

UNIVERSITÉ DE FRIBOURG, SUISSE
CENTRE DE DIDACTIQUE UNIVERSITAIRE

ÉVALUER LES COMPÉTENCES DANS UNE APPROCHE
GLOBALE « PAR PROGRAMME »

L'exemple du master en histoire contemporaine à l'Université de
Fribourg

Travail de fin d'étude en vue de l'obtention du Diplôme en Enseignement Supérieur
et Technologie de l'Éducation

Sous la direction de la Prof. Bernadette Charlier Pasquier

Matthieu GILLABERT
Département d'histoire contemporaine
Université de Fribourg

Août 2020

Introduction

À quoi sert un master en histoire contemporaine ? Dans la perspective d'un historien passionné comme l'auteur de ce rapport, cette question frise l'indécence, tant la réponse est évidente. L'histoire permet de questionner le monde d'aujourd'hui en dévoilant des enjeux et des évolutions qui dépassent le seul moment présent. Le métier d'historien·ne, basé sur la critique des sources et donc la hiérarchisation des informations, est indispensable à la compréhension des phénomènes sociaux dans un monde où les moyens et niveaux de communication sont multipliés par la technologie. Enfin, l'histoire est une démarche visant à comprendre l'Autre dans sa complexité, en l'occurrence des hommes et des femmes dans un autre cadre temporel.

Dans une perspective de formation universitaire, la question est en revanche d'une brûlante actualité. Elle est non seulement posée par les enseignant·e·s d'un département d'histoire au niveau universitaire, mais aussi par les étudiant·e·s – avant, pendant et après leur cursus – et par les employeurs et employeuses de jeunes diplômé·e·s d'histoire sur le marché du travail. Parmi les voies d'études, le nombre d'étudiant·e·s inscrit·e·s en histoire dans les universités suisses est en baisse depuis dix ans, passant de 3'302 à 2'589 étudiant·e·s, alors que le nombre total d'étudiant·e·s augmente durant la même période¹.

Le verbe « servir » de cette question rappelle l'environnement économique libéral et utilitariste dans lequel évolue le monde académique. D'une part, l'entrée dans le marché du travail après le diplôme est particulièrement concurrentielle et le choix de la formation est crucial. D'autre part, plusieurs expert·e·s relèvent que la formation supérieure s'inscrit aujourd'hui dans le « phénomène plus large de la marchandisation du savoir et de la reconfiguration du rôle de l'enseignement et de la recherche sur le modèle d'une industrie

¹ En 2009/10, 2,6 % des étudiant·e·s des universités suisses étaient inscrits en histoire. Dix ans plus tard, ils étaient 1,6 %. Par rapport à cette baisse modérée, l'université de Fribourg enregistre une baisse plus faible, si bien que la part des historien·ne·s fribourgeois augmente légèrement par rapport à l'ensemble des étudiant·e·s d'histoire en Suisse, passant de 18 % à 19 %. Voir Annexe 1, p. 35.

soumise aux impératifs de performance et de productivité »². Parmi ces impératifs, la mobilité est considérée comme un atout majeur dans le cursus et partiellement facilitée par la reconnaissance des formations. Le revers de la médaille est une mise en concurrence des universités, des disciplines et plus récemment entre les programmes interdisciplinaires, plus « professionnalisants », et les masters disciplinaires classiques. Il faut donc convaincre les étudiant·e·s potentiel·le·s que l'histoire contemporaine sert non seulement à quelque chose, mais qu'il faut l'étudier ici plutôt qu'ailleurs.

L'excellente satisfaction des étudiant·e·s à l'égard du master fribourgeois d'histoire contemporaine et le taux de fréquentation pourraient faire croire qu'il y a adéquation entre les exigences de cette formation et les attentes des principaux intéressés, à savoir les étudiant·e·s. L'évolution rapide de l'enseignement supérieur avec la création de nouvelles filières (histoire publique, humanités numériques) et les changements sur le marché du travail avec l'affaiblissement d'un débouché traditionnel important – le journalisme – pour les étudiants d'histoire contemporaine incitent à un optimisme prudent et interdit tout immobilisme.

