

PARLEMENT
DE LA
COMMUNAUTE FRANÇAISE

Session 1998-1999

16 MARS 1999

PROJET DE DECRET

PORTANT CONFIRMATION DES COMPETENCES TERMINALES
ET SAVOIRS REQUIS EN FRANÇAIS, MATHÉMATIQUES ET LATIN/GREC
A L'ISSUE DE LA SECTION DE TRANSITION

RAPPORT

PRESENTE AU NOM DE LA COMMISSION DE L'EDUCATION
PAR M. **DUPONT**

(1) Voir Doc. n° 307 (1998-1999) n° 1 à 3.

MESDAMES, MESSIEURS,

I. AUDITIONS

Votre commission de l'Education a examiné au cours de ses réunions des 10 et 16 mars 1999 le projet de décret portant confirmation des compétences terminales et savoirs requis en français, mathématiques et latin/grec à l'issue de la section de transition (Doc. n° 307 (1998-1999) n° 1 (1)). Au cours de la réunion du 10 mars (2), la commission a décidé de procéder à l'audition des présidents des groupes de travail créés en application de l'article 25, § 2, du décret Missions et d'intégrer le compte rendu de ces auditions au présent rapport. Ont été entendus au cours de la même séance d'auditions le 10 mars 1999, les présidents des groupes de travail relatif aux disciplines suivantes: français, mathématiques, langues anciennes, histoire, géographie et langues modernes. Le projet de décret déposé par le Gouvernement le 15 mars et examiné en commission de l'Education le 16 mars est relatif à trois disciplines uniquement: le français, les mathématiques et les langues anciennes. Pour la clarté du présent rapport, l'ensemble des auditions relatives aux six disciplines a été intégré car le débat suivant ces auditions a porté sur ces six disciplines. Le rapport relatif au projet de décret portant confirmation des compétences terminales et des savoirs requis sur les disciplines suivantes fera renvoi au présent rapport.

(1) Ont participé aux travaux de la Commission:

Mme Corbisier-Hagon (présidente), M. Bayenet, Mme Bouarfa, MM. Charlier, Drouart, Hazette, Massy, Mathieu, Nevers, Séneca, Mme Toussaint-Richardeau, M. van Eyll et M. Dupont (rapporteur).

Assistaient également aux réunions:

Mme Onkelinx, ministre-présidente du Gouvernement, chargée de l'Education, de l'Audiovisuel, de l'Aide à la Jeunesse, de l'Enfance et de la Promotion de la Santé;

M. Miliš, représentant de M. Ancion, ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique, du Sport et des Relations internationales;

M. Pouleur, directeur de cabinet-adjoint de Mme la ministre-présidente;

Mme Herphelin, membre du cabinet de Mme la ministre-présidente;

M. Franck, expert du groupe PS;

M. Jeanmart, expert du groupe PRL-FDF.

(2) Liste des personnes auditionnées en application de l'article 18, § 1^{er}, du règlement du Parlement:

M. Leroy, président de la Commission commune de pilotage, directeur général de l'enseignement obligatoire;

M. Cherton, président du groupe de travail « Français »;

M. Bajart, président du groupe de travail « Mathématiques »;

M. Marneffe, président du groupe de travail « Latin/grec »;

Mme Cole, présidente du groupe de travail « Histoire »;

M. Clause, président du groupe de travail « Langues modernes »;

M. Barbé, président du groupe de travail « Géographie ».

Audition du Président du groupe de travail « Français »

Le président rappelle que le groupe était composé de 11 personnes. Il s'agissait de spécialistes de haut niveau de la discipline concernée, dont deux professeurs d'université, l'un de l'ULg, M. Jean-Marc Defays et l'autre de l'UCL, M. Jean-Louis Dufays. Le président souhaite rendre hommage au groupe pour le travail qu'il a accompli et salue également le travail réalisé par les deux chargés de missions, MM. Bonhomme et De Large qui assumèrent le secrétariat des travaux avec mérite car les romanistes ont la réputation d'être bavards et pointilleux. Le président souligne que le texte fut discuté à la virgule près. C'est pourquoi, le travail de secrétariat ne fut guère aisé.

Le président exprime le plaisir qu'il eut à présider ce groupe travail dans lequel s'est développé un climat excellent, une volonté réelle d'être positif chez des personnes qui étaient convaincues du bien fondé de l'entreprise. Son rôle fut surtout d'écouter et de laisser parler, sans avoir à jouer un rôle d'arbitre car le document est réellement le résultat d'un consensus.

Le travail demandé à ce groupe n'était pas aisé car la langue est un outil complexe dont l'usage mobilise de nombreuses compétences qu'il est bien difficile d'isoler. Ces compétences sont mises en œuvre souvent simultanément, se combinent constamment entre elles et le groupe est parti, faute de directives bien précises et de consignes d'organisation du travail, d'une comparaison des programmes en vigueur dans les divers réseaux de la Communauté et de l'enseignement subventionné tant officiel que libre. Il a rapidement constaté la similitude évidente entre ces programmes. Il faut savoir en effet que, répondant au souhait des linguistes dans la foulée des recherches scientifiques, de la recherche en éducation et dans les domaines de la pédagogie, de la méthodologie et de la didactique, la conception même du cours de français a évolué dans la dernière décennie. Nous nous souvenons tous, sans doute, rappelle le président, de notre cours de français reçu en humanités. Si au degré inférieur, la grammaire, vue d'ailleurs de façon normative, se taillait une belle part, au degré supérieur (et c'est le niveau qui nous préoccupe ici), le cours était essentiellement axé sur la littérature dans son évolution chronologique. Le cours était surtout un cours de culture. Nous calquions sûrement nos voisins français car en France, le professeur de langue maternelle est encore appelé parfois professeur de Lettres. Sans renier sa dimension culturelle,

le cours de français est aujourd'hui d'abord un cours d'apprentissage des outils, des moyens, des compétences utilisées dans la communication.

Le président souhaite définir le professeur de français, non plus comme un professeur de lettres, mais comme un technicien de la langue en tant que moyen de communiquer. Cette évolution est le résultat, finalement, de l'évolution de la société dans laquelle l'information tient une place de choix. Il n'est plus question de vouloir diffuser une culture de type encyclopédique (on ne pourra jamais tout savoir). Le cours de français est donc un cours de communication et voilà qui explique l'étonnement de certains lorsqu'on trouve, dans les cahiers d'élèves, des textes utilitaires, des textes informatifs, narratifs, persuasifs, une publicité, un mode d'emploi, un fait divers, l'éditorial d'un journal. Ces textes servent de supports didactiques à l'apprentissage de la communication. Et la littérature dans tout cela ? Elle sert aussi de support didactique pour l'apprentissage de la communication, mais elle acquiert évidemment une toute autre dimension parce qu'elle véhicule des idées, des valeurs. En fait, le cours de français actuel est donc articulé sur les axes de la communication et le programme est un programme que l'on pourrait qualifier de programme en spirale. En effet, ce sont toujours les mêmes compétences (en tout cas souvent les mêmes compétences) qui sont exercées dans l'apprentissage de la communication. Mais elles sont exercées de façon toujours plus complexe au départ de supports toujours plus élaborés et de textes de plus en plus riches où les textes littéraires ont évidemment une place de choix.

L'orateur n'entend pas s'écarter du document distribué, mais il estime cette explication utile vu la complexité de la communication. Il faut convenir également qu'il était difficile pour les membres du groupe d'isoler les compétences, de les distinguer entre elles et encore de prétendre qu'à tel âge ou à tel âge, la compétence est susceptible d'être maîtrisée. Il faut être, en effet, en matière de certification beaucoup plus nuancé car on approfondit ses compétences de communication tout au long de sa vie. S'il n'en était ainsi, on ne pourrait pas affirmer que tel orateur, que telle femme ou tel homme politique, peut-être, se bonifie et est meilleur aujourd'hui qu'il y a trois ou quatre ans.

Aussi, dans la problématique de la certification, de la maîtrise des compétences, le groupe a été non seulement nuancé, mais aussi très prudent. L'orateur renvoie à la page quatre du document et à l'introduction. Le groupe a en effet distingué divers niveaux de compétences : il est des compétences pour lesquelles il convient d'être sensibilisé, il est des compétences à entretenir, il est des compétences à certifier. Selon la compétence, sa difficulté, sa complexité,

il sera possible de certifier très tôt, sans pour autant exiger d'entretenir la compétence acquise dans un degré de difficulté donné, pour arriver à certifier, plus tard, sur la base de critères plus difficiles. Un exemple : pour exercer son esprit critique, dans la lecture à la page 7, on indique une sous-compétence. Figure là un item qui prévoit de distinguer le réel de l'imaginaire, par exemple le vrai du faux. On comprendra ici que la compétence sera plus ou moins maîtrisée aux différents stades de l'apprentissage. L'enfant sera sensibilisé, sa compétence sera sensibilisée dès son jeune âge par les contes pour enfants. Il pourra, à partir de là apprendre à distinguer le vrai du faux. A l'issue de l'enseignement secondaire inférieur, l'adolescent pourra distinguer le réel de la science fiction par exemple, dans un récit fictionnel et on pourra certifier sa compétence à ce stade là. Mais il faudra une compétence supérieure pour distinguer le vrai du faux dans la relation d'un témoignage par exemple.

Le président souhaite revenir plus précisément au document et à sa structure. Après avoir exposé les différents niveaux de compétences et l'introduction de la page 4, (en laissant de côté momentanément les savoirs disciplinaires et pour présenter globalement le plan, la structure du texte, le président indique les axes de la communication, c'est-à-dire lire, écrire, écouter et parler. Si la lecture et l'écriture se laissent séparer, les compétences de l'oral (l'écoute et la parole) ne se dissocient guère. Bien sûr, il y a une part d'émission et d'autre part de réception, nous le sentons dans la situation que nous vivons actuellement ; mais ces compétences, finalement sont interactives et dans la littérature scientifique, les deux aspects de l'oral, écoute et parole, sont associés. Le groupe a donc suivi ce plan et le document, en matière de compétences de communication, est divisé en trois : la lecture, l'écriture, et pour faire bref, l'oral. Je voudrais insister également sur le texte de la page 5, le cadre conceptuel, souligne l'orateur : nous insistons pour que le cours de français, bien sûr ait un sens, un sens dans les deux acceptions du terme, c'est-à-dire et je reprends, je cite textuellement « susciter la construction de signification », mais aussi viser des finalités précises allant évidemment dans le sens de la progression des élèves ». Au point B de ce cadre conceptuel, nous insistons également pour que le cours soit organisé de manière fonctionnelle, pour que les activités de classes se rapprochent le plus possible de la réalité de la vie, de ce qui se passe en société. Les exercices proposés aux élèves ne peuvent être purement scolaires et décontextualisés.

Reprenant la disposition entre trois rubriques, l'orateur indique que pour chacune d'elles, de grandes compétences sont numérotées de 1 jusqu'à 7. Il s'agissait de cibler ainsi 7 grandes

compétences (appelées génériques) à propos desquelles furent décrites des compétences plus pratiques. À l'intérieur des compétences génériques, des rubriques se répètent comme par exemple «orienter sa lecture en fonction de la situation de communication», «orienter son écrit en fonction de la situation de communication», «orienter sa parole et son écrit en fonction de la situation de communication». Le président ajoute que le groupe a dû lutter contre deux tendances: l'une qui consistait à bâtir une sorte de profil idéal de l'étudiant à l'issue des humanités et l'autre qui consistait également à employer un jargon de technicien. Le président signale qu'il eut parfois à rappeler au groupe que ce texte avait une destination grand public et qu'il s'agissait bien sûr de définir les compétences essentielles pour attester que l'étudiant possédait les compétences suffisantes pour avoir valablement sa place dans la société.

On certifie en somme que l'étudiant ou l'étudiante sont de bons lecteurs, de bons auditeurs, de bons communicateurs en un mot, qu'ils se situent dans la bonne moyenne. Parmi les compétences génériques, on indique à la lecture les différents types de textes. On retrouve les correspondances à cette compétence pour l'écriture dans «produire à l'écriture différents types de textes», «participer à différentes situations de communication dans la parole et l'écoute». Le groupe avait imaginé dans un premier temps de traiter en une seule rubrique les compétences communes aux différents aspects, aux différents axes de la communication. C'est la commission de pilotage qui a souhaité reporter ces compétences dans chacune des rubriques pour la clarté du document mais cela peut donner l'impression de répétitions.

Le président en vient à la deuxième mission qui était attribuée au groupe; il s'agissait d'établir des savoirs disciplinaires. La partie savoirs disciplinaires est divisée en trois grandes rubriques: les savoirs sur la langue, les savoirs sur la littérature et l'art et les savoirs sur l'homme et le monde. La première et la troisième rubrique n'ont guère prêté à discussion; on s'est mis très rapidement d'accord pour estimer qu'il est indispensable, à l'issue de douze ans d'études obligatoires, de connaître les normes, la grammaire, l'orthographe d'usage et de maîtriser le vocabulaire, d'avoir une information sur l'histoire de la langue et de se rendre compte du fonctionnement social du langage. Deux remarques furent faites: le groupe insiste très fort sur la méthodologie de l'apprentissage de ces savoirs, l'adolescent s'appropriera ces savoirs par le biais de l'apprentissage des compétences et le groupe insiste sur la prudence pour certifier. À l'heure d'Internet, il serait dommage de ne pas accorder un diplôme d'humanités à quelqu'un parce qu'il ne sait pas, parce qu'il ne connaît pas des informations pointues qu'il

pourra de toute façon trouver dans la documentation.

Il faut distinguer également ce qu'il faut savoir effectivement et ce qu'il est utile de connaître sans pour autant que ce soit essentiel. Dans la partie C, les savoirs sur l'homme et le monde; cette partie n'a pas non plus prêté le flanc à la discussion, si ce n'est que le groupe a insisté pour que cette rubrique soit maintenue (peut-être un peu contre l'avis de la commission de pilotage qui estimait que le professeur de français déjà surchargé de travail n'avait pas à s'embarrasser de psychologie, de psychanalyse, de sociologie). Mais il faut comprendre qu'il s'agit ici d'informer brièvement quant à ces disciplines et toujours à l'occasion de l'exercice des compétences définies plus haut. Il ne s'agit pas de certifier ces savoirs, mais vous avouerez qu'à l'occasion, par exemple, de la lecture d'un roman, il est intéressant de comprendre certains phénomènes de psychologie ou de sociologie pour approfondir et comprendre les actes ou le caractère de tel ou tel personnage d'un roman.

La partie du document qui a prêté le plus à la discussion, est celle relative au savoir sur la littérature et sur l'art et cette partie est le résultat d'un compromis, indique le président. Les propositions constituent un moyen terme entre deux tendances et le préambule de la page 14 a toute son importance. Sans entrer dans le détail, le groupe s'est mis d'accord très rapidement pour convenir qu'il fallait certifier les grands courants littéraires et artistiques d'hier et d'aujourd'hui (à condition que l'étude de cas précède la découverte des lois générales). Les courants dont il s'agit: l'humanisme, le baroque, le classicisme, etc. doivent être abordés au départ de textes qui eux-mêmes servent à développer des compétences communicationnelles.

Il n'est pas question de retenir des listes d'œuvres, de faire de l'histoire. Et lorsqu'on aborde les grandes références littéraires et artistiques, deux tendances se sont manifestées dans le groupe sans que l'une s'avère vraiment prépondérante sur l'autre. Les romanistes qui ont travaillé dans ce groupe constituent sans doute un bon échantillonnage de la position des enseignants vis-à-vis des compétences littéraires et artistiques. D'un côté, certains affirment qu'il y a des œuvres, des auteurs incontournables dont la méconnaissance nuirait à l'individu concerné. D'autres sont partisans d'une liberté totale à accorder au professeur de français en matière d'auteurs et d'œuvres. La littérature et l'art sont en perpétuelle mutation et ceux-là craignent qu'une liste n'en arrive à figer le savoir. Entre professionnels, il est admis que toute liste, dans ce domaine, peut entraîner des effets pervers (l'être humain est ce qu'il est et les professeurs sont ce qu'ils sont). Nous craignons que certains professeurs ne se sentent

prisonniers de la liste, ou pire encore, que certains en arrivent à vouloir tout voir dans cette liste. En fait, on peut effectivement se demander pourquoi vouloir figer les savoirs littéraires, artistiques, pourquoi privilégier tel auteur plutôt qu'un autre, tel roman plutôt qu'un autre, telle idée ou idéologie plutôt qu'une autre. N'est-il pas préférable, dans une démocratie soucieuse de la liberté de l'individu, de fournir un large éventail d'informations et de faire en sorte que l'étudiant choisisse en connaissance de cause? Le groupe a donc préconisé de ne pas certifier sur la base de savoirs pointus et pour répondre cependant à ceux qui avaient commandé le travail, le groupe a proposé une liste, avec beaucoup de recommandations, beaucoup de précautions en suggérant la méthodologie pour aborder ces auteurs et ces œuvres. La liste n'est évidemment pas exhaustive; elle n'est ni figée ni fermée; au professeur de juger s'il doit y ajouter ou retrancher.

Le président invite les commissaires à lire très attentivement à la page 15, le préambule: on y insiste sur la proposition méthodologique de parcours, sur la liberté d'exploitation de cette liste et sa valeur de référence. Les auteurs et les œuvres citées font partie d'un fond culturel qui permet de déchiffrer, de décoder nombre d'allusions qui émergent dans les œuvres d'art et les médias. L'orateur déclare personnellement avoir été convaincu de l'utilité de cette liste lorsqu'un membre du groupe a relaté le fruit d'une expérience. Il ajoute que cette liste a le mérite d'exister et affirme la conviction du groupe, qu'elle est surtout acceptable et qu'elle passera aux yeux des professeurs, mais que le maintien des conseils et des recommandations, des précautions dans le texte est nécessaire et permettra en tout cas d'éviter bien des dérives.

Audition du président du groupe de travail «Langues modernes»

Le président rappelle qu'il fut d'abord distribué aux commissaires un document relatif à la langue moderne 1. Puis, à la demande de la ministre-présidente et de la Commission de pilotage, un deuxième document a été distribué. Il est intitulé: «compétences terminales en langues modernes et compétences minimales de communication en langues modernes dans les sections de transition»; on peut donc constater, qu'après réflexion, furent intégrées dans un document unique, les compétences relatives à la langue moderne 1 (étudiée pendant 6 ans à raison de 4 heures semaine), à la langue moderne 2 (étudiée à raison de 4 heures semaine pendant 4 ans) et à la langue moderne 3 (étudiée à raison 4 heures semaine mais seulement pendant 2

ans). A certains endroits, le groupe a spécifié ce qui concernait l'une, l'autre, les unes et ou les autres.

L'orateur rend hommage aux collègues de sa commission. Celle-ci a travaillé dans une excellente ambiance et il souligne que le document présenté est plus que le fruit d'un consensus; il est bien souvent le résultat d'une conception unanime même si les discussions ont été parfois difficiles.

La table des matières donne déjà un aperçu de ce qu'a été la volonté du groupe pour les langues modernes. Furent mis en premier lieu les compétences de communication et en second lieu (même s'ils sont importants et forcément fondamentaux et indispensables pour la communication), les contenus que sont surtout le lexique, donc le vocabulaire, et enfin la grammaire.

La base, l'essentiel, c'est la communication et dans cette mesure là, le groupe fut sur la même longueur d'ondes que le groupe de langue maternelle, même s'il se situe à des niveaux beaucoup plus modestes de communication. Le groupe a voulu, pour ce qui concerne les compétences de communication distinguer d'abord et avant tout les compétences qu'il appelle «stratégiques».

Pour pouvoir communiquer, il faut que les élèves aient reçu un entraînement pour se mettre le mieux possible en situation de communication et l'on doit donc essayer de leur donner des stratégies, des techniques, des tactiques, on peut dire, des réflexes, au moment où ils vont entrer en communication pour que cette communication soit aussi correcte, aussi valable que possible. Un seul exemple, en expression orale, être capable d'avoir le courage de dire à un interlocuteur qu'il va trop vite, qu'on n'a pas compris, qu'il faudrait recommencer, qu'on lui demande de bien vouloir expliquer telle ou telle chose. Ou en lecture, de ne pas faire ce que font beaucoup d'élèves, de se précipiter sur le premier mot de la première ligne de la phrase du premier paragraphe mais se dire «j'ai un document devant moi, est-ce qu'il y a une illustration, qu'est-ce que ça me donne comme hypothèse de travail ou de lecture». «Nous avons mis cette compétence stratégique en avant, souligne le président du groupe de travail».

L'orateur en vient à la page 4 du document qui traite des aptitudes de communication. Il s'agit de la compréhension à l'audition, de la compréhension à la lecture, expression écrite et expression orale, ce que en terme de jargon, on appelle les «skills» en utilisant un mot anglais. Elles sont présentées, en page 5, 6, 7 et 8, dans des tableaux séparés (pour des raisons de présentation); mais il est clair que l'on ne fait pas qu'écouter ou que lire. Toutes ces

compétences sont entre-mêlées, interactives : on écoute un message sur son répondeur, on en prend note, on fait de l'écoute, de l'écrit et, à la limite, on répond à l'interlocuteur qui a laissé le message en lui repassant un coup de fil. Ces compétences sont donc étroitement associées mais la présentation, sous forme de compétences terminales, n'était possible qu'à la condition de dire « l'audition c'est ça », « l'expression écrite c'est ça », etc. On peut voir aux pages 5, 6, 7 ou 8 du document quel est le type de messages, que l'élève doit traiter, quelles sont les conditions dans lesquelles il traitera ces messages et quelles sont les exigences à son égard.

Chaque fois que c'était possible ou indispensable, le groupe a signalé, en caractère gras, ce qui était spécifique à l'une ou l'autre langue, ou à deux langues ou à une seule. Ainsi bien souvent, on voit apparaître en gras en LM1, en LM2, en LM3, telle et telle chose qui sont à faire ou à considérer ou à ne pas prendre en considération.

L'orateur cite, à titre d'exemple, une des compétences qui interpelle le plus, celle qui concerne l'expression orale, problème difficile s'il en est.

En termes de messages, on distingue pour l'expression orale les situations à propos desquelles il y a interaction et celles où il n'y en a pas. Et pour cette interaction, on fait encore la distinction entre le face à face avec une personne que l'on voit et la situation où l'on ne voit pas la personne (situation typique d'une conversation téléphonique). On sait qu'ils s'agit là de situations très différentes, la conversation au téléphone étant pour les élèves plus stressante et plus difficile.

Quant à l'expression sans interaction, aucun exemple n'a été donné. Mais il est clair que cela peut concerner la capacité à faire un exposé ou à étaler ses états d'âme.

Sans entrer dans trop de détails techniques, l'orateur indique la volonté du groupe que l'élève soit mis en situation, qu'il ne soit pas amené à devoir parler de n'importe quoi, n'importe comment, sans savoir dans quel cadre il doit le faire (d'où l'utilisation d'une trame, d'un canevas, de fiches de jeux de rôle). Un temps de préparation s'impose avant de dire à un jeune, même en LM1, « vas-y, exprime-toi, parle ».

Pour les degrés d'exigences, il faut bien sûr distinguer LM1, LM2 et LM3. Pour cette dernière, il faut se rendre compte que l'horaire porte sur 4 heures semaine pendant 30 semaines au mieux pendant 2 ans.

Quels que soient la langue et le degré d'exigences, il faut y mettre un contenu, en s'exprimant aussi correctement que possible.

