

Quels référentiels pour quelle société et pour quels apprentissages ?



Les définitions des « compétences-clés » nécessaires pour vivre comme pour travailler ne sont ni universelles, ni objectivables. Ces définitions sont toujours liées à un temps, un espace, une idéologie. Définir un référentiel, un socle commun de « compétences » est toujours un projet politique par le choix des finalités de l'apprentissage et les valeurs qui les sous-tendent, de ce qui est désirable et valorisé. Il faut donc nous montrer vigilants et aborder les référentiels dans une perspective critique au regard des objectifs de formation et d'éducation populaire qui sont les nôtres.

Par Catherine STERCQ

COMME LE SOULIGNENT VÉRONIQUE LECLERCQ ET ANNE VICHER¹, il existe une multiplicité de formes de référentiels : « *Au cours des dernières décennies, différents types de supports portant le nom de 'référentiel' ont été diffusés et utilisés dans le domaine de la formation continue des adultes. Tout en partageant la même dénomination, ils ne sont pas pour autant identiques : les fonctions, les méthodologies de conception, la terminologie, les cadres théoriques de référence peuvent se différencier.* » Les référentiels existants ne sont donc pas tous construits sur les mêmes bases.

À côté des référentiels **métiers/compétences**, « *qui définissent les métiers en termes de production et de services attendus, et listent les activités-clés des métiers ciblés et les compétences professionnelles associées* »², dont les référentiels produits par l'Interfédé tels que commis de salle et commis de cuisine, technicien(ne) de surface, formateur/trice..., il existe de nombreux **référentiels en lien avec l'alphabétisation, l'acquisition des savoirs de base, l'acquisition des langues**, dont le français...

On peut distinguer :

- les référentiels **centrés sur l'acquisition des compétences/savoirs de « base » en tant que compétences professionnelles associées**, directement en lien avec un métier ou traitées comme compétences transversales nécessaires à l'exercice d'un métier³ ;
- des référentiels **centrés sur les « compétences-clés » que toute la population devrait posséder**⁴ dont les référentiels en lien avec l'alphabétisation **centrés**

1 Véronique LECLERCQ et Anne VICHER, *Étude sur les usages des référentiels dans la formation linguistique de base*, in *Lidil (Revue de linguistique et de didactique des langues)*, n°45, 2012, p.96 (en ligne : <http://lidil.revues.org/3196>).

2 Interfédé, p.20 des différents référentiels métiers (téléchargeables : www.interfedebel.be/siteprovisoire/?page_id=61).

3 Par exemple la *Grille générique des savoirs de base en situation professionnelle* élaborée par l'Interfédé. Voir article pp. 85-98.

4 *Référentiel DeSeCo de l'OCDE* (résumé : www.oecd.org/pisa/35693273.pdf) ; *Compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie de l'Union européenne* (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=URISERV:c11090>) ; *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* d'Edgar Morin (<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf>).

spécifiquement sur l'acquisition des compétences/savoirs « de base », en tant que socle minimum commun nécessaires à tout citoyen⁵.

- On peut également distinguer les référentiels selon qu'ils se centrent sur :
- la définition des compétences à acquérir : référentiels « de compétences » ;
 - les contenus de formation nécessaires pour acquérir ces compétences : référentiels « de formation » ;
 - l'évaluation de ces compétences : référentiels « d'évaluation ».

On peut encore distinguer les référentiels de compétences « génériques/transversales » des référentiels « spécifiques », et les référentiels « linguistiques » des référentiels « savoirs de base »...

Mais les termes sont souvent ambigus et les frontières assez poreuses.

Les référentiels diffèrent également en fonction des conceptions de l'apprentissage et de ce que recouvrent les savoirs de base et les notions de lire, écrire, calculer, etc. Ainsi certains référentiels sont organisés en « niveaux », visent prioritairement un positionnement simple et rapide, sont sous-tendus par une conception de l'apprentissage comme un empilement ou une succession de savoirs et de compétences mises en œuvre selon une progression linéaire⁶. D'autres au contraire se situent dans une approche constructiviste et partagent une vision élargie de l'alphabétisation qui part des contextes et réalités vécues, toujours complexes, et va au-delà du « parler, lire, écrire, calculer »⁷.

