, aux oppositions, aux nœuds de tensions... Le cadre ainsi obtenu peut servir de support de la confrontation aux dilemmes de société actuels (d'où la notion de compétence historique).

¹⁸ Cette conception de cadre de référence diffère fondamentalement de ce qu'on appelle un 'canon national'. Voir à ce propos Grever & Stuurman, 2007.

¹⁹ En cela, le cadre de référence que nous proposons, est différent des outils-clés de la Communauté française de Belgique (voir à la n.6).

Les objectifs transdisciplinaires flamands, dans leur version actuellement en vigueur, ont été étonnamment bien acceptés. Leur réalisation se fait toutefois de manière inégale: il s'agit ici d'un processus dynamique où les différents acteurs réagissent de manière très variée. Pour les professeurs qui considèrent les objectifs transdisciplinaires comme des contenus d'apprentissage 'qui se rajoutent au reste', ces compétences provoquent une certaine irritation. Les écoles doivent trouver le moyen d'intégrer ces objectifs aux disciplines de façon non dirigiste. Il semblerait de plus qu'une multiplication de ces objectifs provoquerait une certaine saturation (Elchardus, et al., 2008).

L'enseignant d'histoire peut aborder positivement les objectifs transdisciplinaires de deux manières: en tant qu'outils de formation historique et en tant que contenu dans le traitement des relations passé – présent. La santé physique et mentale, l'environnement et le développement durable et, bien sûr, la civilisation politico-juridique, socio-économique et socio-culturelle peuvent, dans le cadre historique de référence, mettre en lumière des noeuds de tensions universels.²⁰ Les objectifs transdisciplinaires de capacité communicative, d'empathie, de pensée critique, de travail de groupe issus des nouveaux objectifs du tronc commun et, naturellement, 'apprendre à apprendre', constituent des outils.

Prenons en premier lieu le cas du 'travail de groupe'. On attend de l'élève qu'il soit prêt à accueillir de manière bienveillante d'autres opinions. L'étude de l'histoire permet à ce titre la création de dispositifs d'étude active. Peut-on avancer l'hypothèse que le développement simultané des savoir-faire sociaux et de la formation historique améliorent les capacités d'empathie historique?

En ce qui concerne l'objectif d' 'apprendre à apprendre', trois approches sont envisagées dès le premier degré de l'enseignement secondaire.²¹

Première approche: *les élèves doivent posséder un éventail large d'attitudes, de compréhensions et de savoir-faire qui les aident à mieux solutionner des problèmes et ce, dans des contextes nombreux et variés.* A cet égard, l'apprentissage à l'apprentissage doit s'effectuer le plus possible dans le cadre de chaque matière²².

Deuxième approche: *'apprendre à apprendre' est un processus actif et constructif. Les contenus d'apprentissage et les expériences d'apprentissage sont des matériaux bruts que l'apprenant doit travailler, utiliser et construire à nouveau. Cela implique des efforts actifs de compréhension, de mise en relation, de concrétisation, d'abstraction, d'interprétation et d'évaluation.* Les stratégies qui permettent de mettre en pratique cette conception sont loin d'être étrangères à l'enseignement de l'histoire, dans le sens où l'on part du principe de différencier des concepts holistiques et de travailler au moyen de stratégies heuristiques dans l'approche du matériau historique. Une telle approche joue sur l'apprentissage de concepts (en accordant ainsi une importance toute particulière à la maîtrise de la langue maternelle ou même étrangère) et sur la compétence de recherche.

Troisième approche: *la formation est bien plus que le développement de savoirs et savoir-faire propres à la discipline. (...). Il importe que les élèves acquièrent en général de nouveaux savoirs et savoir-faire de manière plus autonome.* La démarche, assez répandue dans la formation historique, qui consiste à présenter aux élèves la matière sous forme de problématisation, rejoint cette conception. En ce qui concerne les savoir-faire régulateurs du processus d'apprentissage, il s'agit de permettre aux élèves de remédier aux fausses conceptions qu'ils entretiennent à propos de définitions et de liens sociétaux par la réflexion.

