

# Le nouveau programme de français dans l'enseignement qualifiant catholique

Enquête au travers de trois points de vue : enseignants, scientifiques et auteurs

Mémoire réalisé par  
**Valentine Fecherolle**

Promoteur(s)  
**Jean-Louis Dufays**

Année académique 2017-2018  
**Master en langues et littératures françaises et romanes, finalité didactique**

## **Remerciements**

Je tiens à remercier mon promoteur, Jean-Louis Dufays, sans qui ce mémoire n'aurait pu voir le jour. Merci pour sa disponibilité, son soutien, ses conseils et le temps précieux qu'il m'a consacré.

Je remercie également Philippe Van Goethem, Geneviève Gilbert et Fabien Jacques ainsi que les douze enseignants qui ont accepté de répondre à mes questions. Leur bienveillance et l'intérêt qu'ils ont porté à ma recherche m'ont été d'une aide infinie.

Enfin, j'adresse un immense merci à ma famille qui m'a toujours soutenue et accompagnée dans mes choix. Leurs encouragements furent grandement bénéfiques.

## 1) Introduction

Depuis 2014, un nouveau référentiel est entré en vigueur en Fédération Wallonie-Bruxelles pour le cours de français dans l'enseignement qualifiant. Au cours des années qui ont suivi, les différents réseaux d'enseignement ont dès lors élaboré des programmes afin de répondre aux exigences et aux attentes de ce référentiel. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons au nouveau programme qui a été mis au point par l'enseignement catholique.

Notre recherche est la première à porter sur ce sujet puisque ce nouveau programme n'est d'application que depuis la rentrée scolaire de 2016. Le choix de travailler sur le réseau catholique s'est imposé à nous naturellement : ayant été nous-même scolarisée dans l'enseignement catholique, nous avons une meilleure connaissance de son fonctionnement et sommes davantage concernée par son évolution.

Notre recherche vise donc à analyser les regards qui sont portés sur les instructions officielles en Fédération Wallonie-Bruxelles et, plus précisément, sur le nouveau programme de français du qualifiant. Pour ce faire, nous interrogerons trois points de vue : celui des scientifiques, celui des auteurs du programme et celui des enseignants concernés.

À travers l'analyse de ces différents points de vue, plusieurs sous-questions seront étudiées. Nous nous interrogerons sur les changements qui se sont opérés au fil des années dans les classes de français ainsi que sur les changements visés par le nouveau programme de français de l'enseignement qualifiant catholique. Nous nous demanderons quelles sont ses convergences avec l'ancien programme et quels objectifs nouveaux étaient visés par ses auteurs. Nous interrogerons aussi les enseignants sur leurs perceptions et leur sentiment de compétence face à ce nouveau programme. Enfin, nous confronterons les trois points de vue étudiés afin de déterminer dans quelle mesure ils se rejoignent.

Bien entendu, nous avons conscience qu'il existe autant de points de vue que d'individus interrogés, et donc que les points de vue des auteurs, des scientifiques ou des enseignants sont chacun pluriels : tous les enseignants ne partagent certainement pas exactement le même regard sur le nouveau programme, par exemple. Nous nous demanderons dès lors sur quels sujets portent les désaccords et les consensus.

Le premier point de vue que nous étudierons est donc celui des scientifiques, et nous l'aborderons au travers de diverses thématiques. Pour ce faire, nous nous baserons sur plusieurs ouvrages scientifiques dont *Didactique du français langue première* (2010) de Claude Simard

e.a.<sup>1</sup> qui, par son ampleur et son caractère actuel, permet d'avoir une vue d'ensemble sur le sujet.

La première thématique abordée sera celle du « curriculum scolaire », que nous étudierons sur la base de deux ouvrages collectifs : *Curriculum, enseignement et pilotage* (2006) de François Audigier, Marcel Crahay et Joachim Dolz<sup>2</sup> et *Le curriculum en questions. La progression et les ruptures des apprentissages disciplinaires de la maternelle à l'université* (2011) de Myriam De Kesel, Jean-Louis Dufays et Alain Meurant<sup>3</sup>.

Nous retracerons ensuite brièvement l'histoire des instructions officielles en Fédération Wallonie-Bruxelles des années 1970 à aujourd'hui, notamment grâce à l'article « L'enseignement rénové, avant, après » publié par Anne Van Haecht dans les *Cahiers Bruxellois* (2015)<sup>4</sup>. Enfin, nous évoquerons l'évolution du curriculum qui est actuellement en chantier dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence<sup>5</sup>.

Si les écrits précités nous permettront d'analyser les points de vue portés sur les instructions officielles dans le monde scientifique, ils sont, pour la plupart, antérieurs à la mise en vigueur des nouveaux référentiels de 2014. Dès lors, afin de donner sa pleine mesure à notre recherche, nous examinerons ensuite le point de vue qui est défendu par les auteurs du nouveau programme de français du qualifiant du réseau catholique<sup>6</sup> ainsi que par les enseignants qui sont amenés à le mettre en œuvre.

Pour ce faire, nous avons interrogé, d'une part, trois auteurs du programme étudié et, d'autre part, douze enseignants qui ont commencé à exploiter ce programme dans leurs classes. Nous analyserons séparément les réponses des uns et des autres avant de les confronter.

---

<sup>1</sup> SIMARD, CL., DUFAYS, J.-L., DOLZ, J. et GARCIA-DEBANC, CL., *Didactique du français langue première*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Université, 2010.

<sup>2</sup> AUDIGIER, F., CRAHAY, M et DOLZ, J. (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck, coll. Raisons éducatives, 2006.

<sup>3</sup> DE KESEL, M., DUFAYS, J.-L. et MEURANT, A., *Le curriculum en questions. La progression et les ruptures des apprentissages disciplinaires de la maternelle à l'université*, UCL, Presses Universitaires de Louvain, coll. Recherches en formation des enseignants et en didactique, 2011.

<sup>4</sup> VAN HAECHE, A., « L'enseignement rénové, avant, après », in *Cahiers Bruxellois*, n°47, Bruxelles, Archives de la ville de Bruxelles, 2015, p.150-165.

<sup>5</sup> FWB (FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES), *Pacte pour un enseignement d'excellence. Projet d'Avis n°3 du Groupe central*, Bruxelles, 2 décembre 2016.

<sup>6</sup> En l'occurrence, nous avons principalement eu recours au référentiel et au programme suivants :

- FÉSEC (FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE), *Programme Français. 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés Professionnel et Technique de qualification*, Bruxelles, 2014 (en cours d'approbation).

- MINISTÈRE DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Compétences terminales en français. Humanités professionnelles et techniques. Annexe IV*, Bruxelles, 2014.

## 2) Chapitre 1 : Le curriculum scolaire

### 2.1) Difficultés définitoires du curriculum

La notion de *curriculum* est au cœur de l'actualité en matière d'éducation : ce n'est qu'au cours de la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle que les études à son propos émergent<sup>7</sup>. Aujourd'hui, le curriculum est devenu un véritable champ d'études scientifiques. Du coup, beaucoup d'auteurs se sont proposé de le définir, sans forcément converger. Étant donné le nombre de définitions existantes, nous en dressons ci-dessous une liste non exhaustive, dans le but de relever les points communs et les différences entre elles<sup>8</sup>.

Ainsi, Iwanska (1979) définit le curriculum comme un outil permettant « la transmission plus ou moins systématique d'une certaine portion d'un patrimoine culturel d'une population à une autre »<sup>9</sup>. Cette définition paraît évasive. En effet, les expressions « plus ou moins » et « certaine portion » laissent une marge d'interprétation. Il en va de même pour le terme « population » qui peut servir à désigner les habitants d'un pays, d'une région, d'une ville ou même d'un village.

Hansen, Schubert, Wulf, Connell, Zhang Lizhong, Lawton et Kliebard (1994), de ce point de vue-là, font preuve de plus de clarté en qualifiant le curriculum de « national »<sup>10</sup>. Pour eux, « un curriculum national peut être compris de manière large comme un assemblage systématique de programmes et de pratiques pour éduquer la population d'un pays » (p.1288). Ils complètent leur définition en affirmant que le curriculum est « une séquence d'opportunités d'apprentissage offertes aux étudiants afin de promouvoir l'apprentissage d'un contenu spécifique » (p.2).

La même idée se retrouve, plus récemment, chez Marton et Tsui (2004), même si elle est quelque peu nuancée<sup>11</sup>. Pour eux, le curriculum a pour mission d'établir les conditions nécessaires à tout apprentissage. S'ils conçoivent que ces conditions n'aboutissent pas toujours,

---

<sup>7</sup> AUDIGIER, F., CRAHAY, M et DOLZ, J. (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck, coll. Raisons éducatives, 2006, p.7.

<sup>8</sup> Les définitions suivantes sont tirées de l'ouvrage DE KESEL, M., DUFAYS, J.-L. et MEURANT, A., *Le curriculum en questions. La progression et les ruptures des apprentissages disciplinaires de la maternelle à l'université*, UCL, Presses Universitaires de Louvain, coll. Recherches en formation des enseignants et en didactique, 2011.

<sup>9</sup> DE KESEL, M., DUFAYS, J.-L. et MEURANT, A., *Le curriculum en questions. La progression et les ruptures des apprentissages disciplinaires de la maternelle à l'université*, UCL, Presses universitaires de Louvain, coll. Recherches en formation des enseignants et en didactique, 2011, p.13.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p.13-14.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p.14.

ils soutiennent toutefois qu'aucun apprentissage n'est possible si elles ne sont pas scrupuleusement respectées.

En 2008, Forquin propose une nouvelle définition du curriculum :

« (...) le terme *curriculum* désigne généralement l'ensemble de **ce qui est censé être enseigné** et de **ce qui est censé être appris**, selon un ordre de progression déterminé, dans le cadre d'un cycle d'études donné. Un curriculum, c'est un programme d'études ou un programme de formation organisé dans le cadre d'une institution d'enseignement, ce terme de *programme* devant être entendu en un sens large, et de manière globale et dynamique [nous soulignons]. »<sup>12</sup>

L'aspect théorique ressort largement dans cette définition, ce qui annonce déjà le décalage observable entre pratique et théorie (cf. point suivant, *La création d'un curriculum en théorie et en pratique*).

En définitive, ces quatre explications présentent le curriculum comme une sorte de guide, de marche à suivre dans l'espoir de transmettre un savoir et d'aboutir à un apprentissage spécifique, commun à tous. J.-L. Dufays résume cette définition de la manière suivante :

« *Stricto sensu*, ce terme désigne l'organisation des contenus dans des cursus, mais plus largement il signale un point de vue global qui est posé à la fois sur le choix des contenus de l'apprentissage et sur la manière de les planifier dans le temps. »<sup>13</sup>

Autrement dit, le curriculum concerne tout aussi bien le domaine de la didactique (« choix des contenus ») que celui de la pédagogie (« manière de les planifier »). L'auteur rend également cependant compte de la difficulté définitoire du terme : tout dépend du point de vue adopté, qui peut être large ou restreint. De plus, il existe différents types de curriculums. En général, les chercheurs en distinguent quatre : le curriculum prescrit par les instructions officielles, celui qui est concrètement enseigné par les professeurs, celui qui est appris par les élèves et, enfin, le curriculum caché, qui est transmis en marge du système éducatif, de ses projets et de l'avis de ses auteurs.

Glatthorn (1987), quant à lui, distingue six types de curriculums. Il subdivise notamment le « curriculum prescrit par les instructions officielles » en deux : les recommandations curriculaires et le curriculum officiel. Il y ajoute le curriculum matérialisé (au travers des manuels et autres matériels didactiques) et le curriculum évalué, il maintient celui qui est

---

<sup>12</sup> FORQUIN J.-CL., *Sociologie du Curriculum*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008, p.73.

<sup>13</sup> DE KESEL, M., DUFAYS, J.-L. et MEURANT, A., *Op. cit.*, p.10.

enseigné par les professeurs et celui qui est appris par les élèves, mais il ne mentionne pas le curriculum caché.

La définition du curriculum varie donc d'un chercheur à l'autre en fonction de ce qu'ils souhaitent accentuer. Il est important d'en tenir compte, d'autant plus que les différents classements ne coïncident pas toujours. C'est pourquoi, lors d'une étude sur les curriculums (ou les programmes scolaires), il convient soit de se focaliser explicitement sur un type en particulier de curriculum, soit de comparer différents types de curriculums afin d'établir le décalage qui les sépare en récoltant des données relatives aux différents acteurs concernés (à savoir : les auteurs de programmes, les professeurs, les élèves, etc.).

De prime abord, on peut considérer qu'une logique dualiste anime la notion de curriculum avec, d'un côté, les concepteurs de programmes et, de l'autre, les praticiens<sup>14</sup>, qui seraient supposés suivre la marche à suivre élaborée par les premiers. Toutefois, dans les faits, la situation n'est pas aussi simple, comme le prouve le décalage repérable entre les différents types de curriculums.

## 2.2) La création d'un curriculum en théorie et en pratique

Un autre décalage s'observe lorsque nous comparons la manière dont le curriculum devrait être créé en théorie et sa réalité effective. Ainsi, Lewy (1977), dans son ouvrage *Handbook of Curriculum Evaluation*, explique qu'en matière d'éducation, les planificateurs doivent procéder en six étapes et ce, dans tous les pays<sup>15</sup> :

- a. Décisions à propos des buts généraux à viser ;
- b. Développement du matériel pédagogique (incluant la définition opérationnelle des objectifs, la sélection des *Topics* ou objets d'apprentissage, la conception des situations d'apprentissage, la rédaction des manuels, la conception des matériels didactiques, etc.) ;
- c. Premiers essais sur le terrain (*Tryout-monitoring*) ;
- d. L'expérimentation sur le terrain (*Field trial*) ;
- e. Dissémination ou *implémentation* comprenant la formation des enseignants et des superviseurs (*Inservice training for teachers and supervisor*) ;

---

<sup>14</sup> *Ibid.*

<sup>15</sup> AUDIGIER, F., CRAHAY, M et DOLZ, J. (dir.), *Op. cit.*, p.14.

f. Contrôle de qualité (*Quality control*).

Or, concrètement, très peu de systèmes éducatifs ont été mis en place selon ce plan. Étrangement, van Bruggen (1993) constate même que les pays ayant tenté de l'appliquer se situent majoritairement sur les continents asiatique et africain<sup>16</sup>. Notons que l'auteur parle d'une « tentative », ce qui sous-entend que ce modèle n'a pas forcément réussi à s'implanter et qu'il n'a peut-être même jamais été appliqué.

Il mentionne également le cas de la Suède qui, dans le cadre de son « National Board of Education », s'est basée sur ce plan en six étapes. Toutefois, ce pays présente un exemple flagrant du décalage entre théorie et pratique signalé ci-dessus. En effet, les planificateurs du « National Board of Education » se sont rapidement aperçus qu'il leur était impossible d'ignorer les facteurs externes au système éducatif qui influent sur celui-ci et sur ses contenus.

Holmes (1977) en mentionne plusieurs<sup>17</sup>. Il cite, entre autres, le type de structure des systèmes éducatifs. En effet, il existe des structures centralisées, où le pouvoir est centré sur une autorité (physique ou morale) située plus haut hiérarchiquement, et des structures décentralisées, où le pouvoir est plus largement réparti entre les différents membres du système éducatif, peu importe leur position hiérarchique<sup>18</sup>. Holmes rend compte également d'une pression économique et politique influente ainsi que de l'impact des traditions culturelles et religieuses, des croyances, des convictions, des valeurs des enseignants mais aussi des décideurs politiques et des parents.

Douze ans plus tard, Blum et Grobman (1989) se penchent à nouveau sur la question. Ils citent alors comme facteurs externes influents le contexte sociopolitique et la tradition culturelle, ce qui correspond globalement à ce que Holmes dénonçait déjà.

L'influence de ces différents facteurs externes permet de critiquer la logique dualiste abordée précédemment (cf. 2.1. Difficultés définitoires du curriculum). Ainsi, il est peu pertinent de ranger les concepteurs du curriculum et ses praticiens dans deux ensembles distincts alors qu'ils appartiennent à la même société et qu'ils sont donc touchés par les mêmes facteurs externes au système éducatif.

---

<sup>16</sup> *Ibid.*

<sup>17</sup> *Ibid.*

<sup>18</sup> Ces définitions sont inspirées du cours de DUPRIEZ, V., *Observation et analyse de l'institution scolaire et de son contexte*, Louvain-la-Neuve, 2016-2017 [notes de cours].

Par contre, il sera intéressant d'effectuer une analyse comparée entre différents systèmes éducatifs afin de déterminer dans quelle mesure les facteurs externes interviennent dans l'élaboration d'un curriculum. La question sera abordée dans le chapitre 2, intitulé « Les instructions officielles en Fédération Wallonie-Bruxelles ». Les différents systèmes éducatifs qui se sont succédé dans le temps en Belgique francophone seront comparés. Mais avant cela, nous dresserons un panorama des différents types de recherche qu'il est possible de mener sur les curriculums.

### 2.3) Les différents types de recherche sur le curriculum

Comme dit précédemment, ce n'est que depuis la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle que le curriculum est devenu un véritable champ de recherche scientifique. Depuis lors, il s'est développé tant au niveau du nombre de chercheurs qu'au niveau de la diversité des recherches. Ainsi, J.-L. Dufays, dans *Le curriculum en questions*<sup>19</sup>, énumère les trois axes de recherche étudiés par les chercheurs de son équipe : la construction du curriculum, la mise en œuvre du curriculum et le pilotage des curriculums et du système éducatif.

Le premier axe est abordé selon deux approches : l'approche dite « pédagogique » (ou « technologique »<sup>20</sup>), qui se veut surtout prescriptive, et l'approche dite « sociologique », davantage descriptive. Le deuxième axe, quant à lui, rassemble des chercheurs qui s'intéressent aux tensions repérables entre trois types de curriculum (le prescrit, l'enseigné et l'appris). Autrement dit, ils étudient les tensions apparaissant entre prescriptions théoriques et l'usage pratique. Enfin, les recherches menées dans le cadre du troisième axe s'interrogent sur ce qu'il convient de faire entrer (*inputs*) et sortir (*outputs*) dans les curriculums. À l'heure actuelle, c'est le pilotage par les *outputs* qui prendrait le dessus<sup>21</sup>.

Toutefois, même quand ils s'intéressent à différents axes, les chercheurs peuvent partager deux objectifs communs, celui de conseiller les décideurs et celui de fournir les outils adéquats aux professeurs. Pour répondre à ce double objectif, ils visent à « mieux comprendre non seulement les tensions repérables entre les différents types de parcours curriculaires, mais aussi les logiques de progression propres aux différentes disciplines scolaires et également les

---

<sup>19</sup> DE KESEL, M., DUFAYS, J.-L. et MEURANT, A., *Op. cit.*, p.10.

<sup>20</sup> AUDIGIER, F., CRAHAY, M. et DOLZ, J. (dir.), *Op. cit.*, p.7.

<sup>21</sup> *Ibid.*

ruptures inévitables qui se produisent entre les différents niveaux scolaires et les difficultés qu'éprouvent les enseignants et les élèves pour y faire face »<sup>22</sup>.

La présente recherche, pour sa part, s'inscrit davantage dans le deuxième axe de recherche précité, à savoir la mise en œuvre du curriculum. En effet, nous nous interrogerons, entre autres, sur l'écart qui existe à propos du nouveau programme du cours de français dans l'enseignement qualifiant entre les représentations de ses auteurs et celles des professeurs.

Cette recherche touche donc au domaine de la sociologie, comme Forquin le remarque dans son ouvrage *Sociologie du curriculum* (2008)<sup>23</sup>. Le curriculum constitue en effet un objet « construit socialement », ce qui aide à comprendre les difficultés définitives évoquées précédemment ainsi que les différences de représentations que peuvent voir les professeurs et les auteurs des programmes.

### **3) Chapitre 2 : Les instructions officielles en Fédération Wallonie-Bruxelles**

La différence entre les programmes, évoquée dans le chapitre précédent, peut donc varier en fonction du statut (élève, professeur, auteur d'instructions officielles, etc.) mais aussi en fonction de l'époque. Dans ce chapitre, nous essaierons de comprendre comment et pourquoi les programmes et les référentiels ont évolué en Fédération Wallonie-Bruxelles, et ont conduit à adopter une nouvelle terminologie et de nouveaux objectifs d'enseignement.

Dans cette perspective, nous commencerons par retracer l'histoire des programmes et des référentiels des deux réseaux institutionnels majeurs en FWB, à savoir le réseau libre (organisé par la Fédération de l'enseignement catholique) et le réseau officiel<sup>24</sup> (organisé par l'État). En effet, chacun d'eux possède ses propres documents officiels, en raison des guerres scolaires qui caractérisent la fin du 19<sup>e</sup> siècle et le début du 20<sup>e</sup> siècle en Belgique.

---

<sup>22</sup> DE KESEL, M., DUFAYS, J.-L. et MEURANT, A., *Op. cit.*, p.10-11.

<sup>23</sup> FORQUIN J.-CL., *Op. cit.*, p.9.

<sup>24</sup> En réalité, il existe deux réseaux officiels : le « Conseil des Pouvoirs organisateurs de l'Enseignement officiel neutre subventionné » (CPEONS) et le « Wallonie-Bruxelles Enseignement » (WBE). Par la suite, lorsque nous évoquerons le réseau officiel, nous ferons référence au WBE.

En 1959, le Pacte scolaire permet de calmer les tensions entre les réseaux catholique et officiel<sup>25</sup>. À partir de là, le réseau officiel se déploiera tout autant que le réseau catholique. Si le Pacte scolaire parvient à calmer les tensions, une certaine distance subsiste toutefois entre les deux réseaux, d'où l'émergence de programmes et de référentiels distincts.

Nous aborderons ensuite la situation actuelle des programmes et des référentiels avant de nous focaliser sur l'enseignement libre catholique et, plus précisément, sur la filière qualifiante de celui-ci.

### 3.1) Histoire des instructions officielles

#### *3.1.1) Les années 1970 et les programmes de la « rénovation »*

En France, au cours des années 1960, plusieurs évolutions affectent le système éducatif : l'école se prolonge jusqu'à l'âge de 16 ans<sup>26</sup> et tous les élèves ont accès au collège<sup>27</sup>. Ces réformes trop ambitieuses sont lourdes de conséquences : les élèves entrant au collège n'ont plus le niveau souhaité. Les notions d'*échec scolaire* et d'*échec en français* se propagent dangereusement. C'est dans ce contexte qu'est mis en place, en 1970, le « Plan de Rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire »<sup>28</sup>.

En Belgique, une situation similaire s'observe<sup>29</sup>. Des « programmes rénovés » sont mis en place au cours des années 1970 tant dans le réseau officiel que dans le réseau libre. La différence entre les deux réseaux concerne la durée d'application de ces programmes. Ainsi, si les programmes de la « rénovation » ne concernent que les années 1970 dans le réseau officiel, dans le réseau catholique, ces programmes resteront d'actualité jusqu'au début des années 1990, voire même jusqu'en 2000 pour le programme de français du troisième degré de transition.

---

<sup>25</sup> TRUFIN, C., *Les réseaux d'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Bruxelles, CPCP asbl, coll. « Au quotidien », 2013, p.5.

<sup>26</sup> Ordonnance de J. Berthoin, 1959

<sup>27</sup> Décret de Fouchet, 1963.

<sup>28</sup> PETITJEAN, A., et PRIVAT, J.-M. (dir.), *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels. Actes du colloque de Metz*, Metz, Centre d'Etudes Linguistiques des Textes et des Discours de l'Université de Metz, 1999, p.50-51.

<sup>29</sup> BOUVIER, CH., *La place de la littérature dans l'enseignement professionnel*, sous la dir. de J.-L. DUFAYS, Louvain-la-Neuve, UCL, 2014-2015, p.49.

Plusieurs étapes significatives amenèrent à la loi sur l'enseignement rénové de 1971, en Belgique<sup>30</sup>. Tout d'abord, de manière expérimentale, en 1949, l'enseignement secondaire est réorganisé sur le modèle d'un enseignement « multilatéral ». Selon Anne Van Haecht<sup>31</sup>, le but était de créer l'ébauche d'un établissement où se juxtaposeraient une orientation générale et une orientation technique et professionnelle.

Ensuite, de façon plus résolue, en 1957, le ministre socialiste Léo Collard lance une circulaire mettant en place des classes expérimentales de sixième dans six établissements de l'État. Son objectif est d'appliquer cette expérience aux classes de cinquième et de quatrième par la suite. Cette idée d'un tronc commun est mal reçue par les esprits conservateurs de l'époque. Au même rythme que se succèdent ministres socialistes et catholiques, ces classes expérimentales disparaissent et réapparaissent jusqu'à la fin des années 1960, où une véritable réforme de l'enseignement secondaire s'observe enfin.

En 1969, de nombreux établissements de l'enseignement officiel adoptent la structure suivante : un cycle d'observation (deux ans), suivi d'un cycle d'orientation et d'un cycle de détermination. Cette structure se calque bien sur ce que Collard avait voulu mettre en place au travers des classes expérimentales douze ans auparavant. Cette nouvelle structure se différencie de l'enseignement traditionnel, notamment en ce qui concerne les méthodes d'évaluation. Ainsi, les connaissances des élèves sont désormais vérifiées par un travail quotidien plutôt que par des examens finaux. De plus, les élèves reçoivent une notation qualitative et ne sont plus évalués selon le système de cotation traditionnel basé sur des chiffres.

Toutes ces modifications font qu'en 1971 un enseignement rénové est officiellement reconnu par la loi, aux côtés d'un enseignement traditionnel. En Belgique francophone, le rénové se diffuse rapidement, tant dans le réseau libre que dans le réseau officiel. Toutefois, malgré ses apports importants, le rénové ne subsistera globalement qu'une décennie puisque, dès le début des années 1980, la démocratisation des études prévue par l'enseignement de « rénovation » a dû être modifiée en raison de plusieurs facteurs externes d'ordre politique et économique tels que le changement de ministre de l'Éducation ainsi que des restrictions budgétaires.

---

<sup>30</sup> N.B : toutes les étapes reprises dans les paragraphes suivants sont tirées de cet ouvrage : VAN HAECHT, A., « L'enseignement rénové, avant, après », in *Cahiers Bruxellois*, n°47, Bruxelles, Archives de la ville de Bruxelles, 2015, p.150-165.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p.154.

### 3.1.2) Les années 1980 et les programmes de la « restauration »<sup>32</sup> dans le réseau officiel

Dans les années 1980, les ministres de l'enseignement désirent restaurer d'un point de vue pédagogique l'enseignement du réseau officiel. Ils souhaitent, en effet, revenir à un enseignement plus traditionnel, rompant, de ce fait, avec le rénové des années 1970. Les ministres de l'Éducation de l'époque préconisent, entre autres, le retour à la cotation chiffrée et aux examens finaux. En ce qui concernent les cours de français et d'histoire, la chronologie et la normativité sont remises en avant.

Le rénové est critiqué, notamment en raison du privilège qu'il accordait à l'enseignement général (en promouvant un tronc commun, par exemple) au détriment des filières techniques et professionnelles. Ces dernières ont, dès lors, été perçues comme des filières de catégorie inférieure, et cette vision de l'enseignement continue à prévaloir largement depuis lors.

Un écart se creuse aussi au cours des années 1980 entre le réseau de la Communauté française et le réseau libre catholique en ce qui concerne les filières générale et technique<sup>33</sup>. Ce n'est qu'au cours des années 1990 que le réseau catholique se rapprochera du réseau officiel. Par exemple, dans le réseau officiel, la lecture prend de l'importance, notamment au travers des auteurs classiques, dès les années 1980. Dans le réseau catholique, au contraire, ce n'est que dans le courant des années 1990 que cette importance de la lecture sera reconnue<sup>34</sup>.

Malgré toutes les modifications qui caractérisent l'évolution du curriculum scolaire dans les années 1970 et 1980, les plus grands changements s'observent dans les années suivantes (années 1990 et 2000). Le décret *Missions* et la mise en place de l'approche par compétences apportèrent de nouvelles pistes de réflexion qui ont toujours un impact à l'heure actuelle.

### 3.1.3) Le décret *Missions* et l'approche par compétences (années 1990-2000)

À la fin des années 1990 et au début des années 2000, l'enseignement de la Communauté française de Belgique connaît une réforme considérable. Cette réforme, qui concerne la scolarité

---

<sup>32</sup> Le point suivant se base principalement sur l'article de VAN HAECHT, A., *Op. cit.*

<sup>33</sup> BOUVIER, CH., *Op. cit.*, p.50.

<sup>34</sup> *Ibid.*

à tous ses niveaux et dans tous ses secteurs (primaire, secondaire, filière générale, professionnelle, etc.), a vu le jour en plusieurs étapes.

### a) Les étapes de constitution de la réforme scolaire

Selon Simard et al.<sup>35</sup>, quatre étapes distinctes sont observables. La première d'entre elles est la promulgation du décret *Missions* en 1997, qui avait pour objectif de cerner les missions de l'école. Par ce décret, la ministre de l'enseignement, Laurette Onkelinx, tente de répondre au mécontentement général qui a fait suite à la grève de 1996 en raison du licenciement massif des enseignants pour des raisons budgétaires. C'est dans ce contexte qu'apparaît, pour la première fois, le mot « compétence » au sens où nous l'entendons actuellement, à savoir :

« la capacité d'accomplir des tâches complexes en mobilisant différents savoirs, savoir-faire et savoir-être, comme l'objectif majeur à poursuivre tout au long de la scolarité ».<sup>36</sup>

Marc Romainville voit là une volonté du décret *Missions* de limiter les « savoirs morts ». Dans son cours de *Didactique générale*<sup>37</sup>, il définit les « savoirs morts » comme la matière apprise par les élèves et qu'ils sont capables de restituer par cœur, sans toutefois parvenir à la mobiliser dans de nouvelles situations similaires<sup>38</sup>. En alliant savoirs et compétences, on réduit ce risque fortement puisque la compétence peut se définir comme le savoir mis en mouvement.

Ensuite, puisqu'on met les compétences à l'honneur et qu'elles organisent les matières, il devient nécessaire de les référencer. La deuxième étape de la réforme scolaire des années 1990 et 2000 débute alors. Deux types de « référentiels de compétences » voient le jour en 1999 : le référentiel de compétences « socles » pour l'enseignement primaire et le premier degré du secondaire et le référentiel de compétences « terminales » pour les deuxième et troisième degrés du secondaire.

Ces référentiels de compétences font apparaître d'un certain écart entre l'enseignement général de transition et l'enseignement technique et professionnel. En effet, alors que les

---

<sup>35</sup> SIMARD, CL., E.A, *Didactique du français langue première*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Université, 2010, p.124.

<sup>36</sup> *Ibid.*

<sup>37</sup> ROMAINVILLE, M., *LAGRE2220. Didactique générale et séminaire interdisciplinaire*, Louvain-la-Neuve, 2017-2018 [notes de cours].

<sup>38</sup> Notons, toutefois, que cette notion de « savoirs morts » ne fait pas l'unanimité parmi les didacticiens et qu'elle est sujette à des controverses.

humanités générales et technologiques disposent d'un référentiel<sup>39</sup> distinct pour chaque discipline, les humanités techniques et professionnelles, quant à elles, n'en ont qu'un seul, commun à toutes les matières enseignées et très synthétique par rapport à ses homologues de l'enseignement général de transition<sup>40</sup>.

Cette différence témoigne du manque d'intérêt porté à l'enseignement qualifiant. C'est d'ailleurs, entre autres, dans l'optique de les revaloriser que le Pacte d'excellence naît (cf. Chapitre 3) et que de nouveaux programmes et référentiels seront mis en place dès septembre 2016 dans l'enseignement catholique (cf. 3.3.2).

Les référentiels, pensés par des pédagogues, des didacticiens et des universitaires, sont inter-réseaux, c'est-à-dire qu'ils sont d'application aussi bien dans les établissements scolaires du réseau libre catholique que dans ceux du réseau officiel. C'est sur leur base que les différents réseaux vont ensuite constituer leurs programmes spécifiques dans les années 2000 à 2002. On assiste alors à la troisième étape de cette réforme scolaire. Ces nouveaux programmes visent « à préciser les contours et les modalités d'enseignement des compétences et à les décliner au fil des années »<sup>41</sup>.

Alors que le terme de « compétence » apparaît dès 1997 (avec le décret *Missions*), ce n'est qu'avec l'apparition des nouveaux programmes (entre 2000 et 2002) que les compétences, au sens entendu par le décret, se développent réellement. Les compétences présentées auparavant par les référentiels ne constituaient qu'une liste de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Dans les nouveaux programmes, elles désignent l'articulation de ces savoirs, savoir-faire et savoir-être dans des tâches complexes.

Enfin, depuis 2002, l'accent est mis sur les modalités d'évaluation. Des épreuves inter-réseaux sont mises en place afin de montrer le type d'évaluation attendu au regard des nouveaux programmes. Les questions portent, par exemple, sur les consignes ou sur les grilles d'évaluation.

---

<sup>39</sup> MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Référentiel – Compétences terminales et savoirs communs. Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 1999.

<sup>40</sup> MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Référentiel – Compétences terminales et savoirs communs. Humanités professionnelles et techniques*, Bruxelles, 2000.

<sup>41</sup> SIMARD, CL., e.a, *Op. cit.*, p.124.

## **b) Les limites de la réforme**

Il fallut donc plusieurs années pour mettre en œuvre cette réforme qui prévaut toujours actuellement. Toutefois, cela ne signifie pas qu'elle soit dénuée d'imperfections et de limites.

Simard et al. soulignent qu'une approche uniquement basée sur des compétences ne permet pas d'explorer toutes les richesses du cours de français<sup>42</sup>. Elle conduit, par exemple, certains professeurs à délaissier certains écrivains majeurs en les associant à des savoirs morts. De plus, certains domaines, comme l'expression théâtrale, sont souvent relégués au second rang car la créativité est difficilement évaluable en termes de compétences.