Mais, quand on parle de correction de la langue, il faut également tenir compte du fait qu'on ne parle pas dans une cour de récréation, entre copains, en utilisant le même style de langue que lorsqu'on s'adresse à un chef d'établissement. Les élèves doivent donc apprendre cette distinction.

La prononciation et l'intonation sont à soigner car on peut, à la limite, parler de manière grammaticalement correcte mais ne pas être compris de l'interlocuteur tant la prononciation est défectueuse.

L'orateur évoque encore la compétence socio-linguistique et socio-culturelle. Il est en effet important d'initier les élèves, de les sensibiliser au fait que, derrière les mots, existent des intentions, de l'humour, de l'ironie, de la méchanceté, voire de la grossièreté. Il faut également leur faire comprendre que si d'un pays à l'autre, nous avons des façons différentes de manger ou de nous saluer, nous avons sans doute aussi des façons différentes de concevoir la vie.

Dès lors, l'étude d'une, deux ou trois langues, pour certains peut être autant d'occasions de défendre les valeurs de la démocratie, autant d'occasions d'écouter l'autre et de comprendre qu'il est différent. Avec l'acceptation de cette différence, on débouche sur le problème de la tolérance.

Il faut au moins sensibiliser les élèves à ces aspects socio-culturels, faire en sorte qu'ils y soient attentifs, tout en prenant en compte que ce n'est pas simple pour eux d'entrer dans toutes ces nuances, ces subtilités, ces perceptions du sens du dit et du non-dit, qui demandent de super compétences linguistiques.

Il faut donc les sensibiliser, les rendre attentifs à ces nuances socio-culturelles, sans procéder pour autant à une évaluation.

Un autre aspect de l'apprentissage d'une langue est le lexique. Il était impossible de donner une liste théorique à connaître. Le groupe a également renoncé à indiquer si l'élève devait connaître mille mots actifs ou cinq cent mots passifs, ou l'inverse.

Le groupe a dès lors fait confiance aux experts du Conseil de l'Europe et regroupé, en page 10 du document, les 14 domaines autour desquels tourne le vocabulaire que l'on utilise généralement dans la vie pratique. C'est ce que l'on appelle les « champs thématiques ». De même, pour la grammaire, plutôt que de citer, pour les trois langues des tables de matière de grammaire plus ou moins bonnes, le groupe, en se fondant sur les travaux du Conseil de l'Europe, a indiqué la plupart des fonctions de la langue, quelle que soit la langue que l'on

utilise, quelles que soient les situations dans lesquelles on se trouve.

Une dernière remarque importante: tant dans le lexique que dans le domaine de la grammaire, il existe des éléments que les élèves doivent connaître et utiliser pour l'expression écrite et orale. Mais il en existe d'autres qu'ils doivent être capables de reconnaître quand ils sont en situation d'écoute ou de lecture.

Audition de la présidente du groupe de travail « Histoire »

La présidente rappelle que si le cours d'histoire est un « petit cours », disposant d'un horaire réduit, il a souvent donné lieu à maintes discussions car ce cours est souvent chargé de connotations idéologiques.

Elle rappelle que le groupe était composé d'un ensemble de personnes qui se connaissaient très bien et qui ont eu à de nombreuses reprises, la chance (ou la malchance ?) de se retrouver pour réfléchir à la finalité du cours d'histoire et élaborer, souvent hélas, de nouveaux programmes.

La présidente rappelle qu'il y eut toute une évolution dans la manière d'appréhender les finalités de ce cours. Le groupe était bien au courant de ces discussions et les a prises en compte, comme il a pris en compte le fait que le cours débute à l'école primaire et se poursuit jusqu'à la fin des classes terminales, avec des objectifs communs.

Ces objectifs consistent à rendre intelligible le monde dans lequel l'élève se trouve, à veiller à ce qu'il y trouve sa place et qu'il puisse en être un acteur conscient. Le groupe a essayé de rappeler ce rôle principal. L'histoire évoquant la notion d'enquête, le cours doit faire référence à un travail portant sur les méthodes, sur les recherches historiques qui ont pour objectif d'amener doucement l'élève à comprendre, à se faire une opinion, à savoir écouter celle des autres.

Le groupe a essayé que le document soit le plus clair possible. Mais il faut comprendre qu'il y a toute l'éducation à la citoyenneté qui est sous-jacente, sans être nécessairement rappelée. Écouter les autres, se forger une opinion, savoir nuancer cette opinion, exercer son esprit de tolérance. Puis, être quand même capable de prendre une décision; car il ne suffit pas, en effet, d'écouter; à un moment donné, il faut pouvoir trancher.

Pour rencontrer ces objectifs, on est parti des socles de compétences, rappelle la présidente du groupe de travail. Le groupe s'est efforcé de

mettre l'accent sur l'observation concrète. Il ne faut pas oublier que les historiens, contrairement aux représentants des sciences exactes, ne peuvent jamais envisager de reproduire deux fois de suite la même expérience. Sans doute, existe-t-il des points communs entre certains événements historiques et on s'efforce d'amener les élèves à prendre conscience de ces caractéristiques communes. Mais il existe toujours des différences également dans le déroulement des événements historiques. Ceux-ci ne se reproduisent jamais exactement de la même façon.

A partir d'observations concrètes, on s'efforce d'amener les élèves vers des notions plus abstraites, ce qui est plus compliqué. Dans cette optique, le groupe a retenu une série de concepts que les élèves seront amenés à connaître à partir d'un certain contenu. Nous ne les avons pas appelés des « points de repères », souligne la présidente, car il ne s'agit pas à proprement parler de dates historiques. Il existait déjà, pour la tranche d'âge, de 8 à 14 ans, une série de repères. Il s'agit de dates, conventionnelles bien sûr. A partir de là, le groupe a réfléchi sur de nouveaux concepts. Fallait-il parler de moments clés ou de passages obligés ? Le terme « date » nous paraissait inapproprié parce que ces moments clés peuvent être un événement, un moment plus ou moins long, une période de l'histoire, précise Mme Cole.

Le groupe a essayé de repartir des grandes périodes connues: l'Antiquité, le Moyen-Âge, la Renaissance (celle-ci posait déjà plus de problèmes car elle était un mouvement pour certains historiens, une période de l'histoire pour d'autres).

Les plus grosses difficultés sont évidemment apparues avec l'histoire contemporaine car l'on ne dispose pas d'un recul suffisant pour cette dernière. Or, de 1789 à nos jours, il fallait structurer, identifier des moments clés ou des mouvements.

Le groupe a identifié quatre compétences. Cela peut paraître peu. Mais il faut prendre un événement, une situation, faire le choix des sources, les critiquer, les analyser, arriver à faire une synthèse, puis savoir communiquer aux autres. Toutes ces activités impliquent une série de capacités qu'il faut mettre en œuvre avant d'aboutir à la maîtrise ou, au moins, à l'essai de maîtrise de la compétence.

Le groupe a essayé de montrer comment, avec ces moments clés, on pouvait conceptualiser.

En fait, le document donne une large ouverture. Dans l'ensemble, ce qu'il établit, ce sont des outils qui ont leur importance pour comprendre l'évolution politique, économique, sociale, culturelle de notre monde.

On pourrait déplorer l'absence de référence à l'art dans les moments clés. Mais l'historien ne fait pas une histoire de l'art. Cette histoire de l'art est destinée à lui fournir des documents, des témoignages. C'est pourquoi, le groupe a estimé que l'art devrait apparaître naturellement dans le déroulement du cours d'histoire. Car l'art est le reflet de la société à un moment donné et il nous permet de comprendre bien des aspects de cette société.

Si le groupe n'a pas fait une révolution, il a quand même indiqué une manière originale d'aborder la discipline ici concernée en indiquant une série de savoirs, d'acquis, qui se construiront au fur et à mesure du processus scolaire. Le groupe a souhaité qu'à l'issue de ses humanités, un étudiant puisse se dire en fonction des exemples qu'il a connus : est-ce que ceci est une démocratie, est-ce que ceci n'en est pas une ? Qu'il puisse reconnaître un régime autoritaire, un régime totalitaire, etc. (on peut continuer les exemples à propos des autres concepts qui ont été indiqués).

La présidente indique que dans l'ensemble, on peut considérer qu'il y a eu consensus. Sans doute, y a-t-il toujours des leaders et le rôle d'un président de groupe est d'essayer de permettre aussi à ceux qui parlent le moins de s'exprimer. Elle conclut en soulignant que tous les membres du groupe ont marqué leur assentiment au document.

Audition du président du groupe de travail « Mathématiques »

L'orateur souhaite rappeler quelques réflexions fondamentales qui ont guidé le groupe dans ses travaux et souligne certains points novateurs dans la manière d'appréhender le cours de mathématiques.

Le groupe est parti du constat que la collectivité attachait beaucoup d'importance à cet enseignement (il suffit, pour s'en convaincre, de se reporter au nombre d'heures réservées dans les horaires à cet enseignement, quel que soit le niveau). On peut s'en réjouir, souligne l'inspecteur Bajart, mais ce constat nous impose des responsabilités vis-à-vis du citoyen qui, en définitive, nous paie pour parler clairement.

C'est qu'un peu partout, et pas seulement en Communauté française de Belgique, les mathématiques ont à la fois une dimension culturelle et une dimension utilitaire. Si on investit tellement le cours de mathématiques, c'est parce qu'on en attend certaines choses.

Sur le plan culturel, tout d'abord, on peut dire que les mathématiques constituent un domaine dans lequel on s'exprime d'une manière

concise et exempte d'ambiguïté (en tout cas, on s'efforce de le faire). C'est le même mode d'expression, peut-être un peu sec, qui est utilisé dans le domaine des sciences. Les mathématiques sont un mode de raisonnement qui conduit à une certaine forme d'expression. Il est inutile d'établir une démonstration, si on ne sait pas l'exprimer. C'est une question à laquelle le groupe attache beaucoup d'importance : il faut que les élèves sachent rédiger.

Sur le plan culturel, on peut évidemment avoir les mêmes attentes d'autres disciplines. Mais c'est en confrontant la démarche mathématique à ces autres disciplines qu'on peut réellement en saisir toute la richesse quant au mode de raisonnement et à la forme d'expression qui lui sont propres.

Sur le plan utilitaire, on peut opérer une distinction : il y a d'abord un niveau d'utilité pour l'élève qui est en terminale et qui va poursuivre ses études ; un autre pour celui qui va entrer dans la vie active et qui n'aura pas particulièrement besoin des mathématiques. Il n'empêche que ces mathématiques lui sont utiles car elles lui permettront de mieux comprendre le monde qui nous entoure. Il en est ainsi à propos de diverses situations tel un emprunt à tempérament par exemple. Il est bon que le citoyen ait une connaissance suffisante d'un certain nombre de calculs nécessaires dans la vie quotidienne. Dans la vie active d'aujourd'hui, le citoyen reçoit toute une série d'informations qui se présenteront sous forme de tableaux numériques ou de graphiques (et l'on sait combien un graphique peut être dangereux à interpréter car on peut amplifier ou atténuer certains phénomènes selon la présentation).

Les réflexions qui viennent d'être faites concernent le cours à deux périodes semaine, que l'on appelle les mathématiques de base (on a un peu hésité à l'appeler mathématiques du citoyen). Pour ce cours, le groupe a estimé que l'on devrait pouvoir y trouver également le mode de raisonnement propre aux mathématiques.

Le deuxième niveau, en ce qui concerne l'aspect utilitaire, concerne l'élève qui va entreprendre des études supérieures ou qui va entrer dans la vie publique en utilisant les mathématiques, mais dans un domaine bien particulier (il ne fera pas des mathématiques de l'absolu ; mais dans sa vie quotidienne, il aura besoin d'un certain bagage mathématiques).

Les compétences correspondant à ce type d'élèves ont été consignées dans la colonne des mathématiques générales.

Ensuite, on prend en considération les étudiants et les élèves des classes terminales qui vont poursuivre des études dans le domaine des

sciences ou de la technologie et qui, plus tard, abordent la recherche. Pour ceux-là, il ne s'agit pas encore de leur apprendre à faire de la recherche, mais d'amorcer cet aspect et de déceler s'ils ont des capacités pour y arriver.

Le président en revient aux mathématiques de base. Il souligne que le groupe a beaucoup réfléchi à ce cours, estimant qu'il était fondamental. Le groupe a en effet estimé qu'il fallait créer, dans le cours de mathématiques, un noyau commun de connaissances pour tous les élèves de 2, de 4 ou de 6 heures. En effet, tous ces élèves se trouvent notamment regroupés pour le cours de géographie. Or, le professeur de cette discipline a besoin, pour son enseignement, de certaines notions de statistiques. Bien entendu, il n'est pas possible d'aboutir à ce que tous les élèves aient le même degré de connaissance dans tous les domaines des mathématiques, quel que soit le nombre d'heures qu'ils suivent mais le groupe de travail a voulu que le cours de mathématiques de base ne soit pas un cours au rabais. Il faudra peut-être une bonne information auprès des enseignants pour faire passer cette idée-là, sur laquelle le groupe a fortement insisté.

Le président évoque ensuite la géométrie. Faut-il encore faire de la géométrie aujourd'hui? La réponse fut positive. Pourquoi? Parce que la géométrie synthétique, celle des triangles, des parallélogrammes ne travaille pas sur des formules mais sur des êtres, des êtres géométriques. C'est un apport des Grecs, cet apport fait à présent partie intégrante de notre civilisation. Si on observe les programmes de mathématiques dans les pays anglo-saxons ou germaniques, on constate qu'il y a peu de géométrie. Le groupe s'est efforcé de conserver la géométrie pour deux raisons: d'abord, parce qu'elle fait partie de nos racines et il est peut-être important, que dans un cours de mathématiques également, on ait des racines, que l'on sache quand même que l'on a peut-être un certain génie, une certaine volonté de faire, tirée de la géométrie. En outre, la géométrie est également une occasion de rédiger. C'est presque une branche littéraire. Un élève qui résout un problème d'algèbre écrit des formules. Quand il résout un problème de géométrie, il doit rédiger des phrases. L'exercice dépasse le cadre des mathématiques proprement dites mais il a son importance.

Un autre élément encore à considérer. L'apparition de moyens modernes de calculer. Ceux-ci bouleversent l'enseignement des mathématiques. On dispose à présent d'un outil considérable qui permet d'approcher des notions qu'on ne voyait pas avant l'enseignement supérieur. Il permet d'aborder certains problèmes dans le cours à 2 heures, problèmes qu'on n'aurait pas à aborder antérieurement. L'idée développée à propos des mathématiques

ciroyennes, pour lesquelles on demande le même niveau d'exigence, est peut-être utopique, mais ce l'est moins si l'on considère le recours aux machines à calculer, dont les prix ne sont plus prohibitifs. On peut ainsi, grâce à leur utilisation, aboutir à résoudre des problèmes intéressants, avec relativement peu d'heures de mathématiques.

En conclusion de son exposé, l'orateur insiste sur le fait que l'énumération de ces compétences terminales n'a de sens que si les mathématiques sont bien enseignées. La manière d'enseigner, la méthode a son importance. Le groupe préconise un enseignement en spirale, c'est-à-dire qui n'attend pas que l'élève ait acquis une notion très pointue, très précise, très scientifique. On démarre avec la notion, on l'utilise et on l'acquiert progressivement.

Il faut considérer également que la faculté de faire des mathématiques dépend beaucoup de la volonté qu'a le jeune de s'investir, de faire preuve de ténacité dans son travail. Dès lors, se pose la question de savoir comment intéresser les élèves.

Pour les faire travailler, il faut les intéresser. C'est essentiel, car nous avons une pénurie de scientifiques et cette situation devient tout à fait dramatique. Dès lors, nous insistons très fort sur le sens: il faut que les concepts mathématiques aient du sens. Or, cette exigence n'a pas toujours été bien comprise. On l'a peut-être compris jadis, puis l'on a eu ce mouvement des mathématiques modernes à propos desquelles on ne pensait plus qu'en termes de structures, de modes de pensée.

Pour terminer son exposé, l'orateur tient à saluer le travail fourni par le groupe. Il rassemblait des personnes venant de différents horizons, ayant des positions très diverses et appartenant à des générations également différentes. Chacun a connu des mouvements variés en mathématiques et enfin, les membres représentaient des réseaux d'enseignement différents. Pour les mathématiciens, la situation a cependant été facilitée par le fait que depuis 20 ans, se sont développés des programmes interréseaux, du moins dans l'enseignement de transition. Les personnes faisant partie du groupe de travail se connaissaient et les discussions en ont été facilitées.

Audition du président du groupe de travail «Latin/grec»

Le président prend la précaution de souligner que la conception du cours de latin a profondément évolué ces dernières années: il est bien évident que ce n'est pas un cours pour spécialistes; ce n'est plus un cours chargé de

sélectionner les élèves, mais au contraire il vise à la formation des adolescents. Ensuite, ce cours est au service des autres. Un exemple très simple : dans le temps, l'analyse française était conçue en fonction du latin; maintenant, c'est le latin qui est au service du français). Il faut espérer que les élèves maîtrisent mieux leur langue maternelle en faisant du latin.

S'agissant d'une langue essentiellement écrite, d'une langue synthétique, d'une langue flexionnelle, l'étude du latin a comme but premier la formation à la rigueur et au raisonnement logique. L'exercice fondamental, c'est bien entendu celui de la version. La version se fonde, bien sûr, sur des textes prudemment choisis. Elle est une démarche individuelle qui impose une connaissance raisonnée et raisonnable de la langue, fondée sur une grammaire sélective. L'étude, la pratique du latin imposent constamment l'analyse et la polyvalence sémantique, imposent constamment la formulation et la vérification d'hypothèses. C'est ce qui permet aux jeunes gens, nous pouvons l'espérer, souligne le président, de structurer leur pensée et d'aboutir au raisonnement logique c'est-à-dire à l'expression française correcte qui rend une image nette de l'original. Bien sûr, le latin espère ainsi participer à l'acquisition des compétences transversales.

Après le cours de version, c'est évidemment le cours d'auteurs qui est important. Celui-ci est une démarche collective. Le travail de traduction et de retraduction se fait en classe sous la direction du professeur. C'est celui qui doit permettre aussi de contrôler le fonctionnement de la langue, de connaître une littérature et, bien sûr, de pouvoir analyser et commenter les textes de latin.

Troisième élément : c'est l'étymologie. On donne souvent à l'étymologie une importance exagérée, estime l'orateur. En réalité, rigueur et raisonnement logique, voilà le but premier du cours mais il n'empêche que l'étymologie est une grande importance, parce que dans la vie courante, c'est en faisant référence à des mots latins qu'on parvient à connaître des mots français, néerlandais, anglais, allemands et encore les mots d'autres langues romanes. L'étymologie est importante aussi parce que quand il s'agit de former des néologismes, c'est pratiquement toujours au latin et au grec qu'on a recours.

Quatrième élément, c'est bien entendu la connaissance d'une civilisation. C'est l'aspect culturel; mais c'est là que doit apparaître tout particulièrement l'actualisation et l'étude de la pérennité des problèmes humains. Il convient de montrer combien le latin et le grec ont donné une grande importance à l'homme. C'est ce qui permettra de pouvoir aussi faire la démarche de comprendre l'autre.

Enfin, bien sûr, une cinquième attente des cours de latin et de grec, c'est le travail personnel, voir dans quelle mesure l'élève peut faire une recherche et surtout la communiquer.

Audition du président du groupe de travail « Géographie »

L'orateur souhaite faire part de quelques considérations générales. S'adressant à la ministre-présidente, il tient à confirmer combien les professeurs de géographie se sont réjouis de la mission qui leur était confiée, soulignant le bien fondé, la nécessité de cette initiative qui s'inscrivait parfaitement dans les préoccupations de l'association interrégionale de professeurs de géographie. Depuis quelques temps en effet, celle-ci se préoccupait de réactualiser les conclusions épistémologiques de cette discipline, telles qu'elles avaient été précisées dans un colloque en 1976.

Dès lors, cette mission relative aux compétences terminales est venue bien à propos pour mener à terme cette réflexion sur la finalité, la spécificité et la cohérence de cette discipline; mais elle a véritablement transcendé en quelque sorte les réflexions en lui donnant valeur légale.

Les enseignants se sont mis au travail avec enthousiasme et ont réalisé un projet ambitieux, mais toutefois réalisable et non pas un projet minimaliste qui laisserait quelque part le futur citoyen sur le bord du chemin dans l'incapacité de répondre demain aux enjeux sociaux et spatiaux de notre monde.

Une deuxième considération rejoint la celle d'autres présidents de groupes : l'orateur croit pouvoir affirmer que la très grande hétérogénéité du groupe peut être aujourd'hui considérée comme un gage, à la fois de qualité de ce qu'il a produit, mais également de faisabilité (et ce second terme est important). En effet, se retrouvaient dans ce groupe deux professeurs de géographie de l'université, certains collègues du secondaire d'établissements que l'on qualifie en général d'élitistes et d'autres qui enseignent dans des écoles qui sont au seuil de la discrimination positive. Le groupe était composé de professeurs du réseau catholique où la géographie bénéficie de deux heures hebdomadaires mais où les orientations sont très sociales et de professeurs du réseau officiel où la géographie est un peu plus chichement dotée avec une seule période hebdomadaire mais où les préoccupations sont beaucoup plus scientifiques.

Après quelques ajustements bien nécessaires, bien entendu, le groupe a réussi à faire l'amalgame de cette hétérogénéité et finalement, il a eu des discussions excessivement enrichissantes et ce n'est pas un mince résultat que d'être

parvenu à jeter véritablement un pont entre une géographie que l'on pourrait qualifier de savante souvent très pointue aujourd'hui (autrement dit celle des facultés) et une autre « géographie » — celle de l'école secondaire — souvent considérée comme une discipline mineure; et souvent modestement considérée lors des conseils de classe pour la réorientation ou l'évaluation globale.

Troisième considération; le questionnement qui a guidé le groupe de façon quasi permanente pendant tous ces travaux a été le suivant : à quoi sert la géographie ? Question que posent très souvent les élèves. Bien sûr, l'orateur pourrait paraphraser un célèbre géographe, Yves Lacoste, qui a prétendu en 1976, lors d'un ouvrage qui a fait grand bruit « la géographie, ça sert d'abord à faire la guerre ». Je crois qu'il serait inconvenant de s'attarder en ces lieux sur ces propos. Le groupe a trouvé que c'était une vision un peu réductrice de la géographie mais à peine plus réductrice qu'une autre qui, elle, est beaucoup communément admise, une espèce d'image d'Epinal de la géographie à savoir : « la géographie, ça sert à localiser des villes, des lieux, des fleuves, à dessiner des cartes », c'est véritablement une vision totalement dépassée.

Bien sûr, le groupe a été attentif à fournir à l'adolescent des repères pour classer les faits dans l'espace. Tout comme en histoire, il est demandé aux élèves d'ordonner les faits dans le temps. C'est pourquoi, on trouve en page 3, une liste de références spatiales que le groupe a jugées incontournables. Ce sont à la fois des lignes et des points, des océans, des mers, mais le groupe a également délimité des découpages, politiques, économiques ou encore culturels. Était-il possible de les évacuer à l'heure où l'on parle d'islamisme, de mondialisation ? L'orateur croit que c'était là quelque chose de véritablement important. Évidemment comme toute liste nomenclative, elle est perfectible, elle est amendable.