De nombreuses critiques sont adressées aux cadres et référentiels. Ces critiques se situent dans un contexte où les objectifs de compétitivité et d'employabilité écrasent les objectifs d'équité et d'inclusion, toutes les politiques étant recentrées vers l'emploi dans un contexte d'activation menant à l'exclusion des personnes les plus en difficultés⁸.

⁵ Socles de compétences de l'enseignement fondamental de la Fédération Wallonie-Bruxelles (www.enseignement.be/index.php?page=24737) et référentiels spécifiques pour l'alphabétisation (voir ci-après).

⁶ Le plus récent : Les référentiels de compétences en formation de base du Collectif genevois pour la formation de base des adultes, Suisse (www.modulesdebase.ch/referentiels-de-competences).

⁷ Par exemple : Référentiel des savoirs de base de Colette Dartois (France), Cadre écossais pour la maîtrise de l'écrit et du calcul en formations d'adultes de NALA (Écosse).

⁸ Voir : L'État social actif, *Journal de l'alpha*, n°189, mai-juin 2013 (www.lire-et-ecrire.be/ja189) ; Se former : liberté ? contrainte ?, *Journal de l'alpha*, n°198, 3e trimestre 2015 (www.lire-et-ecrire.be/ja198).

Ainsi, en se donnant comme objectif « *de devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde* »⁹, l'Europe tend à réduire la connaissance et son sujet à l'état de marchandise. L'OCDE, elle, n'hésite pas lorsqu'elle estime qu'« *une amélioration des performances des élèves des pays de l'OCDE équivalant à un seul semestre suffirait pour que les individus nés cette année rapportent à l'économie de la zone OCDE 115 milliards de dollars au cours de leur vie professionnelle* ». Et lorsqu'elle souligne qu'« *en résumé, les compétences sont devenues la monnaie mondiale des économies du XXI^e siècle, une 'monnaie' qui peut toutefois se déprécier à mesure que les attentes des marchés du travail évoluent et que les individus perdent les aptitudes qu'ils n'utilisent pas. Pour qu'elles gardent leur valeur, les compétences doivent être améliorées pendant toute la vie.* »¹⁰ L'OCDE invite les États à se questionner sur quels types de compétences sont nécessaires dans une économie moderne: « *Comment les élèves et les travailleurs d'aujourd'hui peuvent-ils se préparer face aux aléas du marché du travail? Comment les pays peuvent-ils garantir la productivité de l'utilisation des compétences disponibles?* »¹¹

Dans ce contexte, les critiques portent sur les aspects suivants :

- Les référentiels sont développés dans un contexte où la connaissance et son sujet sont réduits à l'état de marchandise.
- Les aptitudes et compétences déclinées dans ces cadres, et qui traversent toutes les activités humaines, sont instrumentalisées et « référentialisées » en fonction de l'économie de marché.
- Les référentiels participent du rêve d'une quantification généralisée des activités humaines devenues transparentes, et de leur contrôle.
- Ils tendent à uniformiser un sujet redéfini par et pour le marché. Au sortir de ces cadres, ce n'est pas l'altérité et la fécondité de la différence acceptée qu'on retrouve, c'est au contraire les mêmes répertoires de situations, les

9 Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars 2000 (www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm?textMode=on).

10 OCDE, *Des compétences meilleures pour des emplois meilleurs et une vie meilleure*, 2012, p. 10 (www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/les-strategies-de-l-ocde-en-faveur-des-competences_9789264178717-fr#page11).

11 *Ibid.*, p. 13.

mêmes apprentissages des mêmes aptitudes et compétences, la même instrumentalisation des langues étrangères découpées dans les mêmes actes de parole, les mêmes diplômes, le tout confondu dans une même vision économe du monde.

- Ils contraignent la parole du sujet. On voit mal où pourrait encore se situer la libre énonciation d'un sujet créateur de son devenir dans cet univers prévisible et prévu sous le signe de l'Emploi et du Marché.
- Ils constituent des instruments de la sélection et de la hiérarchisation des savoirs « jugés bons » à être enseignés, les besoins retenus se situant dans une logique d'adaptation aux seules demandes des entreprises, des pouvoirs publics et des administrations.