Notons également que Jean-Maurice Rosier<sup>43</sup>, s'il ne va pas jusqu'à mettre en cause la notion de « compétence », soutient que l'introduction de cette notion risque de favoriser principalement les meilleurs élèves, accentuant encore davantage les inégalités. Il met également en évidence l'inexistence d'une définition simple et univoque du terme « compétence », d'où la difficulté de procéder à des recherches comparatives.

L'importance que la réforme scolaire des années 1990 et 2000 a eue et qu'elle a encore aujourd'hui ne doit pas nous amener à omettre ses aspects négatifs. N'oublions pas également que cette réforme a conduit à une vision de l'enseignement qui, elle aussi, a évolué, notamment grâce au Pacte pour un enseignement d'excellence.

### *3.1.4) L'évolution du métier d'enseignant*

Au même rythme que les méthodes et les contenus d'apprentissage, le rôle de l'enseignant a évolué au fil des décennies et des réformes. S'intéressant au cours de français, Marie-Françoise Chanfrault-Duchet remarque que le professeur de Lettres est devenu un enseignant de la langue, puis un transmetteur de valeurs et, ensuite, un transmetteur de savoirs avant de devenir un organisateur des apprentissages du français<sup>44</sup>.

---

<sup>42</sup> *Ibid.*, p.135.

<sup>43</sup> DUFAYS J.-L. et ROSIER J.-M., « La littérature dans les programmes de français de l'enseignement secondaire en Belgique : essai de mis en perspective historique », in *Enjeux*, n°43/44, 1998/mars 1999, p.43-44.

<sup>44</sup> CHANFRAULT-DUCHET, M.-FR., « Du professeur de Lettres à l'enseignant de français : évolution d'une profession au travers des instructions officielles », in *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels. Actes du colloque de Metz*, (dir) PETITJEAN, A., et PRIVAT, J.-M., Metz, Centre d'Etudes Linguistiques des Textes et des Discours de l'Université de Metz, 1999, p.335-336.

Pour expliquer cette mutation, cette auteure soutient que plusieurs facteurs doivent être pris en compte, comme « les différentes composantes de la discipline, leur délimitation et leur mode d'organisation ; les missions assignées à la discipline par l'institution à un moment précis de l'Histoire, et qui orientent l'acte pédagogique ; les pratiques ritualisées qui fondent, au quotidien, le travail du professeur » (p.335-336).

Il est donc nécessaire de tenir compte des textes officiels (comme les programmes et référentiels) puisqu'ils témoignent de la volonté de modifier les techniques d'enseignement, ce qui aura forcément des répercussions sur le métier du professeur, quelle que soit la discipline qu'il exerce. En effet, si les objectifs poursuivis ne sont plus les mêmes, les techniques pour les atteindre varieront également et, du même coup, le rôle de l'enseignant s'en trouvera transformé.

Dans la suite de cette recherche, nous analyserons le rôle du professeur de français dans l'enseignement qualifiant depuis la parution du nouveau programme ainsi que les changements survenus au sein de la profession. Auparavant nous dresserons un rapide panorama général des programmes et référentiels qui ont été diffusés au cours des années 1999 à 2002.

### 3.2) Les programmes et référentiels des années 1999-2002

#### *3.2.1) Préambule définitoire*

Le décret *Missions* du 24 juillet 1997 définit les programmes comme suit : « des référentiels de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs ou d'orientations méthodologiques qu'un pouvoir organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées par le Gouvernement pour une année, un degré ou un cycle »<sup>45</sup>.

Toutefois, si les programmes sont présentés, dans cette définition, comme des « référentiels », il importe de cerner la différence entre ces deux notions. Ainsi, en Fédération Wallonie-Bruxelles, le référentiel, commun à tous les réseaux d'enseignement, assure une certaine égalité entre eux en termes de compétences d'apprentissage à développer, tandis que

---

<sup>45</sup> FWB (FÉDÉRATION WALLONNIE-BRUXELLES), *enseignement.be*, page consultée le 16 septembre 2017. (<http://www.enseignement.be/index.php?page=25279>)

les programmes, spécifiques à chaque réseau, constituent davantage une aide pour l'enseignant quant à la manière d'acquérir les connaissances prescrites par le référentiel.

Plus spécifiquement, le « Référentiel – Compétences terminales et savoirs communs. Humanités professionnelles et techniques » se compose d'une dizaine de pages seulement et est commun à toutes les disciplines. Les programmes qui nous intéressent dans le cadre de cette recherche<sup>46</sup>, quant à eux, sont plus longs (plus de cent pages) et sont spécifiques à une matière d'enseignement : le français.

Les programmes et les référentiels ont donc pour point commun d'être des documents officiels construits par des groupes de travail aux membres variés : inspecteurs, membres de l'administration, enseignants du secondaire et enseignants du supérieur<sup>47</sup>. Ils se distinguent toutefois par leur objectif et leur contenu : guide méthodologique pour les uns et socle légal incontournable pour les autres, le rapport à l'enseignant s'en trouve différent.

### 3.2.2) Les référentiels

Suite au décret *Missions* (1997), deux référentiels inter-réseaux reprenant les compétences « terminales » voient le jour en 1999 : l'un pour les filières de transition (humanités générales et technologiques) et l'autre pour les filières de qualification (humanités techniques et professionnelles). Ces deux référentiels sont structurés de la même façon. En ce qui concerne le cours de français, ils s'articulent autour des quatre compétences clés de la communication, c'est-à-dire « lire », « écrire », « parler » et « écouter ». Ils mentionnent tous deux le besoin de combiner ces compétences entre elles et avec des tâches ou des situations-problèmes significatives. Toutefois, malgré leur structure commune, ces deux référentiels divergent considérablement.

#### a) La filière technique et professionnelle

---

<sup>46</sup> À savoir, FÉSEC (FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE), *Formation commune. 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés. Professionnel*, Bruxelles, 2002. Ainsi que : FÉSEC (FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE), *Programme Français. 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés Professionnel et Technique de qualification*, Bruxelles, 2014 (en cours d'approbation).

<sup>47</sup> DE KESEL, M., DUFAYS, J.-L. et MEURANT, A., *Op. cit.*, p.40.

Simard et al., après avoir mentionné le caractère transversal et réduit du référentiel destiné aux filières techniques et professionnelles, rapportent que celui-ci met davantage l'accent sur les savoir-faire que sur les savoirs au travers d'objectifs généraux. Il se compose de quatre parties : « le développement personnel », « l'étude de l'environnement, des technologies et des sciences », « la formation à la participation à l'environnement économique et social » et « la formation à la citoyenneté dans une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures »<sup>48</sup>.

La matière à enseigner au cours de français se retrouve principalement dans la première partie (« le développement personnel ») et s'étend sur une page et demie, ce qui est peu par rapport aux dix-huit pages prévues à cet effet dans le référentiel de l'enseignement général. Les savoir-faire (et les savoirs) inventoriés dans ce référentiel le sont sous forme de liste. Dès lors, nous retrouvons deux sous-catégories dans « le développement personnel » relatives au cours de français : « s'approprier leur culture » et « s'approprier des outils de communication et de réflexion ».

Ces deux objectifs généraux peuvent être atteints au travers du cours de français par différents savoir-faire, cités dans le document. Ainsi, pour « s'approprier leur culture », les élèves apprennent, entre autres, à « laisser s'exprimer leur imagination dans des pratiques créatives » et à « accéder à la création littéraire d'hier et d'aujourd'hui ».

Le deuxième objectif précité est, quant à lui, subdivisé en quatre sous-objectifs : « rechercher et traiter l'information, développer un esprit critique », « intégrer leur acquis et les organiser », « communiquer » et « apprendre à apprendre ». Une liste de savoir-faire (et de savoirs) est dressée à la suite de chacun d'eux en vue d'inviter les élèves à les atteindre. Pour « rechercher et traiter l'information », ceux-ci sont, par exemple, invités à « découvrir le langage utilisé par les médias ». Pour « intégrer et leur acquis et les organiser », ils doivent « pouvoir conduire un raisonnement logique jusqu'à une conclusion argumentée ». Pour parvenir à « communiquer », ils doivent « oser s'exprimer ». Pour « apprendre à apprendre », il leur est demandé de « se questionner sur leurs connaissances, leurs potentialités, leurs manières d'apprendre, leurs objectifs à court et à long terme ».

---

<sup>48</sup> FÉSEC (FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE), *Formation commune. 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés. Professionnel*, Bruxelles, 2002, p. 185-194.

## b) Les filières de transition

Dans l'enseignement général et technologique, le référentiel dédié au cours de français se divise en deux parties<sup>49</sup>. La première partie reprend les compétences terminales à acquérir, autrement dit les savoir-faire « lire », « écrire » et « parler-écouter ». La seconde s'intéresse aux savoirs disciplinaires au sein desquels se distinguent « les savoirs sur la langue », « les savoirs sur la littérature et l'art » et « les savoirs sur l'homme et le monde ». Les savoirs et les savoir-faire à atteindre sont donc clairement distingués les uns des autres, ce qui n'était pas le cas du référentiel des filières qualifiantes. De plus, ils sont davantage détaillés grâce à leur présentation sous la forme de tableaux, où tout ce qui est attendu de l'élève au terme de son cursus scolaire est précisé. Pour chaque élément cité dans les tableaux, le référentiel mentionne également le type de compétences concerné. Il en distingue quatre types (p.6) :

- Les **compétences socles** (s) auxquelles il faut **sensibiliser les élèves**, mais qui ne feront l'objet d'une certification qu'à un stade ultérieur de l'enseignement secondaire de transition ;
- Les **compétences socles** (c) qui ont fait **l'objet d'une certification** au terme du premier degré de l'enseignement secondaire, mais sur la base de critères plus simples que ceux sur lesquels se fonde la certification à l'issue de la section de transition ;
- Les **compétences terminales** (S) auxquelles il faut **sensibiliser les élèves**, mais dont l'acquisition ne pourra être « achevée » à ce stade-ci de l'enseignement – si tant est qu'elle puisse jamais l'être –, et qui relèvent ainsi d'une évaluation formative ;
- Les **compétences terminales à maîtriser** (C), qui feront l'objet d'une évaluation certificative au terme de l'enseignement secondaire de transition.

Le référentiel relatif à l'enseignement de transition est donc davantage détaillé et organisé que son homologue qualifiant. Puisque les référentiels constituent les bases à partir desquelles les différents programmes sont créés, il était nécessaire de les aborder avant de traiter des programmes. Notons également que ceux-ci sont différents d'un réseau à l'autre, ce qui forcément n'était pas le cas des référentiels inter-réseaux.

### 3.2.3) Les programmes

#### a) Réseau officiel et réseau libre catholique

---

<sup>49</sup> MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Référentiel – Compétences terminales et savoirs communs. Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 1999.

Les programmes du réseau libre et ceux du réseau officiel, bien que basés sur le même référentiel, présentent des différences notables, reprises par Simard et al.<sup>50</sup>. Ainsi, les programmes du réseau officiel reprennent d'abord l'ensemble des savoirs et des savoir-faire préconisés par les référentiels auxquels ils associent des « directives » et des « conseils méthodologiques ». Ils comprennent ensuite une liste non exhaustive de « tâches-problèmes » très détaillées. Ces « tâches-problèmes » sont présentées comme des exemples, elles n'excluent pas la possibilité d'autres démarches.

Les programmes du réseau libre catholique, quant à eux, sont structurés autour de « fiches-compétences » (et pas de « tâches-problèmes ») comme, par exemple, « lire-écrire »<sup>51</sup>. Ainsi, les filières de transition disposent de six « fiches-compétences » pour chaque degré, la filière technique, de cinq fiches, et la filière professionnelle, de quatre fiches, pour le troisième degré et de cinq fiches pour le troisième.

Dans chacune de ces fiches sont repris sept éléments : les objectifs communicationnels (lire, écrire, écouter ou parler), la formulation de la compétence, les objets à recevoir ou à produire, les apprentissages, des exemples de contextes « qui donnent sens », des conseils méthodologiques, un lexique et une bibliographie<sup>52</sup>.

Une autre différence réside dans le fait que le réseau libre catholique impose au professeur d'articuler les compétences dans des séquences, elles-mêmes inscrites dans un parcours. Ces parcours et séquences doivent présenter une certaine cohérence entre eux, un ordre logique. Par ailleurs, les séquences didactiques doivent se construire en trois temps : la pratique, l'analyse et le réinvestissement.

Simard et al.<sup>53</sup> constatent également que les programmes du réseau officiel mettent davantage l'accent sur la dimension littéraire des référentiels, alors que seuls les grands courants littéraires se retrouvent dans les programmes du catholique. De surcroît, l'étude de ces courants n'est pas soumise à l'ordre chronologique mais est intégrée au sein de diverses compétences.

Outre ces différences inter-réseaux, des différences entre les filières peuvent être repérées. Le réseau catholique présente en tout quatre programmes distincts (2000-2002), un programme pour le deuxième degré de l'enseignement de transition, un programme pour le

---

<sup>50</sup> SIMARD, CL., E.A, *Op. cit.*, p.128-129.

<sup>51</sup> FÉSEC (FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE), *Programme Français. 2<sup>e</sup> degré Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 2002, p.19.

<sup>52</sup> *Ibid.*

<sup>53</sup> SIMARD, CL., E.A, *Op. cit.*, p.129.

troisième degré de l'enseignement de transition, un programme pour le deuxième et le troisième degrés de l'enseignement technique et un programme pour le deuxième et le troisième degrés de la filière professionnelle.

### **b) Différences entre les filières qualifiantes et la filière de transition**

Tous les programmes des filières qualifiantes se rapportent au même référentiel tandis que ceux des filières de transition disposent de leur propre référentiel. Les différences entre l'enseignement de transition et l'enseignement qualifiant semblent, dès lors, plus flagrantes que celles qui séparent la filière technique et la filière professionnelle. D'ailleurs, tout comme leurs référentiels correspondants, les programmes destinés à l'enseignement général ne portent que sur une discipline à la fois, tandis que ceux qui sont destinés à l'enseignement qualifiant sont pluridisciplinaires.

Ainsi, les programmes de l'enseignement professionnel couvrent plusieurs branches dans un seul document officiel : le français (et la formation humaine), l'éducation scientifique et mathématique, les sciences et technologies, les sciences humaines et les activités de synthèse (en 7<sup>e</sup> professionnelle). C'est également le cas dans l'enseignement technique de qualification, où les programmes traitent des disciplines suivantes : français, sciences humaines, sciences et technologies.

Dans son mémoire *La place de la littérature dans l'enseignement professionnel*<sup>54</sup>, Charlotte Bouvier relève également une différence majeure en ce qui concerne la place accordée à la littérature dans les différentes filières. Ainsi, elle constate que l'apprentissage de la littérature dans l'enseignement professionnel (et dans l'enseignement qualifiant, à plus large échelle) est beaucoup moins privilégié que dans la filière de transition.

Elle repère, entre autres, une différence quantitative d'œuvres à lire et à étudier pour le troisième degré (l'enseignement de transition proposant davantage d'œuvres). Elle mentionne également l'absence d'une « fiche-compétence » consacrée à la lecture littéraire et d'une autre propre à la réflexion autour de la littérature dans les programmes de l'enseignement professionnel (contrairement à ceux de l'enseignement de transition).

---

<sup>54</sup> BOUVIER, CH., *La place de la littérature dans l'enseignement professionnel*, sous la dir. de J.-L. DUFAYS, Louvain-la-Neuve, UCL, 2014-2015, p.57-61.

Selon nous, cette différence de contenu relevée par Charlotte Bouvier et par bien d'autres avant elle<sup>55</sup> n'est pas sans lien avec les autres différences précitées. Ainsi, le caractère multidisciplinaire des programmes et référentiels des filières qualifiantes, leur longueur réduite (par rapport à leurs homologues des filières de transition), leur organisation structurelle non optimale mais aussi leur contenu « allégé » en ce qui concerne la littérature témoignent du fait que les filières qualifiantes sont souvent considérées comme des filières de second plan. C'est d'ailleurs, entre autres, afin de lutter contre cette vision négative de l'enseignement qualifiant que sont nés les nouveaux référentiels et les nouveaux programmes.

### 3.3) Les programmes et référentiels des années 2014-2018

#### *3.3.1) Les nouveaux référentiels*

##### **a) Pourquoi rédiger de nouveaux référentiels ?**

D'un point de vue chronologique, l'entrée en vigueur de nouvelles instructions officielles débute en janvier 2014 avec la parution de nouveaux référentiels. Les groupes de travail chargés d'écrire ces nouveaux référentiels ont souligné leur souci de limiter les écarts entre programmes et référentiels<sup>56</sup>. Selon eux, les référentiels créés entre 1997 et 1999 ne permettaient pas de répondre à certaines questions des enseignants, comme par exemple : « Quand on me parle de telle compétence, de quoi s'agit-il en définitive ? », « Que me demande-t-on exactement d'enseigner ? » ou encore « Comment vais-je m'y prendre pratiquement pour atteindre l'objectif ambitieux que l'on m'assigne ? »

L'objectif des nouveaux référentiels est donc d'éviter toute incompréhension des textes officiels par le corps enseignant en en limitant le degré d'interprétation en termes de contenus d'apprentissage (« quoi enseigner ? »). À cette fin, les nouveaux référentiels « modélisent les compétences ». Autrement dit, ils précisent les ressources à mobiliser, les processus ou démarches à activer (connaître – appliquer – transférer), et enfin les productions à viser (tant

---

<sup>55</sup> Cf. JACQUES F. et DUFAYS, J.-L., « Expression personnelle vs réflexion critique ? La place de la littérature dans l'enseignement de qualification en Belgique francophone », in LEBRUN M. (dir.), *Actes du colloque international Littérature et pratiques d'enseignement-apprentissage : difficultés et résistances*, IUFM d'Aix-Marseille, 20-22 octobre 2005, Québec, AIRDF, 2006.

<sup>56</sup> MINISTÈRE DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Compétences terminales en français. Humanités professionnelles et techniques. Annexe IV*, Bruxelles, 2014.

du point de vue de l'apprentissage que de l'évaluation), et ce, pour chaque compétence développée.

L'objectif de la modélisation des compétences est triple. Tout d'abord, elle permet à tous les acteurs de l'apprentissages d'avoir une vision plus limpide de ce qui se cache derrière la notion de compétence. Ensuite, elle permet d'établir des niveaux de maîtrise communs à atteindre à chaque étape clé du parcours scolaire (CEB, CE1D, CESS, etc.) Enfin, elle permet d'instaurer une plus grande cohérence au sein des différents cursus.

Les nouveaux référentiels se veulent donc une réponse à plusieurs faiblesses structurelles qui pouvaient être relevées dans l'organisation de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, notamment :

- « - L'hétérogénéité des programmes (des différents réseaux) les rend parfois quasi inconciliables et génère des inconvénients majeurs, particulièrement en cas de changement d'école et de réseau, mais aussi en cas d'élaboration d'épreuve d'évaluation externe ;
- « - des ruptures et des incohérences apparaissent dans les cursus d'apprentissages, tant au niveau des savoir que des compétences ;
- « - dans les décrets relatifs aux socles de compétences et aux compétences terminales, les « savoirs requis » en vue de l'exercice de ces compétences ont souvent été définis de façon trop vague. »<sup>57</sup>

Ces nouveaux référentiels visent également à limiter les inégalités entre la filière de transition et celle de qualification, longtemps considérée comme une filière de second plan. Une différence majeure réside dans le caractère disciplinaire des référentiels. En effet, l'enseignement technique et professionnel, contrairement à l'enseignement général, disposait auparavant d'un seul référentiel commun à toutes les disciplines. Dès 2014, les nouveaux référentiels ne concernent plus qu'une seule discipline à la fois. Notons également qu'ils sont communs à l'enseignement technique et à l'enseignement professionnel, ce qui n'était pas le cas précédemment. Ceci témoigne, encore une fois, de la volonté de favoriser une plus grande égalité inter-filière.

Les nouveaux référentiels visent à renforcer la formation commune de l'enseignement qualifiant sans pour autant en altérer la formation technique et/ou professionnelle, le but étant que les élèves disposent d'un bagage suffisant pour leur insertion sociale. Dès lors, une révision des référentiels et des horaires étaient nécessaires.

---

<sup>57</sup> *Ibid.*, p.2

## b) Les Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA)

Face à ces problèmes organisationnels et structurels (cf. point précédent), il a été jugé nécessaire de réagir. Dans un souci de cohérence et de précision, les groupes de travail ont, entre autres, décidé de remplacer la notion de « compétence » dans les documents officiels par la notion « d'Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA) ».

Ils sont définis par le décret *Missions* comme suit :

« Acquis d'apprentissage » : l'énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage ; les acquis d'apprentissage sont définis en termes de savoirs, aptitudes et compétences professionnels, au sens de la Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. »<sup>58</sup>

Le décret *Missions* met donc l'accent sur les savoirs (ce que l'élève sait), les aptitudes (ce qu'il comprend) et les compétences (ce qu'il est capable de réaliser) suite à un apprentissage. Ce nouveau concept a nécessité la révision des référentiels au sein desquels, dès 2014, les UAA (unités d'acquis d'apprentissage) définissent des ensembles cohérents d'AA évaluables dans une situation d'intégration<sup>59</sup>.

Les AA se distinguent donc des compétences par le fait qu'ils tiennent non seulement compte des compétences de l'élève mais aussi de ses savoirs et de ses aptitudes. Cette distinction n'est d'ailleurs pas toujours scrupuleusement respectée, d'autant plus que ces deux notions (*compétence* et *UAA*) sont récentes.

L'organisation des nouvelles instructions officielles en UAA permet donc de fournir un cadre de référence commun et cohérent des prescrits ainsi que de modéliser les compétences telles qu'elles sont réellement attendues. Ainsi, « pour s'inscrire dans une logique d'acquisition progressive et spiralaire des compétences, chaque unité liste les ressources mobilisées dans l'exercice des compétences visées et précise le processus mis en œuvre lors d'activités permettant de construire, d'entraîner ou d'évaluer les compétences concernées ».<sup>60</sup>

---

<sup>58</sup> FWB (Fédération Wallonie-Bruxelles), *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre* (dit décret « Missions), 24 juillet 1997, p.3, page consultée le 11 décembre 2017 ([http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do\\_id=401](http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401)).

<sup>59</sup> FÉSEC (FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE), Programme Français. 2e et 3e degrés Professionnel et Technique de qualification, Bruxelles, 2014 (en cours d'approbation), p.5.

<sup>60</sup> MINISTÈRE DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Compétences terminales en français. Humanités professionnelles et techniques. Annexe IV*, Bruxelles, 2014, p.3.

### c) Le nouveau référentiel du cours de français

Dans un premier temps (p.1-31), les auteurs du référentiel du cours de français offrent des explications sur les termes techniques qu'ils emploient (comme les UAA), sur les domaines qu'ils abordent (comme l'oral et l'écrit), sur la méthode d'utilisation du présent référentiel, etc. À cette fin, ils utilisent plusieurs procédés tels que des graphiques, des tableaux ou encore des textes continus. Dans un deuxième temps (p. 32-69), les différentes UAA sont présentées en détails.

Ce nouveau référentiel comprend en tout sept UAA : « Justifier, expliciter » (UAA 0), « Rechercher l'information » (UAA 1), « Réduire, résumer et synthétiser » (UAA 2), « Défendre une opinion par écrit » (UAA 3), « Défendre oralement une opinion et négocier » (UAA 4), « S'inscrire dans une œuvre culturelle » (UAA 5) et « Relater et partager des expériences culturelles » (UAA 6).

Notons que si les UAA ont été numérotées, c'est simplement par souci de clarification et nullement dans un but de classification hiérarchique. De plus, les UAA sont bien souvent combinées entre elles au sein d'un même exercice sans forcément se succéder chronologiquement.

Elles sont présentées sous forme de tableaux (un pour chaque degré et pour chaque UAA) dans lesquels on retrouve, pour chacune d'elles<sup>61</sup> :

- 1) Un titre général qui renseigne sur la tâche à laquelle elle est dédiée ;
- 2) Le degré d'études concerné ;
- 3) Les compétences à développer ;
- 4) Les productions attendues ;
- 5) Une colonne distinguant trois processus (appliquer, transférer et connaître/expliciter ses ressources);
- 6) Une colonne listant les ressources à installer/mobiliser/réactiver pour effectuer la tâche ;
- 7) Une ligne où sont reprises les stratégies transversales disciplinaires, c'est-à-dire les stratégies de lecture/ écoute/ écriture et parole.<sup>62</sup>

Le souhait du groupe de travail de proposer un document clair et compréhensible est perceptible. Les tableaux sont facilement lisibles et aucun doute n'est possible quant au contenu de l'enseignement attendu. Par ailleurs, les UAA proposées semblent répondre aux deux

---

<sup>61</sup> *Ibid.*, p.15.

<sup>62</sup> Cf. Annexe 1 : Structure des unités d'acquis d'apprentissage.

objectifs majeurs du cours de français, à savoir : viser l'intégration (« maîtrise des usages discursifs et sociaux, construction et appropriation d'une culture commune ») et viser l'émancipation (« formation d'apprenants réflexifs, de citoyens critiques et engagés, d'acteurs culturels ») de l'individu<sup>63</sup>.

Le nouveau référentiel (et les programmes qui en découlent) se base sur trois dimensions du jeune adulte, dimensions qui doivent être apparentes au terme de la scolarité : « l'apprenant d'aujourd'hui et de demain ; le citoyen responsable et critique ; l'acteur culturel »<sup>64</sup>.

En visant « l'apprenant d'aujourd'hui et de demain », les instructions officielles soulignent l'importance de l'apprentissage de la langue et des compétences liées à la communication<sup>65</sup>. Ces apprentissages sont d'ailleurs étudiés au travers des sept UAA. Par exemple, l'UAA 0 requiert de « justifier à l'oral ou par écrit une réponse à une question ou à une consigne, d'expliquer une procédure », compétence totalement inédite par son caractère explicite.

En second lieu, former un « citoyen responsable et critique » revient à permettre au jeune adulte de trouver sa place dans la société au sortir de son cursus scolaire et de savoir la saisir. Pour ce faire, le cours de français doit pouvoir proposer aux élèves des situations qu'il sera grandement susceptible de rencontrer dans sa vie en tant que citoyen. La FÉSeC, dans son nouveau programme, propose plusieurs exemples concrets tels que « apprécier une expérience pratique ou culturelle, opérer une demande, réclamer, réagir à l'opinion d'autrui, à l'écrit, à l'oral ou sur le Web et enfin faire l'exercice périlleux de la discussion et de la négociation »<sup>66</sup>.

Enfin, « l'acteur culturel » visé par les instructions officielles fait référence à un acteur de la culture au sens large<sup>67</sup>. Étant donné que la culture fait partie intégrante du quotidien de tout individu, il paraît essentiel, selon les nouveaux documents officiels, de permettre aux jeunes de l'aborder, d'en vivre l'expérience (sous diverses formes) et de pouvoir en rendre compte.

L'UAA 5 « S'inscrire dans une œuvre culturelle » et l'UAA 6 « Relater et partager des expériences culturelles », entre autres, rendent compte de cet intérêt pour la culture, intérêt plus

---

<sup>63</sup> *Ibid.* p.13.

<sup>64</sup> FÉSEC (FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE), *Programme Français. 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés Professionnel et Technique de qualification*, Bruxelles, 2014 (en cours d'approbation), p.12.

<sup>65</sup> *Ibid.*, p.13

<sup>66</sup> *Ibid.*, p.14.

<sup>67</sup> *Ibid.*

marqué encore que celui dont témoignaient les anciennes instructions. En effet, la dimension créative de l'UAA 5 est inédite, et si l'UAA 6 trouvait déjà ses bases dans les anciens programmes, elle prend aujourd'hui une nouvelle tournure davantage axée sur la perception et l'expression.

Par ces nouveaux accents, les nouvelles instructions officielles se montrent plus adaptées au nouveau public, aux nouveaux objectifs poursuivis et aux nouvelles sources langagières dont dispose l'enseignant. Ainsi, selon les auteurs du programme, si la communication orale est toujours bel et bien présente et nécessite donc toujours un enseignement de qualité, il s'agit aussi d'accorder une place importante aux images fixes et mobiles, actuellement en pleine expansion<sup>68</sup>, dans le cours de français.

À la suite de la rédaction de ces nouveaux référentiels, plusieurs nouveaux programmes ont vu le jour. Dans cette recherche, nous nous intéresserons au nouveau programme du cours de français de l'enseignement qualifiant du réseau catholique.

### *3.3.2) Le nouveau programme du cours de français dans l'enseignement qualifiant du réseau catholique*

Comme il se doit, le programme ne contient pas de nouveau contenu par rapport au référentiel dont il relève, il apporte notamment des précisions sur les concepts (tels que celui d'UAA) qui sont mentionnés dans le référentiel (au travers d'un glossaire, par exemple). Il propose également aux enseignants plusieurs pistes méthodologiques en termes d'approches, de supports et de tâches ainsi que des ressources bibliographiques exploitables. Il se doit aussi de préciser les savoirs et les prescrits à mobiliser (nombre, type de productions, etc.) afin d'atteindre les compétences terminales et les savoirs communs mentionnés par le référentiel. Autrement dit, un programme vient compléter, préciser, organiser les éléments déjà présents dans le référentiel. Il s'agit donc d'un véritable outil de référence pour les enseignants.

Le nouveau programme du cours de français de l'enseignement qualifiant du réseau catholique répond à ces nombreuses exigences. S'il est commun à la filière technique et à la filière professionnelle, il établit quelques différences entre ces deux filières.

---

<sup>68</sup> FWB (Fédération Wallonie-Bruxelles), *Programme Français. 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés Professionnel et Technique de qualification*, Bruxelles, 2015, p.6.

Les auteurs du nouveau programme justifient ces différenciations par deux arguments. Tout d'abord, ils évoquent le fait que le cursus scolaire n'a pas la même durée dans l'enseignement professionnel que dans l'enseignement technique<sup>69</sup>. En effet, le troisième degré de l'enseignement professionnel se compose de trois années (contre deux pour l'enseignement technique). Dans la vision spiralaire défendue par les nouvelles instructions officielles, les professeurs doivent pouvoir tirer bénéfice de cette troisième année mise à leur disposition.

Les auteurs expliquent cette différenciation également par la différence de cursus suivi par les élèves. En effet, si l'on parle d'enseignement technique et d'enseignement professionnel, c'est qu'il s'agit de deux filières à part entière. Les objectifs poursuivis par les élèves de l'une et l'autre filière varient sensiblement, d'où l'importance d'adapter le programme en fonction du type d'enseignement poursuivi.

Parmi les différences observées, nous relevons une certaine souplesse accordée à la filière professionnelle : le contenu qui n'a pas pu être finalisé au terme du deuxième degré peut l'être lors du troisième degré en vue de l'obtention du CESS. Par ailleurs, le nombre de productions attendues par année varie également : minimum six dans l'enseignement technique contre cinq voire quatre (en 7<sup>e</sup> P) en professionnel. Cependant, le nouveau programme reste globalement identique aux deux filières. La différence entre l'ancien programme et le nouveau est beaucoup plus frappante que celles qui opposent l'enseignement technique et le professionnel au sein du nouveau programme.

Les nouveaux documents officiels témoignent, de manière évidente, d'un souci de modernisation de l'enseignement. Par exemple, les auteurs du nouveau programme de la FÉSeC, demandent notamment aux professeurs, toutes disciplines confondues, d'intégrer autant que possible les notions de développement durable, de numérique et de citoyenneté au sein de leurs apprentissages<sup>70</sup>. En effet, ces trois domaines se retrouvent au cœur de nombreux débats marquant l'actualité du 21<sup>e</sup> siècle.

La FÉSeC propose également aux professeurs de nouveaux outils pédagogiques et des pistes méthodologiques concrètes concernant la mise en œuvre du nouveau programme<sup>71</sup>. Au travers de ces documents complémentaires, la volonté de ne pas laisser les enseignants livrés à eux-mêmes face à un nouveau programme, plus long et plus complexe, se ressent. Il ne s'agit

---

<sup>69</sup> *Ibid.*, p.19.

<sup>70</sup> FÉSEC (FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE), *Programme Français. 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés Professionnel et Technique de qualification*, Bruxelles, 2014 (en cours d'approbation), p.5.

<sup>71</sup> *Ibid.*, p.6

en rien de documents prescriptifs. L'objectif est de fournir des exemples, des pistes aux enseignants pour les aider à créer leur propre cours et leurs évaluations.

En ce que concerne les évaluations, un changement majeur s'observe. La FÉSeC met l'accent sur l'importance de la progressivité de l'élève<sup>72</sup>. L'évaluation formative est valorisée puisqu'elle permet de déterminer ce qui n'a pas encore été acquis et ce qui doit, dès lors, être réapprofondi. L'évaluation certificative, quant à elle, ne doit pas être niée pour autant. Les auteurs du nouveau programme soulignent qu'elle ne doit jamais porter sur des tâches et/ou des situations d'intégration auxquelles les élèves n'ont pas eu l'occasion de s'exercer.

Il convient non seulement d'évaluer les compétences (mobilisées au travers des unités d'acquis d'apprentissages) mais aussi la maîtrise des ressources. Toujours selon le principe de la progressivité, la FÉSeC rappelle que les élèves doivent maîtriser les compétences à la fin d'un degré (et pas forcément d'une année). L'échec dans une compétence au terme de la première année du degré ne doit donc pas être systématiquement synonyme de redoublement.

Pour réduire les éventuelles lacunes, la FÉSeC promeut la remédiation<sup>73</sup>. L'enseignant doit pouvoir tenir compte des difficultés rencontrées par un élève ou un groupe d'élèves. « Il veillera donc à différencier la présentation de la matière, à réexpliquer autrement les notions pour répondre aux différents profils d'élèves et leur permettre de dépasser leurs difficultés. » Selon le nouveau programme de la FÉSeC, des moments plus structurels devront également être dédiés à la remédiation : tant en classe qu'à domicile, tant sur papier que sur internet.