Le président revient sur le questionnement qui était celui de savoir à quoi sert la géographie. Le groupe s'est très rapidement entendu pour souscrire à une définition qui consiste à dire : « la géographie, ça sert à rendre le monde intelligible ». Le groupe a fait la compétence majeure de telle sorte qu'on la retrouve en première page à deux endroits différents, d'une part dans l'introduction et d'autre part dans le petit paragraphe en caractère gras. Comprendre le monde, cela signifie pouvoir décrire, expliquer les espaces à des échelles différentes depuis son quartier jusqu'au monde en passant par la région, le pays. Comprendre le monde, c'est aussi comprendre que les mutations de la ville, de la région se décident peut-être aujourd'hui à 10 000 km de l'endroit où je vis, simplement parce que c'est le siège d'une multinationale.

Comprendre le monde, c'est aussi saisir les dimensions spatiales d'un phénomène, d'un problème, les monitions, la désertification, les flux migratoires. Et donc, le groupe a voulu, en quelque sorte, au travers de ce document, montrer aux élèves du secondaire que la géographie était une discipline utile, utile parce que demain cet adolescent sera un citoyen lecteur, utilisateur et peut-être décideur de son espace.

Quatrième considération : comment parvenir à tout cela ? Autrement dit, quels sont les fondements didactiques de cette discipline ? Le groupe a décidé qu'il allait construire en quelque sorte cet édifice sur quatre piliers ; c'est un gage de stabilité, souligne l'orateur.

Premier pilier : les compétences transversales. Pas plus que les autres disciplines, la géographie ne peut être un isolat. Il faut bien sûr l'intégrer dans une formation globale, c'est pourquoi en première page, le groupe a cru nécessaire de reprendre, en bas de page le point 1.2 les compétences transversales même s'il était conscient que celles-ci étaient déjà fournies dans une production antérieure.

Deuxième pilier : les savoirs. Ces savoirs, furent classés en trois catégories : les savoirs, les référentiels spatiaux. Les savoirs thématiques (pages 4 et 5), furent classés en 8 rubriques ; mais ces 8 rubriques peuvent se combiner de façon à donner en quelque sorte les quatre dimensions de l'analyse : la dimension naturelle, la dimension politique, la dimension économique et la dimension sociale.

L'objet de la géographie, « décoder, comprendre, expliquer un espace » nécessite que l'on fasse la relation entre ces quatre dimensions. Deuxième observation évidente : si l'on observe les savoirs indiqués, il est évident qu'une partie de ceux-ci est empruntée aux disciplines voisines. Il y a des savoirs économiques, de sociologie, d'histoire. Mais le groupe a estimé que ce n'est pas en soi gênant, dans la mesure où l'on s'interroge sur l'essence même de la géographie qui est d'être une discipline carrefour. Il faut, dès lors, faire en quelque sorte quelques emprunts aux voisins. Faire des emprunts pourquoi ? Peut-être pour mieux affirmer sa spécificité et quelle est cette spécificité ? C'est d'avoir cette aptitude à poser les problèmes à l'échelle où ils doivent être posés. Quand il y a un phénomène de pollution, il faut se demander si cette pollution est d'origine locale, régionale, planétaire ? Il est évident que si l'on a mal posé le problème au niveau spatial, les remèdes, les solutions que l'on peut proposer sont plus ou moins efficaces en la circonstance.

Deuxième aptitude de la géographie : celle d'intégrer les quatre dimensions précitées et de les intégrer sur un territoire déterminé et pour cela le groupe a donc déterminé des savoirs

strictement spécifiques à cette discipline que nous avons baptisés, en page 2, les deux clés de lecture de l'organisation des territoires-sociétés. Ce sont d'une part les structures spatiales de base et d'autre part les acteurs. Comment percevoir cela ? Pour simplifier les choses, le groupe a considéré que ce sont là deux trousseaux de clés, avec chacun 6 clés. Aucune clé ne fournit en quelque sorte l'entrée dans l'explication de l'espace. C'est le jeu excessivement complexe de combinaisons de ces différentes clés qui permettra à l'adolescent de décoder l'espace.

Enfin, l'articulation savoirs et savoir-faire. Si la présentation générale du document exigeait quelque part de faire une ségrégation entre savoir et savoir-faire, il est évident que dans l'esprit de groupe, il doit y avoir, de façon permanente, interaction entre ces savoirs et ces savoirs-faire; cette introduction est rejetée dans le texte. Même s'il fallait déborder un petit peu la mission qui fut confiée au groupe en page 2 que l'évaluation (et ce sera sans doute l'objet d'une autre commission), celui-ci pense que l'évaluation de ces savoirs ne doit pas se faire pour eux-mêmes, mais ces savoirs sont au service de la compréhension et de l'organisation et du fonctionnement des territoires-sociétés.

*
* *

Intervention du président de la Commission commune de pilotage

A l'issue de cette présentation par les présidents des groupes de travail, M. Leroy, président de la Commission commune de pilotage, tient à formuler quelques remarques de caractère général.

Il précise tout d'abord les travaux qui ne sont pas terminés à ce jour. Il s'agit, en application de l'article 25 du décret Missions, des compétences terminales et savoirs communs requis de l'ensemble des élèves à l'issue de la section de transition et, en application de l'article 35 du même décret, des compétences terminales et savoirs communs requis de l'ensemble des élèves à l'issue de la section de qualification. Le travail a largement débuté sur ce que l'on peut qualifier le « chapeau commun ». Mais la Commission de pilotage a estimé qu'il était impératif de disposer d'abord d'un certain nombre de compétences disciplinaires confirmées, afin de pouvoir apprécier clairement ce qu'il y avait lieu de mettre dans ce chapeau commun. M. Leroy estime que le travail des chargés de mission pourra être remis au Gouvernement vers le 1^{er} ou le 15 avril.

Reste à finaliser les documents relatifs aux compétences terminales pour les disciplinaires sciences économiques et sciences sociales, pour l'éducation à la technologie, pour l'éducation artistique et enfin le document relatif aux sciences.

Pour les trois premiers de ces documents, l'intervenant pense que les documents pourraient être prêts dans un assez proche avenir. Il subsiste encore de sérieuses difficultés pour l'élaboration du document relatif aux sciences. M. Leroy rappelle que ce fut le seul groupe où à un moment, un vote fut organisé, qui fut contesté par la suite et il pense que cette procédure n'était peut-être pas la plus indiquée. Il souligne qu'il subsiste encore un notable conflit sur l'orientation qu'il convient de donner à l'enseignement des sciences et c'est là un véritable enjeu, souligne l'intervenant. Il importe à présent de sortir de cette difficulté.

Le président de la Commission commune de pilotage rappelle que dans les échanges qui eurent lieu entre les groupes de travail et cette commission, celle-ci a dû rappeler assez régulièrement que les compétences terminales consistaient, non pas en un idéal de référence (comme c'était écrit, à un moment donné, dans un document d'un groupe de travail), mais que ces compétences terminales seraient la norme sur laquelle il conviendrait de fonder le niveau des études.

Dans certains documents, des références méthodologiques apparaissaient. La Commission de pilotage a dû demander de les retirer.

Il convient de noter également que cette Commission de pilotage est le premier niveau de non-experts, par rapport au degré d'expertise des membres des groupes de travail. Aussi, fut-elle amenée à s'enrouler de certaines précautions pour l'appréciation du document relatif aux mathématiques. Pour ce document en effet, il est arrivé que la Commission de pilotage fasse des remarques portant sur des questions assez pointues telles « les lois binomiales sont-elles bien incontournables ? ». Il faut souligner à cet égard que la Commission commune de pilotage s'est fait aider par M. Nicolas Rouche, le président du Crem. Il importait de le souligner pour le rapport.

M. Leroy tient à souligner qu'il y eut accord entre la Commission commune de pilotage et le groupe de travail mathématiques sur le fait qu'il fallait attacher une grande importance aux mathématiques du citoyen. La Commission a réinsisté beaucoup sur leur côté principalement utilitaire en demandant au groupe de travail de relire son document en identifiant davantage les notions et compétences utiles pour traiter les questions ordinaires de consommation pour toutes les questions de la vie quotidienne tou-

chant aux factures, contrats, emprunts, notices d'usage des appareils, documents fiscaux, calculs de taxes et impôts, systèmes électoraux, assurances, sondages et enquêtes d'opinions, etc.

Il s'agissait donc de constituer un cours de mathématiques de base qui ne serait pas simplement un peu de ce qui se trouvait dans les « vrais cours de mathématiques », mais au contraire des bases qui auraient de véritables objectifs qui étaient propres à ce cours-là.

Pour ce qui concerne les « matheux », la Commission s'est attachée à faire supprimer certaines allusions au fait qu'il y avait des élèves qui étaient les meilleurs, qui devaient exceller pour les cours scientifiques, des élèves de deuxième classe et puis les autres ...

Pour ce qui concerne le groupe de travail « latin/grec », ce fut plutôt au sein de la Commission commune de pilotage qu'une certaine tension a apparue. La Commission avait en effet communiqué au groupe de travail une réflexion qui était assez ambiguë et qu'il fallait expliciter. Le débat portait sur le point de savoir si le cours de langues anciennes avait toujours comme objectif premier la version, non pas la version pour elle-même mais néanmoins la capacité réelle de pouvoir traduire des textes anciens. Ou bien, pour ce cours, pourrait-on finalement travailler à partir de traduction ? C'était un réel enjeu qui donna lieu à un débat.

Il y eut peu de remarques à propos du document de travail relatif à la géographie.

Il y eut peu de remarques également en ce qui concerne l'enseignement des langues sauf un certain regret, à un certain moment, pour le côté trop utilitariste du document, ce qui amena la Commission commune de pilotage à rappeler un peu la nécessité de préserver la culture. La Commission de pilotage a été entendue en ce sens.

M. Leroy poursuit en indiquant que c'est évidemment pour la discipline française que les débats furent les plus longs. Il faut noter que sur un document qui comporte 25 pages, deux pages représentaient un enjeu énorme. Il s'agit de la querelle portant sur la liste : faut-il une liste d'auteurs ou non ? Il y eut là un très réel débat et il reviendra au Parlement de trancher sur cette question. Ce que le Gouvernement propose, dans le document qui est ici déposé, c'est bien une liste en partant de l'idée que même si l'on veut dépasser un certain fond culturel, dépasser ce que l'on nomme « bons auteurs », contester les choix culturels dominants, encore faut-il connaître cette culture dominante, connaître ces choix culturels dominants.

Evocant ensuite le travail réalisé par le groupe « histoire », M. Leroy fait état d'un certain nombre d'allez et retour du document proposé à la Commission de pilotage qui demanda au groupe de revoir sa copie.

C'était un enjeu véritable car la tentation était grande, pour certains, de se limiter à des compétences terminales qui ne soient pas trop claires, de manière à protéger une liberté qu'on pourrait appeler outrancière des programmes, mais aussi des manuels. Or le décret Missions est tout à fait clair à cet égard : les véritables balises, ce sont les compétences terminales qui doivent les donner et le document qui a finalement été produit par le groupe répond à cette attente.

Une autre difficulté consistait à articuler les contenus et les outils conceptuels. Il s'agissait en quelque sorte d'une deuxième ligne de défense de ce que l'on pourrait qualifier d'un certain front de résistance de la part d'historiens.

Pour certains en effet, l'histoire disparaissait et l'on produisait en lieu et place des outils conceptuels mais qu'à la limite, on pouvait voir à n'importe quelle époque. Ainsi, le phénomène de la colonisation, peut importe qu'on le voit au même siècle en Afrique, ou à l'époque grecque ou à propos de la récompense qu'accordait Jules César à ses vétérans. Il en était de même à propos des phénomènes migratoires ou du phénomène de l'autoritarisme.

La Commission commune de pilotage a tenu énormément à ce que les moments clés de l'histoire soient réintroduits dans les compétences terminales. Elle a donc influencé le travail du groupe de travail en lui demandant de réintroduire dans les compétences un certain nombre des moments clés de l'histoire. Ainsi, on avait constaté que la Rome était devenue strictement la Rome impériale. La Commission de pilotage a engagé le groupe à restituer la découverte de la période républicaine, qui fut quand même un grand moment de l'histoire de Rome.

Par ailleurs, la Commission de pilotage a également insisté sur le fait que le cours d'histoire devait amener les élèves à savoir qu'ils étaient de quelque part et à ce propos, il existe des moments clés de l'identité régionale.

M. Leroy tient à ajouter, non plus en tant que président de la Commission de pilotage, mais de président du Conseil général, que celui-ci a proposé deux modifications au document tel qu'il a été produit par le groupe de travail. Le Gouvernement aura donc à sa disposition deux documents, celui produit par le groupe de travail plus une proposition émanant du Conseil général. Celle-ci vise à ajouter l'outil conceptuel n° 17 en face du moment

clé qui reprend l'identité régionale et cette proposition vise à modifier en outre quelque peu la présentation des phrases liminaires avant les moments clés.

M. Dupont souhaite intervenir brièvement, tout en soulignant que cette brièveté ne provient pas d'un désintérêt pour le travail réalisé mais, simplement de son désir de permettre aux représentants des autres groupes d'intervenir au cours de ce premier tour de discussion, après les auditions qui viennent d'avoir lieu. L'orateur souligne au contraire combien, à son estime, le travail qui a été accompli par les groupes est remarquable, combien il est le bienvenu et quelle chance réelle il représente pour l'ensemble de l'enseignement en Communauté française. En effet, son groupe, souligne l'intervenant, estime que l'ensemble de notre enseignement, en Communauté française, doit être piloté au mieux car l'enseignement est une chance essentielle d'émancipation pour tous ceux qui en bénéficient, c'est-à-dire l'ensemble des élèves et ce, quel que soit le réseau auquel ils appartiennent.

Ce membre tient à insister sur le fait qu'à travers le travail accompli par les différents groupes de travail qui ont effectué des propositions de socles de compétences et de compétences terminales, il s'agit de préciser le contrat qui doit exister entre la Communauté (c'est-à-dire la société) et l'école, le contrat entre les enseignants et les enseignants.

Ce commissaire estime qu'on se trouve dès lors dans un moment, non pas exceptionnel mais tout à fait intéressant de l'histoire de notre enseignement. Il ne doit pas être exceptionnel insiste-t-il car les documents produits ne constituent pas, à son sens, un produit fini. Ils doivent amorcer au contraire un processus de réflexion sur notre enseignement.

Cela ne veut pas dire qu'il faudra changer les compétences terminales tous les deux mois ou tous les deux ans, note M. Dupont. Mais il faudra apprécier la faisabilité sur le terrain des compétences telles qu'elles sont proposées ici.

Le travail réalisé par les différents groupes est tout à fait remarquable, insiste ce commissaire qui se réjouit donc de pouvoir de la sorte pousser son troisième alléluia. Le premier l'avait été à l'occasion du vote du décret Missions et le deuxième lors de l'adoption des profils de formation. Pour sa part, il espère qu'il aura l'occasion de se réjouir encore une quatrième fois, lorsque l'on précisera comment évaluer « l'intention pédagogique ». Ce membre estime toutefois qu'il ne faut pas brûler les étapes. Il importe d'avancer en marchant et il considère que la direction suivie est la bonne. Vouloir aller trop vite ne serait pas une solution opportune; elle risquerait de faire échouer l'ensemble du processus. Se donner un délai de cinq ans

n'est pas déraisonnable. Si l'on aboutit endéans ce délai, on pourra considérer que le processus ainsi réalisé a permis de faire évoluer les mentalités dans le respect de chacun et principalement des enseignants de terrain.

Evouant le contenu des documents soumis à l'examen de la commission au cours de la présente séance, ce membre relève que le travail réalisé se caractérise peut-être par une plus grande homogénéité que ce qui avait été produit à propos des socles de compétences. Pour ceux-ci en effet, ce commissaire avait déclaré qu'il avait l'impression que la manière dont on envisageait le concept de compétences, d'une discipline à l'autre, divergeait sensiblement. Sans doute, cette diversité est-elle normale, d'une discipline à l'autre, mais également dans la production d'un même groupe de travail, compte tenu de sa composition car un groupe rassemble nécessairement des personnes venant d'horizons extrêmement divers, avec des différences notables de programmes dans les écoles. Dans un tel contexte, il peut être difficile d'aboutir à des conceptions communes. C'est pourquoi, souligne ce commissaire, il est heureux que l'on se trouve dans un processus et non devant un produit fini, car il faudrait parfois aller plus loin que ce qui est ici proposé.

Ce membre rappelle que le décret Missions définit les compétences comme un ensemble de savoirs, savoirs-faire et attitudes. La compétence, c'est une conception incluant tout cela, souligne ce membre. Dès lors, il reste perplexe lorsqu'il aperçoit, dans les compétences terminales, le mot « savoir ». Il n'y a bien sûr pas de compétences sans savoirs mais nous discutons ici des compétences terminales qui incluent nécessairement les savoirs, savoirs-faire, attitudes et certains savoirs parfois ainsi dénommés sont en fait de véritables compétences, ce qui est source de confusion. Or, nous souhaitons que le message soit le plus clair possible.

Mais, en dépit de cette remarque, ce membre confirme son avis plus que positif et même enthousiaste au sujet de l'ensemble des documents qui sont soumis à l'examen de la commission.

M. Dupont souhaite encore poser une question: il se demande si à partir du travail qui a abouti à cette précision des compétences terminales, on pourra concevoir des épreuves d'évaluation qui vérifieront bien la réalisation de ces compétences.

M. Drouant tient à saluer l'important et excellent travail réalisé par les groupes. Il souligne qu'au sein de ceux-ci étaient associés des acteurs des différents réseaux. C'est là une dimension importante qu'il importe de relever car nous avons un système d'enseignement qui a parfois trop pêché par des querelles de

clochers, insiste ce membre. Le dialogue ainsi établi était important à souligner.

L'intervenant se pose une première question à savoir comment les normes ainsi définies descendront-elles sur le terrain dans la réalité des établissements.

Pour ce qui concerne le document géographie, ce membre est rassuré par la composition du groupe de travail qui rassemblait effectivement, à la fois des acteurs de terrain d'école dites élitistes et d'autres établissements plus en difficulté. D'autres groupes de travail ont fait état de la présence d'éminents spécialistes. Ce membre se demande dès lors quelle fut exactement la façon de travailler des divers groupes de travail. Ceux-ci ont-ils toujours bien été en relation avec les acteurs de terrain? Ce contact nécessaire avec les acteurs de terrain est indispensable pour favoriser l'intégration des compétences terminales ainsi définies, insiste ce commissaire.

M. Drouart souligne tout l'intérêt de pouvoir ainsi disposer de ces normes telles qu'elles sont consignées dans le document sur les compétences terminales en géographie. Il est heureux que les repères spatiaux soient définis, même s'il n'est pas entièrement convaincu que l'ensemble des députés ici présents pourraient nécessairement situer sur une carte muette tel ou tel fleuve de Chine. Mais les repères proposés permettent en tout cas d'éviter de tomber dans le défaut d'une connaissance qui serait par trop encyclopédique. L'importance des repères spatiaux est donc importante à souligner.

Ce membre en vient à deux questions à caractère plus général. Dans les socles de compétences, des âges (des niveaux d'enseignement en tout cas) avaient été indiqués. On retrouve de telles indications dans le document relatif aux compétences terminales en français. Mais ce n'est pas le cas pour d'autres documents.

Or, en géographie notamment, sont précisés des savoirs thématiques. On doit par exemple connaître la dynamique des masses d'air (chaleur, vent, précipitation). Dans les programmes de cours de l'enseignement libre, ce cours est donné en quatrième année. Or, un des problèmes que le professeur de géographie rencontre, est d'expliquer certaines notions, alors qu'une série de compétences ne sont pas encore acquises par les élèves, en physique par exemple. Il pourrait dès lors être intéressant de définir les compétences à partir d'un niveau d'âge, en tout cas d'un niveau d'études. Mais cette précision impliquerait une révision importante des programmes. Ce membre s'interroge sur la relation qu'il y aura entre cette première strate et l'élaboration des programmes.

Une autre question de caractère général: ce commissaire regrette que la Commission de

l'Éducation n'ait pas à examiner, dans le même temps, l'ensemble des compétences terminales. On peut sans doute saluer l'effort accompli par les groupes, qui ont travaillé avec rapidité. Mais il déplore de ne pas disposer des compétences relatives aux disciplines « sciences économiques » et « sciences sociales ».

Tous les commissaires présents estimeront sans doute qu'une des choses importantes, c'est d'apprécier le degré de savoirs thématiques sur les institutions politiques belges. En histoire, on trouve effectivement la Belgique, en page 5 du document, associée à l'Europe et au monde. On y trouve également les concepts de supranationalité, de fédéralisme, d'entité régionale. Pour ce qui concerne le document « géographie », on parle également de savoirs thématiques liés aux structures géopolitiques. Mais ce commissaire se demande s'il ne serait pas important de noter comme telle la connaissance des institutions politiques belges, de manière tout à fait spécifique.

En effet, les sciences sociales ont un caractère optionnel. Ce n'est pas un cours qui est donné à l'ensemble des lycéens. Dès lors, dans le cours de géographie ou d'histoire, ne faudrait-il pas clairement définir ce qui vient d'être proposé à propos des institutions politiques belges. Ce commissaire estime en effet que trop d'élèves sortant des humanités aujourd'hui ont une réelle méconnaissance des institutions belges. Il ne suffit pas, à leur égard, de décrire simplement un cadre spatial, un découpage en région, communauté, commune, etc. pour expliquer cette réalité qu'est l'Etat fédéral et ses institutions.

M. van Eyll abonde dans le même sens que M. Drouart à propos du document « français » en ce qui concerne l'identification de niveaux d'études car il s'est étonné également qu'on ne retrouve pas le même type de présentation pour les autres documents. C'est pourquoi, il a le sentiment que le document français a un caractère plus opérationnel que certains autres documents.

Faisant ensuite la comparaison entre le document « français » et le document « langues modernes », il estime que ce dernier est écrit dans une langue directement accessible, psychologiquement acceptable, qui n'écrase pas le lecteur, mais qui présente les choses avec des mots simples de tous les jours.

Par contre, le document « français », s'il est destiné au grand public, est écrit dans une langue qui n'est pas toujours directement accessible et ne se caractérise pas par sa simplicité.

Le même membre regrette de ne pas avoir trouvé souvent, dans ce document, de référence à la Wallonie en tant que telle. Ce membre ne

voudrait pas que la Communauté française, à laquelle il est pour sa part très attaché, puisse être accusée d'occulter le fait wallon et le fait Wallonie-Bruxelles.

A titre d'exemple, ce membre évoque la page 14 du document français dans laquelle il est indiqué que l'on privilégiera les références culturelles française, belges et européennes. Pour sa part, M. van Eyll comprend ce que signifie la culture française, ou un certain nombre d'autres cultures européennes. Mais il ne voit pas ce que peut signifier la culture belge, d'un point de vue sociologique. La Belgique a existé et elle pourrait peut-être encore exister d'une certaine manière dans l'avenir. Elle pourrait aussi ne plus exister. Mais il ne comprend pas que puisse être occultée la francophonie de la Wallonie et de Bruxelles. Il est vrai que les mots manquent pour pouvoir désigner cet espace, qu'on a désigné comme étant la Communauté française de Belgique.

Il est vrai que dans le document « histoire », à la page 5, on retrouve la Belgique, dans l'Europe et le monde; on retrouve les notions de supranationalité, de fédéralisme, d'identité régionale. Mais il est vrai également que l'identité bruxelloise ne dit pas grand chose. Bruxelles est une ville millénaire. Il existe une réelle identité urbaine et puisqu'on a qualifié la ville de région, il y a effectivement une identité régionale, si l'on veut.