Dès lors, quels savoirs de base viser aujourd'hui ? Ceux nécessaires à la formation d'un individu informé, libre de son jugement et de ses actes, et éclairé par le savoir et la réflexion ? Ceux nécessaires au formatage comportemental d'une main-d'œuvre flexible ? ...

Le secteur de l'alphabétisation et de la formation de base des populations pas ou peu scolarisées et peu qualifiées n'échappe pas à la montée en puissance de la tendance à la « référentialisation » représentative d'une tendance à la normalisation et à l'homogénéisation des pratiques. Cette normalisation, censée améliorer et optimiser la mobilité des apprenants et l'accès à la formation, est associée à une volonté de cadrage et de prescription des pouvoirs publics finançant les actions. Mais surtout à une volonté de pouvoir positionner les individus, donc de les classer, et ce le plus vite possible, dans des systèmes informatisés ne supportant ni les chemins buissonniers ni la complexité.

La « référentialisation » rend compte également de tendances marquantes dans le domaine de la formation des adultes peu qualifiés et/ou peu scolarisés : *« passage de la notion de savoir de base à celle de compétence, construction progressive de l'articulation entre maîtrise linguistique et intégration sociale et professionnelle, et conséquemment de la prégnance du contexte de travail »*¹².

¹² Marie Cécile GUERNIER, Les contenus linguistiques dans les référentiels et les discours des formateurs. Définitions, conceptions et références, in *Lidil*, n°45, 2012 (en ligne : <http://lidil.revues.org/3181>).

Le développement de ces « cadres communs » construit de fait de nouvelles normes dont la mise en œuvre et l'utilisation ne sont pas sans risques pour les personnes analphabètes, les associations et autres acteurs de la formation, et plus largement pour la mise en œuvre des politiques d'ISP, d'emploi, d'immigration, d'éducation permanente,... dans une perspective progressiste: arbitrage sur les financements entre acteurs de la formation, visions programmatiques et linéaires, normes de durée de formation, contrôles renforcés sur l'« efficacité supposée » des dispositifs de formation, contrôles des résultats d'apprentissage des personnes par les pouvoirs publics,...

Ainsi la notion de référentiel suscite, de la part des acteurs de la formation, des craintes de diverses natures. **Craintes politiques** par rapport à l'évolution de la société, **craintes pour les apprenants** que l'on enferme dans des contraintes de plus en plus fortes, **craintes pour les formateurs** face à ce que certains considèrent comme une atteinte à leur liberté pédagogique.

Il faut néanmoins souligner des aspects positifs aux cadres et référentiels, ou du moins de certains d'entre eux :

- Le terme « référentiel » est utilisé en opposition à « programme », entendu comme un tout à parcourir in extenso dans un ordre prescrit. Au contraire, le référentiel définit ce qu'il faut maîtriser en fin de formation quels que soient les moments d'apprentissage, leurs lieux, leur organisation. Un programme énumère des contenus, un référentiel définit des buts.
- Les référentiels assurent une fonction sociale de régulation entre les différents acteurs : au sein des associations mais aussi entre associations, entre secteurs et avec les pouvoirs publics.
- Pour les opérateurs, les référentiels assurent une fonction pédagogique (soutien à la construction des cours, à l'évaluation,...), une fonction de communication entre les partenaires (des apprenants aux financeurs), une fonction de management institutionnel.
- Une recherche menée en France¹³ montre par ailleurs que les formateurs

¹³ Enquête par questionnaires portant sur les usages des référentiels du domaine langagier par des formateurs impliqués dans la formation linguistique de base d'adultes et jeunes adultes. Voir : Véronique LECLERCQ et Anne VICHER, *op. cit.*

manifestent une capacité de recul critique et de prise de conscience des enjeux institutionnels de ces cadres.