Cet intérêt multiple porté à l'élève dépasse de loin le cadre de la filière qualifiante, comme en témoigne le Pacte pour un enseignement d'excellence qui a été lancé en janvier 2015 ainsi que la parution en 2017 d'un nouveau référentiel dans l'enseignement de transition.

#### **4) Chapitre 3 : Le Pacte pour un enseignement d'excellence (depuis janvier 2015)**

Nous ne pourrions pas traiter des nouveaux programmes et référentiels sans nous référer au Pacte pour un enseignement d'excellence. En effet, il est au cœur de tous les discours actuels

---

<sup>72</sup> *Ibid.*, p.7-8.

<sup>73</sup> *Ibid.*, p.8

sur l'enseignement et, de ce fait, il joue certainement un rôle dans la mise en place des nouveaux documents officiels.

La vision de l'école n'a donc pas stagné depuis les années 1990 et l'approche par compétences. Au contraire, le Pacte pour un enseignement d'excellence témoigne d'un désir d'amélioration et d'évolution par le changement. Il repose sur quatre postulats majeurs : l'évolution de l'enseignement est nécessaire, il n'existe pas de solution magique, il faut respecter un cadre réaliste où la dimension sociale est à l'honneur, et enfin l'adhésion des acteurs de l'école est obligatoire pour une réforme durable<sup>74</sup>.

Par ailleurs, les promoteurs de ce projet visent un enseignement plus efficace et plus équitable. Dans cette optique, ils ont défini cinq axes stratégiques :

« **Axe 1** : Enseigner les savoirs et compétences de la société du 21<sup>e</sup> siècle et favoriser le plaisir d'apprendre, grâce à un enseignement maternel renforcé, à un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire et à un cadre d'apprentissage révisé et reprécisé ;

« **Axe 2** : Mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement ;

« **Axe 3** : Faire du parcours qualifiant une filière d'excellence, valorisant pour chaque élève et permettant une intégration socio-professionnelle réussie tout en renforçant son pilotage et en simplifiant son organisation ;

« **Axe 4** : Afin d'améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement ;

« **Axe 5** : Assurer à chaque enfant une place dans une école de qualité, et faire évoluer l'organisation scolaire afin de rendre l'école plus accessible, plus ouverte sur son environnement et mieux adaptée aux conditions du bien-être de l'enfant. » (*Pacte pour un enseignement d'excellence*, p.3-21.)

En ce qui concerne l'axe 1, le Pacte d'excellence vise non seulement à contrer les limites de l'approche par compétences mais aussi celles que l'enseignement en FWB a toujours rencontrées. Il propose notamment d'investir davantage dans l'école maternelle, comme le font les pays limitrophes de la Belgique. Le renforcement du tronc commun vise par ailleurs à offrir des compétences nécessaires à tous les élèves afin de développer leur esprit critique. Au terme

---

<sup>74</sup> FWB (FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES), *Pacte pour un enseignement d'excellence. Projet d'Avis n°3 du Groupe central*, Bruxelles, 2 décembre 2016, p.1-2.

du tronc commun, tous seront soumis à la même épreuve certificative avant de choisir entre deux filières : la filière de transition et la filière de qualification.

Plus précisément, le Pacte d'excellence vise à revaloriser la filière de qualification, étant donné que les élèves scolarisés en FWB dans une filière de qualification le sont trop souvent non par choix mais par obligation, suite à leurs précédents échecs scolaires et une réorientation qui en découle.

Dès lors, les auteurs du Pacte d'excellence jugent primordial d'améliorer l'orientation, d'y préparer les élèves au travers d'un tronc commun et de les informer davantage afin de favoriser un choix positif vers le qualifiant. Ils souhaitent également supprimer la distinction entre les filières techniques et professionnelles au profit d'une seule et même filière, la qualifiante, dans un souci de clarté. Selon le Groupe central, il faudrait aussi raccourcir la filière qualifiante à trois ans (afin de retarder le choix définitif d'une option), développer la certification par unité d'apprentissage et une formation générale solide. Enfin, ce groupe préconise la certification du parcours qualifiant et l'accès à l'enseignement supérieur moyennant une septième année de formation complémentaire dans le cadre de l'enseignement de promotion sociale.

Pour l'ensemble des filières, le Pacte d'excellence vise à développer une nouvelle approche de la gouvernance du système éducatif. Il propose d'accorder plus de responsabilités et d'autonomie aux différents acteurs au sein du système en fonction de leurs formations et de leurs compétences respectives.

Le Groupe central soutient qu'un tel changement doit s'opérer au travers de l'Administration et par la création d'un contrat stipulant les différents rapports entretenus dorénavant entre le pouvoir régulateur, les pouvoirs organisateurs et les établissements. Par exemple, les auteurs du Pacte d'excellence prônent l'importance d'une distinction entre des objectifs généraux (établis par le Gouvernement et communs à un ensemble d'établissements) et des objectifs spécifiques (définis par l'école afin d'atteindre les objectifs généraux fixés par le Gouvernement).

Le Pacte d'excellence se donne également pour mission de lutter contre la ségrégation scolaire. En effet, en FWB, bien plus que dans d'autres pays, le système scolaire tend à séparer les élèves en fonction de leur profil psycho-social, de leur origine sociale, de leurs résultats scolaires, etc. Le Groupe central souhaite donc transformer ce système ségrégationniste en un modèle d'école inclusive. À cette fin, il vise plusieurs sous-objectifs, dont, par exemple, réduire

le redoublement, lutter contre le décrochage scolaire, répondre aux besoins spécifiques des élèves dans l'enseignement ordinaire, améliorer l'encadrement différencié, promouvoir la mixité sociale ou encore renforcer la maîtrise de la langue de l'apprentissage par tous les élèves.

Enfin, dans le cadre du cinquième axe énoncé ci-dessus, les auteurs du Pacte souhaitent que les projets déjà mis en place dans les différents établissements scolaires (comme, par exemple, des projets citoyens ou des activités extrascolaires) ne se fondent plus seulement sur des dynamiques locales mais bien sur une dynamique structurelle. Dans cette optique, cinq éléments doivent être retravaillés, selon eux. Il faut :

- Des infrastructures scolaires en quantité et qualité suffisantes pour tous les élèves ;
- Un développement de la qualité de la vie à l'école ;
- Une redéfinition des rythmes scolaires ;
- Atteindre progressivement la gratuité par niveau d'études et type de frais ;
- Un renforcement de la démocratie scolaire (*Pacte pour un enseignement d'excellence*, p. 20-21).

Le Pacte pour un enseignement d'excellence vise donc de nombreux objectifs, et il concerne tout autant l'enseignement général que le qualifiant. Évidemment, il s'agit d'un idéal à atteindre et il ne reflète pas encore la réalité en Fédération Wallonie-Bruxelles. Toutefois, certains changements commencent déjà à se faire sentir dans notre système éducatif, notamment avec l'apparition de nouveaux programmes et référentiels.

## **5) Chapitre 4 : Enquête auprès des enseignants et des auteurs du nouveau programme de la FÉSeC**

### 5.1) Cadrage méthodologique

Pour clôturer notre recherche sur le nouveau programme du cours de français dans l'enseignement qualifiant catholique, nous avons décidé de partir à la rencontre des enseignants et des auteurs du programme, personnes les mieux habilitées à nous exprimer leur point de vue sur le sujet. En effet, les trois premiers chapitres de cette recherche reposent essentiellement sur des données écrites : ouvrages théoriques, manuels scolaires, documents officiels, etc. Or, ce type de sources – notamment les programmes et référentiels – ne rendent pas toujours compte de la réalité, reflétant plutôt un idéal à atteindre.

En interrogeant les auteurs des programmes, l'objectif était principalement de confronter leurs paroles au contenu des sources écrites utilisées afin de mettre en lumière les concordances et les éventuelles incohérences apparentes ainsi que les éléments qui semblent être essentiels à leurs yeux. En rencontrant des professeurs de français, nous voulions nous rendre compte de leur point de vue face aux nouvelles instructions officielles ainsi que des pratiques effectives qui en découlent pour, ensuite, pouvoir les comparer aux données récoltées du côté des auteurs des programmes.

En interrogeant des professeurs de français enseignant dans différents établissements, nous visions à obtenir un panel large et diversifié afin de mettre en évidence des divergences d'opinion éventuelles. En effet, nous ne voulions pas sombrer dans une répartition manichéenne avec, d'un côté, le point de vue des auteurs des programmes et, de l'autre, celui des enseignants. Au contraire, nous avons conscience, dès l'entame de cette recherche, de la diversité de points de vue que nous allions certainement rencontrer.

Afin de récolter les données relatives à cette recherche, nous avons opté pour un questionnaire écrit, composé de huit questions ouvertes, pour les auteurs<sup>75</sup>, contre neuf, pour les enseignants<sup>76</sup>. L'objectif était de gagner du temps afin d'interroger un maximum d'individus et de pouvoir établir des points de comparaison précis, nécessaires lors d'une recherche quantitative. Si nous avions proposé un questionnaire à choix multiples ou à questions fermées, les points de comparaison auraient certes été encore plus précis, mais les personnes interrogées n'auraient pas eu la même possibilité d'exprimer leur point de vue personnel. Or, ce sont ces points de vue qui offrent de la richesse à notre recherche.

Pour éviter tout malaise, nous avons décidé de rendre le formulaire adressé aux enseignants anonyme. Les auteurs du programme, pour leur part, ne voyaient aucun inconvénient à ce que leur nom soit cité. En vue de préserver l'anonymat des professeurs, nous avons attribué un prénom fictif à chacun, ce qui leur permettait de s'exprimer librement, sans crainte d'être jugés. Toutefois, plusieurs enseignants nous ont avoué ne pas avoir osé tout écrire. Certains ont même catégoriquement refusé de compléter le questionnaire.

Par ailleurs, la crainte du jugement n'a pas été l'unique source de réticences face à notre demande. En effet, même s'il s'agissait d'un questionnaire ciblé et bref, beaucoup de

---

<sup>75</sup> Cf. Annexe 2 : questionnaire adressé aux auteurs du nouveau programme.

<sup>76</sup> Cf. Annexe 3 : questionnaire adressé aux enseignants concernés par le nouveau programme.

professeurs ont affirmé ne pas avoir le temps, ni la patience de le compléter. Nous pensons donc avoir pris la bonne décision en optant pour un nombre limité de questions ouvertes.

Concernant la diffusion de nos formulaires, les méthodes furent variées, surtout pour celui qui était adressé aux enseignants. Utilisation des réseaux sociaux, envois de courriels, mise en ligne d'un questionnaire (sur « Google Forms »), remises en main propre, entretiens oraux, nous n'avons pas lésiné sur les moyens face au manque d'intérêt (et de temps) manifeste des professeurs.

Finalement, trois auteurs d'instructions officielles ont accepté de répondre à nos questions, à savoir Geneviève Gilbert, Fabien Jacques et Philippe Van Goethem. Côté enseignants, douze personnes ont répondu à notre formulaire. Si ces chiffres peuvent, de prime abord, sembler peu élevés pour réaliser une étude quantitative, ils furent néanmoins suffisants dans notre cas. En effet, ces douze questionnaires présentaient déjà des profils d'enseignants assez contrastés pour servir de base à une recherche comparative telle que celle-ci<sup>77</sup>.

## 5.2) Le point de vue des auteurs du programme : présentation des données

### **a) Objectifs poursuivis par la création d'un nouveau programme**

La première question que nous avons posée aux trois auteurs du programme concerne les raisons et les objectifs de cette réécriture. Ils ont tous les trois affirmé que pour comprendre ces objectifs et ces raisons, il fallait s'intéresser à une décision prise antérieurement : l'adoption d'un nouveau référentiel inter réseau.

Fabien Jacques : « S'il a fallu rédiger un nouveau programme en français pour le SÉGEC, c'est tout simplement parce que le Gouvernement de la FWB a voté de nouveaux référentiels inter réseaux. Il fallait donc traduire ce nouveau référentiel pour le cours de français en un programme pour les écoles de la FÉSeC. »

Philippe Van Goethem : « Je n'ai pas été mis au courant des motifs. Un nouveau Référentiel inter réseau avait été voté au Parlement de la Communauté française en 2014. Il me semble que l'objectif du nouveau Programme était de proposer aux écoles du réseau libre catholique un texte 'habillant' ce nouveau référentiel en lui conférant les orientations propres à ce réseau. »

Geneviève Gilbert : « Pour comprendre la décision de réécrire les programmes de la formation générale commune pour le qualifiant, il faut remonter au mandat de la ministre de l'enseignement Marie-Dominique Simonet (2009-2013). En effet, sous son mandat, elle a le projet de refonder l'enseignement qualifiant. »

---

<sup>77</sup> Les quinze formulaires complétés ont été annexés à la fin de notre recherche (cf. Annexes 4 à 18).

Selon Geneviève Gilbert, plusieurs raisons ont poussé la ministre Simonet à vouloir refonder l'enseignement qualifiant, ce qui, de fil en aiguille, a conduit à la rédaction d'un nouveau référentiel. Parmi ces raisons, elle mentionne, entre autres :

- « Rendre ses lettres de noblesse aux sections qualifiantes, revaloriser les métiers techniques par une formation complète et solide ;
- Faire en sorte que le choix vers le qualifiant soit un choix positif et non un choix de relégation ;
- Lutter contre la démotivation et l'abandon prématuré des élèves face à l'échec, et qui se retrouvent alors sans aucune formation, sans certification et sans emmagasiner ce qu'ils ont pu réussir, valoriser donc les acquis du jeune ;
- Permettre l'éducation et la formation tout au long de sa vie (opérateurs de formations divers, formations à l'étranger – crédits ECVETT) ;
- Etc. »

Fabien Jacques, pour sa part, soutient que plusieurs objectifs reposent sur la création de ce nouveau référentiel. Il souligne, entre autres, une volonté de préciser plus encore que dans les anciens référentiels les compétences et les ressources à mobiliser. Il pense que cette précision a certainement pour but de « cadrer davantage le travail des concepteurs de programmes, de manière à harmoniser les apprentissages en français au sein des différents réseaux ».

Philippe Van Goethem aborde lui aussi l'objectif de la précision. Il explique que, selon lui, le but du nouveau programme est de donner des directives et des précisions aux enseignants, ce qui leur permettra d'organiser leurs cours. À ses yeux, ces précisions et ces directives font la spécificité du programme catholique puisqu'elles adoptent les orientations propres à ce réseau.

De plus, F. Jacques et G. Gilbert soulignent tous deux le caractère obsolète des anciens programmes de qualification et du professionnel qui dataient de 2002. Ils n'étaient, selon eux, plus adaptés à la société actuelle, d'où l'intérêt de les réécrire.

Dans l'ensemble, les trois auteurs offrent donc des réponses diversifiées car ils se réfèrent à différents événements. En effet, G. Gilbert traite des raisons et des objectifs de refonder l'enseignement qualifiant, F. Jacques parle de la création du nouveau référentiel et Ph. Van Goethem aborde la création du nouveau programme pour les écoles de la FÉSeC. Évidemment, ces événements entretiennent des liens étroits puisqu'ils se succèdent chronologiquement, selon une logique de causes et de conséquences.

## **b) Changements majeurs par rapport aux anciens référentiel et programme**

Nous avons ensuite demandé à nos témoins ce qu'ils considéraient être les changements majeurs des nouveaux référentiel et programme par rapport aux anciens. G. Gilbert et F. Jacques avancent des éléments de réponses analogues. Ils mentionnent notamment la mise en place d'un programme commun mais différencié pour les élèves de la filière technique et ceux de la filière professionnelle. F. Jacques précise que la mise en place d'un programme commun aux deux filières avait été prévu par le nouveau référentiel. Les auteurs du programme de la FÉSeC, néanmoins, ont décidé de maintenir une distinction en répartissant les productions attendues pour les différentes UAA en fonction du nombre d'années d'enseignement dans le troisième degré (trois pour les élèves de la filière professionnelle et deux pour ceux de la filière technique).

G. Gilbert et F. Jacques soutiennent également que le nouveau programme est en lien avec une société en perpétuelle évolution. Dans ce sens, G. Gilbert mentionne le recours au fil rouge du numérique ainsi que des productions liées aux différentes UAA, qu'elle juge être en lien avec la société dans laquelle nous vivons. F. Jacques ajoute « le recours à des sources socioculturelles » (non mentionnées dans le référentiel) auxquelles il semblait important de sensibiliser les élèves.

Les deux auteurs abordent ensuite la question du statut de l'erreur. Selon eux, l'erreur prend un sens beaucoup plus positif que dans les anciennes instructions officielles.

Geneviève Gilbert : « Une attention est accordée à l'élève, jeune adulte en devenir, à différents moments de son évolution [...]. De ce fait, le programme est attentif à ne pas modéliser la perfection, à ne pas stigmatiser l'erreur, la faute mais à en faire un tremplin. Le programme va donc être attentif aux difficultés rencontrées par le jeune en mettant l'accent sur la remédiation et en donnant des pistes de réflexion, des outils concrets aux professeurs<sup>78</sup>. »

Fabien Jacques : « Le passage par le moment où l'élève est amené à évaluer et améliorer une production est également novateur. Par exemple, en ce qui concerne les productions écrites, cela amène l'élève à se décentrer de son propre texte et, surtout, à se placer lui-même en position de récepteur du texte. Là où, auparavant, l'enseignant pointait les différents problèmes d'une copie, avec le risque que l'élève ne comprenne pas en quoi ces éléments sont problématiques, ici l'élève peut comprendre lui-même, par exemple, les difficultés de compréhension qu'amène un problème de structuration d'un texte ou le fait que le texte présente une trop large part d'implicite. »

---

<sup>78</sup> Pour plus d'informations sur ces outils, consulter : FÉSEC (FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE), *enseignementcatholique.be*. *Nouveau programme de français du qualifiant et outils téléchargeables*, page consultée le 14 mars 2018 (<http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=2197>).

Dans cet extrait, F. Jacques met en évidence la capacité réflexive de l'élève qui est sollicitée face à ses propres erreurs. À ses yeux, cette capacité réflexive constitue d'ailleurs une autre nouveauté fondamentale du nouveau programme, notamment au travers de l'UAA 0.

F. Jacques : « Je pense que le changement principal est l'intégration de la dimension réflexive, à travers l'UAA 0, demandée par le référentiel. »

G. Gilbert, elle aussi, cite, parmi les nouveautés, l'apparition de nouvelles compétences au sein des UAA :

« UAA 0, l'UAA de la réflexivité (qui propose des productions spécifiques et invite à la planification de la tâche, l'autoévaluation, la co-évaluation, etc.)

« UAA culturelles : UAA 5, l'UAA où l'élève, après avoir compris l'œuvre source, devient acteur et l'UAA 6, où l'élève, toujours après avoir compris l'œuvre source, rend compte de sa rencontre avec celle-ci et partage cette rencontre. »

G. Gilbert et F. Jacques proposent aussi des réponses plus ponctuelles, qui sont propres à chacun d'eux. Ainsi, G. Gilbert considère comme une nouveauté majeure la disparition de certaines productions en lien avec le métier « puisqu'elles sont désormais travaillées dans les cours de l'option de base groupée » ou encore celle de certaines productions « vieilles ». F. Jacques, quant à lui, mentionne la volonté de faciliter le travail des enseignants, davantage par la conception du programme que par son contenu. Il explique, entre autres, que les auteurs du nouveau programme de la FÉSeC ont, à cette fin, travaillé à la mise en place de nouveaux outils. Ces outils ne font pas partie intégrante du programme actuel mais ils constituent plutôt des aides d'accompagnement pour les enseignants qui le désirent. Parmi ces outils, il cite « un dossier de définitions des genres mentionnés dans les "tâches attendues", avec des grilles d'évaluation et des exemples de productions d'élèves ; des outils de "zoom" sur les ressources typographiques et langagières, un outil de remédiation et des descriptions des parcours mettant en place certaines UAA ».

Philippe Van Goethem propose une réponse plus brève que ses confrères. Selon lui, le plus grand changement concerne les méthodes et les grilles d'évaluation.

« Pour moi, la grande nouveauté, c'est l'approche par genre, suivant en cela le modèle canadien de Chartrand. Les tâches sont désormais définies très précisément dans leur spécificité et évaluées selon des tables critériées spécifiques. De plus, toutes ces tables d'évaluation sont construites sur le même modèle. »

### **c) Justification de ces changements**

Après avoir cité toutes ces nouveautés, les auteurs des programmes ont été invités à expliquer pourquoi de tels changements ont eu lieu, selon eux. F. Jacques s'abstient de répondre, considérant avoir déjà répondu au travers de la question précédente. En effet, il y exprimait « la volonté de faciliter le travail des enseignants » et « d'ancrer le programme dans une société en mutation ». Sur ce dernier point, G. Gilbert le rejoint. En effet, selon elle, « les changements de société poussent l'école à se questionner, à changer, à évoluer ».

Ph. Van Goethem, quant à lui, justifie ces changements majeurs par la progression des recherches en didactique au cours des dernières années.

« La recherche en didactique a beaucoup progressé ces dernières années. Il était temps de sortir de la simple alternance : dissertation, résumé de texte, analyse de poème, fiche de lecture, etc. pour mieux approcher la grande diversité des productions tant littéraires qu'usuelles. Le cours de français devait mieux préparer les élèves à la participation au monde extrascolaire. »

#### **d) Points communs avec l'ancien programme**

Lorsque nous en arrivons à discuter des points communs entre l'ancien et le nouveau programme, les trois auteurs sont unanimes : le point commun majeur s'observe au niveau des compétences à acquérir. Selon eux, la plupart des compétences présentes dans l'ancien programme se retrouvent sous la forme d'UAA dans le nouveau.

Philippe Van Goethem : « Les grandes orientations : lire, parler, convaincre, accéder à la littérature et la notion de compétence plutôt que celle de savoir ».

F. Jacques souligne toutefois que certains changements distinguent les compétences de l'ancien programme des UAA du nouveau programme.

« La plupart des compétences de l'ancien programme se retrouvent dans les nouvelles UAA, même s'il y a eu un certain nombre de redécoupages (par exemple, la séparation de la compétence 4 en deux UAA distinctes (rechercher l'information et produire une synthèse. »

Par ailleurs, G. Gilbert apporte d'autres éléments de réponse. Outre les similitudes entre anciennes compétences et nouvelles UAA, elle mentionne, comme points communs entre l'ancien et le nouveau programme, la ressemblance entre certaines productions demandées, la même méthodologie de la séquence ainsi que la présence de la culture.

#### **e) Justification de ces conservations**

Les trois auteurs interrogés justifient ces points communs de manière similaire. Selon eux, les compétences de l'ancien programme se retrouvent derrière la notion d'UAA parce qu'il s'agit des apprentissages de base dont chaque élève devrait pouvoir bénéficier. Dès lors, il n'était pas question, avec la parution du nouveau programme, de les bannir de l'enseignement.

Geneviève Gilbert : « Parce que ces éléments-là font partie intégrante de ce que l'élève va apprendre : lire, écrire, parler, écouter, être capable de recherche de l'info, de résumer, synthétiser, argumenter, être un acteur culturel. »

Fabien Jacques : « Fondamentalement, ces compétences sont nécessaires à chaque élève. L'objectif n'était pas de révolutionner le cours de français mais de l'adapter. »

Philippe Van Goethem : « Il faudrait le demander aux auteurs du Référentiel. Sans doute parce que ce sont les axes traditionnels du cours de français. »

Notons que Ph. Van Goethem semble moins sûr de lui lorsqu'il propose cette réponse. Il semble avoir peur de se tromper et nous propose même d'interroger les auteurs du Référentiel alors que nous attendions une réponse personnelle de sa part. En effet, la question que nous leur avons posée comportait explicitement une dimension subjective : « Pourquoi avoir conservé ces éléments-là en particulier, à vos yeux ? »

## f) L'UAA 0

Nous avons ensuite abordé la question de l'UAA 0. À ce sujet, les auteurs interrogés avaient beaucoup d'éléments de réponse à apporter. Ph. Van Goethem nous a en outre conseillé de lire deux articles<sup>79</sup> dont il est l'auteur et qu'il a publiés au moment où le programme a été diffusé. Ces articles nous ont aidée à préciser ses réponses.

Au sujet de l'UAA 0, nous avons demandé aux auteurs du nouveau programme de définir ce qu'ils estiment être le rôle de cette UAA ainsi que de préciser s'ils considèrent (ou pas) qu'il s'agit d'une compétence à part entière. G. Gilbert propose ainsi cette définition détaillée de ce qu'elle considère être l'UAA 0 :

« L'UAA 0, c'est cette capacité à s'abstraire de l'action, et de se regarder "faisant", en train de faire, d'analyser la situation pour être plus efficace parce qu'on parvient, après en avoir pris conscience, à transférer les apprentissages. »

Elle explique également que cette compétence réflexive peut s'exercer à différents moments d'une production. Elle distingue trois temps : avant, pendant ou après la réalisation

---

<sup>79</sup> VAN GOETHEM, Ph., « Compétence réflexive : même pas peur ! », in *Échanges*, n°30, CEDOCEF-CEDILL, septembre 2015 ; VAN GOETHEM, Ph., « Au cœur du cours de français : la compétence réflexive », in *Vivre le français*, Bulletin de l'association belge des professeurs de français, n°245, juin 2015.

d'une production. Lorsque l'élève fait preuve de réflexivité avant de commencer une production, cela signifie qu'il se demande ce qu'il sait déjà et comment il va s'y prendre pour mener à bien sa production. Si l'élève développe l'UAA 0 au cours de la réalisation, il s'interroge sur ce qui fonctionne bien ou moins bien, ainsi que sur ce qu'il doit effectuer pour arriver à ce qu'il veut accomplir. Enfin, si l'élève travaille la compétence réflexive après la production, il s'intéresse à ce qui a bien fonctionné, à ce qui peut être amélioré et à la manière de le faire.

G. Gilbert précise que trois niveaux sont généralement distingués lorsqu'un élève s'essaie à la réflexivité :

« Niveau 1 : l'élève décrit ce qu'il a fait ;

Niveau 2 : il est capable de dire ce qui va bien et d'identifier les erreurs faites ;

Niveau 3 : il se projette dans l'avenir et est capable de dire ce qu'il améliorera la prochaine fois, dans une autre réalisation. »

Lorsque nous demandons à G. Gilbert si elle considère qu'il s'agit d'une UAA à part entière, elle ne propose pas une réponse tranchée. Si, dans un premier temps, elle reconnaît que l'UAA 0 propose des productions qui lui sont propres (ce qui tend vers l'identification de l'UAA 0 comme une UAA au même titre que les autres), dans un second temps, elle ajoute que cette UAA n'est applicable qu'en lien avec les autres (« on ne réfléchit pas à propos de rien »).

C'est également ce que défend Ph. Van Goethem :

« Il serait [...] probablement improductif de consacrer une séquence continue à l'apprentissage de cette compétence "pour en avoir fini avec le prescrit". La réflexivité métacognitive s'installe petit à petit et trouve une place dans l'ensemble du cursus, de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> (7<sup>e</sup> P). Son apprentissage s'insère assez facilement au sein de séquences déjà construites. »<sup>80</sup>

Or, Ph. Van Goethem se montre beaucoup plus clair que G. Gilbert :

« Pour moi, il s'agit vraiment d'un apprentissage à part entière. Comme le prévoit le décret *Missions*, tout ce qui est évalué doit être d'abord enseigné. »

F. Jacques, quant à lui, ne donne pas son point de vue à ce sujet.

Les trois auteurs partagent le même avis en ce qui concerne l'utilité de l'UAA 0. Ils considèrent que cette UAA est indispensable aux élèves et qu'elle doit absolument être enseignée.

Geneviève Gilbert : « Elle est à enseigner, car elle est rarement spontanée chez les élèves [...]. Il y a cette volonté de donner à tous la même chance, cette capacité d'être plus efficace pour réussir mieux. »

---

<sup>80</sup> VAN GOETHEM, Ph., « Compétence réflexive : même pas peur ! », *Op. cit.*, p.4.

Fabien Jacques : « En ce qui concerne l'explicitation de la procédure, je pense qu'il s'agit de quelque chose d'absolument fondamental pour les élèves. Le fait d'amener les élèves à réfléchir sur le "comment" ils ont travaillé, sur ce qui a motivé leur choix de telle ou telle procédure, sur les raisons qui les ont poussés à opérer des modifications dans leur façon de procéder est un bon moyen de sortir d'un système où ils appliquent simplement ce que l'enseignant demande, sans forcément comprendre en quoi c'est utile.

« Par ailleurs, il me semble que c'est aussi une compétence professionnelle indispensable : réfléchir à comment exécuter un travail et, surtout, à comment améliorer une procédure employée par le passé est le meilleur moyen de progresser, d'évoluer. »

Philippe Van Goethem : « La réflexivité est devenue une exigence absolue. »

Ph. Van Goethem a développé cette thèse au travers de son article « Au cœur du cours de français : la compétence réflexive »<sup>81</sup>. Il y explique pourquoi le législateur et ses conseillers ont décidé de mettre en place une UAA centrée sur la réflexivité. Selon lui, il était nécessaire d'agir afin de « mieux armer les jeunes devant une société plus exigeante, plus complexe » et de leur apprendre à « gérer mieux les situations nouvelles auxquelles ils se verront sans nul doute confrontés au cours de leurs vies personnelles ou professionnelles ».

L'auteur met également en lumière les éléments qui font de l'UAA 0 une UAA innovante sans pour autant qu'elle ne soit totalement inédite.

« Est-ce tout à fait neuf ? [...] Depuis longtemps les maîtres demandent à leurs élèves de *justifier* leurs réponses afin, essentiellement, de vérifier leur caractère non-aléatoire. Pour autant enseignaient-ils cette compétence ? Ne l'estimaient-ils pas plutôt évidente, innée ? C'est ici que se trouve l'innovation, la justification scolaire est traitée comme un genre langagier et l'aptitude à justifier acquiert un statut de compétence à part entière. Elle doit donc s'enseigner avant de donner lieu à une certification.

« La pratique de l'*explicitation* est, par contre, plus nouvelle. [...] Il s'agit d'une performance couteuse, non naturelle, qui fait la différence entre le sujet capable de faire face à une situation imprévue et l'exécutant caricaturé par Chaplin dans *Les Temps Modernes*. Un métaregard déjà largement pratique dans les séances de remédiation. La nouveauté, ici, est de l'introduire dans le programme et d'en préconiser l'enseignement. »<sup>82</sup>

Loin de percevoir la réflexivité comme un effet de mode, Ph. Van Goethem considère qu'elle dispose de racines profondes et anciennes. Il mentionne de nombreux chercheurs qui se sont intéressés à la voie de la réflexivité ou de la métacognition<sup>83</sup>. Parmi eux, nous citerons Bourdieu, Meirieu, Develay, Romainville, etc.

L'auteur explique également les différents regards que les enseignants peuvent porter sur cette nouvelle UAA. Selon lui, certains professeurs considèrent la nouveauté comme « le

---

<sup>81</sup> VAN GOETHEM, Ph., « Au cœur du cours de français : la compétence réflexive », *Op. cit.*, p.3.

<sup>82</sup> VAN GOETHEM, Ph., « Compétence réflexive : même pas peur ! », *Op. cit.*, p.1-2.

<sup>83</sup> *Ibid.*, p.2.

sel du défi » : c'est une autre manière « de différencier les apprentissages, de responsabiliser, d'autonomiser les adolescents, de les aider à devenir sujets sans les assujettir à la répétition ou à l'accumulation de savoirs ». <sup>84</sup> D'autres enseignants ressentiraient, au contraire, de la crainte et feraient preuve de réticences face à l'UAA 0.

*« On a bien fait sans, on le fait déjà, il n'y a pas de manuel, on n'a pas été formés à ça, les bons élèves n'ont pas de temps à perdre et les autres à quoi bon les surcharger, ils ont déjà tant de mal ! »* <sup>85</sup>

Nous vérifierons la présence effective de ces différents profils d'enseignants au travers du questionnaire que douze professeurs de français ont complété dans le cadre de cette recherche.

### **g) L'évaluation**

Nous avons posé la question suivante aux trois auteurs : « Quel est votre regard sur la nouvelle forme d'évaluation préconisée par le nouveau programme ? » Ils n'ont visiblement pas jugé nos propos très clairs. En effet, F. Jacques a préféré ne pas répondre directement et il nous a demandé de plus amples précisions. Il n'a finalement jamais répondu à cette question, malgré notre reformulation :

Nous : « Pour l'évaluation, je faisais surtout référence aux nouvelles grilles d'évaluation proposées et aux nouvelles modalités (comme l'évaluation continue qui est valorisée). »

G. Gilbert, quant à elle, a précisé par elle-même le sens de la question, sans donner pour autant son point de vue sur ces changements.

« La manière d'évaluer ne change pas. On parle toujours d'évaluation formative et d'évaluation certificative et des grilles sont utilisées pour objectiver les observations. On parle aussi d'auto-évaluation, de co-évaluation.

« Les critères des grilles changent. On abandonne les critères de genre et d'intention des anciens programmes sans que les notions de genre et d'intention ne disparaissent. Ces notions se retrouvent en partie dans les critères d'intelligibilité et de pertinence. Ces deux critères (sauf cohérence textuelle) cernent le "cœur" de l'objet produit, tandis que les critères de lisibilité/audibilité et recevabilité sont applicables à toutes les productions. »

Ph. Van Goethem explique ce qu'il entend par « nouvelle forme d'évaluation préconisée par le nouveau programme » lorsqu'il répond à notre question.

---

<sup>84</sup> *Ibid.*, p.2.

<sup>85</sup> *Ibid.*, p.2.