Sans faire de politique partisane, ni d'idéologie, ce membre aimerait une référence à ce civisme important que l'on doit aujourd'hui avoir à l'égard de la Wallonie et de Bruxelles.

Évoquant encore d'autres passages du document relatif au français, il signale qu'on y trouve mention du surréalisme belge; sont cités Magritte et Chevé. Il se demande si le mot « wallon » n'aurait pas pu surgir, à propos du surréalisme. Sans doute, est-il judicieux de parler de symbolisme belge, puisqu'il convient d'évoquer à ce propos des auteurs tels Verhaeren, Maeterlinck et Rodenbach. Il ne convient pas de nier l'histoire de la littérature française de la Flandre, même si la Flandre renie son histoire culturelle française aujourd'hui. Mais le mot « wallon » eut été judicieux à propos du surréalisme.

Abordant ensuite le document relatif aux « langues modernes », ce membre rappelle l'intervention qu'il a faite à l'occasion de l'examen du document sur les socles de compétences, lorsqu'il a plaidé en faveur d'un bilinguisme passif, d'une connaissance passive d'une ou plusieurs langues étrangères.

M. van Eyll regrette que ce débat sur le bilinguisme passif paraisse à ce point obsolète et que l'aspect communicationnel prime autant.

Pour sa part, il estime qu'une connaissance passive d'une langue étrangère est davantage à la mesure de tous les élèves qui ne se trouvent pas en situation d'immersion pour apprendre notamment le néerlandais. Et dès lors, la réponse qui a été faite à sa question par le président du groupe de travail langues modernes lors du débat relatif aux socles de compétences ne lui paraît pas pertinente. Car cette réponse se fondait sur la capacité qu'ont les enfants issus de l'immigration à apprendre rapidement le français, même s'ils n'ont pas de grandes facilités scolaires et qu'ils se trouvent dans l'enseignement professionnel par exemple. La situation est tout à fait différente, souligne l'intervenant, car ils vivent en réelle immersion à propos de la langue française. De toute évidence, ce n'est pas le cas des enfants, qui à Bruxelles, doivent apprendre le néerlandais. C'est pourquoi, il réinsiste sur cette notion de bilinguisme passif.

Il évoque un autre argument qui est d'ordre géopolitique celui-là. En effet, si tous les peuples qui ne sont pas anglophones se mettent inévitablement à apprendre l'anglais, avec une connaissance active de cette langue, les anglophones n'auront plus à faire l'effort de connaître aucune langue. Leur hégémonie en sera donc renforcée. Sans partager toutes les convictions de Claude Hagège, à propos de « L'enfant aux deux langues », ce membre croit néanmoins que celui-ci a exprimé des réflexions fondamentales d'un point de vue géopolitique.

M. van Eyll poursuit en rappelant les propos de Michel Hansenne, lorsqu'il évoquait ses interventions en qualité de secrétaire général de l'Organisation internationale du travail. Il indiquait que lorsqu'il s'exprimait dans une langue étrangère, il perdait 30 % de sa capacité de conviction. Et ce commissaire signale que dans les cénacles internationaux, lorsque des intervenants ont l'amabilité de lui porter parole en français, il estime, à de nombreuses reprises, qu'il serait préférable qu'ils puissent parler dans leur langue maternelle et que lui-même ait la possibilité de disposer d'une bonne traduction.

En effet, en matière de communication, la capacité de convaincre est une chose essentielle. Et l'on peut voir chez de vrais multilingues, le désir qu'ils ont parfois de pouvoir s'exprimer dans leur langue maternelle afin d'améliorer leur capacité de convaincre. C'est de là que naît une véritable communication et non pas simplement de l'envoi de vagues messages de sympathie, ce qui est d'un tout autre ordre.

C'est pourquoi, ce membre réinsistera encore pour qu'il y ait un débat sur cette question du bilinguisme passif. Il cite encore le professeur Wilmet de l'ULB, qui lui également plaide pour une connaissance passive des langues et rappelle encore que le professeur Sten-

gers, a lui également préconisé une connaissance passive de la langue néerlandaise afin d'améliorer l'entente entre les Belges.

M. Charlier, tout en s'excusant de n'avoir pas pu assister à l'ensemble des auditions de ce jour, remercie les présidents des groupes de travail pour l'important travail que ceux-ci ont réalisé. Il estime qu'en matière de pilotage, on se trouve actuellement dans un processus qui démontre que la notion est bien connue et il faut s'en réjouir, souligne ce commissaire. En effet, on n'a pas toujours été convaincu, ni au niveau politique, ni au niveau de l'enseignement, ni au niveau de l'inspection, que le pilotage avait un rôle important à jouer. Il prend à présent tout son sens.

Le même membre rappelle que lors de l'examen des profils de formation, il fut constaté qu'il y avait eu manifestement volonté d'établir ces profils de formation avec le secteur des entreprises, ce qui était tout à fait logique. Il se demande si, dans le même état d'esprit, on a établi les compétences terminales en établissant les contacts nécessaires avec l'enseignement supérieur, universitaire ou non universitaire. En effet, certains accusent parfois l'enseignement secondaire de ne pas atteindre les objectifs que l'enseignement supérieur estime qu'il devrait atteindre. Il convient donc de se demander si dans la manière dont on a établi les compétences terminales, les groupes ont eu des contacts avec des représentants de l'enseignement supérieur et s'ils ont tenu compte des exigences émises par ceux-ci. Ce membre rappelle que pour les socles de compétences, en effet, fut recherchée l'adéquation entre l'école du fondement et l'enseignement secondaire, grâce au premier degré de celui-ci. Il n'existe pas un lien aussi étroit entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Dès lors, il se demande si les groupes de travail ont tenu compte de l'adéquation nécessaire pour le passage de l'un à l'autre et il aimerait en avoir la confirmation.

Ce commissaire se réjouit également, qu'on ait pu tenir compte, comme on l'avait fait en d'autres moments, de la préservation de la liberté méthodologique et pédagogique car c'est évidemment fondamental, insiste M. Charlier.

Malgré cette préservation nécessaire, cela veut dire qu'on a quand même abouti à un pilotage interréseau, ce qui est important pour l'évolution de notre enseignement. On évolue à présent dans le pilotage et dans un pilotage interréseau. C'est un effort remarquable d'avoir pu mettre ainsi les choses en commun, tout en gardant la liberté méthodologique.

Ce membre constate qu'il manque effectivement la quatrième pierre de l'édifice que sont les compétences communes et il estime qu'on pourra encore y parvenir sous cette législature.

De la sorte, auront véritablement été respectés les engagements relatifs au décret Missions.

Après avoir entendu le président du groupe de travail « mathématiques », M. Charlier voudrait lui dire combien il a apprécié son intervention et en émettant cette opinion, il prend en compte l'expérience qu'il a acquise dans l'enseignement des cours techniques pendant une douzaine d'années. En effet, cette manière de présenter les mathématiques est nettement plus accessible et plus positive, estime l'orateur. Il importe de montrer les synergies possibles avec toutes les autres matières, ce qui est de nature à démystifier les mathématiques qui donnent l'impression d'être trop fermées sur elles-mêmes.

Après avoir dit cela, ce commissaire estime que la prochaine étape doit veiller à l'adéquation des programmes avec les compétences ainsi définies. En effet, après qu'aient été confirmés les profils de formation, les socles de compétences et les compétences terminales et enfin les compétences communes, l'étape qui viendra devra consister à faire en sorte que les programmes soient en adéquation avec la première strate ainsi définie.

En mathématiques, il est regrettable, estime l'intervenant que, par exemple, le cours d'électricité de 4^e année ne puisse disposer de certains outils mathématiques qui ne sont pas encore disponibles à cet âge parce que l'élève n'est pas encore arrivé à ce stade du programme dans le cours de mathématique. Il importe dès lors de faire en sorte que les programmes soient en adéquation et fassent donc partie de la synergie qui est ainsi mise en œuvre. Il faut donc poursuivre cette synergie au-delà des compétences, pour veiller à la complémentarité entre les programmes.

Ce qui est en train de se réaliser pour l'instant est tout à fait indispensable, insiste M. Charlier. C'est fondamental car on est en train de donner des outils que les enseignants n'ont jamais eu à leur disposition. Peut-être était-on en droit de reprocher beaucoup de choses à l'enseignement. Mais les enseignants étaient également en droit de reprocher aux autorités compétentes de ne pas avoir mis en place les outils nécessaires.

S'adressant à la ministre-présidente, ce membre estime donc que ce qui est en cours depuis le décret Missions, depuis plusieurs années, grâce à son action, consiste donc bien à mettre à disposition des enseignants les outils nécessaires. Il reviendra encore aux responsables de veiller à la manière d'utiliser ces outils, ce qui implique leur prise en compte dans la formation initiale et aussi dans la formation continuée.

Evouant l'œuvre qui vient d'être accomplie, il se félicite également que son groupe ait ainsi fait en sorte qu'elle puisse se réaliser.

M. Neven rend également hommage au travail remarquable fourni par tous les groupes. Il est pleinement conscient des difficultés qu'ils ont dû rencontrer, étant lui-même ancien professeur, proviseur et préfet d'athénée. Il comprend dès lors les embûches qui ont dû être surmontées. Il estime que le document soumis à l'examen de la commission est tout à fait capitale parce qu'à travers lui, on va façonner la société de demain : sera-t-elle culturelle ou très technologique ou les deux à la fois, ce que personnellement ce membre souhaite. Cette société sera-t-elle identique à la nôtre ou tout à fait différente ? De toute évidence, c'est à travers des documents comme ceux qui sont présentés aujourd'hui à la commission de l'Éducation qu'on façonnera la société de demain.

Ce membre souhaite rappeler que les errements qui ont été commis (notamment dans les années 70) ont entraîné des conséquences, que l'on perçoit dans la formation des enseignants. A titre d'exemple, ce membre cite le désintérêt relatif qui était de mise au cours de ces années en ce qui concerne l'orthographe. Or, on constate à présent que des enseignants envoient leur candidature bourrée de fautes d'orthographe ! De même, en ce qui concerne le cours d'histoire, il y eut un lamentable abandon de la chronologie au cours des années 70, estime l'intervenant. On constate à présent que certains enseignants dispensent leur cours d'histoire sans bien connaître eux-mêmes la chronologie historique, ce qui est préoccupant.

Ce membre estime que l'ensemble du travail réalisé devrait être apprécié non seulement des députés mais des professeurs, hommes de terrain qui seront plus à même d'en saisir la portée. Il souhaite également savoir ce qu'en pensent les milieux de l'enseignement supérieur, universitaire et non universitaire.

Evouant l'intervention du président du groupe « latin/grec », ce membre se réjouit que l'on ait conservé la version. Son abandon eût été catastrophique, estime ce commissaire car elle eût fait perdre la spécificité de cet enseignement des langues anciennes.

Ce membre apprécie également ce qui a été dit par le président du groupe de travail « mathématiques » à propos du maintien de l'enseignement de la géométrie. Il n'avait pas pris conscience des différences de choix opérés à propos de cet enseignement selon les pays. Il semblerait que les pays de culture germanique ne conserveraient pas cet enseignement. Pour sa part, ce membre estime que la version latine et la géométrie développent l'imagination et

l'esprit de recherche, même si elles poursuivent cet objectif par des voies différentes.



M. Leroy fournit tout d'abord une réponse à la question relative à la composition des groupes de travail. Ces groupes étaient composés de 11 personnes : deux inspecteurs, un chargé de missions et huit autres personnes parmi lesquelles devaient se trouver impérativement un représentant de l'enseignement supérieur (deux représentants dans certains groupes). Il y eut donc un vrai contact avec l'enseignement supérieur, même si toutes les disciplines n'étaient pas nécessairement représentées. Les sept autres personnes étaient bien des enseignants de terrain et non des chargés de missions.

Quant à la question portant sur l'identification de l'âge, M. Leroy rappelle que les compétences terminales se situent en bout d'humanités et sont destinées à couvrir les quatre années. Il n'y eut pas jusqu'à présent de propositions faites pour appliquer l'article 26 du décret Missions qui dispose que le Gouvernement peut déterminer des compétences intermédiaires. La Commission commune de pilotage a estimé qu'il fallait d'abord fixer les compétences terminales. Sans doute, le document français reprend une indication d'un âge intermédiaire, mais c'est à partir du travail effectué par le groupe qui a fixé les socles de compétences. Le document « français » reprend ce qui a été indiqué pour le niveau des socles de compétences, sans rien y ajouter. Pour les compétences terminales, il appartiendra aux programmes de couvrir les quatre années.

Le président du groupe géographie, répondant à la question relative au suivi, indique qu'au sein de l'enseignement organisé par la Communauté française a déjà été initié un comité de rédaction des programmes. Celui-ci a commencé, sur base des socles de compétences et des compétences terminales à ventiler celles-ci par degré dans les programmes. Ce travail, bien entendu, souligne l'intervenant, est opéré uniquement pour l'enseignement de la Communauté française puisque les pouvoirs organisateurs ont compétence pour l'élaboration de leurs programmes. Ce comité de rédaction n'est donc pas compétent pour l'enseignement des pouvoirs organisateurs libres subventionnés.

La Commission créée pour le second degré est composée également de représentants du premier degré et du degré supérieur. C'est donc en son sein que s'opère la ventilation entre les socles et les compétences terminales de la façon la plus harmonieuse possible. Cette ventilation

est donc opérée au niveau des programmes et non au niveau de compétences intermédiaires.

Le président du groupe de travail « langues modernes », répondant à M. Dupont, à propos du suivi et des problèmes d'évaluation, rappelle que le groupe de travail n'avait pas compétence à cet égard. L'objectif évoqué par ce commissaire est clairement prévu et doit donné lieu à l'élaboration de banques de données sous forme de questions de référence. On peut considérer qu'une certaine habitude va se créer d'y faire référence à terme. On se rendra ainsi vraisemblablement compte, dans un certain temps, qu'au delà des documents de référence, on pourrait arriver à des épreuves communes. M. Dupont a appelé ces épreuves communes une évaluation externe et en disant cela, on pense notamment au décret sur la réforme de l'enseignement fondamental. Pour la première fois dans notre système éducatif, est prévu dans ce décret à propos de la seconde langue, une allusion à une épreuve d'évaluation externe. Mais on est encore loin d'une notion de bac à plus ou moins long terme. L'orateur indique toutefois que l'inspection des langues germaniques dispose déjà d'une certaine expérience d'épreuves communes, sur Bruxelles et sur la zone du Brabant wallon ainsi que dans le district de Mouscron-Comines.

Il indique que certaines réticences ont existé au départ, réticences bien compréhensibles car les enseignants avaient peur d'être jugés personnellement à travers le résultat de leurs élèves. On n'imagine pas cependant l'influence que ces épreuves-là ont pu avoir sur la pratique en amont. En effet, ces enseignants sachant non sur quoi leurs élèves vont être interrogés mais quel sera le type d'interrogations qui leur seront proposées, développent des trésors d'imagination pour mettre en place un enseignement destiné à aboutir au résultat correspondant.

Dès lors, l'orateur pense que si l'objectif a été clairement déterminé et si on peut motiver les enseignants à ce type de démarches, on pourra logiquement espérer des modifications de comportement. Car il faut se rendre compte qu'il existe des différences notables entre ce que certains enseignants disent et ce qu'ils font dans leur pratique réellement. Mais c'est à travers le biais de l'évaluation qu'on pourra réformer les pratiques.

Le président du groupe de travail « langues modernes » rappelle les propos tenus par une inspectrice générale d'anglais venue de France. Etant de passage dans des établissements de la Communauté française à l'époque des examens, celle-ci fut consternée de voir que dans certains établissements, les élèves des classes de 5^e A n'avaient pas les mêmes questions que les élèves de la classe de 5^e B. S'étonnant de ces pratiques,

elle nous tint ces propos: « n'avez-vous pas encore compris que c'est par le biais de l'évaluation que vous allez faire changer les pratiques que par ailleurs vous essayez de faire évoluer? ». Il importe de méditer ces propos, souligne l'orateur.

La présidente du groupe de travail « histoire » indique que si dans le chapitre relatif à la Belgique, il n'a pas été fait mention des institutions, c'est parce qu'on ne voulait pas que les enseignants, quels que soient les réseaux, voient les institutions pour elles-mêmes. Mais il est prévu de les voir à partir de l'étude des mécanismes tels le fédéralisme, la supranationalité ou l'identité régionale. C'est à ce propos qu'il est envisagé de voir les institutions de la Belgique. On souhaite en effet que l'étudiant apprenne à travailler et à saisir ainsi son rôle dans cet ensemble institutionnel, souligne Mme Cole.

II. EXPOSE INTRODUCTIF DE MME ONKELINX, MINISTRE- PRESIDENTE DU GOUVERNEMENT, CHARGÉE DE L'EDUCATION, DE L'AUDIOVISUEL, DE L'AIDE A LA JEUNESSE, DE L'ENFANCE ET DE LA PROMOTION DE LA SANTE

La ministre-présidente rappelle qu'à l'occasion de l'examen du projet de décret relatif aux profils de formation, elle a déjà eu l'occasion de faire part aux commissaires de l'ensemble de ses réflexions sur le suivi du décret Missions. Ce processus se poursuit avec le dépôt du présent projet de décret relatif à la confirmation des compétences terminales et savoirs requis dans trois disciplines de la section de transition, le français, les mathématiques et les langues anciennes. La ministre-présidente entend donc formuler simplement quelques remarques à propos de ces trois documents.

Elle tient tout d'abord à souligner la très grande qualité de ces documents et remercie donc l'ensemble des membres des groupes pour le travail qu'ils ont fourni.

Le document relatif aux compétences et compétences terminales et savoirs requis en français est tout à fait conforme à ce qui avait été demandé. L'accent a été mis prioritairement sur la langue comme outil de communication mais les compétences n'oublient pas, et la ministre-présidente s'en réjouit, la transmission d'un fond culturel qui permet, pour citer le document lui-même, de « déchiffrer nombre d'allusions qui émergent dans les œuvres d'art et les médias du monde contemporain ». Le groupe de travail a dès lors fixé des objectifs ambitieux, mais raisonnables.

Sans doute, la Commission devrait-elle débattre de la liste. Deux questions se posent à ce propos : d'une part, le principe d'une liste et d'autre part, son contenu. Très vite, souligne la ministre-présidente, on perçoit la difficulté de désigner des auteurs « incontournables », le danger de légiférer sur ce qui est et ce qui n'est pas un « bon auteur ».

On va peut-être dire qu'on impose là une culture dominante, mais pour ceux qui veulent rompre avec une culture dominante, encore faut-il qu'il puisse y avoir dialogue et donc connaissance de cette culture dominante.

Sur le contenu de la liste, la ministre-présidente souhaite recommander la prudence. Chacun souhaitera y ajouter et en retrancher. Le document prévoit d'ailleurs que cette liberté appartiendra au professeur. Mais il convient de se garder de modifier à la légère la liste de référence.

Quant au document relatif aux mathématiques, il tend vers la perfection, souligne la ministre-présidente. Elle estime que chaque niveau a été très correctement ciblé. Elle souligne tout particulièrement la volonté de fonder les mathématiques de base sur les besoins de tout citoyen de disposer des outils nécessaires à la vie quotidienne. Cette présentation lui paraît particulièrement heureuse.

Enfin, la ministre-présidente estime que les compétences qui ont été retenues par le groupe langues anciennes justifie, après coup, ce qu'elle avait écrit dans le commentaire de l'article 8 du décret Missions dont elle propose la relecture : « La connaissance du latin n'assure pas, les latinistes le reconnaîtront sans doute, des services immenses dans la vie quotidienne. A l'exception d'une compréhension immédiate et sûre d'un certain nombre de locutions, à l'exception d'une perception plus intime du sens du mot, par référence à sa racine, les savoirs purs conservés par l'adulte de ses cours de latin sont peu mobilisables. Qui niera par contre la formation à l'analyse, à la synthèse, à la structuration, à la formulation et à la vérification d'hypothèses qu'ont assurées les cours de latin ? Dire qu'il ne s'agissait que de gymnastique intellectuelle s'exerçant en dehors de contenus serait une coquécigruie. Sans étude du vocabulaire, sans le long effort d'apprentissage de la morphologie et de la syntaxe, l'exercice de la version, pour ne citer que celui-là était tout simplement impossible ».

III. DISCUSSION GENERALE

M. Drouart souhaite faire quelques considérations générales sur les documents relatifs aux trois disciplines concernées. Ils sont très

intéressants, souligne ce membre, qui considère que l'ensemble des acteurs concernés ont accompli un travail d'une grande honnêteté intellectuelle.

Ce membre relève deux différences par rapport aux socles de compétences. Pour ces derniers, existait déjà un travail antérieur qui pouvait servir de référence. Dans le cas présent, les groupes ont dû entièrement innover, ce qui était plus risqué.

Une deuxième différence est à noter. Elle est d'ordre idéologique. En effet, les socles de compétences concernaient un public unique puisque le tronc des études est commun jusqu'à 14 ans. Par contre, pour les compétences terminales, il y a lieu de distinguer, d'une part, celles qui concernent l'enseignement général et technologique et celles qui concernent l'enseignement technique et professionnel. Ce commissaire regrette dès lors de ne pas pouvoir examiner en même temps les documents relatifs à l'enseignement général et technologique et ceux qui seront établis pour l'enseignement technique et professionnel.

La comparaison eût été importante pour des disciplines comme le français, par exemple, car la culture doit être commune à tous.

En l'absence des compétences terminales rotatives à l'enseignement technique et professionnel, on ne peut disposer d'une vue d'ensemble sur la dimension culturelle donnée à ces deux filières et l'intervenant regrette donc que la commission de l'Education ne puisse effectuer un examen commun aux différentes formes d'enseignement, ce qui nuit à la qualité de son travail.

Ce membre, ayant entendu la présentation du travail des différents groupes de travail, formule un autre regret ; il aurait souhaité une plus grande interdisciplinarité dans la procédure d'élaboration des compétences terminales. Il conçoit qu'une telle interdisciplinarité soit difficile à établir mais il l'estime néanmoins importante pour la réforme de l'enseignement obligatoire.

L'orateur envisage ensuite la manière dont les compétences terminales seront reçues sur le terrain et comment elles pourront être portées par les acteurs concernés et il exprime son inquiétude à ce sujet. Il souhaite obtenir des garanties quant au calendrier de la mise en œuvre concrète de la réforme initiée.

Soulignant qu'il faut donner du temps au temps, M. Drouart estime nécessaire de laisser la possibilité que les acteurs de terrain puissent réellement intégrer les compétences terminales dans leur action en classe.

Il s'inquiète encore du fossé qu'il pourrait y avoir entre la loi (à savoir les compétences terminales) et la liberté pédagogique des enseignants. Ce risque est réel dans des disciplines comme le français, souligne l'intervenant.

Ce membre rappelle que les recours éventuels en matière d'évaluation se baseront sur les données normatives, soit les programmes et les compétences terminales. Placer la barre trop haut, en ce qui concerne les dispositions normatives, pose problème quant à l'issue des recours qui seront introduits, recours qui ont pourtant montré toute leur légitimité si l'on en croit les statistiques.

En outre, si l'on place la barre trop haut en ce qui concerne les compétences terminales, on peut craindre de voir les programmes se gonfler davantage, alors qu'il y a une demande manifeste du terrain pour les alléger.