Pour répondre à la question « À quoi sert un master en histoire contemporaine ? », les enseignant·e·s – professeur·e·s et cadres intermédiaires – discutent et tâtonnent. Il devient évident que le succès d'une formation de type « master » n'est pas lié à la somme des unités d'enseignement (UE), mais aux objectifs globaux et à une vision claire de la personne diplômée. Cette nouvelle perspective amène les enseignant·e·s à sortir de l'évaluation de leur propre UE pour la replacer dans un cursus pédagogique. Cette démarche nécessite donc des discussions et un partage sur le contenu des UE pour construire le parcours de formation. Or, cette discussion est complexe et délicate. Elle met en jeu non seulement des aspects pédagogiques et scientifiques, mais aussi de ressources humaines avec des UE qui peuvent devenir plus prestigieuses que d'autres et des décisions qui doivent être prises soit collectivement soit par voie hiérarchique.

Il y a également tâtonnement, car la situation de concurrence amène les enseignant·e·s à faire coïncider, sans véritables critères solides et sans toujours bien connaître l'environnement

² WARREN Jean-Philippe, « Disciplines universitaires et résistances à la marchandisation : le “printemps érable” québécois », in: CHARLE Christophe et SOULIE Charles (éds.), *La dérégulation universitaire. La construction étatisée des « marchés » des études supérieures dans le monde*, Paris/Québec, Syllepse/M éditeur, 2015, p. 187.

professionnel futur de leurs étudiant·e·s, les exigences de la discipline et les compétences que les étudiant·e·s potentiel·le·s souhaitent acquérir et que les employeurs et employeuses attendent de rencontrer chez les diplômé·e·s en histoire contemporaine. Or, les compétences recherchées sont souvent « plus étendues que les seules compétences propres à [la] discipline »³.

Cette étude n'a pas l'ambition de proposer une « approche programme » clés en main. Ce serait d'ailleurs contradictoire avec l'objectif de cette démarche qui vise à définir collectivement les visions de la personne diplômée, les valeurs et les compétences disciplinaires et professionnelles acquises au terme de la formation⁴.

Il importe ici de préciser ma position par rapport à cette étude. Je connais de l'intérieur le Département d'histoire contemporaine. J'ai d'abord étudié cette branche entre 2000 et 2006, année où j'ai travaillé comme sous-assistant. Puis, comme doctorant FNS, j'ai écrit ma thèse sous la direction d'un professeur de ce Département tout en restant éloigné des questions pédagogiques. Depuis 2011, avec une pause de trois ans entre 2014 et 2017 (bourse FNS), je suis assistant-docteur avec charge de conseil aux études, puis maître assistant dans ce Département. J'ai donc une connaissance précise des programmes, mais en même temps je suis influencé par l'évolution du Département et l'environnement de mes collègues. Cette position me permet de comprendre les enjeux, de connaître les leviers d'action et certaines forces d'inertie. Mais elle m'empêche peut-être de voir des solutions nouvelles. Enfin, l'analyse critique que je fais ici sur certaines manières d'appréhender le programme de master dans son aspect global n'est en aucun cas une critique du travail de mes collègues. Cette démarche ne vise qu'à améliorer un cursus porté et développé avec beaucoup de professionnalisme et d'engagement par une équipe à laquelle je m'identifie pleinement.

Une première partie diagnostic revient sur la situation actuelle du plan d'étude de cette formation de master, puis sur l'épineuse question de la définition des compétences. La seconde partie propose des pistes pour créer le cadre adéquat d'une réflexion sur une approche-programme. Parmi ces pistes, j'ai identifié la méthode de la comparaison avec le

³ PREGENT Richard, *Enseigner à l'université dans une approche-programme : un défi à relever*, Réimpr, Montréal, Qué., Presses internationales Polytechnique, 2011., 1.1.2, 1^{er} paragraphe.