« Je pense à l'outil "Genres" qui accompagne le Programme proprement dit et offre un dispositif complet notamment d'évaluation. »

Par ailleurs, sa réponse est beaucoup plus personnelle que celle proposée par G. Gilbert.

Il nous donne son avis sur cette nouveauté.

« Je trouve qu'elle est à la fois précise, cohérente et souple. [...]

Précise parce que chaque "genre" y est évalué de façon spécifique, de façon à rendre compte des spécificités ;

Cohérente parce que toutes les tables sont construites sur le même schéma, avec les mêmes concepts ;

Souple parce qu'elles peuvent être adaptées par chaque enseignant. La pondération est de son ressort, de même que le choix des critères (pas nécessaire de les évaluer tous) et parce que les tables sont téléchargeables en format .doc, ce qui permet aux profs de les adapter facilement. »

## **h) Statut du nouveau programme**

Pour terminer, nous leur avons demandé s'ils considéraient le nouveau programme plutôt comme une adaptation, comme une transformation ou comme une négation totale de l'ancien programme. Par adaptation, nous entendons une modification légère apportée à l'ancien programme pour qu'il réponde mieux aux attentes actuelles. La négation totale s'oppose donc à l'adaptation puisqu'elle sous-entend qu'il ne resterait rien de l'ancien programme dans le nouveau. Nous considérons la transformation comme un état intermédiaire entre ces deux notions. Ainsi, si les auteurs estiment que le nouveau programme est une transformation, cela signifie que l'ancien programme a, selon eux, subi des changements importants sans pour autant que ces changements touchent à l'intégralité du programme.

Les avis sont mitigés. D'un côté, G. Gilbert trouve qu'il s'agit d'une transformation :

« Plutôt une transformation : on part d'un terreau initial qui va s'amplifier, s'enrichir au fil des changements, des situations, des besoins, etc. »

D'un autre, Ph. Van Goethem estime que c'est davantage une adaptation :

« Pour moi, c'est une adaptation. Le concept de compétence était déjà présent. C'était un virage important. Pour le reste, le Programme va jusqu'au bout de cette logique en précisant davantage le modus operandi. L'ancien était plus ouvert, certains diront plus vague, il provoquait chez certains profs de l'insécurité "suis-je dans le bon ?" ; pour d'autres, il ouvrait de vastes perspectives d'action et de découvertes. »

F. Jacques, pour sa part, adopte une position intermédiaire :

« Une négation certainement pas. Il y a une part d'adaptation, comme la division d'une compétence en deux UAA, ou le fait de ramener le "texte d'expression personnelle" de l'ancien programme vers un objectif de compréhension du sens et des caractéristiques d'une œuvre source. Par ailleurs, il y a une transformation à travers l'UAA 0. »

### 5.3) Le point de vue des enseignants : présentation des données

Après avoir interrogé ces trois auteurs du nouveau programme du cours de français dans l'enseignement qualifiant du réseau catholique, nous avons consulté des enseignants travaillant dans le même réseau, dans la même filière. Le questionnaire que nous leur avons proposé présente plusieurs similitudes avec le questionnaire précédent, adressé aux auteurs. Ces convergences nous permettront d'établir plus facilement des points de comparaison dans la suite de notre enquête.

#### **a) Objectifs poursuivis par la création d'un nouveau programme**

Nous avons demandé aux enseignants : « *Selon vous, pourquoi avoir créé un nouveau programme ? Quels étaient les objectifs poursuivis ?* » Face à cette première question, plusieurs réponses vont dans le même sens : la plupart des professeurs pensent que le nouveau programme se veut plus cohérent avec la société et le public d'élèves actuels. Ainsi, parmi les réponses observées :

Audrey : « Pour mieux coller au terrain ? »

Louise : « Pour traduire le nouveau référentiel et ainsi s'actualiser par rapport à un public et une société en évolution. »

André : « Actualiser les programmes pour qu'ils correspondent davantage à l'enseignement et au monde actuels, au public ciblé et à ses attentes. »

Béatrice : « Le temps passe et la matière à enseigner évolue naturellement. (...) Par ailleurs, il me semble clair que les nouveaux programmes annoncent un peu le Pacte d'Excellence. »

D'autres encore sont d'accord avec cette idée d'adaptation à la société actuelle et vont même plus loin en évoquant les nouvelles technologies :

Martine : « Adapter les cours de français à l'évolution de la société (notamment par l'utilisation des TICE<sup>86</sup>). »

Sabine : « Le programme précédent était trop vague et manquait de balises. Il devenait obsolète au niveau des nouvelles technologies. »

La réponse proposée par Sabine rend également compte d'une volonté d'amélioration par rapport à l'ancien programme. Ce point de vue est partagé par d'autres enseignants :

---

<sup>86</sup> TICE : Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement.

André : « Répondre aux imperfections des anciens programmes, les résoudre et/ou les amoindrir. »

Daniel : « (...) construire un programme plus élaboré pour l'enseignement qualifiant par rapport aux anciennes versions qui n'étaient qu'une simple adaptation (réduction même) du programme du général. (...) »

Martine : « Ecrire un programme plus lisible, plus compréhensible que le précédent. »

Valérie : « Cherche à améliorer certains points du programme par rapport à ce qui était proposé avant. »

Plusieurs professeurs mentionnent également l'objectif d'uniformiser.

André : « Uniformiser l'enseignant qualifiant. »

Patrick : « Uniformiser les compétences enseignées dans l'enseignement francophone de Belgique, les rendre cohérentes d'un établissement scolaire à l'autre et de pouvoir les évaluer sur des bases communes, notamment à la fin de l'enseignement secondaire. »

Pierre : « Permettre un socle de compétences commun pour tous à la fin du secondaire (CESS) »

S'adapter à la société actuelle et, plus précisément aux nouvelles technologies, améliorer les anciens programmes ainsi qu'uniformiser l'enseignement sont donc généralement les objectifs les plus évidents pour les enseignants interrogés. Remarquons, toutefois, que s'ils ont conscience de ces objectifs, ce n'est pas pour autant qu'ils les considèrent comme réellement atteints ou atteignables grâce au nouveau programme. Ainsi, Pierre remet en question la pertinence du CESS qui ne porte que sur une question de synthèse et pas sur l'ensemble des compétences à mobiliser.

Nous constatons aussi que d'autres éléments de réponse, plus ponctuels, sont également apportés. Nous mentionnerons la volonté de « faire moins écrire » (Audrey), de revaloriser le cours de français dans l'enseignement qualifiant (Patrick), de diminuer le taux de redoublement (Patrick), de mettre en valeur la réflexion sur les apprentissages (Martine), de fournir plus d'outils aux enseignants (Martine) mais encore de répondre aux changements opérés au sein de l'enseignement qualifiant (Stéphanie).

Les objectifs relevés par les professeurs sont donc nombreux et pas forcément les mêmes, de l'un à l'autre. Nous observons également de l'incertitude chez la plupart des enseignants comme en témoigne le caractère dubitatif de plusieurs réponses :

Audrey : « Pour mieux coller au terrain ? »

Patrick : « Il me semble que (...) »

Jean : « Je n'en sais rien. »

Stéphanie : « (...), je suppose. »

Au total, sept enseignants sur douze montrent des signes d'incertitude face à cette première question, ce qui n'est pas anodin. À priori, ils semblent avoir peur de se tromper, comme s'ils n'étaient pas très à l'aise avec le nouveau programme ou, du moins, avec les objectifs qu'il poursuit.

## **b) Changements majeurs par rapport à l'ancien programme**

Lorsque nous demandons aux enseignants ce qu'ils estiment être les changements majeurs par rapport à l'ancien programme, les réponses fusent dans tous les sens. Certaines d'entre elles reviennent toutefois à plusieurs reprises. Ainsi, trois professeurs sur douze (Pierre, André et Daniel) mentionnent l'organisation en six Unités d'Acquis d'Apprentissage. Daniel précise sa réponse comme suit :

Daniel : « Dans un premier temps : le passage des compétences aux UAA. Dans un second temps : le nouveau programme propose un nombre plus important d'UAA qu'il n'existait, auparavant, de compétences. J'ai également l'impression que les UAA sont plus adaptées au public d'élèves que ne l'étaient les compétences. »

Toujours en ce qui concerne les UAA, cinq enseignants interrogés abordent la question de l'UAA 0. Il s'agit de Louise, André, Patrick, Jean et Martine. Si certains d'entre eux ne font que la citer, d'autres la présentent comme étant, à leurs yeux, la grande nouveauté (Patrick) qui « explicite ce qui était souvent de l'ordre du non-dit dans le programme précédent » (Louise).

Trois professeurs mentionnent également l'évaluation comme domaine où se font ressentir des différences majeures par rapport à ce qui était à l'œuvre dans l'ancien programme :

André : « Attention portée à l'évaluation beaucoup plus importante. »

Patrick : « Nombre d'évaluations imposées très important : 7 UAA à diviser en différentes compétences – multipliées par l'évaluation des processus « connaître / appliquer / transférer ».

Jean : « Possibilité de certifier des tâches auxiliaires » ; « Nous avoir fourni les grilles d'évaluation qui même si certains critères sont peu lisibles et peu compréhensibles ont le mérite d'exister (le temps que nous avons pris à créer des grilles avant !!!!) »

Nous relevons également plusieurs réponses contrastées face à cette question. Ainsi, Patrick souligne « le retour de la créativité avec l'UAA 5 et ses trois procédés créatifs », Jean, quant à lui, déplore la « diminution de créativité pure » justifiant sa réponse par l'obligation de « partir d'une œuvre source ».

L'opinion de Patrick diverge également de celle d'autres enseignants en ce qui concerne la place accordée à la culture au sein du nouveau programme. Il constate que la culture et l'histoire littéraire n'occupent plus la place qu'elles avaient auparavant :

Patrick : « En ce qui concerne la culture générale et l'histoire littéraire, les nouveaux référentiels du qualifiant ne renvoient plus l'enseignant aux connaissances nécessaires au développement des élèves alors que dans le texte de 1997, plusieurs pages étaient consacrées à suggérer des contenus relatifs à l'histoire littéraire et à l'histoire de l'art (...), à l'initiation aux savoirs du monde, aux connaissances encyclopédiques, etc. (...) Le mot « culture » n'apparaît que quelques rares fois dans les nouveaux référentiels. Qu'en est-il des termes « Histoire » et « Histoire littéraire » ?...

Dans le même temps, d'autres enseignants abordent un tout autre point de vue sur la question :

Sabine : « Accent mis sur l'ouverture culturelle (ce que je faisais déjà avant mais ici, c'est devenu une compétence majeure au sein du programme qui légitimise les sorties en tout genre).  
Martine : « Élargissement du champ culturel exploitable. »  
Stéphanie : « L'importance de la culture dans le programme. L'idée de vouloir construire un véritable bagage culturel chez les élèves du qualifiant me semble assez nouveau. »

Lorsqu'il s'agit de la précision des programmes et de la liberté accordée aux enseignants, c'est Daniel qui a une prise de position radicalement différente de ses confrères. En effet, il soutient que le nouveau programme laisse un plus grand degré de liberté aux professeurs lors de la composition de leurs cours par rapport à l'ancien programme. Contrairement à lui, d'autres professeurs semblent penser que la précision du programme réduit la liberté des enseignants en termes de contenu.

Pierre : « Systématisation des apprentissages. »  
André : « Programme beaucoup plus précis (moins de liberté accordée aux enseignants). »  
Valérie : « Le programme sous la forme des UAA est très détaillé (peut-être un peu trop). »

Toutefois, Valérie ne dit pas vraiment que l'enseignant manque de liberté. Le caractère détaillé du nouveau programme n'est peut-être pas, à ses yeux, une manière de limiter les libertés du professeur. De plus, Daniel n'est pas le seul à penser que le nouveau programme offre davantage de libertés : il est seulement le seul à l'exprimer au travers de la deuxième question. Ainsi, lorsque les questionnaires sont lus dans leur intégralité, nous constatons que d'autres professeurs partagent son point de vue. Par exemple, Martine affirme, lors de la troisième question (sur laquelle nous reviendrons plus loin) :

Martine : « À présent, je trouve que le professeur bénéficie d'une (encore) plus grande liberté. »

Enfin, de nombreux professeurs proposent des éléments de réponse qui leur sont spécifiques. Sont également considérés comme des changements majeurs : la longueur des séquences (Pierre), l'articulation de plusieurs compétences autour de projets plus vastes (Sabine), la diminution des productions longues qui prennent beaucoup de temps (Audrey), la prépondérance de l'écrit par rapport à l'oral (Patrick), le regain du travail par degré (Jean), l'allègement de certaines matières jugées pourtant essentielles (Jean), l'introduction des nouvelles technologies (Jean), le portfolio (Jean), ainsi que le fait de placer l'argumentation écrite et l'argumentation orale dans deux UAA différentes (Martine).

Bien que nous demandions aux enseignants de relever les changements majeurs, il paraît indéniable que certains ont éprouvé des difficultés à distinguer ces points essentiels des éléments plus ponctuels. C'est le cas, notamment, lorsque Jean cite le portfolio dans ses réponses ou encore lorsque Martine explique la répartition dans différentes UAA des argumentations écrites et orales.

Par ailleurs, le degré d'importance accordé à ces changements varie d'un point de vue à l'autre (Cf. point h : « Statut du nouveau programme »). Ainsi, Patrick qualifie ces modifications de « conséquentes », tandis que Béatrice ne les considère pas comme importantes :

Patrick : « Les changements provoqués par le passage aux nouveaux référentiels sont conséquents : ils imposent des réaménagements d'importance, et dans les contenus enseignés, et dans les pratiques professionnelles. »

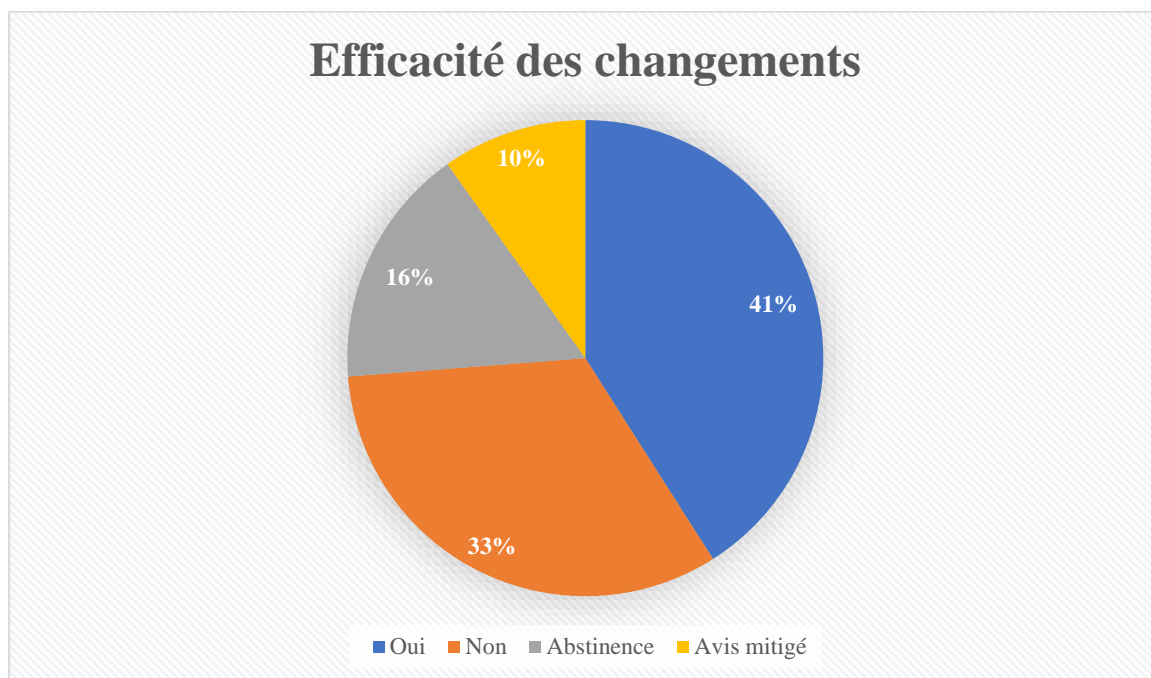
Béatrice : « Je ne vois pas de changement que je qualifierais de majeur. Il s'agit essentiellement d'un changement de terminologie. »

De plus, avoir conscience de ces changements n'est pas forcément lié avec un sentiment d'efficacité ou non. En effet, un enseignant peut se rendre compte des modifications par rapport à ce qui existait au préalable sans juger ces différences utiles ou efficaces, d'où l'intérêt de notre troisième question.

### **c) Efficacité de ces changements**

Nous avons donc demandé aux enseignants s'ils jugeaient ces changements efficaces. L'utilisation d'un exemple concret (ou de plusieurs exemples) pour illustrer leur réponse était

conseillée. Les résultats obtenus sont diversifiés. Sabine, Louise, Béatrice, Martine et Stéphanie répondent positivement tandis que Pierre, Audrey, André et Jean répondent négativement. Patrick, pour sa part, a un avis mitigé sur la question tandis que Daniel et Valérie ont préféré s'abstenir de répondre. Concrètement, la répartition des réponses correspond au graphique suivant.



Pour justifier leur réponse positive, les enseignants utilisent des exemples variés : l'évaluation (Sabine), l'importance de la culture (Louise et Stéphanie) ou la revalorisation des savoirs (Béatrice et Martine).

Sabine : « (...) je ne fais plus d'examen classique (3 heures avec des questions portant sur l'ensemble de la matière (...)) mais bien une petite défense orale (UAA 0) d'un travail de recherche (...). De même, j'évalue chaque compétence plus spécifique (...) à la fin du chapitre sans attendre la session officielle. »

Louise : « L'UAA 6 fait la part belle aux expériences culturelles par exemple. Cela légitime les sorties tout en attirant l'attention des élèves sur tout ce qui les entoure et qui fait partie de la culture. Les jeunes sont ainsi invités à porter un regard critique sur des productions préalablement non prises en compte par l'école (films, musiques des jeunes, etc.) »

Martine : « La compétence réflexive permet de faire revenir explicitement les savoirs au cours de français. Par exemple, pour expliquer comment faire une recherche documentaire (UAA 1), l'élève doit être capable d'exprimer des savoirs tels que la façon de trouver une information, le référencement des sources, le classement des documents, etc. »

Stéphanie : « Je suis convaincue que la construction d'un bagage culturel est extrêmement importante pour ces élèves. J'ai demandé aux élèves de réaliser un journal culturel l'année dernière et certains ont vraiment pu me montrer l'étendue de leurs acquis dans le degré. »

Béatrice : « Globalement. (...) Les savoirs sont essentiels pour acquérir une compétence. En fait, la compétence est un peu une conséquence indirecte de l'apprentissage. Lorsqu'on apprend

quelque chose de nouveau, qu'on le met en pratique, on développe une compétence. Mieux vaut bien baliser les étapes de l'apprentissage que la compétence finale (...). On n'en est pas encore là, (...) mais c'est un pas dans la bonne direction, selon moi. »

Les enseignants qui ont répondu négativement, quant à eux, développent d'autres types d'arguments et d'exemples. Deux d'entre eux, Pierre et André, considèrent que seule la forme a changé, que les nouveautés promulguées par ce programme n'en sont pas réellement. André, par exemple, affirme, que si l'UAA 0 n'existait pas explicitement auparavant, il l'exploitait déjà dans son cours et il demandait déjà à ses élèves de justifier certaines démarches lors de travaux de groupe ou de recherche. Dès lors, il est, pour lui, difficile de juger de l'efficacité des changements, s'ils n'ont pas vraiment eu lieu à ses yeux.

Audrey et Jean, quant à eux, proposent des éléments de réponse plus ponctuels (parallèlement à leurs réponses à la question précédente). Ainsi, Jean juge, entre autres, inefficace d'évaluer par degré, alors que beaucoup d'élèves changent d'école au milieu d'un degré, que les conseils de classe se tiennent par année (ce qui ne facilite pas le suivi) et que les regroupements d'élèves varient d'une année à l'autre. Il qualifie également de « ridicules » certains contenus (comme la lettre de réclamation) que plus personne n'utiliserait après avoir quitté les bancs de l'école. Audrey, pour sa part, déplore l'absence de textes plus longs comme l'argumentation (en lien avec sa réponse à la question n°2 sur les changements majeurs).

Patrick justifie longuement son avis mitigé. Il affirme que ces changements peuvent tantôt être jugés efficaces, tantôt inefficaces en fonction de l'objectif poursuivi par la Communauté française sur lequel nous focalisons notre attention. Ainsi, si l'objectif clé est de diminuer l'échec scolaire et d'uniformiser dans le but de donner un enseignement cohérent à l'élève quel que soit l'établissement où il poursuit sa scolarité, Patrick considère que les changements sont efficaces :

Patrick : « Il semble que ces changements soient efficaces si l'on se réfère au taux de réussite de l'épreuve externe du CESS. Aucun élève ayant présenté cet examen externe depuis qu'il existe n'a obtenu moins de 10/20 dans l'école où il travaille. »

Si nous nous focalisons sur la volonté de la Communauté française de former des citoyens, Patrick ne pense pas que les changements soient efficaces. Il déplore en effet, l'absence (presque totale) de lexique propre aux arts, au sens de l'histoire et à la littérature dans les nouveaux référentiels. Face à cette constatation, il se pose plusieurs questions qui témoignent de son sentiment d'inefficacité :

Patrick : « Quels seront ces citoyens si peu enracinés ? Quel sera leur comportement dans une société qui ne leur aura peut-être pas donné en suffisance les clés nécessaires pour penser le sens de la littérature, de l'art, de la musique, de l'histoire, etc. de la société qui les accueille et dans laquelle ils grandissent ? »

Si l'objectif sur lequel on décide de mettre l'accent est la volonté de revaloriser le cours de français, la position de Patrick est un peu plus mitigée.

Patrick : « (...) l'augmentation du nombre d'heures du cours de français était indispensable. (...) il me paraissait évident que le peu d'heures de cours attribuées au français expliquait en partie au moins les difficultés scolaires des élèves dans toutes les matières. »

« (...) le nombre d'UAA à consacrer aux productions écrites est quantitativement plus important qu'auparavant. Par conséquent, avec une heure de français supplémentaire par semaine, le temps consacré à l'amélioration de l'expression écrite en classe est plus important aussi (...).

« (...) J'ai pu observer des améliorations notables chez quelques élèves, plus attentifs à se relire et à se corriger, et plus soigneux. Toutefois, je n'ai pas le recul nécessaire pour quantifier ces améliorations. »

Dans sa réponse, Patrick constate des « améliorations notables », preuve que ces changements sont positifs. Cependant, ces améliorations ne concernent que « quelques élèves » et il avoue ne pas posséder le recul nécessaire pour juger du degré d'efficacité de ces changements. C'est également ce que déplore André, qui considère qu'il est « encore un peu tôt pour déterminer si les changements sont efficaces ». Selon lui, « il faudra attendre plusieurs générations pour s'en assurer ».

Pour finir, Daniel et Valérie ont préféré s'abstenir de répondre. Loin d'être vide de sens, cette décision est, selon nous, liée à la question 9 concernant la durée d'enseignement (cf. point i : Durée d'enseignement). En effet, Daniel enseigne depuis seulement deux ans dans l'enseignement qualifiant, tandis que Valérie y travaille depuis 2 ans et demi. Dès lors, ces enseignants n'ont peut-être pas encore le recul nécessaire pour répondre et ils n'ont peut-être pas assez pratiqué l'ancien programme pour se faire une idée précise sur ce point. D'ailleurs, c'est ce que Valérie affirmait lors de la deuxième question :

« Je suis Valérie : « Je suis une jeune enseignante et je n'ai pas eu pleinement l'occasion de m'habituer à l'ancien programme (...). »

Au sujet de l'efficacité des changements majeurs opérés par le nouveau programme, les avis des enseignants divergent donc. Nous comprenons cette multitude de points de vue comme la conséquence directe de la diversité de réponses obtenues à la question précédente. En effet, l'avis des professeurs varie essentiellement en fonction de ce qu'ils considèrent être les changements majeurs. Il n'y a pas vraiment de positions antagonistes dans ce cas-ci.

Notons également qu'un des enseignants ayant participé à l'enquête (Pierre) regrette le manque d'informations fournies aux professeurs concernés et l'absence d'une période de transition entre l'ancien et le nouveau programme. Selon lui, si ces deux lacunes étaient comblées, les changements pourraient enfin s'avérer efficaces.

#### **d) Points communs avec l'ancien programme**

Lorsque nous demandons aux enseignants si, selon eux, il existe des points communs entre l'ancien et le nouveau programme, tous répondent positivement, excepté Valérie qui préfère, encore une fois, s'abstenir de répondre. Par ailleurs, les onze professeurs qui ont répondu s'accordent pour dire qu'ils sont nombreux (voire plus nombreux que les changements) :

André : « Oui, selon moi, beaucoup plus de points communs que de différences. Du coup, difficile de tous les énumérer... »

Stéphanie : « Ils sont nombreux : la plupart des objets sont inchangés, il y a énormément de points communs entre les anciennes compétences et les UAA. »

Relever les points communs semble être évident pour les enseignants qui proposent, la plupart du temps, les mêmes exemples. Deux points communs ressortent principalement : les contenus et les compétences. Ainsi, cinq professeurs (Pierre, Louise, Jean, Béatrice et Martine) sur les onze ayant répondu à la question mentionnent les contenus :

Louise : « Les UAA 2, 3, 4 et 5 me semblent reprendre en substance les apprentissages des anciennes fiches. »

Béatrice : « Résumé de textes, argumenter, comprendre un texte, éléments culturels, expression orale, etc. »

Martine : « (...) on y parle toujours de recherche documentaire (fiche 4/ UAA 1), d'exposé (fiche 5/ UAA 2), de discussion de groupe (la délibération de la fiche 1 devient la négociation de l'UAA 4), du travail sur une œuvre culturelle (fiche 2 / UAA 5), de l'analyse d'œuvres littéraires (fiche 3 / UAA 5 et 6), etc. »

Cinq enseignants (Pierre, Sabine, Patrick, Daniel et Stéphanie) citent, pour leur part, les compétences comme point commun entre l'ancien et le nouveau programme. Patrick offre une explication détaillée sur la question. Il considère que tous les points communs proviennent de l'enseignement par compétences du type « lire, écrire, écrire pour argumenter, débattre, etc. » Selon lui, la réforme de 1997 énonçait quatre compétences de base, ou macro-compétences (LIRE – ECRIRE – PARLER – ECOUTER), auxquelles étaient associées des sous-compétences, ou micro-compétences. Patrick pense que les nouveaux référentiels présentent

des sous-compétences par rapport aux compétences de base, ancrées depuis 1997 et inchangées depuis lors. Il propose ensuite un exemple concret :

Patrick : « En 1997 = compétence de base *parler* → en 2016 = sous-compétence *débattre, défendre une opinion à l'oral* ».

Outre ces deux points communs, Jean, Audrey et Pierre proposent un autre élément de réponse : les tâches. Si Jean et Pierre ne font que de citer ce point commun (« Tâches formatives et certificatives »), Audrey détaille davantage son opinion :

Audrey : « Quelques tâches finales restent semblables ou facilement adaptables comme répondre à un courrier des lecteurs, présenter un exposé, débattre. »

Enfin, selon Pierre, les objectifs, les processus et les ressources font également partie des points communs entre l'ancien et le nouveau programme. Il ne détaille pas sa réponse et ne propose pas d'exemples, ce qui nous empêche de bien comprendre ce qu'il entend par là.

#### e) L'UAA 0

Nous ne pouvons pas ne pas tenir compte de l'UAA 0, considérée par cinq professeurs sur douze comme l'un des changements majeurs apportés par le nouveau programme (cf. point b : changements majeurs par rapport à l'ancien programme). Lors de notre enquête, nous avons posé plusieurs questions sur l'UAA 0 aux enseignants : « *Quel est le rôle de l'UAA 0, à vos yeux ? Considérez-vous qu'il s'agisse d'une UAA à part entière (développez) ? L'évaluez-vous ? Et avant la parution du nouveau programme ? L'évaluez-vous déjà sous une autre forme ? Expliquez.* »

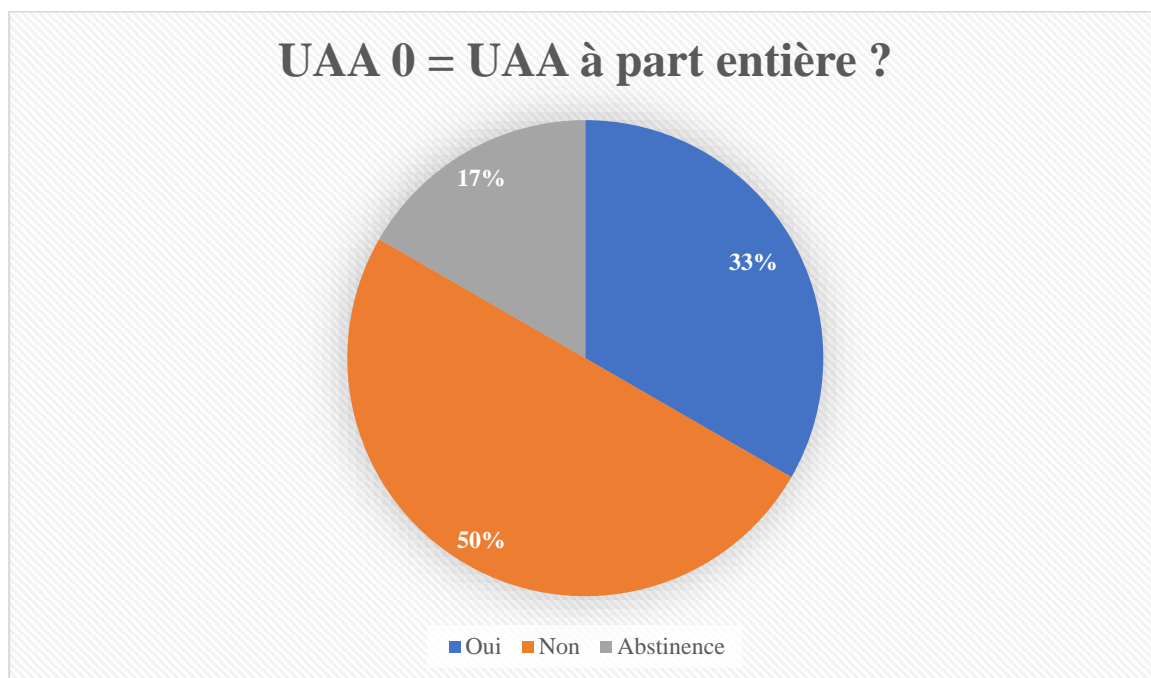
En ce qui concerne le rôle de l'UAA 0, les enseignants sont plutôt d'accord. Ils proposent des définitions de ce rôle assez proches les uns des autres. Par exemple :

André : « Le rôle de l'UAA 0 est, selon moi, métacognitif. Elle permet aux élèves de poser un regard sur leur propre travail et de réfléchir sur ce qu'ils ont accompli. »

Daniel : « Elle permet à l'élève de développer une démarche réflexive par rapport à ses propres réponses, ses propres modes de réflexion. »

Martine : « L'UAA 0 sert à ce que l'étudiant apprenne à développer un *habitus* réflexif lui servant à valider ou à trouver la meilleure procédure pour réaliser une tâche ; à réaliser un travail de manière consciente, réfléchi. »

Lorsque nous demandons aux professeurs si, selon eux, l'UAA 0 est une UAA à part entière, les avis sont plus partagés. André, Daniel, Martine et Valérie répondent positivement tandis que Pierre, Sabine, Audrey, Louise, Béatrice et Stéphanie répondent négativement. Patrick et Jean, quant à eux, s'abstiennent de répondre. Concrètement, la répartition des opinions peut être représentée comme suit :



Les professeurs qui ont répondu positivement proposent une justification de réponse similaire :

André : « Pour moi, il s'agit d'une UAA à part entière dans le sens où je la considère comme indispensable. Il est primordial que les élèves soient capables de prendre du recul sur leurs productions (individuelles ou collectives). »

Daniel : « Je pense qu'il s'agit d'une des UAA les plus importantes puisqu'elle met l'élève dans une situation de justification permanente de ses réponses, de ses pratiques. »

Martine : « (...) bien qu'elle puisse être travaillée sur toutes les autres UAA, elle incite à adopter une posture utile plus tard dans n'importe quel domaine. Il convient d'acquérir des compétences ayant le même poids que celles nécessaires pour synthétiser des textes, négocier, etc. »

Valérie : « En faire une UAA à part entière permet d'obliger d'office l'enseignant à porter une attention particulière à cet aspect de l'enseignement, ce n'est donc pas une mauvaise chose. »

Au travers de ces réponses, nous observons que certains enseignants pensent même qu'il s'agit d'une des UAA principales. C'est le cas d'André qui la qualifie « d'indispensable » ainsi que de Daniel qui affirme qu'il s'agit « d'une des UAA les plus importantes ». La réponse de Martine, quant à elle, annonce déjà les justifications des professeurs ayant répondu

négativement à cette question. En effet, beaucoup d'entre eux considèrent qu'il ne s'agit pas d'une UAA à part entière car elle n'est applicable qu'au travers d'autres UAA :

Stéphanie : « Non, car cela n'a de sens qu'en lien avec un autre apprentissage. »

Audrey : « Pas une UAA séparée. Elle intervient en fin de tâche, par exemple UAA 5. »

Béatrice : « Il ne s'agit pas d'une UAA à part entière pour moi, vu qu'elle s'applique aux autres UAA. »

D'autres préfèrent la considérer comme une démarche plutôt que comme une UAA. C'est le cas de Sabine et Louise.