Pouvons-nous affirmer à présent que les objectifs transdisciplinaires sont réalisés sans problèmes, grâce à la formation en histoire? Les enquêtes organisées entre 1987 et 2005 à la Vrije Universiteit Brussel montrent que

²⁰ Un exemple parmi beaucoup d'autres: le manque de terres cultivables, la déforestation et l'érosion du sol en Grèce archaïque, peuvent être étudiés pour aborder la situation des Philippines aux 20ème et 21ème siècles, dans une perspective d'éducation à l'environnement dépassant les périodes et les sociétés.

²¹ *Voorstel eindtermen secundair onderwijs – eerste graad (Proposition de standards pour l'enseignement secondaire – premier degré).* Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement onderwijs, Dienst voor onderwijsontwikkeling, december 1993, pp. 288-297.

²² La majorité des résultats de la recherche basée sur l'élaboration de situations-problèmes, révèle que le transfert spontané intervient étonnamment peu: voir Shulman & Quinlan, in Berliner & Calfee, 1996, pp. 416-417.

les problèmes rencontrés par un grand nombre de bacheliers en histoire, se situent au niveau d'une maîtrise insuffisante de techniques d'analyse de l'information, d'un manque d'intérêt à corroborer une information, d'un développement insuffisant de la contextualisation, d'une propension trop réduite à la recherche pluricausale et d'une incapacité de conceptualisation, les argumentations historiques se faisant dès lors souvent boiteuses.

Les problèmes se situent donc non seulement au niveau des savoir-faire propres à la discipline, mais également au niveau de l'apprentissage à l'apprentissage. Il semble donc nécessaire d'œuvrer plus systématiquement à la combinaison des objectifs propres à la discipline et des objectifs transdisciplinaires, à partir d'un certain nombre de relations privilégiées que l'histoire et l'apprentissage à l'apprentissage entretiennent. Ces relations se retrouvent dans les quatre dimensions du cadre historique de référence.

4.2. Confrontations à la pratique didactique

La première relation privilégiée est celle entretenue entre l'apprentissage à l'apprentissage et l'élaboration de concepts historico-sociétaux dans le cadre de la dimension 'socialité'. Cela signifie, pour une science sociale comme l'histoire, pourvue d'une structure conceptuelle peu hiérarchique, qu'il faut accorder une attention particulière aux caractéristiques communes et aux nuances introduites dans des concepts conteneurs, applicables à plusieurs civilisations, en examinant ces derniers dans leur évolution. 'Apprendre à apprendre' nourrit ainsi la formation historique. Les élèves doivent, dans un second temps, être conscients de la signification particulière que revêtent pour l'historien les concepts endogènes et exogènes. Même si tous ces concepts sont introduits comme supports de la problématisation ou dans l'heuristique historique, les élèves doivent se rendre compte que ces concepts mènent à des niveaux de problématisation différents. Il s'agit donc dans ce cas-ci de la formation historique qui contribue à 'apprendre à apprendre'. Il en va de même des concepts dits 'structuraux' comme les relations, l'évolution, la cause, etc. Il incombe ici d'insister sur la portée de ces concepts hautement abstraits, dans la préhension de la pensée historique (Boix-Mansilla, 2000).