⁴ « L'approche-programme en quelques mots » sur le site de la Division de la formation et des étudiants à l'Université de Genève : <https://www.unige.ch/dife/enseigner-apprendre/programme/approche-programme#tab2> (consulté le 5.2.2020).

master en histoire de l'Université catholique de Louvain (UCL) et de l'enquête, grâce à un questionnaire remis à des employeurs et employeuses de jeunes diplômé·e·s en histoire.

Partie I : diagnostic

1 De Bologne à Fribourg

Cette section vise d'abord à décrire les étapes qui ont mené au plan actuel d'étude en histoire contemporaine et à expliquer son fonctionnement. Les remaniements successifs qu'il a subis au cours des dernières années permettent au moins partiellement d'expliquer sa conception.

1.1 L'impact de la réforme de Bologne et l'unité d'enseignement (UE) : danger d'émiettement

L'introduction des réformes de Bologne à l'Université de Fribourg à la rentrée 2004 a modifié considérablement les pratiques d'évaluation des apprentissages de la part des enseignant·e·s, et le rapport à ces évaluations de la part des étudiant·e·s. Corollaire de ces réformes, l'European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), en tant qu'unité de mesure pour valider les UE, accompagne désormais tout enseignement universitaire. Alors qu'auparavant, plusieurs enseignements étaient obligatoires sans être pour autant soumis à évaluation, toutes les UE correspondent aujourd'hui à un certain nombre de crédits. Par ailleurs, le nombre de crédits par programme a été standardisé, le master fribourgeois correspondant à 120 ECTS (90 ECTS pour la branche principale et 30 pour la branche secondaire).

Il a fallu donc redistribuer l'offre de cours et de séminaires à l'intérieur des modules et leur attribuer un nombre de crédits pour satisfaire au programme. Au début de la réforme, les modules découlent donc davantage d'un besoin de répartition des enseignements que d'un projet pédagogique. Des compétences très générales sont alors édictées dans les brochures et les supports promotionnels de ce master. En revanche, aucune réflexion sur le rôle de chaque UE par rapport à l'ensemble du cursus n'a été vraiment menée. Sans entrer dans les détails, ceci s'explique notamment par l'habitus du cursus des études en histoire, qui ressemble à un « jeu de l'oie ».

1.2 Le jeu de l'oie

Traditionnellement, la discipline historique est divisée en quatre périodes dont les bornes chronologiques peuvent varier : l'Antiquité (-3 000 à 500 ap. JC), le Moyen-Âge (500 à 1 500), l'Époque moderne (1 500 à la Révolution française) et l'Époque contemporaine (1 800 à nos

jours). À Fribourg, le cursus d'histoire générale au niveau Bachelor repose sur l'étude de ces différentes périodes constituées en modules. L'étudiant·e passe d'une période à l'autre en validant chaque module ; il peut ensuite choisir deux modules d'approfondissement. Ce plan d'étude ressemble ainsi à un jeu de l'oie ; il faut passer par toutes les cases pour arriver au terme.

Cette prégnance du cursus traditionnel en histoire a peut-être déteint sur le cursus de master en histoire contemporaine qui a, depuis la réforme de Bologne, toujours fonctionné sur la base de modules à valider successivement avant de rédiger le mémoire de master. Au lieu d'être liés à une période, les modules ont d'abord été identifiés selon une approche thématique (histoire politique, culturelle et sociale), afin que l'étudiant·e ait un panorama aussi complet que possible de la production scientifique de la discipline. Le plan de l'AA 2007/2008 est révélateur de cette conception par module thématique.