Enfin, ce membre exprime encore un certain regret des acteurs de terrain en ce qui concerne une relative discrétion de la recherche et beaucoup, aurait souhaité pouvoir être consultés sous une forme ou sous une autre. Il y a là dès lors un regret par rapport à la place laissée aux spécialistes qui semble à certain comme trop importante.

M. Hazette, lors de l'examen des socles de compétences, avait exprimé le souhait que la commission de l'Éducation puisse enchaîner rapidement par l'examen des compétences terminales. Cet enchaînement a pu se faire en un délai très correct et ce commissaire en est dès lors très satisfait.

Lors de la discussion relative aux socles de compétences, ce membre avait indiqué combien les parlementaires devaient faire cet examen avec beaucoup de modestie. Cette observation est également de mise à propos du travail qui a été réalisé par les différents groupes de travail qui présentent les compétences terminales. L'orateur estime que ces groupes vont en effet très loin dans l'analyse des compétences relatives aux disciplines concernées.

Ce membre souhaite demander à la ministre-présidente si vraiment ces documents montrent qu'il y a, comme on l'a souvent dit, opposition entre les savoirs et les compétences. Car il estime que les travaux auxquels les groupes ont abouti sont une bonne synthèse des savoirs qu'il faut acquérir et des compétences qu'il faut maîtriser.

Ce commissaire se déclare donc satisfait, même si dans le document « français », parce que les compétences doivent être nécessairement de communication, sont utilisés des termes modernes au lieu qu'il soit fait référence à la rhétorique comme jadis. Tout en comprenant cette évolution, on peut parfois être étonné par

la forme langagière que prend le document relatif au français, souligne l'intervenant.

M. Hazette estime satisfaisant et rassurant que, dans ces documents, l'accent soit mis sur la formation générale et humaniste, sur la priorité qui doit être donnée à une tête bien faite plutôt qu'à une tête bien pleine.

On retrouve ainsi les fondements de l'ancienne pédagogie, ce qui est satisfaisant car ce membre avait craint une dérive utilitariste dans l'articulation des compétences et des savoirs. L'orateur ne trouve pas son inquiétude confirmée et exprime donc sa satisfaction.

Ce membre reviendra plus loin sur le document relatif au français. Il indique par contre son incompetence quant à un examen approfondi du document relatif aux mathématiques, tout en relevant l'expression d'une mathématique citoyenne (la base) qui évolue progressivement vers la mathématique des spécialistes.

L'orateur a lu avec beaucoup de plaisir le document consacré au latin et au grec et les commissaires en comprendront la raison. Ce plaisir ne se dément pas, parce que réaliser ce que les latinistes projettent de réaliser avec le nombre d'heures qui est laissé à présent à cette discipline, tiendra réellement de l'exploit.

Ce qui est important, c'est la volonté de dialogue entre l'époque contemporaine et l'antiquité et il est heureux d'avoir ainsi prolongé cette démarche, initiée naguère par une anthologie qui confrontait des auteurs latins avec des auteurs contemporains.

Ce membre exprime donc sa satisfaction de confirmer ces compétences terminales sur base des documents qui sont présentés. Il estime qu'il faut se féliciter d'avoir pu disposer de groupes de travail qui ont bien œuvré pour donner à notre enseignement des balises sûres et réfléchies.

M. Dupont est tout à fait d'accord avec ce qu'a dit M. Drouart sur l'intérêt de l'interdisciplinarité, sur la manière commune dont il faudrait concevoir les compétences, qu'on soit au niveau des socles ou des compétences terminales. Il est également d'accord avec l'intervenant sur la nécessité de pouvoir, à présent, faire descendre ces dispositions normatives sur le terrain afin que les acteurs, si l'on ose dire, puissent se les approprier.

Cette appropriation implique tant la formation initiale que la formation continuée. Il y aura œuvre de pédagogie à faire.

M. Dupont n'est par contre pas d'accord avec M. Drouart quand celui-ci s'inquiète du fait qu'un niveau de compétences trop élevé pourrait induire des recours.

C'est le contraire, estime l'intervenant, car personne ne se plaindra que le niveau de l'école de ses enfants soit inférieur aux compétences. Ce membre déclare que les compétences telles qu'elles sont présentées lui paraissent tout à fait compatibles avec la liberté pédagogique. Elles lui paraissent être définies à la fois de manière suffisamment précise pour que l'on sache de quoi on parle et aussi de manière suffisamment générale pour qu'il reste beaucoup de liberté pédagogique pour ceux qui devront les mettre en œuvre.

Ce commissaire reste préoccupé par la confusion entre savoirs et compétences. Il rappelle qu'il existe une excellente définition de la compétence dans le décret Missions: il s'agit des aptitudes à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoirs-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. Les savoirs, lorsqu'ils ne restent que des savoirs ne servent à rien s'ils ne deviennent pas des compétences, souligne l'intervenant. Ils sont essentiels à ce qu'il y ait compétence un jour mais s'ils ne deviennent jamais compétences, ils n'auront servi à rien. Ainsi, on peut faire étudier des listes de temps primitifs relatifs aux langues anciennes, faire étudier des listes de mots, ces savoirs resteront stériles s'ils ne sont transformés en un savoir-faire et mieux en une compétence.

M. Hazette intervient pour indiquer qu'à son sens, les documents présentés donnent une bonne articulation entre savoirs et compétences.

L'orateur poursuit en soulignant qu'il n'y a pas lieu de considérer que les groupes de travail livrent un produit qui est nécessairement fini. Notre enseignement est entré dans un processus qui devra évoluer, voire être corrigé, compte tenu de l'expérience et principalement de l'expérience des gens de terrain. Mais il importe de conserver un niveau d'exigences commun à notre enseignement, exigences qui soient compatibles avec la liberté pédagogique. Ce n'est pas la quadrature du cercle, estime ce commissaire. On le fait dans la plupart des pays du monde, si ce n'est dans tous et pourquoi pas chez nous, conclut l'intervenant.

La ministre-présidente suite à la question de M. Hazette confirme que pour elle, la liberté d'enseignement est totalement respectée par les compétences terminales. En effet, les pouvoirs organisateurs conserveront toute liberté en matière de méthodes pédagogiques et sans vouloir répéter davantage ce qu'elle avait dit à l'occasion de l'examen des socles, elle fait sienne l'argumentation développée par M. Charlier à la fin de la séance des auditions.

IV. EXAMEN DES ARTICLES, DES ANNEXES ET VOTES

Annexe n° 1 et article 1^{er}

Un amendement n° 1 est déposé par MM. Hazette, Mathieu et van Eyll. Il est libellé comme suit:

Remplacer sub. 2 a), la 2^e cartouche par le texte suivant:

« Repérer les mots inconnus, émettre des hypothèses sur leur sens en s'aidant du contexte et confirmer l'hypothèse à l'aide du dictionnaire. »

Justification: On ne peut prendre le risque d'une approximation permanente. Le sens des mots doit être confirmé.

L'un des auteurs, M. Hazette, insiste sur le recours nécessaire au dictionnaire, faute de quoi on risque d'apprendre une langue approximative. Il convient d'être respectueux du sens des mots, insiste l'orateur.

M. Dupont ne partage pas l'opinion de l'auteur et souligne que lorsqu'on lit, on construit du sens, avec ce que l'on a en soi. On lit dès lors en interprétant le texte que l'on a sous les yeux et il est des situations où l'on ne dispose pas nécessairement d'un dictionnaire sous la main. On peut ainsi découvrir le sens au fur et à mesure de ce que l'on découvre, insiste l'intervenant, qui évoque le lecteur installé dans un train. Il faut donc également pouvoir retrouver le sens d'un mot, avec les moyens, divers, dont on dispose et cette réflexion vaut également pour l'apprentissage des langues modernes.

M. Hazette estime ne pas pouvoir se satisfaire d'un à peu près en matière de sens.

M. Cherton rappelle que le groupe de travail a pris connaissance de tests d'évaluation pratiqués à l'issue du premier degré de l'enseignement secondaire. Les tests ont permis de constater d'importantes lacunes en matière d'inférence et donc de la capacité qu'ont ou n'ont pas les élèves à tirer le sens d'un mot inconnu à partir de son environnement. Si l'intervenant admet qu'on pourrait peut-être renoncer au terme « éventuellement », il ne peut marquer son accord sur les termes « confirmer à l'aide du dictionnaire », tenant à mettre l'accent sur la nécessité de développer chez les élèves cette capacité d'inférence qui leur fait souvent défaut.

M. Dupont abonde dans le même sens. Ce membre est favorable à l'usage des dictionnaires, mais insiste également sur l'apprentissage de l'inférence et il redoute que les élèves ne deviennent trop dépendants du dictionnaire et en

deviennent en quelque sorte des assistés permanents.

La ministre-présidente souligne également que le dictionnaire est un outil didactique très important mais que l'on peut aussi travailler à chercher le sens sans recourir nécessairement au dictionnaire. Ne pourrait-on indiquer le terme « notamment », suggère-t-elle ?

Les mêmes auteurs, à la suite de cet échange, retirent l'amendement n° 1 et déposent l'amendement n° 6 ainsi libellé :

A l'article 1^{er}, annexe 1, p. 6, au point sub. 2 a), supprimer le mot « éventuellement ».

Justification : On ne peut prendre le risque d'une approximation permanente. Cet amendement permet de souligner l'importance de l'emploi du dictionnaire quand on en a la possibilité.

Cet amendement n° 6 est adopté par 11 voix et 1 abstention.

A la page 14, un amendement n° 2 est déposé par les mêmes auteurs. Il est libellé comme suit :

A la dernière ligne du préambule avant les mots « à l'immigration », insérer les mots « aux peuples d'Europe et ».

Justification : Il n'est plus possible aujourd'hui d'ignorer les supports littéraires de la production audio-visuelle, massivement anglo-saxonne. Comme le contexte invite à considérer que le concept d'immigration s'applique aux non-Européens, il convient d'ajouter les cultures constituant le trésor européen commun.

M. Hazette souligne que nous sommes en train de nous intégrer dans une Europe qui se construit et que les quinze d'aujourd'hui comportent des éléments culturels constitutifs d'un trésor européen qui n'est pas seulement celui de la langue française, d'où l'ajout proposé « aux peuples d'Europe ».

M. Drouart soulignant qu'on pourrait s'interroger sur la définition du mot « peuple », l'auteur indique que c'est à dessein qu'il a écarté des mots tels « Etat » ou encore « Nation », leur préférant le mot « peuple » parce qu'on peut considérer que l'Europe est constituée par un certain nombre de peuples qui ont droit à la reconnaissance de leur culture. Pour sa part, il ne souhaite pas entrer dans la délicate définition à donner de la notion de « Nation », qui ouvre vers le nationalisme.

L'amendement n° 2 est adopté par 11 voix et 1 abstention.

M. Dupont voudrait savoir si l'on se trouve bien dans l'application du décret, dans son article 25 premièrement. Ce texte stipule que le Gouvernement détermine les compétences terminales et les savoirs requis. Mais ce commis-

saire se demande si, malgré tout, il ne serait pas préférable de se référer essentiellement à des compétences plutôt qu'à des savoirs. Ce membre souligne qu'il trouve le document français excellent, mais estime que la définition qui y est donnée des savoirs est en fait une définition des compétences. A titre d'exemple, il cite la page 14. Il y est indiqué que l'objectif à poursuivre dans l'enseignement n'est en aucune manière de transmettre une culture passiste mais de maîtriser les références culturelles. Pour lui, le fait de « maîtriser des références culturelles » implique qu'on se trouve bien en présence d'une compétence et non d'un savoir.

Pour M. Hazette, le décret Missions montre bien que compétences et savoirs doivent se combiner.

M. Dupont poursuit en évoquant les grands courants littéraires qui sont indiqués sous la rubrique savoirs. Lorsqu'un savoir implique d'expliquer les ruptures fondamentales qu'a connue la culture française ou la culture européenne à diverses époques de l'histoire, on se trouve là face à une compétence dont on doit souligner, en outre, qu'elle ne se situe pas au niveau le plus bas, insiste ce commissaire.

La ministre-présidente répond que dans l'encadré, page 14, on explique que les savoirs doivent servir à construire une compétence.

Le document indique donc « voici des savoirs » et conformément à l'article 25, on donne des détails sur les savoirs requis en matière de littérature et d'art. Mais dans le préambule, on indique bien que la manière de les transmettre doit servir à l'élève à construire une compétence. Il n'y a aucune contradiction, souligne la ministre-présidente.

M. Dupont craint qu'en définissant et en listant des savoirs, on donne malgré tout des indications aux enseignants susceptibles d'aboutir à un enseignement frontal et à la simple transmission de savoirs, sans l'appropriation de compétences. Mais cette crainte est tout à fait rencontrée par le document relatif au français qui explique bien l'interaction et l'objectif qui est la construction d'une compétence.

M. Drouart insiste également sur la présentation, qu'il estime très claire, du document relatif au français. C'est un réel défi, souligne ce commissaire. Mais ce membre réitère ce qu'il a dit lors de la discussion générale, en particulier sur les compétences terminales en français. Il y a un idéal de références qu'il estime assez élevé. Pour citer Meirieu, dans son ouvrage « La pédagogie entre le désir et le faire », il y a la une attention extrêmement difficile entre le dire et le faire. Le dire, c'est-à-dire la référence à l'élève abstrait postulé par les programmes proposés

et le faire, qui fait référence pour sa part aux élèves réels, dans leur diversité.

A partir du moment où on se situe plus au niveau de l'idéal de référence que de la norme, on prend un risque au niveau pédagogique. Exemple: en français, l'oral est une forme de pédagogie importante qui, compte tenu du document précédent, risque de perdre sa place pour pouvoir satisfaire ces idéaux de références. Il en est de même pour la pédagogie par projet. Une autre remarque: le fond culturel et la liste. Ce commissaire se félicite qu'on tienne compte des autres cultures et de celles issues de l'immigration. Mais il ne faut pas occulter le fait qu'il faut éveiller les élèves au fait d'une culture littéraire, artistique, qui est celle du monde entier. Et l'immigration, effectivement, dépasse largement le cadre européen. C'est là l'esprit du texte initial et personnellement, l'auteur préfère la formulation du texte que ce qui est proposé par l'amendement de MM. Hazette et consorts. En effet, la culture européenne est déjà privilégiée au départ par le texte.

Quant à la liste, elle a fait l'objet d'un long débat, souligne ce commissaire. Il reste sceptique quant à l'opportunité de placer cette liste dans le document relatif au français avec le risque qu'elle soit coulée ultérieurement au sein des programmes comme étant effectivement une liste de référence minimale. Ce risque n'est pas négligeable même si un certain nombre de précautions sont écrites dans ce document. Ce membre se demande, par ailleurs, pourquoi le document relatif aux langues anciennes ne comporterait pas lui aussi, dans la même logique, une liste d'auteurs.

M. Mathieu, pour sa part, se réjouit qu'il y ait une liste et il estime qu'elle est bien faite. Lorsqu'on indique qu'on peut ajouter ou retrancher, cela signifie que dans la pratique, un enseignant pourra, s'il le souhaite, retrancher 9/10 ou ajouter 1/10. On est ici dans une liberté extrême, estime ce commissaire et il se demande s'il ne faudrait pas indiquer qu'il faut au moins, obligatoirement voir une partie des auteurs de la liste.

La ministre-présidente rappelle que l'intention visée ne consiste pas à rendre la liste obligatoire.

M. Cherton confirme que la liste n'est pas figée, ni clôturée et que cette solution de compromis entre deux tendances, l'une visant à laisser une entière liberté au professeur, l'autre visant à rendre certains auteurs incontournables, c'est une solution acceptable.

La ministre-présidente invite les commissaires à se référer aux deux derniers paragraphes de la page 15, qu'elle estime superbes, insiste-t-elle.

Pour la clarté du rapport, les voici reproduit:

« La liste proposée ci-après entend servir de balise au professeur de français, mais elle n'est en rien fermée ni figée: le professeur jugera s'il doit y ajouter ou en retrancher. Cette liste est destinée à évoluer en fonction des réalités et des productions culturelles. En outre, chaque professeur doit se sentir libre de l'adapter en fonction des possibilités et des intérêts de ses élèves.

Si ces œuvres sont proposées parmi d'autres, c'est qu'elles servent de réservoir de références, de topiques, de valeurs aux générations suivantes. La plupart ont fait l'objet de réécritures, d'adaptations au cinéma ou dans la bande dessinée et permettent de ce fait d'initier les élèves à l'intertextualité. Ainsi, elles font partie d'un fonds culturel qui permet de déchiffrer nombre d'allusions qui émergent dans les œuvres d'art et les médias du monde contemporain. Parmi elles, une attention privilégiée sera accordée à quelques-uns des grands mythes qui ont traversé l'histoire. »

A la page 15, sub. a), 1^{re} ligne, un amendement n° 3 est déposé par MM. Hazette, Mathieu et van Eyll visant à ajouter « nécessairement » après « ne doivent pas ».

Justification: On ne peut faire interdiction aux étudiants de lire l'intégralité d'une grande œuvre.

Un élève qui lirait toute l'œuvre ne doit pas être condamnable, estime M. Hazette et l'amendement proposé vise à rappeler ce fait.

M. Leroy préconise une précision qui est reprise par les auteurs qui déposent l'amendement n° 7, visant à sous-amender l'amendement initial déposé. Il est ainsi libellé:

Supprimer également « la plupart des » et les remplacer par « les ».

Ce sous-amendement (numéroté 7) est adopté à l'unanimité et l'amendement n° 3, sous-amendé, est adopté à l'unanimité.

A la page 16, un amendement n° 4 est déposé par MM. Hazette, Mathieu et van Eyll visant à remplacer le texte proposé par « Villon: Testament et ballades immortelles ».

Justification: Le texte proposé paraît dénigrer Villon.

M. Hazette se déclare en effet surpris par l'expression utilisée « Villon, ses neiges, ses pendus et sa postérité », rappelant le merveilleux souvenir qu'il a conservé des balades de François Villon et n'appréciant pas cette présentation désinvolte.

M. Cherton rappelle les intentions du groupe qui voulait indiquer que chez un auteur, qu'il

estimait incontournable, il ne fallait pas tout voir, mais s'attacher à des aspects essentiels de cette œuvre.

L'auteur de l'amendement juge néanmoins l'expression utilisée assez malheureuse.

La ministre-présidente convient que les termes choisis par l'auteur de l'amendement sont assez beaux mais elle estime toutefois qu'ils ne collent pas vraiment avec les autres illustrations proposées par le groupe.

M. Cherton souligne encore que la liste entend indiquer des parcours littéraires qui peuvent être fait par l'enseignant et ses élèves.

M. Dupont estime que les termes choisis par le groupe sont intéressants en ce sens qu'ils ont pris en compte une certaine conception de la vie chez Villon, conception de la vie qui est bien évoquée en quelques mots chargés de sens « ses neiges », « ses pendus », ... La liste est également une liste de thèmes, souligne ce commissaire.

Suite à cette discussion M. Hazette déclare retirer l'amendement n° 4.

MM. Hazette, Mathieu et van Eyll déposent l'amendement n° 8 ainsi libellé :

A la liste, ajouter :

« Pagnol, son humanité à fleur de cœur et ses paysages-acteurs ».

Justification : On ne peut guère justifier l'oubli de cet auteur si proche du cœur des élèves et du grand public.

L'amendement n° 8 est adopté par 11 voix et 1 abstention.

M. Drouart justifie son abstention en soulignant qu'il apprécie cet auteur, mais qu'il reste sceptique par rapport à la liste et à ses conséquences.

L'annexe n° 1, ainsi amendée, est adoptée par 11 voix et 1 abstention.

L'article 1^{er} est adopté par 11 voix et 1 abstention.

Annexe n° 2 et article 2

M. Dupont souligne que ce document est très bien fait, pour peu qu'il puisse en juger sur base de ses compétences en mathématiques. Il souhaite une précision : s'il comprend bien, les compétences en mathématiques sont répertoriées en 3 colonnes et celles des colonnes de droite incluent celles de la colonne de gauche. C'est-à-dire que les mathématiques pour les scientifiques incluent nécessairement les compétences en mathématiques générales et les compé-

tences en mathématiques de base. Le texte de ce document, d'une manière générale, est d'une remarquable clarté, y compris dans la forme de l'écriture mais, souligne l'intervenant, cette phrase-là n'est peut-être pas la plus claire du texte. Il comprend que les auteurs aient souhaité être concis car si on veut rédiger cette phrase différemment, la nouvelle rédaction qui vient à l'esprit n'est guère plus claire que le texte proposé. Par ailleurs, dans les compétences, ce membre retrouve dans ce document-ci également une certaine confusion entre savoirs et compétences et cette confusion continue à le gêner. Il en est ainsi, souligne-t-il dans les pages 4, 8, 11, 16 et 18.

M. Neven estime pour sa part que les savoirs font partie des compétences et dès lors, ce membre n'est pas heurté par les expressions qui figurent dans ce document à condition, bien entendu, qu'il ne s'agisse pas d'un savoir stérile. Ce membre veut souligner combien il estime que ce document est d'une grande qualité même si comme l'orateur précédent, il ne se considère pas comme un spécialiste de cette discipline. Mais il tient à relever qu'il existe des points communs entre ce document et le document relatif aux langues anciennes. Il apprécie notamment les références à nos racines à propos de la géométrie ou les passages relatifs aux occasions de rédiger. Il apprécie qu'on retrouve de telles références dans un document relatif aux mathématiques ; elles pourraient tout aussi bien se retrouver dans un document relatif aux langues anciennes. Il apprécie que l'on vante la rigueur, la logique, l'esprit de recherche des problèmes à résoudre. On a presque l'impression qu'il y a concertation entre les deux groupes, mathématiques et langues anciennes, souligne l'intervenant.

M. Bayenet intervient pour signaler qu'il s'agit là en l'occurrence, de compétences transversales.

M. Dupont souhaite poser une question précise : il convient qu'il n'y a pas de compétences sans savoirs. Mais il souhaite savoir si, pour le groupe mathématiques, lorsque l'on peut restituer les suites arithmétiques et géométriques, il s'agit là de remplir une exigence de compétence. Dans ce cas-là, si on se contente de restituer, est-ce qu'il y a vraiment compétence ? Pour ce membre, il faut répondre par la négative et le message risque d'être un peu ambigu dans un document par ailleurs tout à fait excellent, insiste-t-il.

M. Bajart, à propos de la colonne de droite qui inclut la colonne de gauche, précise que c'est la première fois qu'on travaille de cette façon-là. C'est-à-dire que les membres du groupe sont partis du cours à 2 heures et non l'inverse. Toujours dans le passé en effet, les

programmes relatifs au cours de mathématiques sont partis du cours fort, avec l'idée des exigences requises pour l'examen d'entrée pour les études d'ingénieur ou les exigences requises pour d'autres études supérieures, en mathématiques par exemple. C'est donc la première fois, insiste l'orateur, qu'on reconstruit le cours de mathématiques à partir du cours à deux périodes semaine. Sans doute, la phrase n'est-elle pas très claire. Mais l'explication à donner est bien celle qu'a indiqué M. Dupont.