Mais surtout, comme le souligne Philippe Meirieu¹⁴, les référentiels, en explicitant les intentions et les buts à atteindre, devraient permettre de « *sortir de l'implicite et de l'ineffable*¹⁵: nous savons, en effet, que l'implicite et l'ineffable sont, dans tous les systèmes de formation, les outils de sélections les plus draconiens. Dès lors que l'on est dans l'implicite et l'ineffable, on sélectionne ceux qui ont les codes... et les autres évidemment n'accèdent pas au savoir. »

Cependant, la formalisation par écrit des objectifs de formation et des performances attendues signifie le plus souvent un classement de ces objectifs par niveaux ou par étapes. Comme le souligne Véronique Leclercq¹⁶, « *ce travail de clarification n'est pas inutile mais cette différenciation par niveaux est à l'origine de dérives, notamment celle qui consiste à réserver aux plus avancés le travail sur les composantes sémantiques, textuelles ou culturelles pourtant indispensables pour accéder à l'écrit* ».

Ainsi, dans plusieurs référentiels « savoirs de base » récents, la confusion entre positionnement, certification, contenu et processus d'apprentissage entraîne une approche linéaire de type lecture de mots, lecture de phrases simples, puis de textes simples, puis de textes complexes, alors que la lecture d'un texte peut parfois être plus aisée que la lecture d'une seule phrase déconnectée d'un contexte: « *Une personne peut être capable de lire un texte assez complexe en s'appuyant sur des connaissances antérieures ou des indices contextuels et achopper sur la lecture d'un texte plus simple qui ne lui permet pas de mobiliser là ces stratégies. Il faut donc se méfier de cette progression artificielle, qui peut d'ailleurs induire une méthodologie (modèle linéaire) de diagnostic inappropriée.* »¹⁷ En ce qui concerne l'expression écrite, on remarque cette même conception figée de la progression. L'expression, même

¹⁴ Philippe MEIRIEU, *Pour une alphabétisation durable*, Intervention dans le cadre du colloque organisé par l'ANLCl avec l'UNESCO, 13 février 2009, www.meirieu.com/ACTUALITE/alphabetsisation_durable.pdf, p. 3.

¹⁵ Ce qui ne peut être exprimé, indicible (ndlr).

¹⁶ Véronique LECLERCQ, *Face à l'illettrisme. Enseigner l'écrit à des adultes*, ESF, 1999, p. 139.

¹⁷ Véronique LECLERCQ et Jean VOGLER (coord.), *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?*, L'Harmattan/Contradictions, n°90-91, avril 2000.

embryonnaire, n'est pas envisagée au démarrage du cursus, alors qu'elle peut constituer une base de travail nécessaire à la construction des savoirs et savoir-faire scripturaux.

Couplée à une définition de niveaux construite sur un modèle hiérarchisé tel que : pour tous, « *un socle fonctionnel qui regroupe les compétences nécessaires à la vie courante : circuler, faire des courses, prendre un médicament, choisir un programme de télévision, utiliser un appareil, lire une petite annonce, régler une facture, faire son budget, prendre le train,...* »¹⁸ Et ce ne sera que dans un deuxième temps, pour ceux qui restent..., qu'il s'agira « *d'aller au-delà du pragmatisme quotidien et de se diriger vers plus de distanciation, de transversalité, d'automatisation, (...)* »¹⁹. Ce type de référentiel ne vise dès lors pas l'acquisition par tous d'une réelle maîtrise des langages, maîtrise qui implique distanciation, transversalité, automatisation,... Les débutants maîtriseront les mots et seront exécutants. Les niveaux intermédiaires maîtriseront les phrases et seront contremaitres. Les plus avancés maîtriseront les textes et seront cadres. La maîtrise des discours restera réservée aux dirigeants.

Tout ceci nous montre qu'aucun référentiel ne peut se construire sans questionnement et sans cohérence entre les choix des finalités, des compétences visées, des modalités d'apprentissages, des pédagogies, des contenus, des modes d'actions,...

Catherine STERCQ, coordinatrice du GT Référentiel
Lire et Écrire Communauté française

¹⁸ ANLCI, *Cadre national de référence*, 2003, p. 29 (www.anlci.gouv.fr/Mediatheque/Cadre-national-de-reference-sept-2003).

¹⁹ *Ibid.*, p. 31.