**Schéma du MA EN HISTOIRE DES SOCIÉTÉS CONTEMPORAINES
avec PROGRAMME DE SPÉCIALISATION**

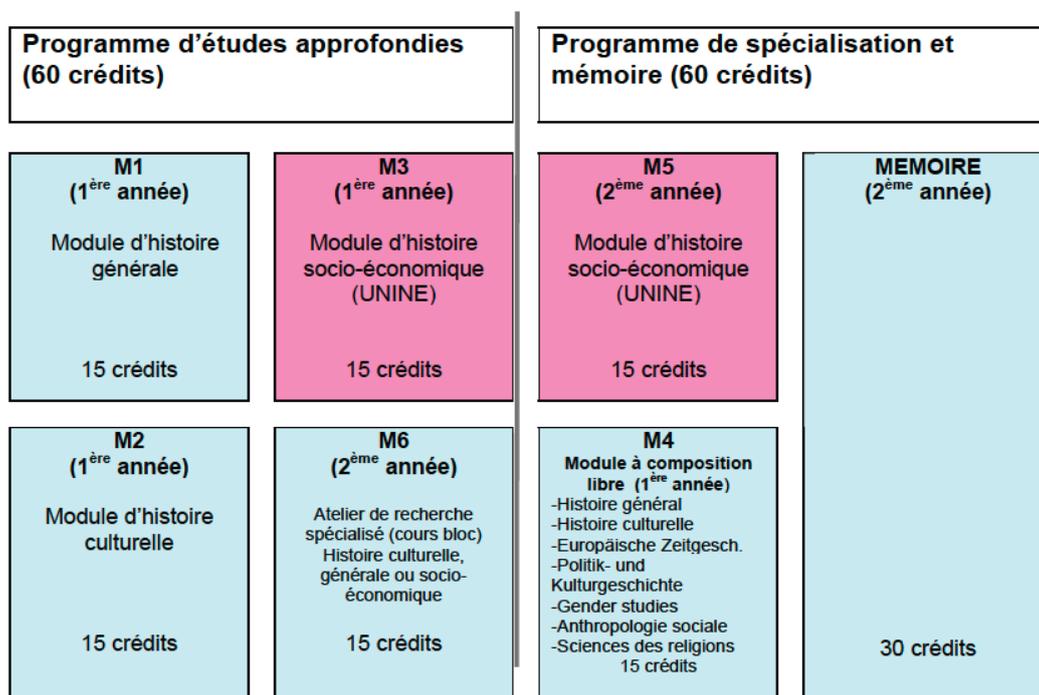


Figure 1: Schéma publié dans la brochure destinée aux étudiant·e·s (AA 2007-2008).

Au tournant des années 2010, le cursus d'histoire repose donc sur une série de modules peu différenciés – les frontières entre les sous-champs de la discipline sont très poreuse – qui doivent tous être validés pour acquérir le diplôme.

À partir de 2013, une réflexion plus approfondie s'oriente sur les compétences spécifiques de l'histoire qui peuvent être valorisées dans différents secteurs professionnels (enseignement, médias, recherche). Schématiquement, on peut avancer que les étudiant-e-s évoluaient dans leur cursus en fonction de savoirs disciplinaires à acquérir et qu'ils évoluent désormais en fonction de compétences disciplinaires. On retrouve cette aspiration dans la principale brochure promotionnelle produite par le département :

L'apprentissage de la méthode historique développe des compétences transférables dans de nombreux domaines. Dans un monde saturé de messages et d'images, il est crucial de disposer d'une méthode pour trier les informations, repérer leur fiabilité, leur pertinence, les hiérarchiser et les interpréter correctement dans leur contexte, pour les insérer dans une réflexion plus large.⁵

Cette réflexion sur les compétences reflète le souci de faire coïncider exigences et attentes du monde professionnel. Elle débouche sur le plan d'étude actuel.

1.3 Le plan d'études actuel

Le plan d'études est ainsi défini en 5 modules :

- 3 modules composés d'un cours et d'un séminaire. Les cours sont évalués par un examen et parfois par un travail supplémentaire (présentation) durant le cours ; les séminaires sont évalués par un travail écrit de 20 pages environ. Ces modules se distinguent par des compétences spécifiques développées dans le cadre des séminaires. Les cours sont destinés à parfaire les connaissances.
- 1 module d'atelier où l'étudiant-e présente en deux volets l'avancée de son travail de mémoire ;
- 1 module consacré au travail de mémoire et la soutenance.