Notons que ce n'est pas parce qu'ils ne la considèrent pas comme une UAA que tous ces enseignants la jugent inutile et qu'ils la rejettent. Au contraire, la plupart d'entre eux complètent leurs propos en soulignant ses aspects positifs :

Pierre : « Non, mais elle a l'avantage de rappeler / d'établir la bonne procédure à suivre pour réaliser, par exemple, un résumé, une synthèse, etc. »

Sabine : « Je trouve cette démarche intéressante, elle oblige les jeunes à s'investir réellement, à prendre du recul par rapport à leurs démarches et à ne pas « subir » les consignes sans les comprendre. »

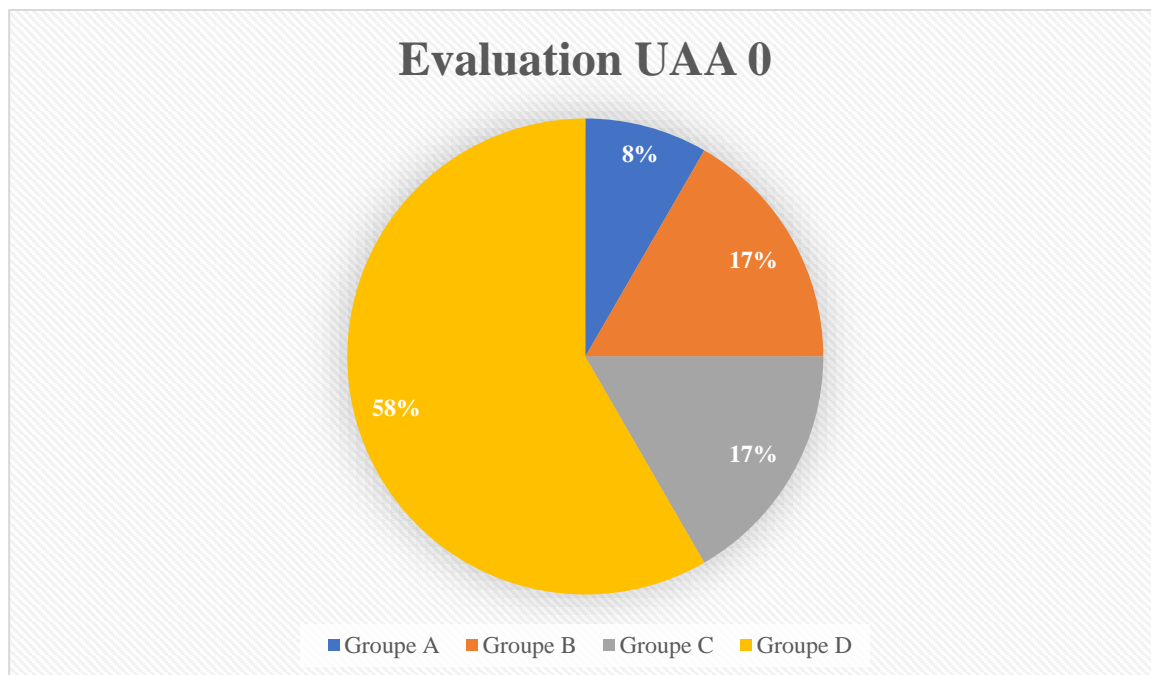
D'ailleurs, un seul professeur nous a avoué ne pas évaluer l'UAA 0 : Pierre. S'il ne l'évalue pas, c'est n'est pas parce qu'il ne la juge pas digne d'intérêt (comme en atteste l'extrait précité) mais simplement parce qu'à ses yeux, l'UAA 0 se trouve dans « la suite logique, l'aboutissement de la séquence ». Dès lors, pour lui, il n'est pas nécessaire de l'évaluer puisqu'elle intègre totalement les apprentissages.

Béatrice présente une vision beaucoup plus négative de l'UAA 0 en tant que telle. Elle affirme ne l'évaluer que parce qu'elle y est contrainte, sans être persuadée de l'efficacité d'une telle démarche :

Béatrice : « Je ne l'évalue que par obligation. Je le faisais avant de manière informelle et formative. En classe, simplement vérifier que les élèves ce qu'ils font. Inutile d'en faire un moyen d'évaluation obligatoire. »

Concrètement, lorsqu'on observe les réponses obtenues aux questions portant sur l'évaluation de l'UAA 0 (avant et après la parution du nouveau programme), les enseignants se répartissent en cinq ensembles différents. Nous distinguons les professeurs qui ne l'évaluent pas et qui ne l'ont jamais évaluée (**groupe A**), ceux qui l'évaluent uniquement depuis la parution du nouveau programme (**groupe B**), ceux qui l'évaluent de manière certificative

depuis toujours (**groupe C**) et, enfin, ceux qui l'évaluaient à titre formatif avant la parution du nouveau programme et qui, actuellement, l'évaluent de manière certificative (**groupe D**).



Le **Groupe D** est largement dominant : plus de la moitié des enseignants interrogés entrent dans cette catégorie. Nous y retrouvons Sabine, Louise, André, Jean, Béatrice, Martine et Valérie. Toutefois, s'ils appartiennent au même groupe, ces professeurs ne partagent pas toujours la même opinion. En effet, Valérie considère la certification de l'UAA 0 comme positive : en faire une UAA à part entière permet de s'assurer, selon elle, que tous les professeurs s'inquiètent de cet aspect réflexif sur les apprentissages. Béatrice, pour sa part, n'évalue l'UAA 0 de manière certificative que parce qu'elle s'y sent contrainte. Elle ne pense pas que ce soit forcément intéressant :

Béatrice : « Je pense d'ailleurs que cette UAA ne fonctionne pas pour tout. Expliciter un texte argumentatif peut être intéressant, mais cela fonctionne déjà moins bien si on doit expliciter ses choix dans une dictée par exemple. Je la trouve redondante également. Si un élève a bien fait, il est probable qu'il sache bien exprimer cette UAA et inversement. On récompense ou sanctionne donc deux fois potentiellement. »

Dans le **Groupe C**, nous retrouvons deux enseignants : Audrey et Daniel. Ces deux professeurs affirment avoir toujours évalué les compétences relevant de l'UAA 0 de manière certificative. Contrairement à Béatrice, Audrey développe et évalue l'UAA 0 dans le cadre d'un exercice de dictée, ce qui témoigne d'une nouvelle divergence d'opinion entre les enseignants interrogés :

Audrey : « Je l'évaluais et je l'évalue toujours en faisant la correction de travaux (par exemple : de dictées) ! »

Patrick et Stéphanie, quant à eux, expliquent qu'ils n'évaluent les compétences développées par l'UAA 0 que depuis la parution du nouveau programme. Par ailleurs, Stéphanie avoue qu'évaluer cette UAA n'est pas toujours simple, qu'elle aurait aimé être davantage aiguillée face à cette nouveauté.

Patrick ne rencontre pas ces difficultés puisqu'il avait déjà pour habitude de travailler (sans en faire l'objet d'une évaluation) ces compétences avec ses élèves avant la parution du nouveau programme :

Patrick : « Avant les nouveaux référentiels, je prenais le temps de réfléchir avec mes élèves aux moyens de se former pour mieux comprendre les questions, les objectifs, la méthode de travail, pour développer plus avant une justification, (...) souvent juste avant ou après une évaluation sommative ou certificative. Je n'évaluais pas ce travail.

Actuellement, je continue à développer ces moments de réflexion avec les élèves, qui constituent des moments d'échange très fructueux, (...). L'UAA 0 éclaire donc une partie de ce travail réalisé en classe et m'incite à l'enrichir. Cependant, je ne l'évalue pas directement de manière sommative (...). Je la considère comme essentiellement formative. »

## **f) L'évaluation**

Après avoir interrogé les enseignants sur leurs méthodes d'évaluation de l'UAA 0, nous leur avons posé une question plus générale : « De manière globale, avez-vous modifié votre méthode d'évaluation ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ? »

La répartition des réponses est équitable : six enseignants affirment avoir modifié leur méthode d'évaluation (Pierre, Sabine, Louise, Patrick, Daniel et Valérie) contre six autres qui ne pensent pas l'avoir fait (Audrey, André, Jean, Béatrice, Martine et Stéphanie). Toutefois, qu'ils aient répondu positivement ou non, tous les professeurs s'accordent pour dire que ce sont principalement les grilles d'évaluation qui ont été modifiées. La différence entre les enseignants ayant répondu « oui » et les autres réside dans le degré d'importance accordé à ces changements.

Sabine : « J'applique de manière systématique les grilles proposées (en les simplifiant même si la subdivision « pertinence, intelligibilité, recevabilité et lisibilité » est vraiment pertinente), cela clarifie les choses. Les étudiants et moi les composons aussi parfois ensemble (UAA 0). Je ne faisais pas cela avant.»

VS.

André : « Pas tellement. (...) Mais le nouveau programme m'a quand même offert de nouvelles pistes que je n'hésite pas à suivre lorsque le besoin s'en fait ressentir (en fonction de la classe

ou de l'exercice demandé). Par exemple, j'ai un peu modifié mes grilles d'évaluation (surtout pour les interrogations orales) à partir des exemples proposés par le nouveau programme. Toutefois, ces nouvelles grilles ne sont pas toujours très claires et elles demandent à l'enseignant un temps de correction largement supérieur à ce qu'il avait l'habitude de faire... »

Ces deux réponses rendent compte de la différence d'importance accordée à ces modifications. Ainsi, Sabine affirme avoir changé toutes ses grilles d'évaluation de manière systématique, tandis qu'André semble plutôt avoir conservé ses anciennes méthodes d'évaluation tout en puisant dans le nouveau programme les éléments qui l'intéressent en fonction de son cours.

Nous observons aussi, au travers de sa réponse, qu'André n'est pas entièrement convaincu par ces nouvelles grilles d'évaluation, tout comme plusieurs autres enseignants :

Pierre : « J'ai changé les grilles d'évaluation avec les nouveaux critères, mais je ne les trouve pas évidents. Je trouve aussi que les grilles se complexifient et compliquent les corrections. »

Patrick : « J'ai été amené à intégrer les nouveaux programmes en quelques mois, sans aucun recul. Etant donné la somme de travail que cela représente, j'ai dû, par exemple, adopter tels quels des outils comme les grilles d'évaluation sans être convaincu de la nécessité de décortiquer autant les multiples aspects d'une évaluation lors de chaque transfert. »

Par ailleurs, Sabine, qui semblait assez satisfaite des nouvelles grilles d'évaluation, avoue ensuite éprouver des difficultés face à l'UAA 4, basée sur la négociation :

Sabine : « Comment l'évaluer de manière efficace sans tomber dans « l'école des fans » ? (...) Je n'arrive pas à noter précisément, avec objectivité chaque élève... »

Ce n'est donc pas parce qu'ils ont modifié leurs habitudes liées à l'évaluation que les enseignants considèrent que ces changements sont totalement bénéfiques. Patrick affirme même avoir opéré ces modifications radicales uniquement par manque de temps. Le manque de temps est également utilisé comme argument par certains professeurs qui n'ont pas adapté leurs méthodes d'évaluation.

Béatrice : « Honnêtement, non. Je n'ai pas encore eu le temps de modifier tous mes cours et toutes mes évaluations. Je modifierai au fur et à mesure du mieux que je peux. Impossible de repartir à zéro dans toutes les classes. »

Ne pas adopter de nouvelles méthodes d'évaluation ne veut pas toujours dire que les enseignants les rejettent. En effet, plusieurs professeurs considèrent qu'il n'y a pas eu de réelles modifications au niveau de l'évaluation. Dès lors, ils n'ont fatalement pas opéré de changements. C'est le cas de Jean, Martine et Stéphanie.

Martine : « Non, la façon de procéder est similaire à celle utilisée auparavant : les grilles sont structurées différemment, mais souvent pour évaluer des productions comparables à celles de l'ancien programme. »

Jean parle même de « cosmétique au niveau des intitulés des grilles d'évaluation » qui ont, toutefois, « le mérite d'exister ». Stéphanie, quant à elle, explique qu'elle utilisait déjà des grilles d'évaluation similaires et que « seule la pondération des différents critères a changé ».

Outre les grilles d'évaluation, Patrick exprime d'autres nouveautés en termes de cotation auxquelles lui et ses collègues ont recours. Au sein de son établissement scolaire, de nouveaux bulletins ont été mis en place. On n'y évalue plus le cours de français de manière synthétique mais bien UAA par UAA. De plus, l'évaluation chiffrée a été remplacée par une évaluation lettrée (depuis septembre 2017) : I – F – S – B – TB. Les examens ont également été supprimés. « Le temps auparavant consacré aux examens est maintenant dévolu au rattrapage des évaluations que les élèves n'ont pas réussies ou pas effectuées. »

### **g) Les manuels**

Nous avons demandé aux enseignants s'ils utilisaient des manuels depuis la parution du nouveau programme et, si oui, s'il s'agissait des mêmes qu'avant ou s'ils en employaient des nouveaux. Six professeurs de français sur douze n'y ont pas recours. Toutefois, ils ne s'en plaignent pas. Par exemple, Sabine explique qu'elle développe simplement une autre méthode de travail. Elle préfère travailler à partir d'une thématique (comme « La première guerre mondiale ») autour de laquelle elle articule des sources documentaires variées (articles de presse, vidéos YouTube, livres, films, etc.). Une seule de ces six enseignants (Stéphanie) affirme qu'elle utilisait des manuels avant la parution du nouveau programme et plus maintenant. Toutefois, elle n'explique pas ce changement de méthode.

Deux professeurs (Pierre et André) utilisent un nouveau manuel : « Objectif français pour se qualifier » des éditions Van In. Toutefois, si Pierre ne fait que citer ce manuel en guise de réponse, André, quant à lui, nous offre une explication beaucoup plus détaillée :

André : « Je suis contre l'emploi d'un manuel unique tout au long de l'année. Je pense qu'il n'existe pas de manuel qui pourrait correspondre des pieds à la lettre à un enseignant, à une classe et à un contexte scolaire. D'habitude, je préfère m'inspirer de plusieurs sources (manuels et autres), en tirer des idées et les réadapter pour qu'elles fassent sens à mes élèves (en fonction des événements extrascolaires, de leurs centres d'intérêt, etc.)

Malheureusement, avec l'arrivée du nouveau programme, j'ai un peu l'impression d'être jeté dans l'arène. J'ai, certes, suivi plusieurs séances mais rien n'était très clair pour moi (et beaucoup d'autres d'ailleurs). Du coup, le recours à un manuel m'a été d'une aide précieuse pour servir de base à mon cours. Manuel : *Objectif français pour se qualifier*.

Toutefois, avec mes collègues, nous avons prévu d'améliorer progressivement nos leçons en nous détachant de plus en plus de ce manuel tout en respectant le nouveau programme. Au long terme, je souhaite donc me détacher un maximum de ce manuel. Non pas que je le juge mal construit, mais parce que je n'aime pas fonctionner comme cela. »

L'utilisation d'un seul manuel semble, pour André, aller à l'encontre de ses habitudes pédagogiques. Il y recourt uniquement parce qu'il se sent dépassé par le nouveau programme et ses exigences, tout en désirant trouver une autre solution sur le long terme.

Béatrice, Martine et Valérie partagent le même point de vue sur les manuels qu'André : utiliser seulement un manuel scolaire n'est, à leurs yeux, pas suffisant. Dès lors, même si elle continue à employer le même manuel qu'avant la parution du nouveau programme, Valérie considère cette utilisation davantage comme une source d'inspiration que comme un suivi protocolaire.

Valérie : « J'utilise éventuellement *Français pour se qualifier*. La matière proposée dans les manuels reste intéressante et peut être modulée pour s'adapter au nouveau programme. Néanmoins, je ne suis pas une grande fanne des manuels d'apprentissage et je préfère construire le cours à ma manière. Il s'agit plus d'une inspiration, je n'utilise pas le manuel comme un 'livre à remplir'. Donc, en cela, ça ne change pas grand-chose pour moi par rapport à avant. »

Patrick affirme, lui aussi, avoir recours aux mêmes manuels qu'auparavant pour tout ce qui touche à l'expression écrite. Néanmoins, lorsque nous nous penchons sur ce qu'il entend par « manuel », nous comprenons qu'il ne partage pas réellement la même vision des choses que Valérie. En effet, Patrick énumère un ensemble d'ouvrages théoriques qu'il utilise dans le cadre de ses cours, sans qu'il s'agisse forcément de manuels scolaires.

Patrick : « *La Nouvelle grammaire française*, de Maurice Grévisse et André Goosse, aux éditions Duculot de 1990 ; le dictionnaire *Le Robert de Poche* ; les *Grands courants de la littérature française*, de Georges Legros, Michèle Monballin et Isabelle Streel, aux éditions Érasme de 2015.

Pour le reste, je n'ai pu me baser sur les manuels que les élèves louaient auparavant à l'école, pour la simple raison qu'ils sont épuisés. Aussi, je recours actuellement à quelques photocopies d'extraits de ces manuels épuisés, en attendant de reconstituer, en concertation avec mes collègues, toutes les fiches-méthodes nécessaires aux UAA. »

Si nous nous en tenons à la définition stricte de « manuel scolaire », nous pourrions dire que Patrick n'a plus recours à l'ancien manuel autant qu'avant, même si ce n'est pas par choix. Malgré cette rupture de stock, l'enseignant préfère continuer à photocopier certains extraits de

ce manuel plutôt que de demander aux élèves de se procurer un nouveau manuel comme *Objectif français pour se qualifier*.

Daniel et Martine ont un point de vue un peu plus nuancé : ils emploient tout autant les anciens manuels que les nouveaux, puisant dans chacun d'eux ce qu'ils estiment être intéressant dans le cadre de leur cours.

Martine : « Je construis mon cours moi-même. Je m'inspire cependant parfois de divers manuels. Je citerais principalement *Français pour se qualifier 5<sup>e</sup>* et *Objectif français pour se qualifier 5<sup>e</sup>*. »

Daniel : « Je mélange. Les bons manuels le sont intrinsèquement et indépendamment de la « mode » didactique et pédagogique du moment. Je pense toutefois qu'il est important de se tenir au courant et de parcourir les nouveaux manuels qui apparaissent sur le marché. »

## **h) Statut du nouveau programme**

Nous avons également demandé aux enseignants interrogés s'ils considéraient le nouveau programme davantage comme une adaptation, une transformation ou une négation totale de l'ancien programme et si, dès lors, ils avaient modifié partiellement ou totalement leur cours<sup>87</sup>.

Aucune des personnes interrogées ne considère le nouveau programme comme une négation totale de l'ancien, ce qui n'a rien de surprenant compte tenu des réponses observées aux questions précédentes. Neuf enseignants sont d'avis qu'il s'agit plutôt d'une adaptation, tandis que les trois autres (André, Patrick et Valérie) optent plutôt pour une transformation.

Parmi ceux qui considèrent qu'il s'agit d'une adaptation, nous retrouvons Audrey, Louise, Jean, Béatrice, Martine et Stéphanie ainsi que les professeurs suivants :

Pierre : « Une adaptation ! Il suffit de comparer les manuels des éditions Van In. *Français pour se qualifier* devient *Objectif français pour se qualifier*. De plus, certaines activités proposées dans le nouveau manuel ne sont que des adaptations légères de ce qui préexistait : « Vous prendrez bien un vers » → « Prête-moi ta plume », « Participer à une délibération sur une publicité » → « Et le gagnant est... », etc. On ne peut pas nier les ressemblances flagrantes ! »

Sabine : « Je trouve que le programme s'est bien adapté aux nouvelles exigences de terrain (UAA 1 et 2 notamment : gestion des ressources internet, UAA 3 : réponse à un forum). »

Daniel : « Je dirais que le nouveau programme se fonde en partie sur l'ancien, le modernise et surtout l'adapte au public du qualifiant. »

André, Patrick et Valérie, quant à eux, défendent leur point de vue comme suit :

---

<sup>87</sup> Pour rappel des définitions de « négation totale », « adaptation » et « transformation », cf. point 5.2.h.

André : « Une transformation. Ce n'est pas pour rien qu'avec mes collègues, nous avons ressenti le besoin de recourir à un nouveau manuel... Les changements étaient trop importants ! Toutefois, il ne s'agit pas non plus d'une négation totale : parfois, les exercices proposés dans le nouveau manuel sont semblables à ce qu'on retrouvait dans l'ancien... »

Patrick : « Les nouveaux référentiels constituent une transformation importante par rapport aux compétences et aux savoirs requis tels qu'ils étaient définis après le décret *Missions* de 1997. »

Valérie : « J'aurais tendance à dire qu'il s'agit d'une transformation ; le terme « adaptation » ne me semble pas assez fort tandis que le terme « négation totale » me le semble trop. Si un nouveau programme sort, il est normal qu'il y ait des modifications plus ou moins importantes même si sur le fond on retrouve des similarités. »

Par ailleurs, les réponses développées par Jean et Martine font davantage penser à la justification d'une transformation bien qu'ils considèrent qu'il s'agit d'une adaptation. Dès lors, nous pensons que la nuance entre ces deux notions n'a pas bien été cernée et que leur représentation du nouveau programme se rapproche plutôt de l'adaptation.

Jean : « Adaptation\* / mais toute l'équipe et moi en avons profité pour revoir tous nos cours et les modifier en fonction du nouveau programme. En effet, le nouveau programme apporte plusieurs changements primordiaux (UAA 5, UAA 0, etc.). »

Martine : « Comme une adaptation\*. J'ai profité du nouveau programme pour reconstruire totalement mon cours, mais le cœur du cours est bien le même. »

Nous observons que l'opinion portée sur ces modifications varie d'un individu à l'autre, peu importe le degré d'importance accordé à ces modifications (transformation ou adaptation). Ainsi, plusieurs enseignants expriment leur satisfaction face au nouveau programme.

Sabine : « Je donne cours en 5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> P et ce nouveau programme m'a permis de mieux articuler les différents apprentissages d'une année à l'autre et surtout de mieux nous coordonner entre collègues. Le programme permet en effet d'uniformiser les niveaux d'acquis d'une année à l'autre. Mon travail gagne en sens et en efficacité, on perd beaucoup moins de temps. Donc, oui, vous l'aurez compris, j'ai totalement adapté mes séquences. »

Jean : « Toute l'équipe et moi en avons profité pour revoir tous nos cours. »

Daniel : « De plus, j'ai apprécié qu'enfin le qualifiant dispose d'un programme volumineux. Cela témoigne de la (re)considération de ces filières. »

Les professeurs effectuent leur jugement plus ou moins explicitement. Ainsi, Jean, s'il ne rend pas clairement compte de sa satisfaction, utilise le verbe « profiter », ce qui témoigne d'une vision positive. Nous observons le même phénomène lorsque nous analysons les réponses des enseignants soulignant les difficultés rencontrées face au nouveau programme : certaines réponses sont plus implicites que d'autres.

Louise : « Je n'ai pas modifié tout mon programme, mais j'insère, dans mes séquences, les modifications qui s'imposent. »

Patrick : « Ils restreignent la liberté pédagogique du professeur de français en le contraignant à travailler dans un cadre très précis et rigide. En outre, des connaissances pourtant si nécessaires à la formation des adolescents, notamment l'Histoire littéraire, ne sont plus la priorité. »

Béatrice : « Oui, j'adapte mes cours, mais j'avoue que je fais le minimum requis par manque de temps. D'ici quelques années, j'aurai eu le temps de tout retravailler davantage. Tout cela est encore très neuf et je ne travaille pas que dans le qualifiant... »

Valérie : « Pour la plupart des cours que j'ai conçus, j'ai dû les modifier, parfois un peu, parfois beaucoup afin qu'ils soient conformes au nouveau programme. Mais évidemment, je n'ai pas encore eu le temps de tout modifier et certains de mes cours doivent même être totalement recréés. Encore une fois, je pense que c'est un processus qui doit se réaliser sur le long terme. »

### i) Durée d'enseignement

Pour clôturer notre formulaire, nous avons demandé aux personnes interrogées depuis combien de temps elles travaillent dans l'enseignement qualifiant. Au travers de cette question, notre objectif était de constater si un lien pouvait être établi entre la durée d'enseignement et le regard porté sur le nouveau programme lors de l'analyse des données.

Nom de l'enseignant	Nombre d'années passées dans le qualifiant
Pierre	9 ans
Sabine	15 ans
Audrey	19 ans
Louise	5 ans
André	2 ans ½
Patrick	29 ans
Jean	6 ans
Béatrice	13 ans
Daniel	2 ans
Martine	7 ans
Stéphanie	19 ans
Valérie	2 ans ½
<b>Moyenne</b>	<b>10,75 ans</b>

Une large différence s'observe au travers de ces données : certains individus enseignent dans le qualifiant depuis seulement deux ans alors que d'autres y travaillent depuis 19 ans, voire même 29 ans. Cependant, le public interrogé est un public globalement jeune, comme en témoigne la moyenne des années passées dans l'enseignement qualifiant. Nous avons décidé de séparer les enseignants en deux groupes équitables. D'un côté, nous regrouperons les six professeurs qui travaillent dans la filière qualifiante depuis sept ans ou moins ; de l'autre, les six professeurs qui y travaillent depuis plus de sept ans.

#### 5.4) Analyse et interprétation des données

Après avoir dressé l'exposé des réponses obtenues par les auteurs du nouveau programme et par les enseignants qui le mettent en pratique, nous allons analyser et interpréter ces données. D'abord, nous nous intéresserons séparément aux réponses obtenues des auteurs et des professeurs avant de les comparer.

##### **a) Les auteurs des programmes**

Lorsque nous comparons les réponses obtenues des trois auteurs du nouveau programme du cours de français dans l'enseignement qualifiant catholique, nous constatons que ces réponses sont, dans l'ensemble, plutôt diversifiées. En effet, Ph. Van Goethem, F. Jacques et G. Gilbert apportent, à plusieurs reprises, des explications différentes les unes des autres.

Par exemple, lorsque nous abordons la question de l'évaluation, G. Gilbert et Ph. Van Goethem présentent des réponses assez proches l'une de l'autre tout en présentant une certaine nuance. En effet, G. Gilbert considère le changement des critères des grilles comme la nouveauté majeure en termes d'évaluation tandis que Ph. Van Goethem traite de l'outil « Genres » dans son ensemble, outil dont il dépeint les mérites et les avantages. Toutefois, cette diversité de réponses est peut-être due à la formulation imprécise de notre question, comme en témoigne l'abstention de réponse de F. Jacques.

Les trois auteurs proposent également des réponses différentes en ce qui concerne le statut du nouveau programme. G. Gilbert considère qu'il s'agit d'une transformation par rapport à l'ancien programme, Ph. Van Goethem voit plutôt le nouveau programme comme une adaptation de l'ancien et F. Jacques affirme qu'il s'agit d'un mélange entre adaptation et transformation. Cependant, même si les auteurs développent des avis diversifiés, ils partagent tous une idée essentielle : l'ancien programme a subi des modifications sans être nié dans son entièreté. Dès lors, nous ne pouvons pas considérer que les auteurs soient, sur ce point, en total désaccord. Au contraire, ils développent, globalement, le même point de vue mais ils l'abordent différemment.

C'est également le cas lorsque les auteurs expriment quels sont, à leurs yeux, les objectifs poursuivis par le nouveau programme. Ils citent, tous trois, des objectifs radicalement

différents, mais ces retours diversifiés s'expliquent par le fait qu'ils ne parlent pas du même évènement spécifique.

En effet, G. Gilbert traite des raisons et des objectifs de refonder l'enseignement qualifiant, tandis que F. Jacques parle de la création du nouveau référentiel et que Ph. Van Goethem aborde la création du nouveau programme pour les écoles de la FÉSeC. Évidemment, ces évènements entretiennent des liens étroits puisqu'ils se succèdent chronologiquement, selon une logique de causes et de conséquences.

D'ailleurs, nos trois témoins débutent leur réponse de la même manière : selon eux, pour comprendre les objectifs poursuivis par le nouveau programme, il est nécessaire de s'intéresser aux objectifs poursuivis par le nouveau référentiel de 2014. Ainsi, loin de s'opposer, ces auteurs avancent des explications similaires.

Cette similarité s'observe notamment lorsqu'ils mentionnent l'utilité de l'UAA 0 ou lorsque nous leur demandons ce qu'ils considèrent comme le point commun majeur entre l'ancien programme et le nouveau. À leurs yeux, les compétences à acquérir n'ont fondamentalement pas changé d'un programme à l'autre. Par ailleurs, ils justifient tous les trois cette conservation de la même manière : les compétences regroupent un ensemble de connaissances de base que chaque élève devrait pouvoir acquérir.

Nous constatons également que cette similarité est particulièrement grande entre F. Jacques et G. Gilbert, alors que Ph. Van Goethem propose, la plupart du temps, des réponses un peu différentes. Par exemple, lorsque nous leur demandons ce qui, à leurs yeux, constituent les changements majeurs par rapport à l'ancien programme, G. Gilbert et F. Jacques convergent pour évoquer la proposition d'un programme commun mais différencié, l'apparition de nouvelles UAA (UAA 0, UAA 5) ou encore l'évolution du statut de l'erreur. Ph. Van Goethem, pour sa part, traite plutôt des méthodes et des grilles d'évaluation.

G. Gilbert et F. Jacques se rejoignent également lorsqu'il s'agit de justifier ces changements. Pour eux, il était nécessaire d'apporter des modifications à l'ancien programme afin d'ancrer le nouveau programme dans une société en perpétuelle évolution. Ph. Van Goethem justifie ces changements différemment. Selon lui, ces modifications s'expliquent par la récente progression des recherches en didactique.

Les trois auteurs interrogés proposent donc, la plupart du temps, des réponses diversifiées, mais nous ne repérons pas pour autant de contradictions entre eux. Observons à présent s'il en va de même du côté des enseignants.

## **b) Les professeurs de la filière qualifiante**

Parmi les réponses des douze enseignants interrogés, certaines sont particulièrement récurrentes. À plusieurs reprises, certains professeurs proposent les mêmes exemples et se montrent marqués par les mêmes éléments. Par exemple, lorsque nous abordons les objectifs poursuivis par le nouveau programme, l'adaptation à la société actuelle (notamment au travers de la technologie) est mentionnée six fois, l'amélioration de l'ancien programme, cinq fois et l'uniformisation des apprentissages, trois fois.

Cette similitude entre les réponses se repère aussi quand nous demandons aux professeurs ce qu'ils considèrent comme les changements majeurs par rapport à l'ancien programme. La présence d'UAA est citée trois fois, l'UAA 0, cinq fois et les changements qui touchent à l'évaluation (nouvelles grilles, valorisation du formatif, etc.), trois fois aussi. De plus, lorsque nous les interrogeons sur ce qui, à leurs yeux, a le plus évolué en matière d'évaluation, les douze enseignants s'accordent pour dire qu'il s'agit des grilles d'évaluation et de leurs critères.

Malgré ces quelques changements majeurs repérés, tous les professeurs interrogés, sauf un enseignant qui a préféré ne pas répondre à la question, affirment qu'il existe de nombreux points communs entre l'ancien et le nouveau programme. Par ailleurs, les deux points communs centraux que nous retrouvons dans la majorité des réponses sont les compétences et les contenus.

En ce qui concerne l'UAA 0, si les professeurs définissent son rôle de manière similaire et s'ils reconnaissent presque tous son utilité, les avis divergent lorsque nous leur demandons s'ils la considèrent comme une UAA à part entière. En effet, quatre des douze professeurs interrogés répondent positivement tandis que six répondent négativement et que deux ne répondent pas. Notons toutefois que les quatre qui ont répondu positivement justifient tous leur réponse de la même manière et qu'il en va de même pour ceux qui ne considèrent pas l'UAA 0 comme une UAA à part entière. Dès lors, parmi ces divergences d'opinions, une certaine récurrence s'observe quand même au travers des justifications.

Outre les quelques similarités précitées, nous observons une grande diversité dans les réponses des enseignants. Ainsi, si certains objectifs poursuivis par le nouveau programme sont cités à plusieurs reprises, nous relevons également des réponses plus ponctuelles comme, par exemple, « faire moins écrire » ou « fournir plus d'outils aux enseignants ». En tout, six objectifs n'ont été proposés qu'à une seule reprise.

Les éléments de réponses plus ponctuels fusent également au sujet des changements majeurs opérés par le nouveau programme. Parmi ces réponses, nous retrouvons, entre autres, le portfolio, l'allègement de certaines matières essentielles, la longueur des séquences, le regain du travail par degré, la prépondérance de l'écrit par rapport à l'oral, etc. Ces réponses reflètent un caractère personnel, certainement lié à la subjectivité et à l'ouverture de nos questions. En effet, nous demandions aux professeurs ce qu'ils estimaient être des changements majeurs. Or, si le portfolio constitue un élément majeur pour un enseignant, ce ne sera pas forcément le cas de tous ses collègues.

Cette diversité d'opinions apparaît également quand l'enseignant doit donner son avis en choisissant entre plusieurs réponses que nous lui proposons. C'est notamment le cas à propos du statut conféré au nouveau programme. Aucun enseignant ne considère le nouveau programme comme une négation totale de l'ancien, mais les avis oscillent toutefois entre adaptation et transformation.

Lorsque nous leur demandons s'ils ont modifié leurs méthodes d'évaluation, la moitié des professeurs interrogés affirment avoir effectué certains changements tandis que l'autre moitié dit n'avoir rien modifié. Une disparité similaire s'observe quand nous abordons la question des manuels. Six des douze enseignants interrogés expliquent ne pas avoir recours à des manuels, les six autres les utilisent mais, la plupart du temps, sans s'y limiter.

S'ils témoignent d'une certaine diversité dans les réponses, ces deux exemples rendent également compte de divergences d'opinion entre les enseignants. Par ailleurs, nous avons relevé d'autres oppositions. Ainsi, lorsque nous leur demandons s'ils considèrent que les changements opérés par le nouveau programme sont efficaces ou pas, quatre des professeurs interrogés répondent négativement contre cinq qui répondent positivement.