Quant à la rubrique « savoir, connaître et définir », qui se retrouve un peu partout à propos des diverses rubriques, M. Bajart prend l'exemple de la notion de fonction. Tout le monde sait à peu près ce qu'est une fonction; par exemple, la longueur d'une barre est fonction de la température. Il existe ensuite un concept mathématique pour lequel la fonction est un objet mathématique. La définition devient alors plus abstraite. Une fonction n'apparaît plus dès lors dans une phrase mais devient un être mathématique. On ajoute des fonctions, on les multiplie, etc. Ce que le groupe a voulu indiquer, c'est que pour faire des mathématiques de base, il n'est pas nécessaire d'aller jusqu'à la définition. Il suffit de savoir reconnaître ce qu'est une fonction quelque part au travers d'un graphique, d'un tableau de nombres, etc. La préoccupation fut de baliser le cours à 2 heures, à 4 heures, à 6 heures. Il importe de faire comprendre aux enseignants, sur le terrain, que lorsqu'on rencontre le mot « fonction », cela ne signifie pas nécessairement que l'élève doit en connaître la définition. Pour définir cette notion en effet, il faut des connaissances mathématiques relativement solides. C'est pour cela que le groupe a établi cette hiérarchie, afin de baliser les exigences. C'est important pour apprécier ces exigences en termes d'évaluation car sinon, on prend des risques en matière d'échec scolaire.

M. Bajart poursuit en évoquant les suites arithmétiques et géométriques: on dit bien au travers d'exemples, dans le cours de mathématiques de base. L'élève voit une suite et reconnaît une suite arithmétique et une suite géométrique. Au cours de mathématiques générales, il définit, puis, pour les mathématiques scientifiques, on ne va pas plus loin.

L'annexe n° 2 et l'article 2 sont adoptés par 11 voix et 1 abstention.

Annexe n° 3 et article 3

A la page 6, MM. Mathieu et Hazette propose l'amendement n° 5, libellé comme suit:

Ajouter après les mots « se situer dans sa dimension européenne », les mots « et universelle ».

Justification: Les Romains et les Grecs ont développé des civilisations à rayonnement universel.

M. Mathieu ajoute que d'un point de vue philosophique et culturel, en ce qui concerne l'histoire des civilisations dans son ensemble, un des objectifs de l'apprentissage des langues anciennes visent à inscrire la notion d'universalité des connaissances et des valeurs. C'est pourquoi, l'intervenant propose l'ajout du terme « universel ».

M. Marneffe n'y voit aucune objection.

L'amendement n° 5 est adopté à l'unanimité.

L'annexe n° 3, ainsi amendée, est adoptée par 11 voix et 1 abstention.

L'article 3 est adopté par 11 voix et 1 abstention.

Article 4

L'article 4 est adopté à l'unanimité.

V. VOTE SUR L'ENSEMBLE DU PROJET DE DECRET

Le projet de décret, tel qu'amendé en ses annexes, est adopté par 11 voix et 1 abstention.

La commission a décidé de faire confiance à la présidente et au rapporteur pour la rédaction du présent rapport.

Le Rapporteur,

La Présidente,

Ch. DUPONT.

A.-M. CORBISSIER-HAGON.

TEXTE ADOPTE PAR LA COMMISSION

Article 1^{er}

Les compétences terminales et savoirs requis en français à l'issue de la section de transition, repris en annexe 1, sont confirmés conformément à l'article 25 du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

Art. 2

Les compétences terminales et savoirs requis en mathématiques à l'issue de la section de transition, repris en annexe 2, sont confirmés conformément à l'article 25 du même décret.

Art. 3

Les compétences terminales et savoirs requis en latin-grec à l'issue de la section de transition, repris en annexe 3, sont confirmés conformément à l'article 25 du même décret.

Art. 4

Le présent décret entre en vigueur à la date de parution au *Moniteur belge*.

ANNEXE I

**COMPETENCES TERMINALES
ET SAVOIRS REQUIS
HUMANITES GENERALES ET TECHNOLOGIQUES**

FRANÇAIS

TABLE DES MATIERES

	Pages
INTRODUCTION	30
1. Les compétences terminales	30
2. Les savoirs disciplinaires	30
3. Le cadre conceptuel (théorique)	30
 1. COMPETENCES TERMINALES	 30
A. Lire	30
1. Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication	30
2. Construire du sens: a) le sens littéral, b) le sens inférentiel	31
3. Exercer son esprit critique	31
4. Acquérir des connaissances	31
5. Identifier, comprendre et interpréter différents types de textes	31
6. Décoder les images et les productions audiovisuelles	31
7. Développer une réflexion critique sur sa propre lecture	31
B. Ecrire	32
1. Orienter son écrit en fonction de la situation de communication	32
2. Produire différents types et genres de textes	32
3. Mettre en œuvre, à cet effet, les phases du processus d'écriture	32
4. Utiliser dans l'écrit des techniques de la conviction	32
5. Associer l'écrit à d'autres supports	32
6. Développer la créativité au travers de l'écriture	32
7. Réfléchir à sa propre manière d'écrire	32
C. Parler - Ecouter	32
1. Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication	32
2. Participer à différentes situations de communication	33
3. Elaborer des significations	33
4. Utiliser des moyens non verbaux au départ de son profil linguistique et corporel	33
5. Construire une relation interpersonnelle efficace et harmonieuse	33

6. Utiliser à l'oral des techniques de la conviction	33
7. Réfléchir à sa propre manière de parler, d'écouter	33
2. SAVOIRS DISCIPLINAIRES	33
A. Les savoirs sur la langue	33
B. Les savoirs sur la littérature et l'art	34
1. Grands courants littéraires et artistiques d'hier et d'aujourd'hui	34
2. Grandes références littéraires et artistiques (mythes, récits, œuvres, personnages, auteurs ...) constitutives du fonds culturel contemporain	35
3. Savoirs conceptuels	36
C. Les savoirs sur l'homme et le monde	36

INTRODUCTION

1. Les compétences terminales

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

b) En outre, ces compétences ne se développent ni ne s'évaluent dans l'absolu, mais toujours en fonction des situations de communication réelles ou vraisemblables où elles entrent en (inter)action. On veillera donc à organiser l'exercice de ces compétences dans le cadre de séquences didactiques de complexité croissante au fur et à mesure de l'apprentissage.

c) Différents types de compétences sont à prendre en compte et, dans certains cas, à distinguer précisément :

— A l'issue du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire :

s : les compétences socles 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.

c : les compétences socles 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.

— A l'issue de la section de transition de l'enseignement secondaire :

S : les compétences terminales 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.

C : les compétences terminales à maîtriser⁽¹⁾, qui feront l'objet d'une évaluation certificative au terme de l'enseignement secondaire de transition.

(1) Le document adopte les rectifications orthographiques proposées par le Conseil supérieur de la langue française, approuvées à l'unanimité par l'Académie française.

2. Les savoirs disciplinaires

Les savoirs impliqués, exigés ou véhiculés par la langue et la culture doivent être mis en œuvre dans chacune des compétences. Parmi les savoirs disciplinaires, on distinguera les savoirs sur la langue, sur la littérature et l'art, sur l'homme et le monde. On mettra autant que possible ces derniers en corrélation avec les autres cours.

3. Le cadre conceptuel (théorique)

a) D'une manière générale, la langue et la culture ne doivent pas être sacrifiées ni abordées en elles-mêmes pour elles-mêmes, d'une manière contraignante et exclusive, mais au contraire être envisagées dans leur diversité, leur souplesse, leur devenir, leur utilité, leur inventivité, et ainsi être mises à la disposition des élèves qui en feront un usage en vue de projets personnels et collectifs. C'est à cette condition que le cours de français aura un sens, dans les deux acceptions du terme : il devrait d'une part susciter la construction de significations et d'interprétations nouvelles, originales, pertinentes pour chacun (sur les plans poétique, fictionnel, argumentatif ...); il devrait d'autre part viser des finalités précises, explicites, fondées qui correspondent aux attentes et aux besoins de l'élève.

b) Il convient en outre de se rappeler que l'expression orale ne relève pas d'un don particulier et que la production écrite n'est pas réservée aux seules épreuves scolaires. Autant pour l'avenir de chacun des élèves que pour celui de la francophonie et de la démocratie, il est essentiel que la langue reste un moyen de communication, d'épanouissement, d'action à la portée de tous.

1. COMPETENCES TERMINALES

	14 ans	18 ans
--	--------	--------

A. LIRE

1. Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication

— Tenir compte des facteurs qui influencent la lecture :

- le projet du lecteur (s'informer, comprendre, comprendre des consignes, prendre du plaisir, se divertir, être réceptif aux sentiments de l'autre), c C
- les connaissances préalables du lecteur (notamment en ce qui concerne les types et genres de textes, l'auteur...), c C

	14 ans	18 ans		14 ans	18 ans
• les informations contenues dans le paratexte (1^{re} et 4^e pages de couverture...),	c	C	— Identifier l'énonciateur du texte et le point de vue (naïf, critique, ironique...) qu'il adopte, ainsi que le destinataire.		C
— Adapter son mode et son rythme de lecture aux spécificités du texte et aux finalités de la lecture.	c	C	— Identifier des valeurs inhérentes au texte (ex.: les valeurs bourgeoises, judéo-chrétiennes...) et l'idéologie qui les sous-tend éventuellement (ex.: le racisme, le colonialisme, le communisme...)		S
2. Construire du sens			4. Acquérir des connaissances		
a) Le(s) sens littéral (littéraux): ce que le texte dit explicitement			— Acquérir, en lisant, des références culturelles et conceptuelles (voir notamment la rubrique « Savoirs disciplinaires ») qui aideront à la fois à mieux lire, à mieux penser, à mieux agir et à participer à une culture commune.	s	S
— Repérer les indices visuels d'organisation du texte: titres, chapitres introducteurs, paragraphes, graphies.	c	C	5. Identifier, comprendre et interpréter différents types de textes		
— Repérer les mots inconnus et émettre des hypothèses sur leur sens en s'aidant du contexte et des dictionnaires.	c	C	— Identifier dans un texte des éléments constitutifs:		
— Donner un sens aux phrases successives pour conférer une cohérence au texte.	c	C	• Du type narratif,	c	C
— Hiérarchiser les informations.	c	C	• Du type poétique,	s	C
b) Le(s) sens inférentiel(s): ce que le texte ne dit pas explicitement			• Du type argumenté,	c	C
— Prendre conscience du fait que, le plus souvent, le sens littéral ne suffit pas.	c	C	• Du type dramatique.	s	C
— Identifier les endroits du texte qui font problème et requièrent donc une inférence, une interprétation: actions ou sentiments non explicites, présupposés, ellipses, métaphores, énoncés énigmatiques, ironie, ambiguïtés, liens logiques non explicites...	c	C	— Associer un texte à une tendance, un courant esthétique, une époque, voire, dans certains cas, un auteur, sur la base de critères d'identification génériques, lexicaux, thématiques, rhetoriques ou syntaxiques.		S
— Interpréter le texte en recourant à des informations <i>internes</i> au texte (titres, arguments...) et <i>externes</i> au texte (connaissances langagières, générales, littéraires et artistiques).	c	C	— Repérer la présence dans un même texte de différents types textuels (narratif, poétique, argumentatif...) ou de différents genres (ex.: récit policier, fantastique, biographique).	c	C
(Pour plus de précisions, voir la rubrique « Savoirs disciplinaires ».)			6. Décoder les images et les productions audiovisuelles		
— Repérer, sur la base des connaissances précitées, certaines allusions, certains stéréotypes, certains procédés parodiques.		S	— Identifier les éléments spécifiques du langage iconique (BD, dessin, peinture, photo) et audiovisuel (cinéma, télévision).	s	C
3. Exercer son esprit critique			— Analyser les rapports (de redondance, d'opposition, de complémentarité...) entre les éléments visuels, écrits et sonores.	s	C
— Distinguer:			— Repérer des paramètres sonores et visuels qui orientent le point de vue.	s	S
• l'essentiel de l'accessoire	c	C	7. Développer une réflexion critique sur sa propre lecture		
• le réel de l'imaginaire,	c	C	— Identifier et expliciter les hypothèses de lecture que l'on construit, les difficultés de compréhension et d'interprétation que l'on éprouve, le mode et le rythme de lecture que l'on adopte, les plaisirs ou déplaisirs que l'on ressent, les valeurs que l'on projette.		S
• le vraisemblable de l'in vraisemblable,	c	C			
• le fait de l'opinion,	c	C			
• le réel du virtuel,	c	C			
— Choisir et utiliser différents critères d'appréciation de l'œuvre qui varieront selon les projets de lecture et les types de textes (ex.: conformité aux lois du genre/originalité, émotion/neutralité).		C			

	14 ans	18 ans
--	--------	--------

B. ECRIRE

1. Orienter son écrit en fonction de la situation de communication

— Choisir et mettre en œuvre un niveau de langue et des stratégies de politesse, de prudence, de persuasion, de concession, en tenant compte des facteurs qui déterminent l'écriture:

- le projet du scripteur (informer, expliquer, enjoindre, persuader, convaincre, séduire, divertir, raconter une histoire, rapporter un évènement, exprimer ses sentiments), c C
- le destinataire (nombre, âge, statut, réactions potentielles), c C
- les conditions contextuelles et matérielles de la communication (type et genre de texte, canal de communication, lieu et temps, contraintes socio-culturelles), c C

2. Produire différents types et genres de textes

— Le texte informatif:

- la prise de notes, s C
- le rapport, le compte rendu, s C
- le résumé, s C
- la synthèse de plusieurs textes, s C
- la lettre c C

— Le texte argumenté s C

— Le texte narratif (initiation à l'écriture de fiction). s S

— Le texte poétique s S

3. Mettre en œuvre, à cet effet, les phases du processus d'écriture

1^o Comprendre et/ou déterminer le sujet. c C

2^o Rechercher des idées (mobiliser ses savoirs et son expérience; consulter des ouvrages de référence, en bibliothèque, sur Internet; interroger des témoins, des spécialistes). c C

3^o Elaborer un plan (classer ses idées selon des axes thématiques, logiques, argumentatifs...). c C

4^o Rédiger:

- choisir un point de vue, s C
- exprimer différents rapports logiques (cause, opposition, conséquence), s C
- maîtriser l'usage des articulateurs textuels, s C
- maîtriser la gestion des titres, des paragraphes, des espacements et des alinéas, s C

	14 ans	18 ans
--	--------	--------

- employer de manière cohérente les pronoms, les démonstratifs et les possessifs pour créer des anaphores (renvoi à un terme antécédent), c C
- insérer des exemples, des illustrations, des schémas, c C
- mettre en œuvre adéquatement la progression thématique, c C
- utiliser des mots et des expressions qui appartiennent à un niveau de langue adéquat et qui expriment précisément ce que l'on veut dire, s C
- respecter les règles de la syntaxe, c C
- utiliser la ponctuation à bon escient, c C
- orthographier correctement ses textes (selon des critères contractuels) avec l'aide du dictionnaire et d'ouvrages de référence c C

5^o Se relire et se corriger s C

6^o Présenter le texte en vue de sa diffusion s C

4. Utiliser dans l'écrit des techniques de la conviction

— Utiliser à bon escient des stratégies susceptibles d'emporter la bienveillance et/ou la conviction du lecteur (ex.: personnaliser son message, se répéter à bon escient). s C

5. Associer l'écrit à d'autres supports

— Associer l'écrit à la parole, à l'image (de la prise de notes à la mise en page d'un journal ou d'une publicité...). c C

6. Développer la créativité au travers de l'écriture

— Exploiter les règles et les codes ou les dépasser pour exercer l'imagination. S

7. Réfléchir à sa propre manière d'écrire

— Développer une réflexion critique sur la manière dont on produit du sens S

C. PARLER - ECOUTER

1. Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication

— Choisir et mettre en œuvre un niveau de langue et des stratégies de politesse, de prudence, de persuasion, de concession, en tenant compte:

- des éléments qui déterminent le projet de parole et/ou d'écoute (informer/s'informer, expliquer/comprendre, enjoindre/comprendre des consignes, persuader/exercer son sens critique, exprimer ses sentiments/être réceptif aux sentiments de l'autre), c C

	14 ans	18 ans
• du destinataire (nombre, âge, statut, réactions potentielles), c C • des conditions contextuelles et matérielles de la communication (type et genre de discours, lieu et temps, variantes culturelles, contraintes socioculturelles) s C		
2. Participer à différentes situations de communication		
— Tenir compte des conventions propres à chaque situation de communication et du rôle que chaque participant tient :		
• dans l'entretien (téléphonique, d'embauche...), s C		
• dans l'interview, s S		
• dans l'enquête, s S		
• dans la réunion (informelle, d'échange, d'analyse, de négociation...), s S		
• dans le débat, s S		
• dans l'exposé s C		
3. Elaborer des significations		
— Sélectionner les informations répondant à un projet de parole et/ou d'écoute. c C		
— Utiliser à bon escient des savoirs littéraires et artistiques et des savoirs généraux sur l'homme et le monde. s S		
— Distinguer :		
• l'essentiel de l'accessoire, c C		
• le réel de l'imaginaire, s C		
• le vraisemblable et de l'invraisemblable, s C		
• le fait de l'opinion, s C		
• l'explicite de l'implicite. s C		
— Confirmer ou infirmer les hypothèses qu'on élabore. c C		
— Reformuler des informations sous plusieurs formes: paraphrase, synthèse, explicitation. c C		
— Reconnaître et utiliser des règles de fonctionnement typiques des situations de communication abordées. c C		
4. Utiliser des moyens non verbaux au départ de son profil linguistique et corporel		
— Prendre conscience des ressources linguistiques et corporelles dont on dispose pour les exploiter efficacement (respiration, pose de la voix, articulation, gestes et attitudes...) c C		
— Utiliser efficacement des supports de la communication orale (ex.: schémas, illustrations, tableaux, micro, rétroprojecteur) c C		

	14 ans	18 ans
5. Construire une relation interpersonnelle efficace et harmonieuse		
— Produire des signes qui favorisent l'écoute et la parole (ex.: répéter, reformuler, synthétiser, questionner). c C		
— Repérer les endroits des dysfonctionnements et essayer des ajustements portant sur l'espace et le temps, la voix, éventuellement le geste et l'attitude, le propos, la relation, les supports. s S		
— Utiliser des procédés verbaux et non verbaux qui garantissent la relation (ex.: courtoisie, gestion des tours et temps de parole, respect du « territoire privé »). s S		
— Distinguer son mode de pensée de ceux des autres et se dégager de son propre système de références. S		
— Utiliser les procédés propres à assurer la clarté du message :		
• exemples, illustrations, anecdotes, c C		
• citations, lieux d'autorité, statistiques s C		
6. Utiliser à l'oral des techniques de la conviction		
— Utiliser à bon escient des stratégies susceptibles d'emporter la bienveillance et/ou la conviction de l'auditeur (ex.: se donner une image de marque agréable, s'exprimer positivement et de manière résolue) S		
7. Réfléchir à sa propre manière de parler, d'écouter		
— Développer une réflexion critique sur la manière dont on produit ou perçoit du sens. S		

2. SAVOIRS DISCIPLINAIRES

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

A. LES SAVOIRS SUR LA LANGUE

Les savoirs sur la langue (métalinguistiques) participent d'une approche critique du langage, non seulement de ses principes, de ses normes, de ses règles, mais aussi de ses usages et de ses fonctions en contexte. Ces savoirs portent également sur les variétés socioculturelles, historiques et géographiques (francophonie) de la langue.

	14 ans	18 ans
— Avoir une connaissance critique de quelques informations relatives:		
• à la problématique des normes (par ex., prononciation standard, orthographe d'usage), des grammaires et des codes en général;	C	
• au fonctionnement et aux variétés du lexique:		
— fonctionnement et utilisation du dictionnaire,		
— néologismes, anglicismes, belgicismes, vocabulaires spécialisés;	C	
• au fonctionnement social des discours:		
— les différents types de discours,		
— les différents groupes qui utilisent la langue (français des jeunes, des immigrés),		
— le problème de l'insécurité linguistique,		
— les questions qui concernent la francophonie;	S	
• à l'histoire de la langue:		
— les origines latines, l'ancien et le moyen français,		
— l'institutionnalisation et la réglementation de la langue, son évolution actuelle.	S	

B. LES SAVOIRS SUR LA LITTÉRATURE ET L'ART

Préambule

1. L'objectif à poursuivre dans l'enseignement de savoirs littéraires et artistiques n'est en aucune manière de transmettre une culture encyclopédique passiviste, mais de donner de manière vivante aux élèves la maîtrise des références culturelles qui ont influencé durablement la pensée et l'écriture occidentale et/ou s'avèrent les plus utiles pour décoder les productions culturelles contemporaines. Seuls ont donc été retenus ici des savoirs — dont la liste n'est en rien exhaustive — qui, à l'analyse, participent de l'alphabet culturel de l'homme contemporain. Dans la mesure où l'acquisition de ce fonds culturel se fait tout au long de la scolarité, un certain nombre des références citées ci-après pourraient d'ailleurs être maîtrisées dès la fin du premier degré de l'enseignement secondaire.

2. On ne confondra pas l'objectif de formation culturelle avec l'objectif de développement de la lecture, qui à la fois le comprend et l'excède, et qui requiert l'exploitation de nombreux textes ne relevant pas nécessairement de la culture commune. Ces deux objectifs sont complémentaires et demandent une égale attention de la part du professeur.

3. Pour pouvoir faire sens aux yeux des élèves, les grands courants et références littéraires et artistiques devront nécessairement être abordés en lien étroit avec des productions et des textes contemporains qui en attestent la postérité et la fécondité.

4. Le fait que sont ici privilégiées des références culturelles françaises, belges et européennes ne doit surtout pas empêcher les professeurs d'éveiller leurs élèves à la culture littéraire et artistique du monde entier. S'il est normal que les jeunes apprennent en priorité les stéréotypes et les textes fondateurs du lieu où ils vivent, il est essentiel, à l'heure de la société multiculturelle, qu'ils aient également une ouverture sur les autres cultures, en particulier celles liées aux peuples d'Europe et à l'immigration.

1. Grands courants littéraires et artistiques d'hier et d'aujourd'hui

a) Au terme de leur scolarité, les élèves seront capables à la fois:

— d'expliquer les ruptures fondamentales qu'a connues la culture française, mais aussi européenne, à différents moments de l'histoire, dans la manière de représenter le monde et d'utiliser le langage,

— de reconnaître dans des œuvres et des textes non étudiés au cours différents traits majeurs des courants qui se sont ainsi constitués,

— de situer éventuellement un même auteur ou un même texte dans plusieurs de ces courants (ainsi, non seulement Rabelais appartient au courant humaniste, mais il participe aussi du foisonnement baroque et de l'avènement de la modernité),

— de repérer la permanence de certains courants dans la culture contemporaine.

b) Ces différents courants seront abordés au départ de textes et de productions artistiques (picturales, architecturales, musicales...) d'hier et d'aujourd'hui — cf. notamment les grandes références littéraires et artistiques évoquées plus loin — qui les illustrent de manière emblématique. L'étude de cas précèdera donc la découverte des lois générales.

	14 ans	18 ans
— L'humanisme et l'émancipation de l'esprit.		C
— Le baroque et son foisonnement.		C
— Le classicisme et l'ordonnement de l'univers.		C
— Les Lumières et l'émancipation de la raison.		C

	14 ans	18 ans
— Le romantisme, le sentiment de la nature et l'exaltation du moi.		C
— La modernité et la quête de l'originalité.		C
— Le réalisme et la reconstruction du réel.		C
— Le symbolisme et ses correspondances.		C
— Le surréalisme, ses fantasmes et ses provocations.		C
— La culture contemporaine, ses expériences et ses contradictions.		C

2. *Grandes références littéraires et artistiques (mythes, récits, œuvres, personnages, auteurs ...) constitutives du fonds culturel contemporain*

a) Les œuvres citées ne doivent pas nécessairement faire l'objet d'une lecture intégrale ni d'une évaluation certificative.