⁵ Brochure « Étudier l'histoire contemporaine à l'Université de Fribourg », 2015. URL : https://www3.unifr.ch/histcont/fr/assets/public/files/domaine/A5_Zeitgeschichte_25.06.2015_NOUVELLE_VERSION.pdf (consulté le 4.6.20).

Schéma du Master en Histoire contemporaines à 90 crédits ECTS (60 + 30)

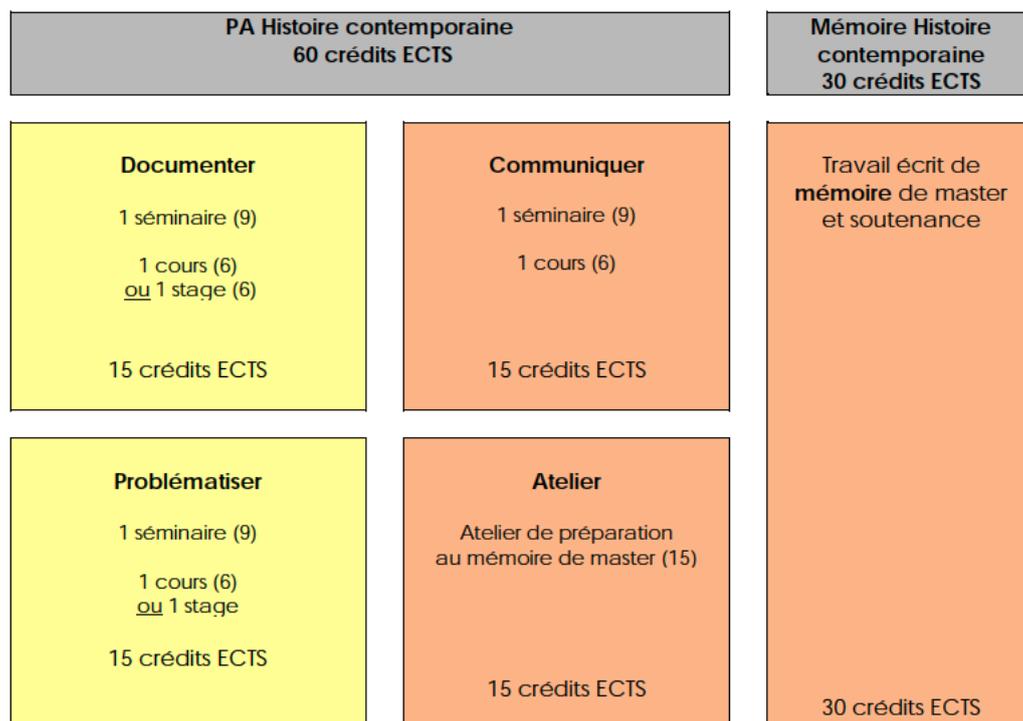


Figure 2 : Schéma du plan d'études actuel (2016).⁶

Deux remarques s'ajoutent à la description de ce plan. Premièrement, des accords avec des institutions culturelles (par exemple le Musée d'Art et d'Histoire Fribourg – MAHF) permettent de faire un stage encadré équivalant à 6 crédits. Deuxièmement, ce plan d'étude a été élaboré en collaboration avec la section germanophone du département afin de permettre aux étudiant·e·s de suivre un cursus bilingue. Ainsi, la taille des modules a aussi été définie en fonction de cette collaboration. Le contenu des modules est en revanche discuté uniquement par les collaborateur·trice·s francophones.

La situation actuelle du plan d'étude et de sa mise en place comporte certains avantages. Ce plan permet d'abord une grande souplesse et une liberté importante dans la conception des enseignements. Les enseignant·e·s ont ainsi une large marge de manœuvre pour innover dans le contenu comme dans la forme des cours. Notons l'excellente collaboration et une confiance réciproque entre professeur·e·s et cadres intermédiaires qui permettent à chacun·e de

⁶ Le plan est disponible sur : <https://www3.unifr.ch/histcont/fr/etudes/plans-d-etudes-et-reglements.html#master> (consulté le 5.2.2020).

concevoir son enseignement dans un climat bienveillant. Ensuite, la situation actuelle est satisfaisante sur le plan de la fréquentation des cours et séminaires : leur nombre correspond aux effectifs et permet d'assurer la disponibilité des enseignant·e·s, valeur promue par l'institution⁷.