Des désaccords se font également ressentir à propos d'autres sujets. Par exemple, en ce qui concerne la place de la culture, un enseignant considère que le nouveau programme offre une plus grande ouverture culturelle tandis qu'un autre affirme que ce même programme accorde moins d'importance à la culture. C'est également le cas au sujet de la liberté des

enseignants et de la précision des programmes : certains enseignants considèrent que le nouveau programme offre plus de liberté aux professeurs tandis que d'autres ont le sentiment que cette liberté est moins importante qu'auparavant. Enfin, alors qu'un professeur valorise le regain de créativité du nouveau programme (au travers de l'UAA 5), un autre déplore la perte de la créativité pure.

Toutefois, cette diversité de réponses ne permet aucunement de classer les enseignants en plusieurs groupes distincts. En effet, ce ne sont pas toujours les mêmes personnes interrogées qui sont d'accord entre elles. Cette classification selon les opinions ne pourrait s'effectuer que sujet par sujet, ce qui, selon nous, n'a pas beaucoup d'intérêt.

De la même manière, il est impossible de répartir les enseignants en fonction du regard qu'ils portent sur le nouveau programme. Nous ne pourrions pas imaginer classer, d'un côté, les professeurs qui apprécient ce nouveau programme et, de l'autre, ceux qui le critiquent. En effet, suite à nos interviews, nous constatons que, la plupart du temps, les professeurs interrogés valorisent certaines nouveautés tandis qu'ils se montrent plus dubitatifs face à d'autres.

Notons d'ailleurs que ce n'est pas parce qu'ils ont conscience de ces modifications, qu'ils les mentionnent ou même qu'ils les appliquent dans leurs classes, que les enseignants sont entièrement convaincus de l'utilité de ces changements. Par exemple, certains professeurs interrogés nous ont avoué utiliser des manuels, avoir recours aux nouvelles grilles d'évaluation ou encore évaluer l'UAA 0, sans considérer ces changements comme forcément bénéfiques.

Nous nous sommes également demandé si nous pouvions établir un lien entre les années d'ancienneté dans l'enseignement qualifiant et le regard porté sur le nouveau programme. Nous pensons qu'il existe certaines corrélations entre ces deux paramètres.

Au sujet de l'évaluation, par exemple, les professeurs qui ont plus d'années d'ancienneté expliquent soit qu'ils ont tout changé parce qu'ils n'avaient pas le temps de trier parmi les nouveautés, soit qu'ils n'ont effectué aucun changement parce qu'ils n'ont pas trouvé le temps de modifier leurs interrogations et leurs méthodes d'évaluation. Les professeurs plus jeunes, quant à eux, affirment soit qu'ils ont effectué des modifications parce que c'est plus facile pour eux que pour d'autres professeurs davantage habitués à l'ancien programme, soit qu'ils n'ont pas eu à effectuer de changements parce qu'ils ont directement appliqué les méthodes et les grilles d'évaluation du nouveau programme. Dans toutes ces réponses, transparait l'idée que les enseignants plus expérimentés auront davantage de mal à se plier aux méthodes d'évaluation proposées par le nouveau programme. En effet, ils se montrent plus réticents face à ces

modifications car elles leur demandent de sortir de leurs sentiers battus et d'y consacrer du temps.

Il nous semble également que les réponses incertaines et que les absences de réponses sont plus courantes chez les jeunes enseignants. Par exemple, Valérie, qui enseigne dans le qualifiant depuis deux ans et demi, n'a pas répondu à deux questions et elle utilise des formulations telles que « je pense » ou « je suppose ». Toutefois, ces phénomènes ne se limitent pas aux jeunes professeurs. De manière générale, nous avons trouvé que les enseignants semblaient mal à l'aise par rapport à nos questions. Ainsi, plusieurs d'entre eux proposent des réponses brèves et incertaines, quelles que soient leurs années d'ancienneté.

Nous pourrions penser qu'il s'agit de la preuve d'un manque d'intérêt de la part des enseignants au sujet du nouveau programme, mais, selon nous, il ne faut pas surinterpréter ces réponses courtes voire absentes. Nous pensons plutôt qu'elles témoignent d'une crainte de donner des réponses incorrectes, comme si les enseignants n'étaient pas encore à l'aise avec ce nouveau programme, lequel n'est, rappelons-le, en application que depuis l'année scolaire 2017-2018. D'ailleurs, lors de nos entretiens, certains professeurs l'avouent et regrettent de ne pas avoir été plus informés.

Afin de vérifier cette hypothèse, il serait intéressant de réaliser une nouvelle recherche similaire dans quelques années, quand les enseignants auront eu le temps d'appivoiser le nouveau programme, afin d'étudier l'évolution des réponses apportées. En effet, adopter un nouveau programme constitue, pour tous, un travail de longue haleine.

### **c) Mise en comparaison des résultats obtenus**

Lorsque nous comparons les réponses proposées par les auteurs du nouveau programme du cours de français des filières qualifiantes catholiques et celles des enseignants qui le mettent en pratique, nous remarquons plusieurs similitudes. C'est notamment le cas au sujet des changements et des points communs entre l'ancien programme et le nouveau.

Ainsi, les deux changements majeurs qui ont été relevés par la plupart des enseignants concernent d'une part les modalités et les grilles d'évaluation, que Philippe Van Goethem pointait également, et d'autre part la répartition des apprentissages en diverses UAA, dont parlaient aussi Fabien Jacques et Geneviève Gilbert. Presque tous les enseignants s'accordent

en outre avec les auteurs du programme pour considérer que les compétences à acquérir constituent le principal élément inchangé entre l'ancien programme et le nouveau.

En ce qui concerne l'UAA 0, nous relevons plusieurs similitudes. D'une part, toutes les personnes interrogées, auteurs et professeurs de français, reconnaissent l'utilité de cette UAA, à l'exception d'un enseignant. D'autre part, lorsque nous leur demandons s'il s'agit, à leurs yeux, d'une UAA à part entière, tant les professeurs que les auteurs présentent des avis partagés. Ainsi, certains enseignants qualifient l'UAA 0 d'UAA à part entière, tout comme Ph. Van Goethem, tandis que plusieurs professeurs ne la considèrent pas comme telle. Par ailleurs, certains préfèrent ne pas répondre, comme F. Jacques, et d'autres encore ne proposent pas de réponse claire et unanime, à l'instar de G. Gilbert.

Cette diversité de réponses, tant du côté des enseignants que du côté des auteurs, ne se limite pas à l'UAA 0. Par exemple, plusieurs de nos témoins, qu'il s'agisse d'auteurs ou d'enseignants, considèrent le nouveau programme comme une adaptation de l'ancien tandis que d'autres lui confèrent plutôt le statut de transformation.

En outre, certaines réponses obtenues de la part des professeurs et des auteurs sont plus personnelles et elles n'apparaissent, dès lors, qu'à une seule reprise. C'est, entre autres, le cas lorsque nous abordons les objectifs poursuivis par le nouveau programme ainsi que les changements majeurs qu'il opère par rapport à l'ancien.

Cela étant, nous remarquons également plusieurs nuances entre les deux types de personnes interrogées. Ainsi, si les auteurs ne s'opposent jamais entre eux, dans le cas des enseignants, la réalité est parfois différente.

Par exemple, en ce qui concerne la place de la culture, un enseignant affirme que le nouveau programme valorise la culture tandis qu'un de ses collègues explique, qu'à ses yeux, la dimension culturelle a été réduite avec la parution de ce nouveau document officiel. Des oppositions similaires s'observent également du côté des professeurs au sujet de la liberté laissée aux enseignants, des méthodes d'évaluation, du recours aux manuels, de la créativité, etc.

Notons également que si, la plupart du temps, F. Jacques et G. Geneviève proposent des réponses assez proches, pour les enseignants, nous ne pouvons pas les rassembler en fonction des réponses obtenues aux différentes questions. En effet, deux professeurs qui proposent des

réponses similaires sur un point peuvent, sur un autre, présenter des réponses différentes voire opposées.

Par ailleurs, sur certains points, les trois auteurs proposent des réponses similaires, tandis que les enseignants partagent des avis différents. C'est le cas lorsque nous leur demandons s'ils considèrent que les changements opérés par le nouveau programme sont efficaces. Si les trois auteurs interrogés répondent positivement, quatre enseignants ne semblent, quant à eux, pas convaincus.

La diversité des réponses est donc observable, tant chez les auteurs que chez les enseignants. Toutefois, elle est encore plus importante chez ces derniers, ce qui, selon nous, peut être expliqué par plusieurs éléments. Notons, tout d'abord, que nous avons interrogé davantage de professeurs que d'auteurs (douze contre trois), ce qui implique une plus grande probabilité de convergences mais aussi de divergences entre les réponses.

De plus, il est logique, à notre sens, que les auteurs adoptent un regard similaire sur le nouveau programme puisqu'ils l'ont mis en place ensemble. Par ailleurs, si Ph. Van Goethem, F. Jacques et G. Gilbert ont accepté, avec d'autres, la mission de rédiger ce document officiel, c'est qu'ils étaient convaincus par son aspect positif, ce qui n'est pas forcément le cas de tous les enseignants interrogés. N'oublions pas aussi que plusieurs professeurs nous ont avoué ne pas encore utiliser aisément le nouveau programme, ne pas en connaître toutes les modalités, ce qui pourrait expliquer la présence de certaines réponses contradictoires, absentes du côté des auteurs.

Nous terminerons en soulignant que, malgré les quelques différences observées entre les réponses des enseignants et celles des auteurs, les similitudes entre les deux profils de personnes interrogées restent majoritaires. Les auteurs et les enseignants ne présentent pas deux profils opposés, ce qui peut sembler normal puisque les auteurs interrogés sont ou ont été des enseignants eux aussi.

## 6) Conclusion

Par la présente recherche, nous voulions étudier le nouveau programme du cours de français dans l'enseignement qualifiant du réseau catholique au travers d'un triple point de vue : celui des scientifiques, celui des auteurs et celui des enseignants. À cette fin, nous avons utilisé des ouvrages et des articles scientifiques, des documents officiels tels que des programmes et des référentiels ainsi que des interviews effectuées, d'une part, avec trois des auteurs du programme en question et, d'autre part, avec douze enseignants touchés par ce programme.

Nous voulions notamment comprendre et cerner les modifications opérées par ce nouveau programme et par le référentiel auquel il se rapporte. En effet, l'entrée en vigueur de nouvelles instructions a toujours été synonyme de changements, comme le démontre l'article « L'enseignement rénové, avant, après » de A. Van Haecht<sup>88</sup>.

Ainsi, dans les années 1970, la création d'un enseignement rénové vient modifier largement le système d'enseignement qui prévalait auparavant. Cet enseignement rénové apparaît dans la continuité de nombreux changements déjà mis en place depuis les années 1950 et 1960, notamment à travers la volonté d'allier au sein d'un même établissement une orientation technique et professionnelle et une orientation générale, ou la volonté de substituer les notations qualitatives aux notations numériques.

Au cours des années 1980, le réseau officiel voit naître les programmes « de la restauration » qui s'opposent globalement à ce qui avait été mis en place par l'enseignement rénové. Le but de cette réforme est de revenir à un enseignement plus traditionnel. Toutefois, ce n'est que durant les années 1990 et 2000 qu'auront lieu les plus lourds changements, liés au décret *Missions*. Ces changements concernent principalement la nouvelle approche par compétences ainsi que les modalités d'évaluation.

À partir de 2014, les nouvelles instructions officielles apportent, elles aussi, plusieurs changements majeurs. Les enseignants et les auteurs que nous avons interviewés relèvent, entre autres, l'organisation en six UAA, l'originalité de l'UAA 0 et de l'UAA 5 et, comme c'était déjà le cas dans les années 1990 et 2000, des modifications liées aux modalités d'évaluation. Un autre changement important est relevé par les auteurs du programme (mais non par les enseignants) : l'évolution du statut de l'erreur.

---

<sup>88</sup> VAN HAECHT, A., « L'enseignement rénové, avant, après », in *Cahiers Bruxellois*, n°47, Bruxelles, Archives de la ville de Bruxelles, 2015, p.150-165.

Une réforme n'est jamais une totale remise à zéro. Lorsqu'ils rédigent de nouvelles instructions officielles, les auteurs se basent sur ce qui était déjà préalablement établi soit pour le modifier, soit pour le conserver. Ainsi, aucune des personnes interviewées ne considère le nouveau programme comme un changement total par rapport au programme précédent. Tous préfèrent employer les termes « adaptation » ou « transformation ».

Il nous restait, dès lors, à déterminer ce que ces personnes considéraient être le(s) point(s) commun(s) entre l'ancien programme et le nouveau. Aussi bien les enseignants que les auteurs du programme étudié observent que les compétences à acquérir n'ont globalement pas changé. À leurs yeux, ce sont les mêmes que celles qui étaient préconisées depuis le décret *Missions*. Plusieurs professeurs complètent leur réponse en disant que, selon eux, le contenu est inchangé et qu'il n'y a que la forme qui a évolué.

Nous nous sommes également aperçue, à la suite des auteurs et des enseignants, que chaque nouvelle instruction officielle poursuit un ou plusieurs objectifs, qu'elle cherche à améliorer ce qui préexistait. Par exemples, le Pacte scolaire de 1959 aurait été mis en place pour calmer les tensions entre le réseau catholique et le réseau officiel<sup>89</sup>, et le décret *Missions* de 1997 pour répondre au mécontentement qui résultait du licenciement massif d'enseignants pour raisons budgétaires<sup>90</sup>. Plus récemment, les rédacteurs du Pacte pour un enseignement d'excellence (depuis janvier 2015) nourrissent le désir d'un enseignement plus efficace et plus équitable. Confrontés au constat de l'iniquité et de l'inefficacité croissantes de notre système d'enseignement, ils cherchent à contrebalancer les limites de l'approche par compétences ou encore à revaloriser les filières qualifiantes.

Lorsque nous interrogeons les auteurs du programme de français du qualifiant en vigueur depuis septembre 2016, ils énumèrent de nombreux objectifs parmi lesquels, à l'instar du Pacte d'excellence, la volonté de revaloriser les filières qualifiantes. Ils citent également les objectifs suivants : lutter contre la démotivation face à l'échec, offrir une formation continue aux enseignants, leur donner plus de précisions sur les matières à étudier, les aiguiller davantage que ne le faisait l'ancien référentiel. Les professeurs, quant à eux, citent la volonté d'uniformiser les filières qualifiantes et de rédiger un programme qui soit plus cohérent avec les attentes de la société et du public actuels. En effet, le nouveau référentiel est beaucoup plus

---

<sup>89</sup> TRUFIN, C., *Les réseaux d'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Bruxelles, CPCP asbl, coll. « Au quotidien », 2013, p.5.

<sup>90</sup> <sup>90</sup> SIMARD, CL., E.A., *Didactique du français langue première*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Université, 2010, p.124.

long, plus détaillé et il est commun aux filières techniques et professionnelles, ce qui n'était pas le cas du référentiel précédent.

D'un point de vue historique, il est évident que les instructions officielles successives finissent toutes par être modifiées par de nouvelles instructions, elles-mêmes vouées à être modifiées. Ainsi, l'enseignement rénové a été remplacé par les programmes de la restauration, eux-mêmes modifiés avec la parution du décret *Missions*, qui sera à son tour actualisé par le Pacte pour un enseignement d'excellence actuellement en cours d'approbation. Les négociateurs du Pacte considèrent d'ailleurs que cette évolution est à la fois inévitable et nécessaire<sup>91</sup>.

Si les changements opérés au sein du programme qui nous intéresse sont jugés efficaces par la plupart des personnes interrogées, nous devons nous attendre aussi à ce que ce qu'ils ne soient que temporaires. Le nouveau programme de 2016 tente de répondre aux attentes et aux besoins didactiques actuels. Il est ancré dans une société particulière et, si cette société évolue constamment, il est logique que les instructions officielles en fassent de même. Par ailleurs, certains enseignants restent méfiants quant à l'efficacité de ces changements. Ils considèrent ne pas encore avoir eu un laps de temps d'exploitation suffisamment long pour pouvoir en rendre compte.

Les trois points de vue que nous avons croisés nous ont donc permis de répondre à un ensemble de questions, et de développer une approche historique éclairante pour comprendre la situation actuelle. Malgré quelques nuances, nous observons que ces trois points de vue se rejoignent sur l'essentiel. Toutefois, si le point de vue des enseignants et celui des auteurs sont facilement comparables, il est plus compliqué de les mettre en relation avec les résultats obtenus du côté des scientifiques puisque très peu d'entre eux ont traité jusqu'à ce jour le sujet précis de cette enquête.

Quoiqu'il en soit, au terme de cette enquête, nous arrivons au constat suivant : les auteurs et les enseignants ne développent pas deux points de vue opposés. Cette observation semble logique dans la mesure où les auteurs interrogés appartiennent ou ont appartenu au monde enseignant, eux aussi.

Notre hypothèse de départ selon laquelle il existerait autant de points de vue que d'individus a, selon nous, été vérifiée. Si, par souci de clarté, nous avons limité notre enquête à

---

<sup>91</sup> FWB (FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES), *Pacte pour un enseignement d'excellence. Projet d'Avis n°3 du Groupe central*, Bruxelles, 2 décembre 2016, p.1-2.

l'analyse d'un triple point de vue, nous sommes consciente que la réalité est beaucoup plus complexe. La pluralité interne des points de vue s'est particulièrement fait ressentir du côté des enseignants. En effet, même si ceux-ci se sont montrés d'accord sur certains points, ils nous ont parfois donné des réponses totalement opposées à propos certains points, comme celui qui concerne l'efficacité du nouveau programme : en l'occurrence, si, comme nous l'avons dit, deux tiers des personnes interrogées considèrent que les changements proposés par ce programme sont efficaces, quatre enseignants sur douze sont d'un avis contraire.

Chez les auteurs, les points de vue se rejoignent davantage. Ils ne formulent jamais de réponses opposées. Il leur arrive simplement de fournir des exemples explicatifs différents. Nous expliquons cette plus grande convergence par le fait que nous n'avons interrogé que trois auteurs (contre douze enseignants) et que ceux-ci ont rédigé le nouveau programme ensemble.

Quant aux nuances observées dans le monde scientifique, elles s'expliquent principalement par la difficulté définitoire que présente la notion de « curriculum scolaire ». En effet, les scientifiques qui se sont penchés sur ce sujet n'en ont pas tous la même définition. Pour cette raison, il nous semble inapproprié de globaliser le point de vue des scientifiques.

Ainsi, si cette recherche ne nous permet pas de contraster de manière tranchée trois points de vue distincts, elle nous aide à cerner différents regards qui sont portés sur les nouvelles instructions officielles et, plus précisément, sur le nouveau programme du cours de français dans l'enseignement qualifiant catholique. Elle nous éclaire aussi sur la méconnaissance de ce nouveau programme par certains professeurs concernés, ce qui conduit à des réponses contradictoires, et même, dans certains cas, à une absence totale de réponse. Nous constatons également que certains enseignants ne sont pas convaincus par ce nouveau programme.

Nous espérons que des recherches comme la nôtre pourraient aider les professeurs à en apprendre davantage sur le sujet, et par là à manipuler le nouveau programme plus aisément. Par ailleurs, le fait de réitérer une enquête comparative similaire dans les années à venir permettrait, à la fois d'observer l'évolution des représentations face à ce programme et d'analyser son efficacité dans la durée.

## 7) Bibliographie

### Ouvrages

AUDIGIER, F. ET TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Bruxelles, De Boeck, coll. Perspectives en éducation et formation, 2008.

AUDIGIER, F., CRAHAY, M et DOLZ, J. (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck, coll. Raisons éducatives, 2006.

DE KESEL, M., DUFAYS, J.-L. et MEURANT, A., *Le curriculum en questions. La progression et les ruptures des apprentissages disciplinaires de la maternelle à l'université*, UCL, Presses Universitaires de Louvain, coll. Recherches en formation des enseignants et en didactique, 2011.

DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D., *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, 2<sup>e</sup> éd., Bruxelles, De Boeck, 2013.

DUMORTIER, J.-L. (dir.), *Curriculum et progression du français. Actes du 11<sup>e</sup> colloque de l'AiRDF (Liège le 26-28 août 2010)*, Namur, Presses Universitaires de Namur, coll. Diptyque, 2011.

FORQUIN, J.-CL., *Sociologie du Curriculum*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008.

PETITJEAN, A., et PRIVAT, J.-M. (dir.), *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels. Actes du colloque de Metz*, Metz, Centre d'Etudes Linguistiques des Textes et des Discours de l'Université de Metz, 1999.

SIMARD, CL., DUFAYS, J.-L., DOLZ, J. et GARCIA-DEBANC, CL., *Didactique du français langue première*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Université, 2010.

TRUFIN, C., *Les réseaux d'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles*, Bruxelles, CPCP asbl, coll. « Au quotidien », 2013.

### Articles

DAUNAY, B. et REUTER, Y., « La didactique du français : évolution, méthodes et enjeux », in *Pratiques*, n°137-138, Metz, CRESEF, 2008, p.57-78.

DUFAYS J.-L. et ROSIER J.-M., « La littérature dans les programmes de français de l'enseignement secondaire en Belgique : essai de mise en perspective historique », in *Enjeux*, n°43/44, 1998/mars 1999.

DZIOMBOWSKI, S. et MICHIELETTO, S., « Une année, deux professeures de français », in *Recherches*, n°52, Lille, ARDPF, 2010, p.141-152.

- FABÉ, D., « Pourquoi j’invente... », in *Recherches*, n°40, Lille, ARDPF, 2004, p.157-162.
- HABI, M., « Qui est in ? Qui est out ? », in *Recherches*, n°40, Lille, ARDPF, 2004, p.105-111.
- HEEMS, P., « Projet de réussite programmée », in *Recherches*, n°52, Lille, ARDPF, 2010, p.153-160.
- LAURENT, J.-P., « L’enjeu des programmes scolaires », in PETITJEAN, A. et ROMIAN, H. (dir.), *Enseigner le français. Recherches et perspectives IIe colloque international de didactique et pédagogie du français*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, p. 196-203.
- LAVEAULT, D., « L’évaluation des compétences à enseigner : au cœur de la professionnalisation du métier d’enseignant », in *Spirale*, n°49, Québec, Érès, 2012, p.189-205.
- MERCIER, C., « Quand les élèves de lycée réfléchissent au programme... », in *Recherches*, n°52, Villeneuve d’Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2010. **VERIFIER PAGES.**
- VAN HAECHT, A., « L’enseignement rénové, avant, après », in *Cahiers Bruxellois*, n°47, Bruxelles, Archives de la ville de Bruxelles, 2015, p.150-165.
- JACQUES F. et DUFAYS, J.-L., « Expression personnelle vs réflexion critique ? La place de la littérature dans l’enseignement de qualification en Belgique francophone », in LEBRUN M. (dir.), *Actes du colloque international Littérature et pratiques d’enseignement-apprentissage : difficultés et résistances*, IUFM d’Aix-Marseille, 20-22 octobre 2005, Québec, AIRDF, 2006.
- VAN GOETHEM, PH., « Compétence réflexive : même pas peur ! », in *Échanges*, n°30, Cedosef-Cedill, septembre 2015.
- VAN GOETHEM, PH., « Au cœur du cours de français : la compétence réflexive », in *Vivre le français*, bulletin de l’association belge des professeurs de français, n°245, juin 2015.

### **Mémoire(s)**

BOUVIER, CH., *La place de la littérature dans l’enseignement professionnel*, sous la dir. de J.-L. DUFAYS, Louvain-la-Neuve, UCL, 2014-2015.

### **Cours**

DUFAYS, J.-L., *LROM 2950. Didactique du français langue première et pratique de l’oralité*, Louvain-la-Neuve, Faculté de philosophie, arts et lettres, 2016-2017 [notes de cours].

DUPRIEZ, V., *LAGRE2120. Observation et analyse de l’institution scolaire et de son contexte*, Louvain-la-Neuve, 2016-2017 [notes de cours].

ROMAINVILLE, M., *LAGRE2220. Didactique générale et séminaire interdisciplinaire*, Louvain-la-Neuve, 2017-2018 [notes de cours].

## Référentiels et programmes

FÉSEC (FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE), *Formation commune. 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés. Professionnel*, Bruxelles, 2002.

FÉSEC (FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE), *Programme Français. 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés Professionnel et Technique de qualification*, Bruxelles, 2014 (en cours d'approbation).

FÉSEC (FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE), *Genres. Descriptions, grilles d'évaluation et exemples. D2-D3 P et TQ*, Bruxelles, 2015, [en ligne] <http://admin.segec.be/Documents/7407.pdf> (Page consultée 08 mars 2018).

FWB (FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES), *Programme Français. 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés Professionnel et Technique de qualification*, Bruxelles, 2015.

FÉSEC (FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE), *Programme Français. 2<sup>e</sup> degré Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 2002.

FÉSEC (FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE), *Programme Français. 3<sup>e</sup> degré Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 2000.

FÉSEC (FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE), *Formation commune – Mise en œuvre des compétences terminales et des savoirs communs. 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés. Professionnel*, Bruxelles, 2002.

FÉSEC (FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE), *Formation commune – Mise en œuvre des compétences terminales et des savoirs communs. 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés. Technique de qualification*, Bruxelles, 2002.

FWB (FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES), *Pacte pour un enseignement d'excellence. Projet d'Avis n°3 du Groupe central*, Bruxelles, 2 décembre 2016.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Référentiel – Compétences terminales et savoirs communs. Humanités professionnelles et techniques*, Bruxelles, 2000.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Référentiel – Compétences terminales et savoirs communs. Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 1999.

MINISTÈRE DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Compétences terminales en français. Humanités professionnelles et techniques. Annexe IV*, Bruxelles, 2014.

## Sites internet et articles consultés en ligne

FÉSEC (FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE CATHOLIQUE), *enseignementcatholique.be. Nouveau programme de français du qualifiant et outils*

téléchargeables, page consultée le 14 mars 2018  
(<http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=2197>).

FWB (FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES), *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre* (dit décret « Missions), 24 juillet 1997, page consultée le 11 décembre 2017 ([http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do\\_id=401](http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=401)).


FWB (FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES), *enseignement.be. Référentiels de base - Présentation des programmes*, page consultée le 16 septembre 2017 (<http://www.enseignement.be/index.php?page=25279>).

## 8) Annexes

### 8.1) Structure des unités d'acquis d'apprentissage

#### Structure des unités d'acquis d'apprentissage

Toutes les unités ont été construites à partir d'une même structure :

<b>Français</b>	
<b>UAA</b>	
<b>Titre de l'unité (1)</b>	
<b>Deuxième ou troisième degré</b>	
<b>Compétences à développer (2)</b>	
La(les) compétence(s) :	
Production(s) :	
<b>Processus</b>	<b>Ressources (5)</b>
<p style="text-align: center;"><b>Appliquer (3)</b>      <b>Transférer (3)</b></p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>•</p> <p>•</p> <hr/> <p style="text-align: center;"><b>Connaitre - expliciter des ressources (4)</b></p> <p>•</p> <p>•</p>	<p><u>Pour...</u></p> <p>•</p> <p>•</p> <p>•</p>
<b>Stratégies transversales (6)</b>	

Source : MINISTÈRE DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Compétences terminales en français. Humanités professionnelles et techniques. Annexe IV*, Bruxelles, 2014, p.15.

## 8.2) Questionnaire adressé aux auteurs du nouveau programme

- 1) Selon vous, pourquoi avoir créé un nouveau programme ? Quels étaient les objectifs poursuivis ?
- 2) Que considérez-vous être les changements majeurs par rapport à l'ancien programme ?
- 3) Comment expliquez-vous ces changements en particulier ?
- 4) Quels points communs voyez-vous avec l'ancien programme ?
- 5) Pourquoi avoir conservé ces éléments-là en particulier, à vos yeux ?
- 6) Si vous deviez définir le rôle de l'UAA 0, comment le feriez-vous ? D'après vous, en quoi s'agit-il d'une UAA à part entière ?
- 7) Quel est votre regard sur la nouvelle forme d'évaluation préconisée par le nouveau programme ?
- 8) Considérez-vous le nouveau programme davantage comme une adaptation, une transformation ou une négation totale de l'ancien programme ? Justifiez.

### 8.3) Questionnaire adressé aux enseignants concerné par le nouveau programme

- 1) Selon vous, pourquoi avoir créé un nouveau programme ? Quels étaient les objectifs poursuivis ?
- 2) Que considérez-vous être les changements majeurs par rapport à l'ancien programme ?
- 3) Jugez-vous ces changements efficaces ? Justifiez, illustrez par un exemple.
- 4) Existe-t-il des points communs avec l'ancien programme, selon vous ? Si oui, lesquels ?
- 5) Quel est le rôle de l'UAA 0, à vos yeux ? Considérez-vous qu'il s'agisse d'une UAA à part entière (développez) ? L'évaluez-vous ? Et avant la parution du nouveau programme ? L'évaluiez-vous déjà sous une autre forme ? Expliquez.
- 6) De manière globale, avez-vous modifié votre méthode d'évaluation ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?
- 7) Utilisez-vous de nouveaux manuels ou les mêmes qu'avant l'apparition du nouveau programme ? Quels sont-ils ?
- 8) Considérez-vous le nouveau programme davantage comme une adaptation, une transformation ou une négation totale de l'ancien ? Dès lors, avez-vous modifié partiellement ou totalement votre programme de cours ?
- 9) Depuis combien de temps enseignez-vous dans le qualifiant ?

#### 8.4) Questionnaire complété par Ph. Van Goethem

##### ***1) Selon vous, pourquoi avoir créé un nouveau programme ? Quels étaient les objectifs poursuivis ?***

Je n'ai pas été mis au courant des motifs. Un nouveau Référentiel interréseau avait été voté au Parlement de la Communauté française en 2014.

Il me semble que l'objectif d'un nouveau Programme était de proposer aux écoles du réseau libre catholique un texte "habillant" ce nouveau référentiel en lui conférant les orientations propres à ce réseau. Et en donnant aux enseignants des directives, des précisions leur permettant d'organiser leurs cours.

##### ***2) Que considérez-vous être les changements majeurs par rapport à l'ancien programme ?***

Pour moi, la grande nouveauté c'est l'approche par "genre", suivant en cela le modèle canadien de Chartrand. Les tâches sont désormais définies très précisément dans leur spécificité et évaluées selon des tables critériées spécifiques. De plus toutes ces tables d'évaluation sont construites sur le même modèle.

##### ***3) Comment expliquez-vous ces changements en particulier ?***

La recherche en didactique a beaucoup progressé ces dernières années. Il était temps de sortir de la simple alternance : dissertation, résumé de texte, analyse de poème, fiche de lecture... pour mieux approcher la grande diversité des productions tant littéraires que usuelles. Le cours de français devait mieux préparer les élèves à la participation au monde extrascolaire.

##### ***4) Quels points communs voyez-vous avec l'ancien programme ?***

Les grandes orientations : lire, parler, convaincre, accéder à la littérature et la notion de compétence plutôt que celle de savoir.

##### ***5) Pourquoi avoir conservé ces éléments-là en particulier, à vos yeux ?***

Il faudrait le demander aux auteurs du Référentiel. Sans doute parce que ce sont les axes traditionnels du cours de français

##### ***6) Si vous deviez définir le rôle de l'UAA 0, comment le feriez-vous ? D'après vous, en quoi s'agit-il d'une UAA à part entière ?***

Pour moi il s'agit vraiment d'un apprentissage à part entière. Comme le prévoit le décret "Missions" tout ce qui est évalué doit être d'abord enseigné.

La réflexivité est devenue une exigence absolue. J'ai développé cette thèse dans deux articles au moment où le Programme a été diffusé. Je vous les joins en annexe.

##### ***7) Quel est votre regard sur la nouvelle forme d'évaluation préconisée par le nouveau programme ?***

Je trouve qu'elle est à la fois précise, cohérente et souple. Je pense à l'outil "Genres" qui accompagne le Programme proprement dit et offre un dispositif complet notamment d'évaluation

Précise parce que chaque "genre" y est évalué de façon spécifique de façon à rendre compte des spécificités

Cohérente parce que toutes les tables sont construites sur le même schéma, avec les mêmes concepts

Souple parce qu'elles peuvent être adaptées par chaque enseignant. La pondération est de son ressort, de même que le choix des critères (pas nécessaire de les évaluer tous) et parce que les tables sont téléchargeables en format .doc ce qui permet aux profs de les adapter facilement.

**8) *Considérez-vous le nouveau programme davantage comme une adaptation, une transformation ou une négation totale de l'ancien programme ? Justifiez.***

Pour moi c'est une adaptation.

Le concept de compétence était déjà présent. C'était un virage important. Pour le reste, le Programme va jusqu'au bout de cette logique en précisant davantage le modus operandi. L'ancien était plus ouvert, certains diront plus vague, il provoquait chez certains profs de l'insécurité "suis-je dans le bon ?" ; pour d'autres, il ouvrait de vastes perspectives d'action et de découvertes (c'était mon cas, à partir de cette "base" j'ai construit mon dispositif présenté sur mon site "Fralica").

<http://www.ecoles.cfwb.be/ismchatelet/fralica/importskeynet/index.htm>)

## 8.5) Questionnaire complété par F. Jacques

### **1) *Selon vous, pourquoi avoir créé un nouveau programme ? Quels étaient les objectifs poursuivis ?***

S'il a fallu rédiger un nouveau programme en français pour le Segec, c'est tout simplement parce que le Gouvernement de la FWB a voté de nouveaux référentiels inter réseaux. Il fallait donc traduire ce nouveau référentiel pour le cours de français en un programme pour les écoles de la Fésec.

Je n'ai pas participé à la rédaction des nouveaux référentiels, mais je pense que les objectifs étaient multiples : actualiser des référentiels ayant plus de 15 ans, préciser de manière plus précise à la fois les compétences, mais également les ressources à mobiliser, de manière plus exhaustive que dans les anciens référentiels. J'imagine aussi qu'il y avait la volonté de « cadrer » davantage le travail des concepteurs de programme, de manière à harmoniser les apprentissages en français au sein des différents réseaux.