Dans une visée de formation culturelle, l'analyse de l'un ou l'autre extrait bien choisi s'avèrera souvent beaucoup plus efficace; parfois même, une simple information sur l'œuvre ou le thème suffira. Le professeur réservera surtout la lecture intégrale à des œuvres contemporaines qui ne sont pas citées ici.

b) Si l'ordre chronologique peut se révéler pertinent pour l'apprentissage des courants littéraires et artistiques, la découverte des références littéraires et artistiques est possible au travers d'autres « parcours » articulés autour d'un type textuel (le récit, le poème, le théâtre, l'essai), d'un genre, d'un thème, d'un mythe, d'un personnage, d'un traitement du langage ou d'une problématique littéraire (par ex. le statut de la littérature, le traitement du récit ou du personnage romanesque).

Ainsi, par exemple, autour d'un mythe :

— Antigone, de Bauchau à Sophocle en passant par Anouilh;

— Don Juan, de *Belle du Seigneur* de Cohen à *Don Juan* de Bertin, de Ghelderode, de Mozart ou de Molière en passant par *Les Liaisons dangereuses* de Choderlos de Laclos;

— le héros chevaleresque, de Batman à Roland en passant par Frère Jean des Entommeures dans *Gargantua* ou Don Quichotte de Cervantès et de Brel.

La liste proposée ci-après entend servir de balise au professeur de français, mais elle n'est en rien fermée ni figée : le professeur jugera s'il doit y ajouter ou en retrancher. Cette liste est destinée à évoluer en fonction des réalités et des productions culturelles. En outre, chaque

professeur doit se sentir libre de l'adapter en fonction des possibilités et des intérêts de ses élèves.

Si ces œuvres sont proposées parmi d'autres, c'est qu'elles servent de réservoir de références, de repères, de valeurs aux générations suivantes. La plupart ont fait l'objet de réécritures, d'adaptations au cinéma ou dans la bande dessinée et permettent de ce fait d'initier les élèves à l'intertextualité. Ainsi, elles font partie d'un fonds culturel qui permet de déchiffrer nombre d'allusions qui émergent dans les œuvres d'art et les médias du monde contemporain. Parmi elles, une attention privilégiée sera accordée à quelques-uns des grands mythes qui ont traversé l'histoire.

Quelques mythes grecs : par exemple, Edipe, Antigone, Prométhée, Ulysse, Hercule.

Quelques personnages et épisodes de la Bible : par exemple, Adam et Eve, Cain et Abel, Abraham, Noé, Jonas, Moïse, Marie, Jésus, les Rois mages.

Quelques personnages et épisodes du moyen âge : par exemple, Roland, Tristan et Iseut, le Graal, Renard.

Villon, ses neiges, ses pendus et sa postérité.

Les roses de Ronsard et les regrets de Du Bellay.

Quelques échos de la Renaissance italienne : par exemple, Dante, Boccace.

Rabelais, son rire et son inventivité verbale.

L'humanisme de Montaigne.

Don Quichotte et l'invention du héros moderne.

Roméo, Hamlet et les passions shakespeariennes.

Le rationalisme de Descartes.

Le dilemme cornélien et le tragique racinien.

Tartuffe, Don Juan et autres « types » moliéresques.

La Fontaine, ses fables et leurs sens multiples.

Pascal et le sens de l'existence : vertige et divertissement.

Perrault et Grimm, le pouvoir des contes.

Montesquieu, la réflexion politique et le regard du Persan.

Voltaire, sa tolérance et son ironie.

Diderot, l'encyclopédiste et l'écrivain novateur.

Rousseau, le « contrat social » et l'émergence du moi.

Robinson Crusoé et le mythe du « bon sauvage ».

Faust et l'ambition du savoir.

Quelques figures du héros romantique : par exemple, Werther, Lorenzaccio, Cyrano.

Quelques topiques du romantisme : par exemple, *Le Lac*, *La Mort du Loup*, *La Nuit de Mai*, *El Desdichado*.

Hugo, ses personnages, sa poésie et leur pérennité.

Balzac, Stendhal et leur univers.

L'écriture flaubertienne.

Zola et Maupassant : le naturalisme et ses marges.

Baudelaire, Verlaine, Rimbaud, Mallarmé : les poètes de la rupture.

Quelques échos de la littérature russe : par exemple, Dostoïevski, Tchekov.

La légende d'Ulenspiegel et la soif de liberté.

Quelques échos et figures du symbolisme belge : Verhaeren, Maeterlinck, Rodenbach.

Apollinaire et l'esprit nouveau.

Breton, Aragon, Eluard et leurs combats.

Quelques échos et figures du surréalisme belge : par exemple, Magritte, Chavée.

Proust et la mémoire.

Kafka et les murs de l'absurde.

Quelques échos de la littérature anglo-saxonne : par exemple, Hemingway, Orwell.

Crommelynck, Ghelderode et le théâtre carnavalesque.

Brecht et la distanciation.

Quelques « irréguliers » du langage : par exemple, Michaux, Norge.

Ioniesco, Beckett et le « nouveau théâtre ».

Quelques grands romanciers français du XX^e siècle : par exemple, Gide, Malraux, Mauriac, Yourcenar.

Sartre et Camus, l'absurde et la révolte.

Pagnol, son humanité à fleur de cœur et ses paysages-acteurs.

Les expériences du « Nouveau roman ».

Simenon et ses atmosphères.

Quelques échos des littératures francophones : par exemple, Césaire, Ben Jelloun, Maa-louf, Maillet, Ramuz, Senghor.

3. *Savoirs conceptuels*

Parallèlement à l'acquisition des référents culturels, il est essentiel que les élèves acquièrent, en lien avec leurs lectures, quelques éléments théoriques qui leur permettront de s'interroger sur les productions et les pratiques culturelles auxquelles ils seront confrontés.

	14 ans	18 ans
— Différentes manières de concevoir la littérature, l'écriture et la lecture : la conception classique (qui privilégie la conformité aux canons et la participation à l'univers représenté), la conception moderne (qui privilégie l'écart, l'originalité et la mise à distance de l'univers représenté), la conception « postmoderne » (qui oscille entre la conformité et la subversion, entre la participation et la distanciation).		S
— Quelques principes et méthodes de l'analyse institutionnelle de la littérature : la distinction entre production de masse et production restreinte, l'étude des « instances de légitimation » qui constituent le « champ » littéraire (éditeurs, critiques, prix littéraires...).		S
— Éléments de définition des principaux types, genres et concepts littéraires : le récit, le poème, le théâtre, l'essai ; le roman, la nouvelle, la tragédie, la comédie ; les notions de mythe, d'archétype et de stéréotype.		S

C. LES SAVOIRS SUR L'HOMME ET LE MONDE

De même qu'elle requiert la maîtrise de savoirs sur la langue et de savoirs littéraires et artistiques, la capacité de bien lire et de bien penser exige la maîtrise de certains savoirs généraux relatifs à l'homme et au monde. Nombre de ces savoirs (histoire, géographie, sciences, religions...) pourront être acquis à travers les autres cours. Il revient cependant au cours de français de mettre au service de la lecture certaines connaissances en sciences humaines qui ne sont pas prises en charge par d'autres disciplines scolaires, en particulier :

	14 ans	18 ans
— Quelques notions de psychologie et de psychanalyse.		S
— Quelques notions de sociologie.		S
— Quelques notions sur les grands systèmes symboliques (les quatre éléments, le symbolisme des planètes...).		S

ANNEXE II

**COMPETENCES TERMINALES
ET SAVOIRS DISCIPLINAIRES
HUMANITES GENERALES ET TECHNOLOGIQUES**

MATHEMATIQUES

TABLE DES MATIERES

	Pages
	—
1. INTRODUCTION	38
2. COMPETENCES TRANSVERSALES	38
3. COMPETENCES TERMINALES EN MATHEMATIQUES	39
3.1. Etude des fonctions	39
3.2. Algèbre	41
3.3. Géométrie et trigonométrie	42
3.4. Traitement des données	44
4. INTEGRER LE SAVOIR DANS UNE CULTURE SCIENTIFIQUE ET HUMAINISTE	46

1. INTRODUCTION

La formation mathématique

Les mathématiques apprises durant l'enseignement secondaire de transition sont utiles à chacun pour gérer sa vie quotidienne, pour accéder à un emploi et l'exercer, pour aborder des études supérieures, sans oublier les formations qu'il lui faudra de plus en plus poursuivre au cours de sa vie adulte.

Ces mathématiques fournissent aux jeunes un exemple d'expression concise et exempte d'ambiguïté, susceptible de leur apprendre à penser logiquement, à être précis, à avoir une compréhension spatiale.

Les mathématiques ne sont pas seulement un héritage à apprendre et à transmettre aux jeunes, mais surtout un savoir à construire avec eux, savoir caractérisé par son caractère cumulatif, les nouvelles notions s'élaborant à partir d'autres. Plus larges sont les connaissances, plus grands sont les moyens disponibles pour en construire d'autres et pour résoudre de nouveaux problèmes. Les mathématiques constituent un outil pour l'étude des sciences naturelles, sociales, humaines.

Des mathématiques pour qui ?

— Pour l'élève qui, outre le bénéfice apporté par cette forme de pensée, utilisera des mathématiques dans sa vie « de citoyen ».

— Pour l'élève qui, de plus, utilisera des mathématiques actives dans l'un ou l'autre domaine.

— Pour l'élève qui oriente sa formation vers les sciences, la technologie, la recherche, domaines dans lesquels les mathématiques jouent un rôle essentiel.

2. COMPETENCES TRANSVERSALES

L'éducation mathématique développe chez les élèves les compétences suivantes.

1. *S'approprier une situation*

comprendre un message, en analyser la structure et repérer les idées centrales;

rechercher des informations utiles et exprimées sous différentes formes.

2. *Traiter, argumenter, raisonner*

traduire une information d'un langage dans un autre, par exemple passer du langage courant au langage graphique ou algébrique et réciproquement;

observer à partir des acquis antérieurs et en fonction du but à atteindre;

formuler une conjecture, dégager une méthode de travail;

rassembler des arguments et les organiser en une chaîne déductive;

choisir une procédure adéquate et la mener à son terme;

utiliser certains résultats pour traiter des questions issues d'autres branches (sciences, sciences sociales, sciences économiques).

3. *Communiquer*

maîtriser le vocabulaire, les symboles et les connecteurs « si ... alors », « en effet », « par ailleurs », « ainsi »;

rédiger une explication, une démonstration;

présenter ses résultats dans une expression claire, concise, exempte d'ambiguïté;

produire un dessin, un graphique ou un tableau qui éclaire ou résume une situation.

4. *Généraliser, structurer, synthétiser*

reconnaître une propriété commune à des situations différentes;

étendre une règle, un énoncé ou une propriété à un domaine plus large;

formuler des généralisations et en contrôler la validité;

organiser des acquis dans une construction théorique.

Une formation mathématique réaliste et équilibrée met en avant tantôt l'utilitaire, tantôt les problèmes, tantôt la théorie. Avec les autres cours, elle contribue à asseoir des compétences nécessaires au citoyen pour traiter, par exemple, les questions ordinaires de consommation, les systèmes électoraux, les sondages et enquêtes d'opinion, les jeux de hasard, la lecture de plans et de cartes, les représentations en perspective, etc.

Elle peut contribuer à faire connaître les apports de toutes les cultures au développement des mathématiques: le triangle de Pascal d'origine chinoise, la relation de Pythagore figurant dans des textes indiens anciens, les fractions connues des Egyptiens, les frises islamiques, etc.

Pour atteindre ces objectifs, la formation mathématique met en place un **savoir commun**

à toutes les formations de transition qui comprennent :

La transposition, dans des contextes non mathématiques, de notions de logique : implication, équivalence, thèse-hypothèse, négation,...

les aspects utilitaires des nombres, des grandeurs, des rapports, du calcul numérique...;

les formules et les fonctions en algèbre;

les propriétés des figures classiques planes et dans l'espace ainsi que l'usage des tracés;

l'analyse de graphiques, de moyennes, de probabilités et de « chances »;

le recours à des moyens modernes de calcul et la compréhension de leur notice d'emploi.

3. COMPETENCES TERMINALES EN MATHEMATIQUES

Les compétences terminales sont classées selon trois profils d'étude: les mathématiques de base, les mathématiques générales, les mathématiques pour scientifiques.

Les mathématiques dites « du citoyen » sont présentes dans toutes les orientations.

Les compétences sont répertoriées dans trois colonnes; les compétences d'une colonne incluent celles de la colonne de gauche.

Chaque profil a son caractère et ses exigences spécifiques: niveau de rigueur, de généralité, complexité des applications, établissement de liens entre les mathématiques, les sciences, l'économie...

La certification doit en tenir compte.

3.1. Etude des fonctions

L'étude des fonctions est un domaine privilégié pour apprendre à modéliser.

Le recours aux calculatrices graphiques, aux ordinateurs ouvre des possibilités de conjecture, d'allègement des calculs et de validation.

La technicité, la représentation graphique, la virtuosité calculatoire ne sont pas des buts en eux-mêmes.

L'accent est mis sur les fonctions de référence (1), la mise en relation des différentes notions et leur interprétation. La notion de fonctions de référence cède ensuite la place à un concept plus général et aux outils de l'analyse: le calcul des limites, le calcul des dérivées, le calcul intégral, le calcul infinitésimal.

(1) Les fonctions de référence envisagées ici sont : $ax + b$, ax^2 , x^3 , $\frac{1}{x}$, $\sqrt{x}$, $\sqrt[3]{x}$, $|x|$, $\sin x$, $\cos x$, $\ln x$, e^x , $\log_a x$, a^x .

	Mathématiques de base	Mathématiques générales	Mathématiques pour scientifiques
1. Savoir, connaître, définir			
Les expressions relatives aux suites de nombres, aux limites d'une suite, ...	C signification au travers de tableaux de nombres et de graphiques	C + définitions et notion de récurrence	C + le principe de la démonstration par récurrence
Les suites arithmétiques et géométriques.	C au travers d'exemples	C avec définitions	C
Les expressions relatives aux fonctions, à leurs extremums, à leur variation (croissance, périodicité,...), à leur fonction réciproque.	C à partir d'un graphique donné	C pour des fonctions de référence	C avec définitions
Les opérations usuelles sur les fonctions, y compris la composition.		C	C
La signification de la continuité.			C à partir d'un graphique
La signification de la dérivée.	C à partir d'un graphique ou d'un calcul numérique	C	C
La signification de l'intégrale.		C à partir d'un graphique ou d'un calcul numérique	C dans différents contextes
Les relations entre continuité, dérivation et intégration.			C

	Mathématiques de base	Mathématiques générales	Mathématiques pour scientifiques
2. Calculer (déterminer, estimer, approximer)			
Un terme, la raison, la somme des n premiers termes dans des suites arithmétiques et géométriques.	C uniquement dans des problèmes d'intérêts composés, d'annuités, d'augmentation des coûts, d'évolution démographique	C	C extension à d'autres suites + expression formelle du résultat dans les cas appropriés, limite d'une suite géométrique
Une incertitude sur un résultat obtenu à partir de valeurs approchées.	C limité aux arrondis	C	...
Les éléments caractéristiques liés à une fonction (limites, dérivées, intégrales,...).		C en se limitant aux fonctions de référence et celles utilisées dans des problèmes	C
3. Appliquer, analyser, résoudre des problèmes			
Appliquer la dérivation, l'intégration pour résoudre des problèmes issus des mathématiques, des sciences, de l'économie: aires, volumes, longueurs, détermination de tangentes, croissance, optimisation...	C avec guidance, en excluant les intégrales et en se limitant à une interprétation qualitative de la notion de dérivée; on se limite à des types de problèmes exercés en classe	C problèmes à données numériques	C l'expression peut comprendre un paramètre
4. Représenter, modéliser			
Modéliser des problèmes de manière à les traiter au moyen des fonctions de référence (y compris les fonctions logarithmique et exponentielle), des outils dérivées et intégrales.		C en se limitant à des problèmes proches de ceux exercés en classe	C
Esquisser, construire un graphique pour mettre en évidence des caractéristiques du phénomène traité.	C à partir d'un tableau de données	C	C
Interpréter un graphique en le reliant au problème qu'il modélise.		C uniquement pour les types de problèmes traités en classe	C
Déduire du graphique de $y = f(x)$, les graphiques des transformées $f(x)+k$, $kf(x)$, $f(x+k)$, $f(kx)$.		C	C
5. Démontrer			
Justifier les étapes d'une démonstration, les grandes lignes d'une argumentation, d'un calcul pour:		C éventuellement avec guidance	C y compris le théorème reliant l'intégrale définie et la primitive
— les formules fondamentales du calcul différentiel,			
— les formules concernant les logarithmes.			
Rédiger complètement une démonstration et dégager les idées clés.			C
6. Résumer, organiser les savoirs, synthétiser, généraliser			
Synthétiser des informations calculées ou fournies à propos d'une étude de fonction.		C	C
Interpréter un problème, analyser une famille de courbes dépendant d'un paramètre avec des outils appropriés.			C

	Mathématiques de base	Mathématiques générales	Mathématiques pour scientifiques
Analyser les cas limites (extension, comportement asymptotique, comportement localement linéaire).		C limité à des problèmes traités en classe	C
Dégager des propriétés communes à plusieurs fonctions.		C	C

3.2. Algèbre

Les compétences algébriques reposent sur la connaissance de propriétés articulées entre elles et sur la capacité à traduire une situation en langage mathématique. Leur mise en œuvre requiert d'avoir acquis des routines de calcul, mais surtout de savoir élaborer et mener à bien les plans de calcul utiles à la solution. Cette habileté comporte le bon usage des outils de

calcul électroniques, quand la difficulté ou l'efficacité l'imposent, ainsi que l'interprétation des résultats ainsi obtenus.

L'étude des matrices et des nombres complexes intègre des savoirs algébriques, géométriques et trigonométriques. Elle comporte la mise en relation d'opérations algébriques, d'expressions algébriques et trigonométriques, de représentations et d'interprétations géométriques.

	Mathématiques de base	Mathématiques générales	Mathématiques pour scientifiques
1. Savoir, connaître, définir			
Les propriétés des opérations fondamentales sur les nombres et les formes littérales.	C	C	C en incluant les nombres complexes
Les propriétés de compatibilité des opérations avec les égalités, les inégalités ($\leq$, $\geq$).	C en se limitant aux aspects opératoires	C	C
Les propriétés des opérations sur les polynômes, incluant celles relatives à l'égalité et à la factorisation.		C	C en incluant la factorisation dans les complexes
Les propriétés des opérations fondamentales du calcul matriciel.			C
2. Calculer (déterminer, estimer, approximer)			
L'ensemble des solutions d'une équation, d'une inéquation.	C uniquement du 1 ^{er} et du 2 ^e degré et du type $x^2=b$, $a^x=b$ placées dans un contexte	C y compris les équations trigonométrique, logarithmique, exponentielle, sans paramètre	C extension à d'autres équations comportant au plus un seul paramètre, par itérations, aux équations dans les nombres complexes
L'ensemble des solutions d'un système de n équations linéaires.	C $n=2$, sans paramètre	C $n=2$ ou 3, sans paramètre	C y compris avec utilisation du calcul matriciel
La somme de deux matrices, le produit d'une matrice par un réel, le produit de deux matrices, la transposée et l'inverse.			C
3. Appliquer, analyser, résoudre des problèmes			
Organiser une suite d'opérations conduisant à la résolution du problème.	C avec guidance	C	C
Interpréter le résultat des calculs en les remplaçant dans le contexte du problème.	C	C	C avec discussion éventuelle
Présenter les résultats oralement ou par écrit dans une expression claire, concise, exempte d'ambiguïté.	C	C	C

	Mathématiques de base	Mathématiques générales	Mathématiques pour scientifiques
4. Représenter, modéliser			
Traduire une situation en langage mathématique sous forme d'équation, d'inéquation ou d'autres formes de conditions.	C avec guidance	C	C
Utiliser une matrice comme opérateur pour étudier un phénomène linéaire.			C
Construire une représentation géométrique des nombres complexes et interpréter géométriquement les opérations.			C
5. Démontrer			
Justifier les étapes d'un calcul (en relation avec le niveau mathématique envisagé).	C	C	C
6. Résumer, organiser les savoirs, synthétiser, généraliser			
Commenter les extensions successives de la notion de nombre et les utiliser.		C y compris les nombres réels	C y compris les nombres complexes
Au moyen d'une droite graduée, représenter R et en illustrer les propriétés fondamentales.			C
Reconnaître une structure de groupe dans des ensembles numériques.			C

3.3. Géométrie et trigonométrie

Les compétences géométriques prennent appui sur la connaissance de figures et de solides, tant issus de l'espace physique qu'idéalisés dans des configurations. La première compétence réside dans les tracés à main levée et aux instruments, éventuellement à l'aide de logiciels ou encore dans la réalisation d'un modèle.

Quelques notions constituent les bases des compétences géométriques et trigonométriques: l'incidence, le théorème de Thalès, la similitude de figures et le théorème de Pythagore sont utilisées dans différents domaines. Les compétences calculatoires qui s'y rapportent sont amplifiées ensuite par la géométrie vectorielle ou analytique.

L'extension à l'espace apporte de nouvelles compétences: en premier lieu, la représentation dans le plan de figures non planes, ensuite la révision des notions primitives acceptées comme vraies et plus essentiellement, au cours de l'activité géométrique, l'acquisition de diverses méthodes de raisonnement et de démonstration.

Les compétences liées à l'argumentation sont au cœur de toute activité géométrique. Elles sont à l'œuvre dans la réalisation et la justification de constructions, dans la recherche de propriétés et dans la rédaction de démonstrations, qu'elles soient synthétiques, vectorielles ou analytiques.

Les translations, les symétries, les rotations et les homothéties sont utilisées pour décrire et organiser les propriétés des figures et aussi pour illustrer la notion de groupe à titre d'exemples et de contre-exemple. Les translations, les symétries et les affinités lient la géométrie à l'analyse et à l'algèbre: transformation de graphique, changement d'échelle. Elles font partie du quotidien: orienter et lire une carte, projeter sur un plan, transformer les unités sur un axe graphique, décrire la symétrie d'un plan graphique...

Le champ des figures analysées et des problèmes à résoudre s'étend naturellement à des configurations et à des solides de l'espace, mais il comporte aussi quelques courbes planes. L'étude des coniques traitée par une méthode analytique met en œuvre l'incidence, l'alignement, l'euclidien sous les aspects évoqués plus haut.