À côté des avantages, on observe certaines faiblesses. La définition des compétences spécifiques assignées aux trois modules (communiquer, problématiser, documenter) a été élaborée en décomposant le « métier d'historien » en différentes aptitudes. Si ce processus d'élaboration a été mené avec rigueur, il reste très empirique. Les compétences exprimées par les trois verbes recouvrent des réalités pédagogiques très larges, soumises à l'interprétation de chaque enseignant·e. Il s'agit davantage d'énoncés d'intention où la frontière entre les différentes compétences reste floue. Par rapport aux précédents, ce programme reste très accumulatif. Comme les étudiant·e·s ne se rendent pas toujours compte des compétences spécifiques qu'ils acquièrent dans chaque module, l'objectif d'apporter des compétences valorisables sur le marché du travail n'est que partiellement atteint.

Il n'y a pas eu de définition de ces compétences, et celles-ci n'ont pas été mises en lien avec les objectifs globaux du programme d'étude. Ce double défi est discuté dans le chapitre suivant.

2 La question des compétences

2.1 Des compétences aux « savoir-agir complexes »

Comme je l'ai montré, le plan d'étude basé sur l'évaluation des savoirs a fait place à un plan d'études basé sur l'évaluation des compétences. Cette évolution a fait l'économie d'une définition, même simple, de ce qu'est une compétence et de ce qu'elle recouvre dans le champ spécifique de l'histoire contemporaine.

Dans le domaine de la didactique, cette question est complexe, mais on peut tout de même dessiner les contours de l'enjeu. Traditionnellement, on oppose le « savoir » aux « compétences ». L'école et plus encore l'université ont tendance à valoriser les savoirs et à

⁷ « Valeurs », sur le site de l'Université de Fribourg. URL : <https://www3.unifr.ch/uni/fr/portrait/valeurs.html> (consulté le 28.5.20).

négliger les compétences⁸, alors que le monde de l'entreprise privilégie des formations axées sur des compétences pour augmenter la performance des employés⁹. Cette demande d'employabilité participe à cette évolution que l'on observe dans notre département, où les compétences doivent être non seulement définies et évaluées, mais aussi valorisées par les collaborateur·trice·s dans le contexte de concurrence entre universités. Plus spécifiquement, l'émergence de master « professionnalisants » renforce l'idée qu'il faut promouvoir des compétences transférables sur le marché du travail.

Or, la compétence englobe plusieurs acquis de savoir-faire et de connaissances qui ont été internalisés et qui peuvent être combinés à bon escient avec d'autres ressources pour résoudre des problèmes ou mener une action en tant qu'expert·e¹⁰. En reprenant la taxonomie de De Ketele, on se rend compte que la compétence intègre à la fois des éléments cognitifs (contenus), des capacités et la maîtrise des conditions dans lesquelles ces savoirs et ces savoir-faire sont mobilisés.

5	Savoir devenir (réflexivité)
4	Savoir être (compétences internalisées, comportement)
3	Savoir-faire divergent (résolution de problèmes)
2	Savoir-faire convergent (exercices d'application)
1	Savoirs (des connaissances)

Tableau 1 : Catégorisation des compétences selon Jean-Marie De Ketele¹¹.

Dans le cadre du master, les compétences des étudiant·e·s intègrent des capacités acquises à tous les niveaux de la taxonomie de De Ketele, en particulier aux trois niveaux supérieurs. Pour définir les compétences à acquérir dans chaque module, il faut donc se poser la question des objectifs à atteindre sur le plan des savoirs (nomenclature, théories), des savoir-faire

⁸ Philippe Perrenoud, « Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes », Université de Genève, 1995. URL : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_02.html (consulté le 10.2.2020).