Une deuxième relation privilégiée, celle qui unit l' 'apprentissage à l'apprentissage' à l'élaboration d'une conscience du temps et de l'espace historique. Nous nous demandons si le problème récurrent du manque de conscientisation du temps ne doit pas être attribué à une curiosité spontanée insuffisante vis-à-vis des concepts structuraux de la dimension 'temps' et, plus particulièrement, vis-à-vis de la *portée* de concepts tels que la durée, la concomitance, la continuité et la discontinuité.²³ De même, un tel questionnement peut être proposé pour faciliter une meilleure appréhension de la conscience historique de l'espace, par l'introduction de concepts tels la situation centrale ou périphérique, l'espace ouvert ou fermé, la perspective maritime ou continentale. En expliquant la question métacognitive de la 'portée', à partir de l'apprentissage à l'apprentissage, l'on peut essayer d'amener les élèves à une compréhension plus approfondie du matériel historique. Les professeurs d'histoire adoptent constamment dans leur pratique de cours ces concepts et approches. Expliquent-ils pour autant aux élèves leur propre démarche? Nous pensons qu'ils devraient renoncer, dans leur pratique d'enseignement, à la régulation directe du processus d'apprentissage et qu'ils devraient adopter une approche qui explicite l'importance des concepts structuraux dans le processus de déconstruction / construction historique. La maîtrise langagière va de pair avec la formation historique. En d'autres termes, il ne suffit pas que l'enseignant donne à mémoriser la situation spatiale et la datation correcte de chaque nouvelle matière, pour aboutir à une conscience du temps et de l'espace historique.

Dans une même perspective, il importe d'attirer l'attention des élèves sur les motifs du professeur quant au choix de tel ou tel genre de source ou de tel ou tel savoir-faire. La troisième relation privilégiée a donc trait à la stratégie de l'heuristique historique et à la méthode de la critique historique. Nous adoptons à nouveau comme hypothèse de travail que les insuffisances en ces matières résultent d'un style d'enseignement trop dirigiste, encore trop souvent pratiqué par de nombreux enseignants. Cela signifie que l'enseignant ne présente pas les situations historiques en termes de noeuds de tensions et qu'il ne développe pas non plus l'évolution de ces tensions à partir d'une problématisation. Il incombe dès lors de se démarquer d'une approche de l'histoire présentée comme une conséquence inévitable des prémisses esquissées par l'enseignant (ce 'grand architecte

²³ Voir le travail de Gozzini in Brusa & Cajani, 2008, pp. 99-103.

historique?). Les enseignants peuvent éviter cette démarche en faisant remarquer aux élèves qu'ils ont eux-mêmes opéré des choix de contenu. Il est ainsi possible de créer les conditions pour faire comprendre que les acteurs de l'histoire, confrontés à ces noeuds de tensions, ont dû opérer des choix, tout comme les élèves seront appelés à en faire à leur tour. Même les enseignants qui confrontent leurs élèves à des problématisations historiques en leur donnant un rôle actif à jouer en classe, le font souvent uniquement dans le cadre d'un dialogue socratique, en réaction à une problématisation formulée par les enseignants eux-mêmes. Ainsi partent-ils implicitement du principe que l'élève acquiert conjointement et instinctivement les stratégies de pensée historiques que les enseignants maîtrisent pour leur part. Le but d'apprendre à apprendre consiste toutefois à sensibiliser les élèves à leur propre recherche. A la place de la narration de l'enseignant, sont stimulées la problématisation et la participation active des étudiants assistés du professeur. Il faut veiller bien sûr à ce que la problématisation soit suffisamment pertinente d'un point de vue de société et que sa formulation soit transférable. La démarche de l'expérimentation active, propre au cycle d'apprentissage de Kolb (1984), semble, à ce propos, correspondre particulièrement bien à l'approche de la discipline historique.

5. Vers une mutation du régime des savoirs ou vers une approche plus conceptuelle de la discipline?

Un danger que nous voyons pour une formation en histoire provenant de compétences générales réside dans le fait qu'en dernière instance, un aperçu chronologique traditionnel de l'histoire refasse tout de même surface, dans un travail du haut (le généraliste) vers le bas (le professeur d'histoire). Les compétences très générales sont préalablement traduites en sous-compétences et situées ensuite en contextes (contenus) plus concrets. Le niveau conceptuel qui intervient ici dans la pratique de cours, risque d'être celui de concepts endogènes qui ne contiennent que peu de contenus transférables. Cela signifie l'échec de la réalisation de la compétence historique.