	Mathématiques de base	Mathématiques générales	Mathématiques pour scientifiques
1. Savoir, connaître, définir			
Les grands théorèmes de la géométrie classique et de la trigonométrie relatifs aux longueurs, aux rapports de longueurs, aux angles, aux aires et aux figures en général.	C	C y compris les formules trigonométriques d'addition, de duplication	C y compris les formules de Simpson, l'expression des nombres trigonométriques de x en fonction de $\tan x/2$

	Mathématiques de base	Mathématiques générales	Mathématiques pour scientifiques
5. Démontrer			
Organiser les étapes d'une construction et les justifier.		C	C
Dans un énoncé (propriété, définition, théorème,...), distinguer :			
— l'implication simple et l'équivalence,	C	C	C
— l'hypothèse et la thèse.			+ connaître les formulations de condition suffisante (antécédent) et de condition nécessaire (conséquent)
Maîtriser quelques démarches logiques qui régissent les démonstrations :		C	C
— donner la négation, une réciproque d'un énoncé,		pour des propositions formulées au cours	
— établir un raisonnement par l'absurde (contraposition), par disjonction des cas,			C
— distinguer méthodes inductives et raisonnement déductif.			C
Rédiger une démonstration en faisant apparaître les étapes, les liens logiques, les théorèmes utilisés au moyen de phrases complètement formulées.		C seulement une démonstration faite en classe ou fournie	C
6. Résumer, organiser les savoirs, synthétiser, généraliser			
Comprendre que le raisonnement géométrique s'appuie sur des propriétés primitives (de caractère expérimental), sur des axiomes (énoncés en dehors de l'intuition physique), sur des théorèmes prouvés.			C
Distinguer une propriété affine d'une propriété métrique en vue d'un traitement dans un cadre approprié.			C
Organiser des propriétés d'un ensemble de figures en termes de structure de groupe.			C

3.4. Traitement des données

Pour l'essentiel, l'étude de la statistique et des probabilités se fonde sur des exemples que l'on travaille à partir de questions, de comparaisons. Au travers d'activités interdisciplinaires, la lecture de graphiques, le traitement de données brutes ou recensées amèneront les élèves à apprécier l'intérêt et les limites d'une étude statistique ou probabiliste. Le but n'est pas de construire des modèles mathématiques sophistiqués. Au contraire, on adopte une démarche expérimentale, intuitive, en utilisant largement les moyens modernes de calcul.

En ce qui concerne la statistique, les compétences terminales sont identiques pour les trois options. Les élèves de l'Enseignement secondaire de transition maîtriseront ainsi un noyau commun de mathématiques citoyennes. Cet objectif ne sera pleinement atteint que dans la mesure où cette démarche trouvera un écho dans d'autres cours : économie, sciences naturelles et humaines, etc.

Chaque citoyen sera confronté à des notions de probabilité. Dans certains cas, le modèle mathématique étant plus complexe, une différenciation du niveau de compétence est indispensable selon l'option.

	Mathématiques de base	Mathématiques générales	Mathématiques pour scientifiques
1. Savoir, connaître, définir			
Dans une série statistique à une variable discrète ou continue, connaître la signification des principaux paramètres de position, de dispersion.	C	C	C
Dans une série statistique à deux variables, énoncer le principe de la méthode des moindres carrés.	C	C	C
Connaître la signification du coefficient de corrélation.			
Connaître les propriétés de base des probabilités simples et des probabilités conditionnelles.	C	C	C
Au moyen d'exemples, montrer comment la probabilité d'un événement peut être induite à partir de la notion de fréquence.			C
Identifier un groupement d'objets en termes de permutations, de combinaisons simples et d'arrangements.		C	C
Relever les conditions d'application des lois probabilistes.	C uniquement la loi normale	C + la loi binomiale	C + la loi de Poisson
2. Calculer (déterminer, estimer, approximer)			
Calculer, cumuler des pourcentages. Lire et interpréter des tableaux de nombres, y compris des tableaux indicés en vue de résoudre des problèmes.	C par exemples, dans des contextes de factures, d'intérêts composés, d'impôts, d'indice des prix, ...	C dans le cadre d'emprunts, de tables de mortalité, de problèmes de dilution, ...	C
Dans une série statistique à une variable discrète ou continue, en utilisant des moyens informatiques, déterminer: moyennes, médiane, quartiles, variance, écart type; préciser la signification de ces paramètres.	C	C	C
Dans une série statistique à deux variables, ajuster linéairement un nuage de points.	C	C y compris par la méthode des moindres carrés	C
Estimer la pertinence d'un ajustement linéaire.	C	C au moyen du coefficient de corrélation	C
Calculer des puissances de binômes par la méthode de Newton.		C	C
3. Appliquer, analyser, résoudre des problèmes			
Résoudre des applications à caractère statistique et probabiliste en utilisant des diagrammes en arbre, des tableaux, des aires, les lois de la somme et du produit, l'analyse combinatoire, des lois probabilistes.	C sans l'analyse combinatoire	C	C
4. Représenter, modéliser			
Représenter une série statistique à une variable (fréquences, fréquences cumulées), localiser la médiane, les quartiles.	C	C	C
Représenter une série statistique à deux variables, esquisser une droite d'ajustement, tracer la droite d'ajustement par la méthode des moindres carrés.	C	C tracer la droite d'ajustement par les moindres carrés	C

	Mathématiques de base	Mathématiques générales	Mathématiques pour scientifiques
Ecrire les premières lignes du triangle de Pascal, interpréter en utilisant un diagramme en arbre, utiliser ce triangle dans des applications.		C	C
5. Démontrer			
Démontrer les formules permettant de calculer C_n^m , démontrer la formule de symétrie $C_n^p = C_n^{n-p}$ et la formule de Pascal $C_n^p = C_{n-1}^p + C_{n-1}^{p-1}$.		C	C
Démontrer la formule du binôme de Newton.			C
6. Résumer, organiser les savoirs, synthétiser, généraliser			
Relier la notion de probabilité à celle de fréquence statistique.	C	C	C
Dans une information, relever les notions statistiques connues et comprises, examiner les procédés et les conclusions de l'auteur en retirant les informations pertinentes et en les critiquant.	C	C	C

4. INTEGRER LE SAVOIR DANS UNE CULTURE SCIENTIFIQUE ET HUMANISTE

Pour enseigner des mathématiques qui ont un sens et lutter ainsi contre une vision dogmatique des mathématiques, il y a lieu d'insister sur le rôle des problèmes dans l'émergence des concepts.

Ces problèmes, dont les énoncés paraissent parfois éloignés du champ mathématique, tiennent un rôle important dans la culture humaniste et la formation scientifique.

Conscients du fait que l'histoire d'une culture concerne tous les élèves, nous n'avons pas jugé opportun de distinguer les compétences selon les trois profils d'élèves.

La liste suivante n'est nullement exhaustive, d'autres thèmes peuvent s'y ajouter. Par ailleurs, chaque thème ne doit pas nécessairement être abordé. Cette liste invite les enseignants à intégrer des éléments de l'histoire des mathématiques dans les apprentissages et dans l'évaluation.

— L'existence de nombres irrationnels: la démonstration de l'irrationalité de $\sqrt{2}$ et le lien avec le théorème de Pythagore.

— Les coniques: vues comme résultat de la section d'un cône par différents plans.

— Les grands problèmes grecs: le nombre d'or, la trisection d'un angle, la quadrature du cercle et le calcul du nombre π , la duplication du cube.

— La découverte de la notion d'intégrale et de dérivée: quelques procédures utilisant des infiniment petits préfigurent le calcul des intégrales et celui des dérivées; elles suscitent des questions relatives à la rigueur et au fondement.

— La représentation plane de figures de l'espace: quelques règles concernant la perspective centrale et la perspective cavalière sont rencontrées et commentées en situant leur découverte dans le temps, ainsi que leur intérêt sur les plans artistique et scientifique.

— Le rôle des structures dans l'élaboration théorique des mathématiques: au niveau « mathématiques pour scientifiques » uniquement, en se limitant à l'une ou l'autre structure de base (groupe, espace vectoriel...).

— Des éléments d'astronomie: la géométrie et la trigonométrie permettent de rencontrer quelques situations favorisant une meilleure compréhension de faits astronomiques.

ANNEXE III

*COMPÉTENCES TERMINALES
ET SAVOIRS DISCIPLINAIRES
HUMANITES GÉNÉRALES ET TECHNOLOGIQUES*

LATIN GREC

TABLE DES MATIÈRES

	Pages
	—
Préliminaires	48
Compétences terminales	48
— Définition des compétences	48
— Les cinq compétences et leurs implications respectives	49
Savoirs disciplinaires	50
— Savoirs linguistiques	50
— Savoirs littéraires, historiques et culturels	51

COMPÉTENCES TERMINALES ET SAVOIRS DISCIPLINAIRES EN LATIN ET EN GREC

PRELIMINAIRES

Les compétences terminales s'inscrivent dans les objectifs de formation assignés à l'enseignement secondaire général de transition.

Le cours de latin et le cours de grec sont avant tout des cours de langue. Leur originalité repose sur le caractère écrit et sur le système flexionnel de ces deux langues anciennes.

Si ces deux cours présentent donc des caractères communs et complémentaires, ils constituent toutefois des supports différents pour l'acquisition des compétences terminales; Au risque de paraître schématique, on relèvera les quelques différences suivantes:

- le latin et le grec possèdent chacun un système d'expression propre: le grec est caractérisé par la richesse et la variété des moyens d'expression, le latin par l'économie des moyens, qui impose de suppléer les rapports logiques par la pensée;

- le latin est le type même de la langue synthétique; le grec est plus proche du français, langue analytique par excellence;

- la syntaxe latine est contraignante; la syntaxe grecque est à la fois plus souple et plus diversifiée;

- le lexique grec est plus riche que celui du latin, où la polysémie est importante;

- la civilisation grecque introduit la pensée abstraite, tandis que la civilisation romaine se signale par ses réalisations concrètes;

- pour l'histoire de l'Occident, la Grèce a joué un rôle fondateur (mythologie, philosophie, sciences, pensée rationnelle, genres littéraires...); outre la transmission et l'enrichissement de l'héritage grec, Rome a apporté une contribution originale, en particulier dans l'organisation de la société (droit, institutions, morale, développements techniques...).

COMPÉTENCES TERMINALES

Définition des compétences

Au terme de leurs études secondaires, les élèves seront capables,

- en alliant l'analyse et la synthèse, de comprendre un extrait d'auteur latin et/ou grec et de le traduire en français contemporain correct, en disposant des informations nécessaires et suffisantes. L'exercice de la version rendra

les élèves capables de structurer leur pensée et d'organiser leur raisonnement;

- de retraduire en français des textes d'auteurs latins et/ou grecs, traduits et analysés en classe dans une démarche collective guidée par le professeur, d'en justifier le fonctionnement linguistique, d'en reformuler et d'en commenter le contenu de façon personnelle et critique à partir des commentaires construits au cours;

- de saisir et d'analyser tant le fonctionnement de ces deux langues flexionnelles que la constitution de lexiques, à l'origine du lexique français et sources d'emprunts pour lui, comme pour de nombreuses langues modernes;

- de mettre les aspects les plus importants de la civilisation grecque et de la civilisation romaine en rapport tant avec notre culture contemporaine qu'avec les éléments constitutifs de notre identité individuelle et collective;

- de mener, de façon autonome, à partir de textes latins et/ou grecs, une recherche personnelle débouchant sur une synthèse orale ou écrite, répondant aux exigences d'une communication de qualité.

Pour faire la preuve de telles compétences, les élèves doivent, c'est une évidence, connaître (1) le latin et/ou le grec, c'est-à-dire maîtriser les connaissances nécessaires pour lire un texte dans la langue originale.

Connaitre le latin et/ou le grec, c'est acquérir une formation linguistique raisonnée fondée sur la maîtrise de structures grammaticales bien définies. La connaissance de la langue latine et celle de la langue grecque s'appuieront donc sur un enseignement sélectif de la grammaire et du lexique. Grammaire sélective ne signifie pas dévalorisation de la grammaire; elle permet d'aller à l'essentiel, de mettre en lumière ce qui est le plus fréquent, le plus utile et le plus spécifique, donc de souligner les notions nécessaires à la lecture des auteurs. Aussi, l'enseignement secondaire s'attachera-t-il aux connaissances lexicales, morphologiques, syntaxiques et stylistiques qui autorisent la traduction de textes choisis, qui rendent vivante cette traduction et attractives les qualités du texte. En outre, en acquérant une connaissance suffisante du latin et/ou du grec, les élèves ne se contenteront pas de l'intermédiaire des traductions publiées pour aborder les réalités de l'antiquité classique.

(1) Le document adopte les rectifications orthographiques proposées par le Conseil supérieur de la langue française, approuvées à l'unanimité par l'Académie française.

Les cinq compétences et leurs implications respectives

1^{re} compétence : en alliant l'analyse et la synthèse, comprendre un extrait d'auteur latin et/ou grec et le traduire en français contemporain correct, en disposant des informations nécessaires et suffisantes. L'exercice de la version rendra les élèves capables de structurer leur pensée et d'organiser leur raisonnement.

Ceci implique :

- la mise en œuvre de connaissances linguistiques, lexicales, morphologiques, syntaxiques et stylistiques;

- l'exercice des capacités d'observation et d'analyse;

- l'intuition contrôlée par l'analyse;

- la rigueur et la finesse dans la perception des constituants des phrases;

- la formulation et la vérification d'hypothèses;

- un savoir-faire logique;

- une réflexion critique;

- la cohérence dans la construction du sens en tenant compte des polyvalences sémantiques;

- le sens de la nuance dans la compréhension;

- la justesse et la clarté dans l'expression;

- l'utilisation efficace d'ouvrages de référence chaque fois qu'elle s'avère nécessaire.

La version s'applique à des textes significatifs, révélateurs du monde antique, producteurs de sens pour les élèves et choisis pour être à leur portée, en particulier de leur degré d'acquisition linguistique.

2^e compétence : retraduire en français des textes d'auteurs latins et/ou grecs, traduits et analysés en classe dans une démarche collective guidée par le professeur, en justifier le fonctionnement linguistique et en commenter le contenu de façon personnelle et critique à partir des commentaires construits au cours.

Cela permet d'aborder :

- la contextualisation (dans l'œuvre, dans le genre littéraire, par rapport à l'auteur, aux circonstances historiques, aux institutions, à la civilisation, aux composantes idéologiques);

- les aspects linguistiques, littéraires et esthétiques;

- la suite des idées, les sentiments, l'argumentation;

- les antécédents et les prolongements littéraires du texte;

- les aspects humains, sociaux, culturels et politiques;

- les grands mythes et leur fécondité littéraire et artistique;

- les fondements de la philosophie et son influence sur la pensée occidentale.

Spécifiquement pour le latin :

- les aspects juridiques;

- le pragmatisme.

Spécifiquement pour le grec :

- les premiers développements d'une pensée rationnelle et abstraite qui tend vers l'universel.

3^e compétence : saisir et analyser tant le fonctionnement de ces deux langues flexionnelles que la constitution de lexiques, à l'origine du lexique français et sources d'emprunts pour lui, comme pour de nombreuses langues modernes.

Cela implique :

- la capacité de se dégager de ses automatismes langagiers pour entrer dans un système linguistique différent;

- la faculté de transposer dans le système analytique du français les systèmes spécifiques du latin et du grec;

- l'aptitude à identifier, à comprendre et à exprimer en français des tournures propres à chacune des deux langues;

- la capacité de repérer les principaux procédés de formation des mots en latin et en grec (racines, préfixes, préverbes, suffixes).

Spécifiquement pour le latin :

- la sensibilisation aux principaux mécanismes de filiation, à partir du latin, du vocabulaire français et de celui d'autres langues modernes;

- la sensibilisation au rôle que le latin n'a cessé de jouer et joue encore dans la formation de néologismes, notamment dans les domaines culturel, scientifique et technique.

Spécifiquement pour le grec :

- la sensibilisation au rôle que le grec, directement ou via le latin, n'a cessé de jouer et joue encore dans la création lexicale, en particulier dans les vocabulaires philosophique et scientifique.

4^e compétence : mettre les aspects les plus importants de la civilisation grecque et de la

civilisation romaine en rapport tant avec notre culture contemporaine qu'avec les éléments constitutifs de notre identité individuelle et collective.

Cela suppose l'aptitude à :

- comprendre un espace temps et un espace lieu, à évoluer dans la chronologie, à appréhender les événements postérieurs et actuels à la lumière des faits passés;

- réfléchir sur le destin de l'homme à la lumière des textes latins et des textes grecs, sources d'humanisme;

- se situer dans sa dimension européenne et universelle;

- se décentrer pour comprendre et accepter l'autre dans sa différence;

- apprécier des œuvres d'art et des réalisations techniques du monde gréco-romain abordées en fonction des opportunités.

5^e compétence : mener de façon autonome, à partir de textes latins et/ou grecs, une recherche personnelle débouchant sur une synthèse orale ou écrite, répondant aux exigences d'une communication de qualité.

Cela implique :

- la définition et la structuration d'un projet;

- la recherche et la confrontation des sources accessibles (bibliothèque, médiathèque, multimédia...);

- le traitement critique des informations, en particulier des traductions disponibles;

- la mise en œuvre des techniques et des moyens de présentation d'un travail : élaboration du plan, rédaction claire et structurée, cohérence de l'argumentation;

- l'honnêteté intellectuelle dans l'utilisation des sources;

- une communication adaptée aux destinataires et qui tienne compte des exigences du mode d'expression choisi.

Telles qu'elles sont définies, ces compétences constituent le référentiel du cours de latin et du cours de grec au terme de la sixième année du secondaire. L'objectif de ces cours n'est évidemment ni la pratique orale ni la rédaction de textes en latin ou en grec.

L'exercice de ces compétences donne accès aux textes authentiques et contribue à différents aspects de la formation du jeune. Cet exercice lui permet d'acquérir une méthode de travail efficace, de s'évaluer avec pertinence, d'éveiller et de satisfaire sa curiosité intellectuelle. Sur le plan humain et social, l'exercice de ces

compétences amène progressivement le jeune à penser et à agir par lui-même, à développer sa sensibilité et son sens esthétique, à prendre conscience de ses responsabilités d'homme et de citoyen dans le monde d'aujourd'hui.

Quelle que soit l'orientation que le jeune adulte choisira, les compétences développées au cours de latin et/ou au cours de grec trouveront, dès lors, de nombreuses applications, spécialement : cultiver le sens de l'effort, structurer une recherche, résoudre une situation problème, pratiquer l'analyse et la synthèse, rédiger avec élégance et avec précision, mieux communiquer, comprendre une terminologie spécialisée, appréhender des modes de pensée et d'expression différents.

SAVOIRS DISCIPLINAIRES

Savoirs linguistiques

L'apprentissage linguistique fait acquérir ce qui est spécifique au latin classique et/ou au grec ancien, c'est-à-dire, d'une part, ce qui n'existe pas ou plus en français et, d'autre part, ce qui fonctionne différemment en latin ou en grec, et en français. Cet apprentissage est donc formatif par l'observation de la langue latine et/ou de la langue grecque, et de la langue française. Ainsi, l'étude du vocabulaire initiale aux principaux procédés de formation des mots latins et/ou des mots grecs et sensibilise-t-elle aux termes français issus du latin et/ou du grec. En outre, la traduction de textes latins et de textes grecs développe la capacité de choisir les modes d'expression français propres à en rendre fidèlement le contenu.

Matières

Spécifiquement pour le latin :

- la flexion nominale et verbale, à l'exception des particularités;

- la valeur fondamentale des cas, ainsi que l'expression du lieu et du temps, limitée aux tournures régulières;

- les constituants de base de la phrase complexe :

- les subordonnants polyvalents : *ut, cum, et quod* suivis de l'indicatif et du subjonctif;

- les formes nominales du verbe et leurs emplois : l'infinitif et la proposition infinitive, les participes et l'ablatif absolu, le gérondif et l'adjectif verbal;

- l'emploi du pronom personnel de la 3^e personne (*se/cum*) et du pronom relatif;

— les emplois fondamentaux du subjonctif:

- le subjonctif à valeur modale;
- le subjonctif de dépendance syntaxique;
- le subjonctif de l'opposition pertinente avec certains subordonnants : *ut, cum, quod, si, qui*;

— un vocabulaire de base sélectionné d'après la fréquence d'apparition des mots dans les textes en latin classique lus dans les classes, sans exclure les mots qui se recommandent par leur intérêt historique ou culturel.

NB: La lecture des textes sensibilisera l'élève à l'originalité des moyens d'expression de la langue latine: ordre des mots, éléments de métrique et de stylistique.

Spécifiquement pour le grec :

— la flexion nominale et verbale, à l'exception des particularités, en recourant à la phonétique lorsqu'elle est éclairante;

— l'emploi et la place de l'article, l'emploi de *Æ* ;

— la valeur fondamentale des cas, ainsi que l'expression du lieu et du temps, limitée aux tournures régulières;

— la valeur et l'emploi des voix et des temps, en particulier leur valeur aspectuelle;

— les emplois fondamentaux de l'indicatif, du subjonctif et de l'optatif (avec ou sans *Æ*) ;

— les constituants de base de la phrase complexe;

- les différents emplois des subordonnants *Ø*, *·*, *Ø*...;

- l'emploi du pronom relatif;

• les formes nominales du verbe et leurs valeurs: les emplois du participe et de l'infinitif;

— un vocabulaire de base sélectionné d'après la fréquence d'apparition des mots dans les textes en grec lus dans les classes sans exclure les mots qui se recommandent par leur intérêt historique ou culturel.

NB: La lecture des textes sensibilisera l'élève à l'originalité des moyens d'expression de la langue grecque (valeur et emploi des particules les plus fréquentes, ordre des mots, éléments de métrique et de stylistique) et, le cas échéant, aux particularités dialectales.

Savoirs littéraires, historiques et culturels

La liberté de choix de l'enseignant, la motivation d'un groupe classe, les intérêts manifestés par les élèves empêchent ici de circonscrire

avec précision les connaissances littéraires, historiques et culturelles requises au terme des études secondaires. En tout état de cause, on se gardera d'une vaine érudition et l'acquisition de ces savoirs reposera sur la découverte et la traduction des textes.

Champ d'application

Spécifiquement pour le latin :

— lecture et traduction de textes choisis parmi les œuvres des auteurs suivants: Apulée, Catulle, César, Cicéron, Horace, Juvénal, Lucrèce, Martial, Ovide, Pétrone, Plaute, Pliny le Jeune, Propertius, saint Augustin, Salluste, Sénèque, Suétone, Tacite, Térence, Tibulle, Tite-Live, Virgile;

— en fonction des textes abordés et dans une démarche interdisciplinaire,

- exploration de sujets tels que: les grands courants de la pensée romaine, les périodes de l'histoire romaine, les principales institutions, le cadre géographique du monde méditerranéen antique, la société romaine, les genres littéraires, l'art romain...

- confrontation avec d'autres productions (musique, peinture, théâtre, cinéma...).

— complémentarément, lecture d'autres textes des littératures latine, grecque et modernes, éclairant et élargissant l'examen des problèmes traités.

Spécifiquement pour le grec :

— lecture et traduction de textes choisis parmi les œuvres des auteurs suivants: Aristophane, Aristote, Démosthène, Eschyle, Esope, Euripide, les Évangélistes, Hérodote, Hésiode, Hippocrate, Homère, Isocrate, Longos, Lucien, les Lyriques, Lysias, Platon, Polybe, les Présocratiques, Sophocle, Thucydide, Xénophon;

— en fonction des textes abordés et dans une démarche interdisciplinaire;

- sensibilisation à l'héritage de la Grèce: les principaux courants de la pensée grecque, l'origine des genres littéraires, la genèse de la réflexion politique, l'esprit scientifique, les grands mythes;

- exploration de sujets tels que: les périodes de l'histoire grecque, la société et les institutions grecques, l'art grec, le cadre géographique du monde méditerranéen antique, l'hellénisme et son influence;

- confrontation avec d'autres productions (musique, peinture, théâtre, cinéma...).

— complémentarément, lecture d'autres textes d'auteurs grecs, latins et modernes, éclairant

rant et élargissant l'examen des problèmes traités.

Les deux listes d'auteurs proposées ci-dessus entendent servir de balise au professeur, mais elles ne sont en rien fermées ni figées: le professeur jugera s'il doit y ajouter ou y retrancher. En outre, chaque professeur doit se sentir libre de les adapter en fonction des possibilités et des intérêts de ses élèves.