⁹ SCHNEIDER Maggy et MERCIER Alain, « Approche par compétences, définition et désignation des savoirs mathématiques : peut-on envisager la disparition d'une organisation disciplinaire des savoirs ? », *Éducation et didactique* 8 (8-2), Presses universitaires de Rennes, 2014, pp. 109-124. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1967>>.

¹⁰ DUMONT Ariane et BERTHIAUME Denis, *La pédagogie inversée: Enseigner autrement dans le supérieur par la classe inversée*, De Boeck Supérieur, 2016, pp. 17-18.

¹¹ Taxonomie proposée dans le cadre du Module A « Lehren und Lernen » de la formation en didactique universitaire. Voir également : DUMONT et BERTHIAUME, *La pédagogie inversée, op. cit.*, 2016, p. 17.

(recherche documentaire, écriture) et des savoir-être (autonomie, argumentation, conception).

La question des aptitudes que recouvre une compétence en histoire est implicitement du ressort des professeur·e·s et des cadres intermédiaires, puisqu'ils maîtrisent les savoirs et les techniques de la discipline. Cependant, l'énoncé des compétences n'est jamais formellement exigé par l'institution et reste donc obscure pour les étudiant·e·s. En tant qu'enseignant·e·s universitaires, nous sommes invités – il n'est pas obligatoire de remplir cette rubrique – à communiquer les « objectifs de formation » (voir Figure 3) pour les unités d'enseignement. Évidemment, pour la rédaction des plans d'études, des brochures promotionnelles et des pages web de présentation des voies de formation, il est attendu qu'apparaissent les principales compétences qui sont acquises par les diplômé·e·s. Mais cette tâche reste largement implicite.

BENEFR

Mobilité

Langue **Français**

Description Le proséminaire I complémentaire vis notion d'historiographie. Contraireme historiques mais sur la lecture de la pi communication à destination des mas Guerre mondiale et la propagande pa en fonction de leurs choix épistémolo.

Objectifs de formation A l'issue de ce proséminaire, les étudi

- De développer un esprit critique €
- De lire et d'analyser des contribut et d'en tirer les thèses et argumer
- De développer leur capacité à tra
- De maîtriser l'écriture académique.

Conditions d'accès

Figure 3: Extrait du formulaire à remplir pour les unités d'enseignement.

Ainsi, la définition des compétences et des objectifs généraux des programmes d'études est soumise à des descriptions intuitives et empiriques sur la base des différentes pratiques disciplinaires.

De manière générale, il est évident qu'au niveau universitaire, les savoirs ne peuvent être le seul critère d'évaluation. On attend en effet des diplômé·e·s qu'ils puissent apporter une expertise théorique dans des situations inédites. Il faut donc aussi évaluer des savoir-faire et une attitude professionnelle, ce que je range sous la notion de « savoir-agir complexes », en m'inspirant de Prégent : les « savoir-agir complexes » nécessitent « l'orchestration de nombreuses opérations interreliées »¹². Ces savoir-agir complexes rassemblent donc les

¹² PREGENT, *Enseigner à l'université dans une approche-programme*, op. cit., 2011., 2.1.1, 6^e paragraphe.

compétences attendues d'un·e diplômé·e afin qu'il soit capable d'« agir » en tant qu'expert dans une situation professionnelle inédite¹³. Or, les disciplines académiques n'ont pas une liste exhaustive de toutes les aptitudes que ces savoir-agir complexes recouvrent : elles peuvent varier en fonction du profilage du master, de l'interdisciplinarité, des possibilités offertes d'effectuer un séjour de mobilité, un stage, etc. Ici aussi, comme pour la définition d'une compétence, nous devons travailler de manière très empirique, en combinant les capacités qui semblent essentielles au métier d'historien·ne et celles, plus larges, que nous supposons être utiles à des diplômé·e·s en histoire qui ne feront pas forcément de l'histoire leur profession.