### **2) *Que considérez-vous être les changements majeurs par rapport à l'ancien programme ?***

Ils sont multiples. Je pense que le changement principal est l'intégration de la dimension réflexive, à travers l'UAA 0, demandée par le référentiel. Par ailleurs, nous avons eu la volonté d'ancrer le programme dans une société en mutation, à travers un « fil rouge » numérique. Nous avons également ajouté, par rapport au référentiel, des « ressources socio-culturelles » auxquelles il nous semblait important de sensibiliser les élèves. Pour le reste, et plus dans la conception du programme que dans son contenu, nous avons voulu faciliter le travail des enseignants. C'est pourquoi nous avons travaillé à des outils d'accompagnement, qui ne font pas partie en tant que tels du programme : un dossier de définitions des genres mentionnés dans les « tâches attendues », avec des grilles d'évaluation et d'exemples de productions d'élèves ; des outils de « zoom » sur les ressources typographiques et langagières, un outil de remédiation et des descriptions de parcours mettant en place certaines UAA.

Le passage par le moment où l'élève est amené à évaluer et améliorer une production est également novateur. Par exemple, en ce qui concerne les productions écrites, cela amène l'élève à se décentrer de son propre texte et, surtout, à se placer lui-même en position de récepteur du texte. Là où, auparavant, l'enseignant pointait les différents problèmes d'une copie, avec le risque que l'élève ne comprenne pas en quoi ces éléments sont problématiques, ici l'élève peut comprendre lui-même, par exemple, les difficultés de compréhension qu'amène un problème de structuration d'un texte ou le fait que le texte présente un trop large part d'implicites.

Enfin, une des réformes importantes est le fait qu'il y a maintenant un programme commun pour le TQ et le P, là où existaient deux programmes très différents. Le référentiel prévoyait un programme totalement identique pour les deux filières, nous avons fait le choix de répartir différemment les productions attendues des différentes UAA, de manière à « étaler » les apprentissages en P sur les 5 années des 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> degré, en y intégrant la 7P.

### **3) *Comment expliquez-vous ces changements en particulier ?***

Voir question 2

### **4) *Quels points communs voyez-vous avec l'ancien programme ?***

La plupart des compétences de l'ancien programme se retrouvent dans les nouvelles UAA, même s'il y a eu un certain nombre de redécoupages (par exemple la séparation de la compétence 4 en deux UAA distinctes (rechercher l'information et produire une synthèse).

**5) Pourquoi avoir conservé ces éléments-là en particulier, à vos yeux ?**

Fondamentalement, ces compétences sont nécessaires à chaque élève. L'objectif n'était pas de révolutionner le cours de français, mais de l'adapter.

**6) Si vous deviez définir le rôle de l'UAA 0, comment le feriez-vous ? D'après vous, en quoi s'agit-il d'une UAA à part entière ?**

En ce qui concerne l'explicitation de procédure, je pense qu'il s'agit de quelque chose d'absolument fondamental pour les élèves. Le fait d'amener les élèves à réfléchir sur le « comment » ils ont travaillé, sur ce qui a motivé leur choix de telle ou telle procédure, sur les raisons qui les ont poussés à opérer des modifications dans leur façon de procéder est un bon moyen de les sortir d'un système où ils appliquent simplement ce que l'enseignant demande, sans forcément comprendre en quoi c'est utile.

Par ailleurs, il me semble c'est aussi une compétence professionnelle indispensable : réfléchir à comment exécuter un travail et, surtout, à comment améliorer une procédure employée par le passé est le meilleur moyen de progresser, d'évoluer.

**7) Quel est votre regard sur la nouvelle forme d'évaluation préconisée par le nouveau programme ?**

Pour être franc, je ne vois pas à quelle nouvelle forme d'évaluation vous faites référence. Pouvez-vous préciser davantage ?

**8) Considérez-vous le nouveau programme davantage comme une adaptation, une transformation ou une négation totale de l'ancien programme ? Justifiez.**

Une négation certainement pas. Il y a une part d'adaptation, comme la division d'une compétence en deux UAA, ou le fait de ramener le « texte d'expression personnelle » de l'ancien programme vers un objectif de compréhension du sens et des caractéristiques d'une œuvre source. Par ailleurs, il y a une transformation à travers l'UAA0.

## 8.6) Questionnaire complété par G. Gilbert.

### **1) Selon vous, pourquoi avoir créé un nouveau programme ? Quels étaient les objectifs poursuivis ?**

Pour comprendre la décision de réécrire les programmes de la formation générale commune pour le qualifiant, il faut remonter au mandat de la ministre Marie-Dominique Simonet comme ministre de l'enseignement (2009-2013). En effet, sous son mandat, elle a le projet de refonder l'enseignement qualifiant. En voici quelques raisons :

- Rendre ses lettres de noblesse aux sections qualifiantes, revaloriser les métiers techniques par une formation complète et solide.
- Faire en sorte que le choix vers le qualifiant soit un choix positif et non un choix de relégation.
- Lutter contre la démotivation et l'abandon prématuré des élèves face à l'échec, et qui se retrouvent alors sans aucune formation, sans certification et sans emmagasiner ce qu'ils ont pu réussir, valoriser donc les acquis du jeune.
- Permettre l'éducation et la formation tout au long de sa vie (opérateurs de formations divers, formations à l'étranger – crédits ECVET)
- Etc.

Le lien suivant précise les 12 chantiers de la refondation du qualifiant : <http://www.cpu.cfwb.be/index.php?id=1336>

Cette refondation va d'abord concerner la formation optionnelle, les métiers et on va parler de la CPU : certification par Unités (UAA). Pour en savoir plus : <http://www.cpu.cfwb.be/index.php?id=1239>

La formation générale commune sera aussi impactée puisque la volonté est de la renforcer. Il y aura de nouvelles grilles horaires, de nouveaux cours, les anciens programmes vont être remplacés par de nouveaux référentiels, de nouveaux programmes qui se déclineront en termes d'UAA.

Il faut souligner également que les anciens programmes de qualification et du professionnel datent de 2002. Ils n'étaient plus adaptés à la société actuelle.

### **2) Que considérez-vous être les changements majeurs par rapport à l'ancien programme ?**

Les changements majeurs (présentés ici dans le désordre) concernent

**Le projet de formation du jeune** à travers les enjeux et la philosophie du programme (Prog P12).

Le programme se positionne en affirmant clairement les valeurs défendues par ses concepteurs : quel jeune adulte former et que peut apporter le cours de français pour accompagner cette formation ? Il invite les professeurs à être des professeurs réflexifs, à se poser les questions : comment amener les élèves à être des citoyens responsables et critiques, des apprenants maintenant et demain, des acteurs culturels ? Comment faire ? Que mettre en place ? (UAA0 P34).

**Et pour ce faire,**

Une attention particulière accordée au statut de l'erreur

Une attention est accordée à l'élève, jeune adulte en devenir, à différents moments de son évolution, dans sa maturation progressive vers l'âge adulte. De ce fait, le programme est attentif à ne pas modéliser la perfection, à ne pas stigmatiser l'erreur, la faute, mais à en faire un tremplin. Le programme va donc être attentif aux difficultés rencontrées par le jeune en mettant l'accent sur la remédiation (Prog P 8) et en donnant des outils, des pistes de réflexion, des outils concrets aux professeurs : français langue de scolarisation (Prog P16 et 17), Zoom sur la lecture, écriture, parole et pistes de remédiation (Prog P87 à 102), « outil Difficultés d'apprentissage et activités de remédiation », « Nouvelles lectures en jeux » <http://enseignement.catholique.be/segec/index.php?id=2197>

## De nouvelles UAA

UAA0, l'UAA de la réflexivité (qui propose des productions spécifiques et invite à la planification de la tâche, l'autoévaluation, la co-évaluation...)

UAA culturelles : UAA5, l'UAA où l'élève, après compris l'œuvre source devient acteur et l'UAA6 où l'élève, toujours après avoir compris l'œuvre source rend compte de sa rencontre avec celle-ci et partage cette rencontre.

### Des productions qui disparaissent :

Des productions vieillies (par ex)

Des productions en lien avec le métier (désormais travaillées dans les cours de l'option de base groupée)

### Le lien avec une société qui évolue :

Le fil rouge du numérique

Dans les UAA, des productions en lien avec la société dans laquelle nous vivons

### Le choix du référentiel :

Un programme commun, mais différencié pour les élèves de qualification et de professionnelle.

### **3) Comment expliquez-vous ces changements en particulier ?**

Les changements de société poussent l'école à se questionner, à changer, à évoluer

### **4) Quels points communs voyez-vous avec l'ancien programme ?**

Des UAA/compétences sont semblables, des productions demandées aussi, idem pour la méthodologie de la séquence, la présence de la culture

### **5) Pourquoi avoir conservé ces éléments-là en particulier, à vos yeux ?**

Parce que ces éléments-là font partie intégrante de ce que l'élève va apprendre : lire, écrire, parler, écouter, être capable de recherche de l'info, de résumer, synthétiser, argumenter, être un acteur culturel

### **6) Si vous deviez définir le rôle de l'UAA 0, comment le feriez-vous ? D'après vous, en quoi s'agit-il d'une UAA à part entière ?**

L'Uaa0, c'est cette capacité à s'abstraire de l'action, et de se regarder « faisant », en train de faire, d'analyser la situation pour être plus efficace parce qu'on parvient, après en avoir pris conscience à transférer les apprentissages. On peut être réflexif avant de réaliser une production (qu'est-ce que je sais déjà ? Comment vais-je m'y prendre ? Pendant la réalisation (qu'est-ce qui fonctionne bien ? Qu'est-ce qui ne va pas ? Que faire pour arriver à ce que je dois faire...et après la production (qu'est-ce qui était bien, qu'est-ce qui est à améliorer ? Comment ? ...)

On considère généralement trois niveaux lorsqu'un élève s'essaie à la réflexivité : Niveau 1 : l'élève décrit ce qu'il a fait. Niveau 2 : il est capable de dire ce qui va bien et d'identifier les erreurs faites. Niveau 3 : il se projette dans l'avenir et est capable de dire ce qu'il améliorera la prochaine fois, dans une autre réalisation

L'UAA0 propose des productions propres et elle est en lien avec les autres UAA : on ne réfléchit pas à propos de rien. Elle est à enseigner, car elle est rarement spontanée chez les élèves (sauf peut-être ceux qui sont spontanément, familialement réflexifs). Il y a cette volonté de donner à tous la même chance, cette capacité d'être plus efficace pour réussir mieux.

### **7) Quel est votre regard sur la nouvelle forme d'évaluation préconisée par le nouveau programme ?**

La manière d'évaluer ne change pas. On parle toujours d'évaluation formative et d'évaluation certificative et des grilles sont utilisées pour objectiver les observations. On parle aussi d'auto-évaluation, de co-évaluation.

Les critères des grilles changent. On abandonne les critères de genre et d'intention des anciens programmes sans que les notions de genre et d'intention ne disparaissent. Ces notions se retrouvent en partie dans les critères d'intelligibilité et de pertinence. Ces deux critères (sauf cohérence textuelle) cernent le « cœur » de l'objet produit, tandis que les critères de lisibilité/audibilité et recevabilité sont applicables à toutes les productions.

***8) Considérez-vous le nouveau programme davantage comme une adaptation, une transformation ou une négation totale de l'ancien programme ? Justifiez.***

Plutôt une transformation : on part d'un terreau initial qui va s'amplifier, s'enrichir au fil des changements, des situations, des besoins...

## 8.7) Questionnaire complété par Pierre.

### **1) Selon vous, pourquoi avoir créé un nouveau programme ? Quels étaient les objectifs poursuivis ?**

- Uniformiser les apprentissages
- Permettre un socle de compétences commun pour tous à la fin du secondaire (→ CESS, ? de synthèse)

### **2) Que considérez-vous être les changements majeurs par rapport à l'ancien programme ?**

- L'organisation des cours selon les 6 UAA
- La systématisation des apprentissages
- La longueur des séquences

### **3) Jugez-vous ces changements efficaces ? Justifiez, illustrez par un exemple.**

- Pour que les changements soient efficaces, il faudrait informer davantage et laisser une période de transition
- Les UAA étaient déjà apprises et certifiées dans l'ancien programme. Seule la forme a changé.

### **4) Existe-t-il des points communs avec l'ancien programme, selon vous ? Si oui, lesquels ?**

- Les contenus
- Les tâches (formatives et certificatives)
- Les compétences
- Les objectifs (processus, ressources, etc.)

### **5) Quel est le rôle de l'UAA 0, à vos yeux ? Considérez-vous qu'il s'agisse d'une UAA à part entière (développez) ? L'évaluez-vous ? Et avant la parution du nouveau programme ? L'évaluiez-vous déjà sous une autre forme ? Expliquez.**

- Pas une UAA à part entière, non. Mais elle a l'avantage de rappeler/d'établir la bonne procédure à suivre pour réaliser, par exemples, un résumé, une synthèse, etc.
- Non, je ne l'évaluais pas. Cela semblait évident, la suite logique, l'aboutissement de la séquence.

### **6) De manière globale, avez-vous modifié votre méthode d'évaluation ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?**

J'ai changé les grilles d'évaluation avec les nouveaux critères, mais je ne les trouve pas évidents. Je trouve aussi que les grilles se complexifient et compliquent les corrections.

### **7) Utilisez-vous de nouveaux manuels ou les mêmes qu'avant l'apparition du nouveau programme ? Quels sont-ils ?**

« Objectifs français pour se qualifier. 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> » (Ed. Van In)

8) *Considérez-vous le nouveau programme davantage comme une adaptation, une transformation ou une négation totale de l'ancien ? Dès lors, avez-vous modifié partiellement ou totalement votre programme de cours ?*

Une adaptation ! Il suffit de comparer les manuels des éditions Van In :

- « Français pour se qualifier » ➔ « Objectifs français pour se qualifier »
- « Vous prendrez bien un vers » ➔ « Prête-moi ta plume »
- « Participer à une délibération sur une publicité » ➔ « Et le gagnant est... »
- Etc.

9) *Depuis combien de temps enseignez-vous dans le qualifiant ?* Depuis 2009.

## 8.8) Questionnaire complété par Sabine.

### **1) Selon vous, pourquoi avoir créé un nouveau programme ? Quels étaient les objectifs poursuivis ?**

Le programme précédent était trop vague et manquait de balises. Il devenait obsolète au niveau des nouvelles technologies. Je reviendrai plus en détails sur les points plus précis ci-dessous.

### **2) Que considérez-vous être les changements majeurs par rapport à l'ancien programme ?**

Le fait d'articuler les différentes compétences autour de projets plus vastes (UAA0-1 et 2 par exemple pour rédiger un dossier) + accent mis sur l'ouverture culturelle (ce que je faisais déjà avant mais ici, c'est devenu une compétence majeure au sein du programme qui légitimise les sorties en tout genre).

### **3) Jugez-vous ces changements efficaces ? Justifiez, illustrez par un exemple.**

Tout à fait, personnellement en professionnel, je ne fais plus d'examen « classique » (3 heures avec des questions portant sur l'ensemble de la matière vue, procédé assez frustrant : ils obtiennent facilement un 10/20 assez médiocre sans réellement s'investir dans le cours) mais bien une petite défense orale (UAA0) d'un travail de recherche dont l'ampleur varie en fonction du niveau. De même, j'évalue chaque compétence plus spécifique (UAA2-UAA3-lettre de motivation, de réclamation,... par exemple) à la fin du chapitre sans attendre la session officielle.

### **4) Existe-t-il des points communs avec l'ancien programme, selon vous ? Si oui, lesquels ?**

Les compétences ne sont pas fondamentalement différentes (argumenter, résumer, aborder la littérature,...) mais les tâches finales me semblent plus claires, le contrat avec les étudiants est plus limpide.

### **5) Quel est le rôle de l'UAA 0, à vos yeux ? Considérez-vous qu'il s'agisse d'une UAA à part entière (développez) ? L'évaluez-vous ? Et avant la parution du nouveau programme ? L'évaluiez-vous déjà sous une autre forme ? Expliquez.**

J'ai découvert cette approche réflexive dans le nouveau programme, je demandais déjà un petit bilan en guise de conclusion d'un dossier par exemple mais ce n'était pas vraiment formalisé. Comme dit plus haut, je l'évalue (10 points) lors d'un petit oral de 10 minutes (en 5<sup>ème</sup> et 7<sup>ème</sup>) et par écrit en 6<sup>ème</sup> (je m'inspire du modèle présenté dans le programme). Je trouve cette démarche intéressante, elle oblige les jeunes à s'investir réellement, à prendre du recul par rapport à leurs démarches et à ne pas « subir » sans comprendre les consignes.

### **6) De manière globale, avez-vous modifié votre méthode d'évaluation ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?**

J'applique de manière systématique les grilles proposées (en les simplifiant mais la subdivision « pertinence, intelligibilité, recevabilité et lisibilité » est vraiment pertinente), cela clarifie bien les choses. Les étudiants et moi les composons aussi parfois ensemble (UAA0). Je ne faisais pas cela auparavant.

J'éprouve de grandes difficultés avec la UAA 4 (négociation) : comment l'évaluer de manière efficace sans tomber dans « L'école des fans » ? J'évalue la préparation écrite des arguments et je demande aux autres de la classe de noter leurs remarques par rapport au déroulement global de la négociation mais je n'arrive pas à noter précisément, avec objectivité chaque élève...

### **7) Utilisez-vous de nouveaux manuels ou les mêmes qu'avant l'apparition du nouveau programme ? Quels sont-ils ?**

Aucun manuel, je travaille essentiellement autour d'un thème (Science fiction, 14-18, L'humour,...) autour duquel j'articule des articles de presse, des podcasts, des doc youtube, des livres, des films,... en vue de la réalisation d'une tâche finale spécifiée dès le début du parcours.

**8) *Considérez-vous le nouveau programme davantage comme une adaptation, une transformation ou une négation totale de l'ancien ? Dès lors, avez-vous modifié partiellement ou totalement votre programme de cours ?***

Je trouve que le nouveau programme s'est bien adapté aux nouvelles exigences de terrain (UAA1 et 2 notamment : gestion des ressources internet, UAA3 réponse à un forum). En outre, je donne cours en 5, 6 et 7 professionnel, ce nouveau programme m'a permis de mieux articuler les différents apprentissages d'une année à l'autre et surtout de mieux nous coordonner entre collègues. Le programme permet en effet d'uniformiser les niveaux d'acquis d'une année à l'autre. Mon travail gagne en sens et en efficacité, on perd beaucoup moins de temps. Donc, oui, vous l'aurez compris, j'ai totalement adapté mes séquences.

**9) *Depuis combien de temps enseignez-vous dans le qualifiant ?***

15 ans

8.9) Questionnaire complété par Audrey.

**1) Selon vous, pourquoi avoir créé un nouveau programme ? Quels étaient les objectifs poursuivis ?**

Pour mieux coller au terrain ? Faire moins écrire.

**2) Que considérez-vous être les changements majeurs par rapport à l'ancien programme ?**

Moins de productions longues et qui demandent du temps.

**3) Jugez-vous ces changements efficaces ? Justifiez, illustrez par un exemple.**

Non. Absence de textes plus longs comme argumentation. Pour mes élèves de TQ, sociales et aspirants nursing, sections sans qualification, je monte le niveau d'exigence. Ils vont tous au supérieur car ils n'ont qu'un CESS en sortant de 6 TQ.

**4) Existe-t-il des points communs avec l'ancien programme, selon vous ? Si oui, lesquels ?**

Oui, qqs tâches finales restent semblables ou facilement adaptables comme répondre à un courrier des lecteurs, présenter un exposé, débattre.

**5) Quel est le rôle de l'UAA 0, à vos yeux ? Considérez-vous qu'il s'agisse d'une UAA à part entière (développez) ? L'évaluez-vous ? Et avant la parution du nouveau programme ? L'évaluez-vous déjà sous une autre forme ? Expliquez.**

Pas une UAA séparée. Elle intervient en fin de tâche, par exemple UAA5. Je l'évaluais en faisant de la correction de travaux par exemple de dictée !

**6) De manière globale, avez-vous modifié votre méthode d'évaluation ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?**

Pas vraiment même si légères adaptations avec les grilles proposées.

**7) Utilisez-vous de nouveaux manuels ou les mêmes qu'avant l'apparition du nouveau programme ? Quels sont-ils ?**

Non.

**8) Considérez-vous le nouveau programme davantage comme une adaptation, une transformation ou une négation totale de l'ancien ? Dès lors, avez-vous modifié partiellement ou totalement votre programme de cours ?**

Adaptation et donc adaptation de séquences d'apprentissage.

**9) Depuis combien de temps enseignez-vous dans le qualifiant ? Depuis 19 ans....**

## 8.10) Questionnaire complété par André.

**1) Selon vous, pourquoi avoir créé un nouveau programme ? Quels étaient les objectifs poursuivis ?**

Pour traduire le nouveau référentiel et ainsi s'actualiser par rapport à un public et une société en évolution.

**2) Que considérez-vous être les changements majeurs par rapport à l'ancien programme ?**

Surtout l'UAA0 qui explicite ce qui était souvent de l'ordre du non-dit dans le programme précédent.

**3) Jugez-vous ces changements efficaces ? Justifiez, illustrez par un exemple.**

Oui, l'UAA 6 fait la part belle aux expériences culturelles par exemple. Cela légitime les sorties tout en attirant l'attention des élèves sur tout ce qui les entoure et qui fait partie de la culture. Les jeunes sont ainsi invités à porter un regard critique sur des productions préalablement non prises en compte par l'école (musique des jeunes, films...)

**4) Existe-t-il des points communs avec l'ancien programme, selon vous ? Si oui, lesquels ?**

Les UAA 2, 3, 4 et 5 me semblent reprendre en substance les apprentissages des anciennes fiches.

**5) Quel est le rôle de l'UAA 0, à vos yeux ? Considérez-vous qu'il s'agisse d'une UAA à part entière (développez) ? L'évaluez-vous ? Et avant la parution du nouveau programme ? L'évaluiez-vous déjà sous une autre forme ? Expliquez.**

La démarche était implicite dans l'ancien programme. Je l'évalue à présent de manière explicite et toujours en lien avec une autre UAA.

**6) De manière globale, avez-vous modifié votre méthode d'évaluation ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?**

J'adapte mes grilles en fonction de l'UAA donnée. L'évaluation s'en trouve modifiée dans la mesure où d'autres indicateurs entrent en jeu.

**7) Utilisez-vous de nouveaux manuels ou les mêmes qu'avant l'apparition du nouveau programme ? Quels sont-ils ?**

Je n'utilise pas de manuel en classe.

**8) Considérez-vous le nouveau programme davantage comme une adaptation, une transformation ou une négation totale de l'ancien ? Dès lors, avez-vous modifié partiellement ou totalement votre programme de cours ?**

Je n'ai pas modifié tout mon programme, mais j'insère, dans mes séquences, les modifications qui s'imposent.

**9) Depuis combien de temps enseignez-vous dans le qualifiant ? 5 ans.**

### 8.11) Questionnaire complété par Louise.

**1) Selon vous, pourquoi avoir créé un nouveau programme ? Quels étaient les objectifs poursuivis ?**

- Actualiser les programmes pour qu'ils correspondent davantage à l'enseignement et au monde actuel, au public ciblé et à ses attentes.
- Répondre aux imperfections des anciens programmes, les résoudre et/ou les amoindrir.
- Uniformiser l'enseignement qualifiant.

**2) Que considérez-vous être les changements majeurs par rapport à l'ancien programme ?**

- Attention portée à l'évaluation beaucoup plus importante
- Programme beaucoup plus précis (moins de liberté accordée aux enseignants)
- Présence d'UAA
- UAA 0

**3) Jugez-vous ces changements efficaces ? Justifiez, illustrez par un exemple.**

- Encore un peu tôt pour le déterminer, il faudra attendre plusieurs générations pour s'en assurer
- Impression que ça ne change pas grand-chose concrètement. Par exemple : même si l'UAA 0 n'existait pas avant, je l'exploitais déjà dans mon cours et demandais déjà à mes élèves de justifier et expliquer leurs démarches lors d'un travail de groupe, de recherche ou autre.

**4) Existe-t-il des points communs avec l'ancien programme, selon vous ? Si oui, lesquels ?**

- Oui.
- Selon moi, beaucoup plus de points communs que de différences.
- Du coup, difficile de tous les énumérer...

**5) Quel est le rôle de l'UAA 0, à vos yeux ? Considérez-vous qu'il s'agisse d'une UAA à part entière (développez) ? L'évaluez-vous ? Et avant la parution du nouveau programme ? L'évaluiez-vous déjà sous une autre forme ? Expliquez.**

- Comme dit précédemment, j'évaluais déjà cette UAA avant même qu'elle n'existe (à titre formatif et non certificatif).
- Le rôle de l'UAA 0 est, selon moi, métacognitif. Elle permet aux élèves de poser un regard sur leur propre travail et réfléchir sur ce qu'ils ont accompli.
- Pour moi, il s'agit d'une UAA à part entière dans le sens où je la considère indispensable. Il est primordial que les élèves soient capables de prendre du recul sur leurs productions (individuelles ou collectives).
- Toutefois, il s'agit quand même d'une UAA particulière : je trouve qu'elle devrait se retrouver un peu partout (dans tous les branches et à tout instant de l'enseignement). L'idéal serait que les élèves y ait recours de manière spontanée, sans la demande d'un professeur. En effet, je trouve intéressant, pour tout être humain, de savoir prendre du recul sur ses actions et pouvoir les expliquer et les justifier.

6) ***De manière globale, avez-vous modifié votre méthode d'évaluation ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?***

- Pas tellement. Les méthodes d'évaluation que j'utilisais au préalable correspondaient déjà assez bien à ce qui est prescrit par le nouveau programme. Peut-être parce que je suis un jeune prof, tout droit sorti de l'agrégation ?
- Toutefois, le nouveau programme m'a offert de nouvelles pistes que je n'hésite pas à suivre lorsque le besoin s'en fait ressentir (en fonction de la classe ou de l'exercice demandé). Par exemple, j'ai un peu modifié mes grilles d'évaluation (surtout pour les interrogations orales) à partir des exemples proposés par le nouveau programme (document annexe).
- Toutefois, ces nouvelles grilles ne sont pas toujours très claires et elles demandent à l'enseignant un temps de correction largement supérieur à ce qu'il avait l'habitude de faire...

7) ***Utilisez-vous de nouveaux manuels ou les mêmes qu'avant l'apparition du nouveau programme ? Quels sont-ils ?***

- Je suis un peu contre l'emploi d'un manuel unique tout au long de l'année. Je pense qu'il n'existe pas un manuel qui pourrait correspondre des pieds à la lettre à un enseignant, à une classe et à un contexte scolaire.
- Je préfère m'inspirer de plusieurs manuels, en tirer des idées et les réadapter pour qu'elles fassent sens à mes élèves (en fonction des événements extrascolaires, de leurs centres d'intérêt et des miens).
- Malheureusement, avec l'arrivée du nouveau programme, j'ai un peu eu l'impression d'être jeté dans l'arène. J'ai, certes, suivi plusieurs séances d'informations, mais rien n'était très clair pour moi (et beaucoup d'autres d'ailleurs).
- Du coup, le recours à un manuel m'a été d'une aide précieuse pour servir de nouvelle base à mon cours. Manuel : *Objectifs français pour se qualifier 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup>* (Ed. Van In).
- Toutefois, j'ai prévu, chaque année, avec mes collègues, d'améliorer progressivement nos leçons en nous détachant de plus en plus de ce manuel tout en respectant le nouveau programme.
- Au long terme, je souhaite donc me détacher au maximum de ce manuel. Non pas que je le juge mal construit, mais parce que je n'aime pas fonctionner comme cela.

8) ***Considérez-vous le nouveau programme davantage comme une adaptation, une transformation ou une négation totale de l'ancien ? Dès lors, avez-vous modifié partiellement ou totalement votre programme de cours ?***

- Une transformation/ adaptation.
- Ce n'est pas pour rien qu'avec mes collègues, nous avons ressenti le besoin de recourir à un nouveau manuel...
- Toutefois, il ne s'agit pas non plus d'une négation totale : souvent, les exercices proposés dans le nouveau manuel sont semblables à ce qu'on retrouvait dans l'ancien... Ils ont juste été transformés/adaptés.

9) ***Depuis combien de temps enseignez-vous dans le qualifiant ? 2015.***

## 8.12) Questionnaire complété par Patrick.

### **1) Selon vous, pourquoi avoir créé un nouveau programme ? Quels étaient les objectifs poursuivis ?**

Il me semble que les objectifs des nouveaux référentiels étaient d'uniformiser les compétences enseignées dans l'enseignement francophone de Belgique, de les rendre cohérentes d'un établissement scolaire à l'autre, et de pouvoir ainsi les évaluer sur des bases communes, notamment à la fin de l'enseignement secondaire.

Conjointement, le cours de français est revalorisé dans le qualifiant, dont la grille horaire reçoit une ou plusieurs heures de cours de français supplémentaires par semaine. Un des objectifs de la Communauté française ne serait-il pas de diminuer le redoublement ?

### **2) Que considérez-vous être les changements majeurs par rapport à l'ancien programme ?**

Les changements provoqués par le passage aux nouveaux référentiels sont conséquents : ils imposent des réaménagements d'importance, et dans les contenus enseignés, et dans les pratiques professionnelles.

Ainsi :

- Nombre d'évaluations imposées très important : 7 UAA à diviser en différentes compétences - multipliées par l'évaluation des processus connaître / appliquer / transférer.
- Grande nouveauté : l'UAA0.
- Retour de la créativité avec l'UAA5 et ses 3 « procédés créatifs ».
- Prépondérance de l'écrit par rapport à l'oral. Le nombre d'évaluations consacrées à l'écrit est dès lors beaucoup plus important, aujourd'hui, que celui consacré à l'oral.
- En ce qui concerne la culture générale et l'histoire littéraire, les nouveaux référentiels du qualifiant ne renvoient plus l'enseignant aux connaissances nécessaires au développement des élèves alors que dans le texte de 1997, plusieurs pages étaient consacrées à suggérer des contenus relatifs à l'histoire littéraire et à l'histoire de l'art (mouvements artistiques et littéraires), à l'initiation aux savoirs du monde, aux connaissances encyclopédiques, etc. (voir les dernières pages des compétences des humanités générales et technologiques, dont les professeurs du qualifiant s'inspiraient pour les compétences disciplinaires).  
Le mot « Culture » n'apparaît que quelques rares fois dans les nouveaux référentiels. Qu'en est-il des termes « Histoire » ou « Histoire littéraire » ?...

### **3) Jugez-vous ces changements efficaces ? Justifiez, illustrez par un exemple.**

Quels sont les objectifs de la Communauté française ?

- Uniformiser dans le but de donner un enseignement cohérent à l'élève quel que soit l'établissement où il poursuit sa scolarité ? Diminuer l'échec scolaire ?

Il semble que ces changements soient efficaces si l'on se réfère au taux de réussite de l'épreuve externe du CESS. Aucun élève ayant présenté cet examen externe depuis qu'il existe, n'a obtenu moins de 10/20 dans l'école où je travaille.

- Revaloriser le cours de français ?

Indépendamment des référentiels, l'augmentation du nombre d'heures de cours de français était indispensable. Depuis le début de ma carrière dans le technique et le professionnel, il me paraissait évident que le peu d'heures de cours attribué au français expliquait en partie au moins les difficultés scolaires des élèves dans toutes les matières.

Les savoirs requis par les nouveaux référentiels concernent les savoirs destinés à comprendre et à exercer les UAA. Ainsi, l'essentiel du lexique que les élèves doivent acquérir concerne le lexique employé par les nouveaux référentiels et les grilles d'évaluation, d'une part, et, d'autre part, les méthodes d'analyse

des textes spécifiques au cours de français. Je n'ai pas d'outil pour en mesurer l'efficacité mais je suis convaincue que ces savoirs prédominent au détriment de la culture générale.

Par ailleurs, le nombre d'UAA à consacrer aux productions écrites est quantitativement plus important qu'auparavant. Par conséquent, avec une heure de français supplémentaire par semaine, le temps consacré à l'amélioration de l'expression écrite en classe est plus important aussi : correction de l'expression écrite des évaluations, exercices d'écriture formatifs (plan, résumé, synthèse, exercices créatifs, etc), tentatives de constitution d'une fiche-méthode personnelle pour l'amélioration de l'orthographe.

Par exemple, au vu des grandes difficultés des élèves, je leur demande de corriger l'expression écrite après chaque évaluation. C'est cette correction qui est prise en compte pour qu'ils puissent réussir l'UAA, et non pas la première épreuve débordant d'erreurs orthographiques et autres.

Exemple : évaluation d'une lettre d'opinion en 5<sup>e</sup> année :

- première séance de deux heures de cours consacrée à la rédaction de la lettre, à remettre rédigée soigneusement sur une feuille officielle ;  
    J'évalue la copie sur base des critères et des indicateurs attendus.  
    Je souligne les erreurs orthographiques et note la correction sur la copie.  
    Idem pour la syntaxe, la ponctuation, etc.
- deuxième séance de deux heures de cours consacrée à la correction de l'expression écrite de la lettre au cahier, en s'aidant de la grammaire, du dictionnaire, de correcteur orthographique, etc. : l'élève recopie le texte corrigé et sa justification.

Je relis et corrige.

L'élève obtiendra la réussite pour sa lettre d'opinion uniquement s'il a corrigé son texte.

(Il m'a été très difficile d'imposer mes vues... mais c'est le seul moyen efficace que j'ai trouvé pour obliger les récalcitrants et les a-scolaires à se relire et à retravailler leurs textes.)