L'approche inverse consiste à partir de la discipline et de ses objectifs propres, et à développer les compétences sur cette base. Nous formulons l'hypothèse d'un cadre historique de référence au moyen d'une approche centrée sur la problématisation et la conceptualisation, avec un accent particulier sur le transfert à d'autres sociétés (y compris les sociétés actuelles). Ce cadre historique, basé sur une didactique active et sur un cycle d'apprentissage expérientiel peut permettre d'atteindre les objectifs propres à l'histoire et certains objectifs transdisciplinaires.

Bibliographie

Aron, R. (1961). *Dimensions de la conscience historique*. Paris: Plon.

Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (sld.). (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck.

Berliner, D.C. & Calfee, R.C. (ed.). (1996). *Handbook of Educational Psychology*. New York : Simon & Shuster Macmillan ; London : Prentice Hall.

Boix-Mansilla, V. (2000). Historical understanding. In: Stearns, P. N. & Seixas, P & Wineburg, S. (Eds.): *Knowing, teaching & learning history*. New York : New York University Press.

Brusa, A. & Cajani, L. (2008). *La storia è di tutti*. Roma : Carocci.

Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.

- De Coninck, Chr., Maes, B., Sleurs, W. & Van Woensel, Chr. (2002). *Vakoverschrijdende eindtermen in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs (Objectifs transdisciplinaires dans le 2^e et 3^e degré de l'enseignement secondaire)*. Brussel : Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (DVO).
- Elchardus, M., Op de Beeck, S., Duquet, F. & Roggemans, L. (2008). *Vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs (Objectifs transdisciplinaires dans l'enseignement secondaire. Une recherche scientifique sur l'enseignement, basée sur les pratiques et les politiques)*. OBPWO 06.01. Brussel : TOR 2008/37.
- Goegebeur W., Simon, F., De Keyser, R., van Dooren, J. & Van Landeghem, P. (1999). *Historisch besef: hoe waarden-vol?! (Conscience historique: un concept pertinent?!)*. Brussel: VUB-Press.
- Grever, M. & Stuurman, S. (2007). *Beyond the Canon. History for the Twenty-First Century*. Houndmills, Basingstoke : Palgrave-McMillan.
- Hassani Idrissi, M.. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris, L'Harmattan.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning. Experience as a source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lagerwerf, B. & Korthagen F. (2003). Een brug tussen theorie en praktijk. Bruikbare kennis ontwikkelen bij studenten. Het schaniveau nader beschouwd (Un pont entre la théorie et la pratique. Développer chez les étudiants une connaissance utile). *VELON, Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 2 (24), 4-9.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*, Paris : ESF.
- Roegiers, X. (2004). *Une pédagogie de l'intégration des acquis dans l'enseignement (2^e édition)*. Bruxelles : De Boeck.
- Seixas, P. (ed.). (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Van Looy, L. & Goegebeur, W. (2007). Teachers and teacher trainees as classroom researchers: beyond Utopia? *Educational Action Research*, 15 (1), 107-126.
- Van Woensel, Chr. (2009). De Europese sleutelcompetenties : een hefboom voor een Europees kerncurriculum ? (Les compétences clés européennes: levier pour un curriculum de base européen?). *Impuls* 4 (39) 176-185.
- Vielfont, P. & Goegebeur, W. (2007). 'Werken aan en met een historisch referentiekader' ('Working On and With a Historical Frame of Reference'). *Velon, Tijdschrift voor lerarenopleiders* 28 (4), 12- 19.
- Von Borries B. (2008). *Historisches Lernen – Welterschliessung statt Epochenüberblick*. Opladen & Farmington Hills : B. Budrich Verlag.
- Wilschut, A., (2006). *De rol van het schoolvak in competentiegerichte lerarenopleidingen (Le rôle de la discipline scolaire dans la formation des enseignants centrée sur la compétence)*. <http://leroweb.nl/publicaties/1152>.