J'ai pu observer des améliorations notables chez quelques élèves, plus attentifs à se relire et à se corriger, et plus soigneux. Je n'ai pas le recul nécessaire pour quantifier ces améliorations.

- Former des citoyens ?

La portion congrue réservée dans les documents officiels à la Littérature et à l'Histoire constitue, à mon sens, un véritable problème pour l'éducation des générations présentes et futures.

L'art et la littérature, le sens de l'histoire, seraient-ils incompatibles avec l'enseignement et l'évaluation par UAA, pour que leur lexique soit à ce point absent des nouveaux référentiels ?

Quels seront ces citoyens si peu enracinés ? Quel sera leur comportement dans une société qui ne leur aura peut-être pas donné en suffisance les clés nécessaires pour penser le sens de la littérature, de l'art, de la musique, de l'histoire, etc... de la société qui les accueille et dans laquelle ils grandissent ?

Ce sont des questions que je me pose très souvent quand je prépare mes cours en tentant de concilier UAA, nouveaux référentiels et nouveau système d'évaluation de mon établissement, avec l'initiation à la culture générale.

#### **4) Existe-t-il des points communs avec l'ancien programme, selon vous ? Si oui, lesquels ?**

Les points communs proviennent de l'enseignement par compétences : lire, écrire, écrire pour argumenter, débattre, recourir aux liens logiques pour argumenter, etc. constituent des compétences, (macro-compétences ou micro-compétences dont certaines ressemblent à des procédures, etc).

La réforme de 1997 énonçait quatre compétences de base auxquelles étaient associées des sous-compétences, des micro-compétences ; les nouveaux référentiels présentent ce que je considérerais comme des sous-compétences par rapport aux compétences de base.

Exemple : en 1997 = compétence de base « parler » / en 2016 = sous-compétence « débattre, défendre une opinion à l'oral », etc.

**5) *Quel est le rôle de l'UAA 0, à vos yeux ? Considérez-vous qu'il s'agisse d'une UAA à part entière (développez) ? L'évaluez-vous ? Et avant la parution du nouveau programme ? L'évaluez-vous déjà sous une autre forme ? Expliquez.***

Avant les nouveaux référentiels, je prenais le temps de réfléchir avec mes élèves aux moyens de se former pour mieux comprendre les questions, les objectifs, la méthode de travail, pour développer plus avant une justification, pour mieux préparer un travail (par exemple, préparer un résumé par un plan, analyser les paramètres de la communication pour rédiger un texte argumenté, etc.) souvent juste avant ou après une évaluation sommative ou certificative. Je n'évaluais pas ce travail.

Actuellement, je continue à développer ces moments de réflexion avec les élèves, qui constituent des moments d'échanges très fructueux, qui peuvent intéresser les élèves, les amener à s'écouter les uns et les autres, à profiter de l'expérience des autres, et à être plus réceptifs au professeur.

L'UAA0 éclaire donc une partie de ce travail réalisé en classe et m'incite à l'enrichir. Cependant, je ne l'évalue pas directement de manière sommative, d'autant qu'elle est transversale. Je la considère comme essentiellement formative. Le plaisir d'apprendre, de se former, de mieux se connaître, de changer pour mieux réussir, est mis en avant.

Pour terminer, l'UAA0 étant transversale et non pas disciplinaire, mon objectif est d'essayer d'aider les élèves à acquérir une meilleure méthode de travail et à transposer celle-ci dans d'autres cours.

**6) *De manière globale, avez-vous modifié votre méthode d'évaluation ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?***

Les « outils » ont été modifiés. J'ai été amenée à intégrer les nouveaux programmes en quelques mois, sans aucun recul. Etant donné la somme de travail que cela représente, j'ai dû, par exemple, adopter tels quels des outils comme les grilles d'évaluation sans être convaincue de la nécessité de décortiquer autant les multiples aspects d'une évaluation lors de chaque transfert.

Par ailleurs, mon établissement a instauré un nouveau bulletin dans lequel apparaît l'évaluation de chaque unité ainsi que des processus. Il n'y a plus d'évaluation synthétique pour le cours de français.

De plus, l'évaluation par points a été supprimée au profit d'une évaluation par lettre (en 2017-2018 : I-F-S-B-TB).

Les examens ont également été supprimés. Le temps auparavant consacré aux examens est maintenant dévolu au rattrapage des évaluations que les élèves n'ont pas réussies ou pas effectuées.

**7) *Utilisez-vous de nouveaux manuels ou les mêmes qu'avant l'apparition du nouveau programme ? Quels sont-ils ?***

Je recours aux mêmes manuels qu'auparavant pour l'expression écrite :

- La *Nouvelle grammaire française*, de Maurice Grévisse et André Goosse, aux éditions Duculot, de 1990, que les élèves louent à l'école.

- Dictionnaire *Le Robert de Poche*, dernière édition 2017, que l'école met à la disposition des élèves, en classe.

Pour le reste, je n'ai pu me baser sur les manuels que les élèves louaient auparavant à l'école, pour la simple raison qu'ils sont épuisés. Aussi je recours actuellement à quelques photocopies d'extraits de ces manuels épuisés, en attendant de reconstituer, en concertation avec mes collègues, toutes les fiches-méthodes nécessaires aux UAA.

Suite aux recherches que j'ai effectuées ces derniers mois, j'aimerais faire louer ou acheter aux élèves l'ouvrage suivant à la rentrée 2018 :

*Grands courants de la littérature française*, de Georges Legros, Michèle Monballin et Isabelle Streel aux éditions Erasme, 2015.

**8) *Considérez-vous le nouveau programme davantage comme une adaptation, une transformation ou une négation totale de l'ancien ? Dès lors, avez-vous modifié partiellement ou totalement votre programme de cours ?***

Les nouveaux référentiels constituent une transformation importante par rapport aux compétences et aux savoirs requis tels qu'ils étaient définis après le décret Missions de 1997. Ils restreignent la liberté pédagogique du professeur de français en le contraignant à travailler dans un cadre très précis et rigide.

En outre, des connaissances pourtant si nécessaires à la formation des adolescents, notamment l'Histoire littéraire, ne sont plus la priorité.

J'ai modifié partiellement le programme de mes cours à partir du moment où la direction de mon établissement a dispensé une formation à propos des nouveaux référentiels (printemps 2016) et imposé un nouveau bulletin (évaluation des cours généraux basée sur les unités ainsi que sur les processus, à la rentrée 2016).

Le temps à consacrer à l'étude et à la compréhension des changements requis ainsi qu'à la création de nouvelles séquences étant considérable, je suis obligée d'envisager les modifications en les étalant sur plusieurs années.

**9) *Depuis combien de temps enseignez-vous dans le qualifiant ?***

Depuis 29 ans.

### 8.13) Questionnaire complété par Jean.

**1) Selon vous, pourquoi avoir créé un nouveau programme ? Quels étaient les objectifs poursuivis ?**

Je n'en sais rien

**2) Que considérez-vous être les changements majeurs par rapport à l'ancien programme ?**

- L'UAA0

- La possibilité de certifier des tâches auxiliaires

- Moins de créativité pure (on doit partir d'une œuvre source)

- Nous avoir fourni les grilles d'évaluation qui même si certains critères sont peu lisibles ni compréhensibles ont le mérite d'exister (le temps que nous avons pris à créer des grilles avant !!!)

- Travail sur le degré (c'était déjà le cas, mais ce nouveau programme insiste)

- Allègement de certaines matières (rédiger une intro ou une ccl exit du dossier outil par ex, CV alors qu'on peut garder la lettre de motivation (lettre de demande) = matières dont les élèves ont besoin dans leurs cours d'option par ailleurs, en lien avec leurs stages)

- Introduction des nouvelles technologies même si certaines sont déjà has been (comme le mail ou le forum de discussion)

- Portfolio

**3) Jugez-vous ces changements efficaces ? Justifiez, illustrez par un exemple.**

- UAA0 : sur le papier tb, mais en réalité les élèves ont bcp de mal de prendre du recul

- Moins de créativité - // plus de possibilité de faire créer de A à Z une nouvelle par exemple ou alors en formatif mais vu le nombre d'ateliers d'apprentissage à mettre en œuvre, ne faire sur du formatif pour une aussi vaste matière est trop chronophage

- Travail sur le degré mais les élèves changent d'école, les regroupements bougent d'un an à l'autre, évaluation en conseil de classe par année donc suivi pas facile même si un rapport de compétences UAA a été mis en place dans mon école au DS

- Certains contenus sont à mes yeux ridicules comme la lettre de réclamation que personne ou presque n'écrit de sa vie !

- Forum de discussion : je travaille au moyen de Facebook mais pas avec des forums que les élèves n'utilisent absolument pas

**4) Existe-t-il des points communs avec l'ancien programme, selon vous ? Si oui, lesquels ?**

Quasi tous les contenus « matières » sont identiques

Travail en séquences

Évaluation formative/certificative

**5) Quel est le rôle de l'UAA 0, à vos yeux ? Considérez-vous qu'il s'agisse d'une UAA à part entière (développez) ? L'évaluez-vous ? Et avant la parution du nouveau programme ? L'évaluiez-vous déjà sous une autre forme ? Expliquez.**

J'évalue l'UAA0 à propos d'une autre UAA

Avant, je le faisais sans mettre de points sur le travail réflexif de l'élève

**6) De manière globale, avez-vous modifié votre méthode d'évaluation ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?**

Pas vraiment

Cosmétique au niveau des intitulés des grilles d'évaluation

**7) *Utilisez-vous de nouveaux manuels ou les mêmes qu'avant l'apparition du nouveau programme ? Quels sont-ils ?***

Pas de manuel

**8) *Considérez-vous le nouveau programme davantage comme une adaptation, une transformation ou une négation totale de l'ancien ? Dès lors, avez-vous modifié partiellement ou totalement votre programme de cours ?***

Adaptation / Mais toute l'équipe et moi en avons profité pour revoir tous nos cours en réutilisant ce qui avait prouvé son utilité ou avait du succès

Nouveaux contenus avec l'UAA5 recomposition / UAA0

Allègement du dossier outil devenu portefeuille de textes référencés

**9) *Depuis combien de temps enseignez-vous dans le qualifiant ?***

Depuis 2012

#### 8.14) Questionnaire complété par Béatrice.

**1) Selon vous, pourquoi avoir créé un nouveau programme ? Quels étaient les objectifs poursuivis ?**

Le temps passe et la matière à enseigner évolue naturellement. Il est normal de changer les programmes tous les 10 ou 15 ans, que ce soit en français ou dans d'autres branches. Par ailleurs, il me semble clair que les nouveaux programmes annoncent un peu le Pacte d'Excellence.

**2) Que considérez-vous être les changements majeurs par rapport à l'ancien programme ?**

Je ne vois pas de changement que je qualifierais de majeur. Il s'agit essentiellement d'un changement de terminologie. On note tout de même une diminution de la notion de compétence avec l'introduction de deux autres façons d'évaluer. Les savoirs reprennent une place plus centrale.

**3) Jugez-vous ces changements efficaces ? Justifiez, illustrez par un exemple.**

Oui, globalement. Je pense qu'ils se sont rendu compte qu'on ne pouvait pas aborder l'enseignement uniquement en termes de compétences. Les savoirs sont essentiels pour acquérir une conséquence. En fait, la compétence est un peu une conséquence indirecte de l'apprentissage. Lorsqu'on apprend quelque chose de nouveau, qu'on le met en pratique, on développe une compétence. Mieux vaut bien baliser les étapes de l'apprentissage que la compétence finale, qui en découlera forcément. On n'en est pas encore là, ce programme vise encore beaucoup la tâche finale et non le processus, mais c'est un pas dans la bonne direction selon moi.

**4) Existe-t-il des points communs avec l'ancien programme, selon vous ? Si oui, lesquels ?**

Résumé de textes, argumenter, comprendre un texte, éléments culturels, expression orale...

**5) Quel est le rôle de l'UAA 0, à vos yeux ? Considérez-vous qu'il s'agisse d'une UAA à part entière (développez) ? L'évaluez-vous ? Et avant la parution du nouveau programme ? L'évaluiez-vous déjà sous une autre forme ? Expliquez.**

Il s'agit d'explicitier le chemin intellectuel et réflexif parcouru ayant mené à la réponse donnée par l'élève. Il ne s'agit pas d'une UAA à part entière pour moi, vu qu'elle s'applique aux autres UAA.

Je ne l'évalue que par obligation. Je le faisais avant de manière informelle et formative. En classe, simplement vérifier que les élèves comprennent ce qu'ils font. Inutile d'en faire un moyen d'évaluation obligatoire.

Je pense d'ailleurs que cette UAA ne fonctionne pas pour tout. Explicitier un texte argumentatif peut être intéressant, mais cela fonctionne déjà moins bien si on doit explicitier ses choix dans une dictée par exemple. Je la trouve redondante également. Si un élève a bien fait, il est probable qu'il sache bien exprimer cette UAA et inversement. On récompense ou sanctionne donc deux fois potentiellement.

**6) De manière globale, avez-vous modifié votre méthode d'évaluation ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?**

Honnêtement, non. Je n'ai pas encore eu le temps de modifier tous mes cours et toutes mes évaluations. Je modifie au fur et à mesure du mieux que je peux. Impossible de repartir à zéro dans toutes les classes.

**7) Utilisez-vous de nouveaux manuels ou les mêmes qu'avant l'apparition du nouveau programme ? Quels sont-ils ?**

Je n'utilise aucun manuel, je m'inspire plutôt de toutes sortes de sources pour réaliser mes cours.

**8) Considérez-vous le nouveau programme davantage comme une adaptation, une transformation ou une négation totale de l'ancien ? Dès lors, avez-vous modifié partiellement ou totalement votre programme de cours ?**

Adaptation pour les raisons développées précédemment. Oui, j'adapte mes cours, mais j'avoue que je fais le minimum requis par manque de temps. D'ici quelques années, j'aurai eu le temps de tout retravailler davantage. Tout cela est encore très neuf et je ne travaille pas que dans le qualifiant.

**9) Depuis combien de temps enseignez-vous dans le qualifiant ?**

13 ans.

## 8.15) Questionnaire complété par Daniel.

### 1) *Selon vous, pourquoi avoir créé un nouveau programme ? Quels étaient les objectifs poursuivis ?*

Je pense que les auteurs de ce nouveau programme ont jugé qu'il était plus que nécessaire de construire un programme plus élaboré pour l'enseignant qualifiant par rapport aux anciennes versions qui n'étaient qu'une simple adaptation (réduction même) du programme du général. Pour la première fois, un programme propre à l'enseignant de qualification a été composé.

### 2) *Que considérez-vous être les changements majeurs par rapport à l'ancien programme ?*

Dans un premier temps, le passage des compétences aux unités d'acquis d'apprentissage. Dans un second temps, le nouveau programme propose un nombre plus important d'UUA que l'ancien de compétences. J'ai également l'impression que les UAA sont plus adaptées au public d'élèves que l'étaient les compétences. De plus, les UAA nous laissent un plus grand degré de liberté dans la composition de nos cours.

### 3) *Jugez-vous ces changements efficaces ? Justifiez, illustrez par un exemple.*

Voir question 2.

### 4) *Existe-t-il des points communs avec l'ancien programme, selon vous ? Si oui, lesquels ?*

Je dirai qu'il est un peu inévitable qu'il y en ait puisque les élèves doivent toujours s'entraîner à la compilation de données. D'ailleurs, les UAA reprennent souvent les mêmes compétences que les programmes précédents.

### 5) *Quel est le rôle de l'UAA 0, à vos yeux ? Considérez-vous qu'il s'agisse d'une UAA à part entière (développez) ? L'évaluez-vous ? Et avant la parution du nouveau programme ? L'évaluiez-vous déjà sous une autre forme ? Expliquez.*

Je pense que c'est une des UAA les plus importantes puisqu'elle met l'élève dans une situation de justification permanente de ses réponses, de ses pratiques. Ça permet à l'élève de développer une démarche réflexive par rapport à ses propres réponses, ses propres modes de réflexion. Oui je l'évalue mais jamais seule ; je l'intègre toujours à d'autres UAA. Oui je l'évaluais avant grâce à la célèbre assertion : « Justifiez votre réponse. » Cela me permettait de percevoir et d'appréhender les modes de réflexion de mes élèves.

### 6) *De manière globale, avez-vous modifié votre méthode d'évaluation ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?*

Oui.

### 7) *Utilisez-vous de nouveaux manuels ou les mêmes qu'avant l'apparition du nouveau programme ? Quels sont-ils ?*

Je mélange. Les bons manuels le sont intrinsèquement indépendamment de la « mode » didactique et pédagogique du moment. Je pense toutefois qu'il est important de se tenir au courant et de parcourir les nouveaux manuels qui apparaissent sur le marché.

### 8) *Considérez-vous le nouveau programme davantage comme une adaptation, une transformation ou une négation totale de l'ancien ? Dès lors, avez-vous modifié partiellement ou totalement votre programme de cours ?*

Je dirai que le nouveau programme se fonde en partie sur l'ancien, le modernise et surtout l'adapte au public du qualifiant. De plus, j'ai apprécié qu'enfin le qualifiant est un programme « volumineux » bien à lui. Cela témoigne d'une (re)considération de cette filière.

### 9) *Depuis combien de temps enseignez-vous dans le qualifiant ? 2ans*

## 8.16) Questionnaire complété par Martine.

### 1) *Selon vous, pourquoi avoir créé un nouveau programme ? Quels étaient les objectifs poursuivis ?*

Je pense que les concepteurs du nouveau programme ont tenté :

- d'adapter les cours de français à l'évolution de la société (notamment par l'utilisation des TICE) ;
- de mettre en valeur la réflexion sur les apprentissages (UAA 0) ;
- d'écrire un programme plus lisible, plus compréhensible que le précédent ;
- de donner plus d'outils aux professeurs (fascicules explicatifs, grilles d'évaluation...).

### 2) *Que considérez-vous être les changements majeurs par rapport à l'ancien programme ?*

L'introduction de l'UAA 0, l'élargissement du champ culturel exploitable, placer l'argumentation écrite et l'argumentation orale dans deux UAA différentes.

### 3) *Jugez-vous ces changements efficaces ? Justifiez, illustrez par un exemple.*

Oui.

La compétence réflexive permet de faire revenir explicitement les savoirs au cours de français. Par exemple, pour expliquer comment faire une recherche documentaire (UAA 1), l'élève doit être capable d'exprimer des savoirs tels que la façon de trouver une information, le référencement des sources, le classement des documents, etc.

À présent, je trouve que le professeur bénéficie d'une (encore) plus grande liberté et est incité à faire découvrir des œuvres d'art multiples relevant de domaines différents : littérature francophone ou non, peinture, musique, etc. L'accent est mis sur le fait que l'élève doit être capable d'exprimer un avis éclairé sur une œuvre.

Auparavant, la délibération était accompagnée de l'argumentation écrite au sein d'une seule fiche (fiche 1). Les autres appels à l'argumentation ne servaient que de « médiations de lecture ». À présent, en séparant clairement les deux, l'argumentation écrite acquiert plus d'importance.

### 4) *Existe-t-il des points communs avec l'ancien programme, selon vous ? Si oui, lesquels ?*

Oui. Ils sont nombreux : on y parle toujours de recherche documentaire (fiche 4 / UAA 1), d'exposé (fiche 5 / UAA 2), de discussion de groupe (la délibération de la fiche 1 devient la négociation de l'UAA 4), du travail sur une œuvre culturelle (fiche 2 / UAA 5), de l'analyse d'œuvres littéraires (fiche 3 / UAA 5 et 6)...

### 5) *Quel est le rôle de l'UAA 0, à vos yeux ? Considérez-vous qu'il s'agisse d'une UAA à part entière (développez) ? L'évaluez-vous ? Et avant la parution du nouveau programme ? L'évaluiez-vous déjà sous une autre forme ? Expliquez.*

L'UAA 0 sert à ce que l'étudiant apprenne à développer un *habitus* réflexif lui servant à valider ou à trouver la meilleure procédure pour réaliser une tâche ; à réaliser un travail de manière consciente, réfléchie.

Il s'agit d'une UAA à part entière, car bien qu'elle puisse être travaillée sur toutes les autres UAA, elle incite à adopter une posture utile plus tard dans n'importe quel domaine. Il convient d'acquérir des compétences ayant le même poids que celles nécessaires pour synthétiser des textes, négocier...

Je l'évalue : tout au long de l'année, j'entraîne les élèves à réfléchir sur leurs apprentissages et à dialoguer sur des procédures (évaluations formatives). À la fin de l'année (« examen » : évaluation certificative), les élèves sont par groupes de deux et discutent de la façon dont ils ont réalisé un portefeuille de documents (UAA 1).

Avant la parution du nouveau programme, je demandais aux élèves de rédiger un texte après avoir présenté un exposé : il s'agissait de relever 3 points forts et 3 points à améliorer et d'expliquer comment ils comptaient s'y prendre pour améliorer ces 3 points faibles. Il s'agissait d'une évaluation formative.

**6) De manière globale, avez-vous modifié votre méthode d'évaluation ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?**

Non, la façon de procéder est similaire à celle utilisée auparavant : les grilles sont structurées différemment, mais souvent pour évaluer des productions comparables à celles de l'ancien programme.

**7) Utilisez-vous de nouveaux manuels ou les mêmes qu'avant l'apparition du nouveau programme ? Quels sont-ils ?**

Je construis mon cours moi-même. Je m'inspire cependant parfois de divers manuels. Je citerais principalement *Français pour se qualifier 5<sup>e</sup>* et *Objectif français pour se qualifier 5*.

**8) Considérez-vous le nouveau programme davantage comme une adaptation, une transformation ou une négation totale de l'ancien ? Dès lors, avez-vous modifié partiellement ou totalement votre programme de cours ?**

Comme une adaptation. J'ai profité du nouveau programme pour reconstruire totalement mon cours, mais le cœur du cours est bien le même, si ce n'est qu'il y a une plus grande part consacrée à des découvertes culturelles.

**9) Depuis combien de temps enseignez-vous dans le qualifiant ?**

Depuis septembre 2011 (en 5<sup>e</sup> TQ).

### 8.17) Questionnaire complété par Stéphanie.

**1) Selon vous, pourquoi avoir créé un nouveau programme ? Quels étaient les objectifs poursuivis ?**

Pour mieux répondre aux changements opérés dans l'ensemble de la filière qualifiante, je suppose.

**2) Que considérez-vous être les changements majeurs par rapport à l'ancien programme ?**

L'importance de la culture dans le programme. L'idée de vouloir construire un véritable bagage culturel chez les élèves du qualifiant me semble assez nouveau.

**3) Jugez-vous ces changements efficaces ? Justifiez, illustrez par un exemple.**

Je suis convaincue que c'est extrêmement important pour ces élèves. J'ai demandé aux élèves de réaliser un journal culturel l'année dernière et certains ont vraiment pu me montrer l'étendue de leurs acquis dans le degré.

**4) Existe-t-il des points communs avec l'ancien programme, selon vous ? Si oui, lesquels ?**

Ils sont nombreux : la plupart des objets sont inchangés, il y a énormément de points communs entre les anciennes compétences et les UAA.

**5) Quel est le rôle de l'UAA 0, à vos yeux ? Considérez-vous qu'il s'agisse d'une UAA à part entière (développez) ? L'évaluez-vous ? Et avant la parution du nouveau programme ? L'évaluiez-vous déjà sous une autre forme ? Expliquez.**

Permettre aux élèves de progresser dans leurs démarches en comprenant ces démarches. Non, cela n'a de sens qu'en lien avec un autre apprentissage. Je l'évalue depuis la mise en application du nouveau programme mais cela n'est pas forcément simple.

**6) De manière globale, avez-vous modifié votre méthode d'évaluation ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?**

Non, j'utilisais déjà des grilles d'évaluation, seule la pondération des différentes parties de matières a changé.

**7) Utilisez-vous de nouveaux manuels ou les mêmes qu'avant l'apparition du nouveau programme ? Quels sont-ils ?**

Non, nous avons abandonné « le Français pour se qualifier » depuis le changement de programme et nous n'utilisons plus de manuel pour nos classes dans notre collège.

**8) Considérez-vous le nouveau programme davantage comme une adaptation, une transformation ou une négation totale de l'ancien ? Dès lors, avez-vous modifié partiellement ou totalement votre programme de cours ?**

Comme une adaptation, j'ai donc adapté mes cours.

**9) Depuis combien de temps enseignez-vous dans le qualifiant ?** 19 ans.

## 8.18) Questionnaire complété par Valérie.

### 1) *Selon vous, pourquoi avoir créé un nouveau programme ? Quels étaient les objectifs poursuivis ?*

Un nouveau programme est censé apporter des modifications positives dans l'enseignement. Si un nouveau programme est créé, je pense qu'avant tout c'est dans le but d'une évolution qui cherche à améliorer certains points du programme par rapport à ce qui était proposé avant. Mais il reste à savoir si ce nouveau programme a bien été conçu par des personnes qui ont pris en compte la réalité pratique du terrain et pas par des bureaucrates idéalistes.

### 2) *Que considérez-vous être les changements majeurs par rapport à l'ancien programme ?*

Je suis une jeune enseignante et je n'ai pas eu pleinement l'occasion de m'habituer à l'ancien programme, ce qui est peut-être un avantage pour pouvoir intégrer le nouveau plus facilement. Le programme sous la forme des UAA est très détaillé (peut-être un peu trop). Si les domaines d'apprentissage des UAA laissent de la liberté, les tâches globales qui sont demandées semblent elles un peu plus « enfermantes » et c'est donc à l'enseignant d'essayer de « retrouver » alors une certaine liberté dans le choix des corpus de textes

### 3) *Jugez-vous ces changements efficaces ? Justifiez, illustrez par un exemple.*

### 4) *Existe-t-il des points communs avec l'ancien programme, selon vous ? Si oui, lesquels ?*

### 5) *Quel est le rôle de l'UAA 0, à vos yeux ? Considérez-vous qu'il s'agisse d'une UAA à part entière (développez) ? L'évaluez-vous ? Et avant la parution du nouveau programme ? L'évaluiez-vous déjà sous une autre forme ? Expliquez.*

L'UAA 0 permet de voir si l'élève est capable de comprendre ce qu'il fait et de réfléchir à propos de cela. En faire une UAA permet d'obliger d'office l'enseignant à porter une attention particulière à cet aspect de l'enseignement, ce n'est donc pas une mauvaise chose. Néanmoins, je trouve que cet aspect de justification et d'explicitation pouvait tout autant être évalué auparavant sans en faire une UAA. Le problème évidemment c'est : « mais est-ce que tous les professeurs le faisaient ? ». Si les élèves étaient amenés à rédiger un exposé par exemple, un des critères d'évaluation pouvait concerner cet aspect : « Comment avez-vous conçu votre exposé ? Explicitiez les différentes étapes de votre préparation et de la conception jusqu'à la présentation finale. ». Maintenant, ce genre de question rentre directement dans l'évaluation de l'UAA 0. Pour résumer, je pense que cette UAA est à la fois utile et inutile.

### 6) *De manière globale, avez-vous modifié votre méthode d'évaluation ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?*

Du fait que je ne suis pas professeur depuis un long moment, je pense qu'il m'est plus facile de modifier mes cours et mes méthodes d'évaluation que mes collègues qui enseignent depuis 10-20 ans voire plus. L'arrivée du nouveau programme me demande plus une adaptation qu'un changement du tout au tout. J'ai pu donc modifier ma méthode d'évaluation en l'adaptant directement aux UAA pour certaines de mes séquences tandis qu'il faut encore que j'en modifie d'autres. Mais je pense que tout cela doit se faire petit à petit.

### 7) *Utilisez-vous de nouveaux manuels ou les mêmes qu'avant l'apparition du nouveau programme ? Quels sont-ils ?*

J'utilise éventuellement *Français pour se qualifier*. La matière proposée dans les manuels reste intéressante et peut être modulée pour s'adapter au nouveau programme. Néanmoins, je ne suis pas une grande fanne des manuels d'apprentissage et je préfère construire le cours à ma manière. Il s'agit plus d'une inspiration, je n'utilise pas le manuel comme un « livre à remplir ». Donc en cela, ça ne change pas grand-chose pour moi par rapport à avant.

### 8) *Considérez-vous le nouveau programme davantage comme une adaptation, une transformation ou une négation totale de l'ancien ? Dès lors, avez-vous modifié partiellement ou totalement votre programme de cours ?*

J'aurais tendance à dire qu'il s'agit d'une transformation ; le terme adaptation ne me semble pas assez « fort » tandis que le terme « négation totale » me le semble trop. Si un nouveau programme sort, il est normal qu'il y ait des modifications plus ou moins importantes même si sur le fond on retrouve des similarités (après tout le but fondamental reste le même quoi qu'il arrive : faire apprendre). Pour la plupart des cours que j'ai conçus (ou reçus gentiment de mes collègues pour m'aider dans mes débuts d'enseignante), j'ai dû les modifier, parfois un peu, parfois beaucoup afin qu'ils soient conformes au nouveau programme. Mais je n'ai pas encore eu le temps évidemment de tout modifier et certains de mes cours doivent être même totalement recréés. Encore une fois je pense que c'est un processus qui doit se réaliser sur le long terme.

***9) Depuis combien de temps enseignez-vous dans le qualifiant ?***

2 ans et demi

## Table des matières

1) Introduction .....	1
2) Chapitre 1 : Le curriculum scolaire.....	3
2.1) Difficultés définitives du curriculum .....	3
2.2) La création d'un curriculum en théorie et en pratique.....	5
2.3) Les différents types de recherche sur le curriculum .....	7
3) Chapitre 2 : Les instructions officielles en Fédération Wallonie-Bruxelles .....	8
3.1) Histoire des instructions officielles .....	9
3.1.1) Les années 1970 et les programmes de la « rénovation » .....	9
3.1.2) Les années 1980 et les programmes de la « restauration » dans le réseau officiel .....	11
3.1.3) Le décret Missions et l'approche par compétences (années 1990-2000) .....	11
a) Les étapes de constitution de la réforme scolaire .....	12
b) Les limites de la réforme .....	14
3.1.4) L'évolution du métier d'enseignant .....	14
3.2) Les programmes et référentiels des années 1999-2002.....	15
3.2.1) Préambule définitive .....	15
3.2.2) Les référentiels .....	16
a) La filière technique et professionnelle .....	16
b) Les filières de transition .....	18
3.2.3) Les programmes .....	18
a) Réseau officiel et réseau libre catholique .....	18
b) Différences entre les filières qualifiantes et la filière de transition .....	20
3.3) Les programmes et référentiels des années 2014-2018.....	21
3.3.1) Les nouveaux référentiels.....	21
a) Pourquoi rédiger de nouveaux référentiels ? .....	21
b) Les Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA).....	23
c) Le nouveau référentiel du cours de français .....	24
3.3.2) Le nouveau programme du cours de français dans l'enseignement qualifiant du réseau catholique .....	26
4) Chapitre 3 : Le Pacte pour un enseignement d'excellence (depuis janvier 2015) .....	28
5) Chapitre 4 : Enquête auprès des enseignants et des auteurs du nouveau programme de la FÉSeC.....	31
5.1) Cadrage méthodologique .....	31
5.2) Le point de vue des auteurs du programme : présentation des données.....	33
a) Objectifs poursuivis par la création d'un nouveau programme .....	33
b) Changements majeurs par rapport aux anciens référentiel et programme.....	35

c) <b>Justification de ces changements</b> .....	36
d) <b>Points communs avec l'ancien programme</b> .....	37
e) <b>Justification de ces conservations</b> .....	37
f) <b>L'UAA 0</b> .....	38
g) <b>L'évaluation</b> .....	41
h) <b>Statut du nouveau programme</b> .....	42
5.3) <b>Le point de vue des enseignants : présentation des données</b> .....	43
a) <b>Objectifs poursuivis par la création d'un nouveau programme</b> .....	43
b) <b>Changements majeurs par rapport à l'ancien programme</b> .....	45
c) <b>Efficacité de ces changements</b> .....	47
d) <b>Points communs avec l'ancien programme</b> .....	51
e) <b>L'UAA 0</b> .....	52
f) <b>L'évaluation</b> .....	56
g) <b>Les manuels</b> .....	58
h) <b>Statut du nouveau programme</b> .....	60
i) <b>Durée d'enseignement</b> .....	62
5.4) <b>Analyse et interprétation des données</b> .....	63
a) <b>Les auteurs des programmes</b> .....	63
b) <b>Les professeurs de la filière qualifiante</b> .....	65
c) <b>Mise en comparaison des résultats obtenus</b> .....	68
<b>6) Conclusion</b> .....	71
<b>7) Bibliographie</b> .....	75
<b>8) Annexes</b> .....	79
8.1) <b>Structure des unités d'acquis d'apprentissage</b> .....	79
8.2) <b>Questionnaire adressé aux auteurs du nouveau programme</b> .....	80
8.3) <b>Questionnaire adressé aux enseignants concerné par le nouveau programme</b> .....	81
8.4) <b>Questionnaire complété par Ph. Van Goethem</b> .....	82
8.5) <b>Questionnaire complété par F. Jacques</b> .....	84
8.6) <b>Questionnaire complété par G. Gilbert</b> .....	86
8.7) <b>Questionnaire complété par Pierre</b> .....	89
8.8) <b>Questionnaire complété par Sabine</b> .....	91
8.9) <b>Questionnaire complété par Audrey</b> .....	93
8.10) <b>Questionnaire complété par André</b> .....	94
8.11) <b>Questionnaire complété par Louise</b> .....	95
8.12) <b>Questionnaire complété par Patrick</b> .....	97
8.13) <b>Questionnaire complété par Jean</b> .....	101
8.14) <b>Questionnaire complété par Béatrice</b> .....	103

8.15) Questionnaire complété par Daniel.....	105
8.16) Questionnaire complété par Martine.....	106
8.17) Questionnaire complété par Stéphanie.....	108
8.18) Questionnaire complété par Valérie.....	109