En histoire contemporaine, on peut trouver les principales compétences dans le règlement d'études du 13 juin 2016. Pour le master en histoire contemporaine à 90 crédits, les savoir-agir complexes sont décrits dans le préambule et dans la description des modules où l'on aborde les « compétences spécifiques »¹⁴. Les principaux passages sont rassemblés dans ce tableau :

	Localisation dans le règlement	Description dans le règlement du plan d'étude
1	Préambule	« Le programme Histoire contemporaine a pour objectif d'offrir une formation cohérente et complète en vue de comprendre l'évolution des sociétés contemporaines [...]. La formation vise à fournir des outils cohérents et performants pour cerner de manière interdépendante les principaux facteurs de cette évolution et à former ainsi des diplômés aptes à répondre à la demande sociale en matière d'histoire contemporaine. »
2	Art. 5, al. 3 : module « atelier »	« [...] permet l'approfondissement des [...] aptitudes dans la pratique de la recherche »
3	Art. 5, al. 4 : module « documenter »	« [...] effectuer des recherches documentaires dans différents types de sources, à évaluer leurs intérêts et leurs limites. »
4	Art. 5, al. 5 : module « problématiser »	« [...] développer la capacité à problématiser une matière historique. »
5	Art. 5, al. 6 : module « communiquer »	« [...] développer les capacités de communication et valorisation des recherches historiques. »

Figure 4: Les savoir-agir complexes du Programme d'études en histoire contemporaine, 13.6.2016.

On retrouve partiellement les caractéristiques du « métier d'historien·e ». Celui-ci, selon la formule de Marc Bloch reprise par Antoine Prost, étudie scientifiquement les hommes dans le

¹³ Je n'entre pas ici sur la distinction entre le savoir-agir et l'agir. Mais il est évident que la formation master doit proposer de nombreuses situations où l'étudiant·e « agit » dans des situations authentiques. MASCOTRA Domenico, « La compétence : entre le savoir agir et l'agir réel. Perspective de l'éducation », *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociale et gouvernementale* 19(1), Éditions Nota bene, 2017. En ligne: <<https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2888>>, consulté le 03.06.2020.

¹⁴ Le document se trouve sur la page Internet du Département d'histoire contemporaine : https://www3.unifr.ch/histcont/fr/assets/public/files/etudes/plans-etudes2016/HC_ZG_MA_PA_13062016_new.pdf (consulté le 29.5.2020).

temps¹⁵. En combinant plusieurs compétences, il doit donc parvenir à « cerner de manière interdépendante les principaux facteurs » de l'évolution des sociétés humaines (Figure 4, ligne 1). Les principales opérations de l'historien·ne portent sur l'analyse des documents – la critique interne et externe des sources (Figure 4, ligne 3)¹⁶ – et sur la capacité à construire une argumentation autour d'un « problème » – ce que l'on exerce notamment par la « dissertation historique » (Figure 4, ligne 4).

Les savoir-agir complexes en matière de communication (Figure 4, ligne 5) sont théorisés au sein de la discipline, en particulier autour de la question de « l'écriture de l'histoire », qui est devenue un enjeu central puisqu'elle pose la question du positionnement de l'historien·ne face à son objet¹⁷ et des frontières entre le récit historique et d'autres formes de récits journalistiques ou fictionnels. Dans le cas du master, la compétence en communication répond partiellement aux exigences de ce débat, mais également du marché de l'emploi où, dans des secteurs professionnels divers, un·e diplômé·e en histoire sera souvent amené à s'adresser à un ou des publics.

Ce savoir-agir sur la communication pose plus généralement la question de savoir comment définir les objectifs d'un programme de master en combinant les exigences de la discipline et celles du marché de l'emploi, sachant que celui-ci, dans le cas des historien·ne·s diplômé·e·s, est particulièrement hétérogène. Il ne s'agit pas uniquement d'une question de dénomination ni d'étiquette marketing, mais finalement du rôle des historien·ne·s dans le monde professionnel, et *in fine* dans la société. Aussi cette question concerne-t-elle non seulement la communication mais tous les savoir-agir complexes formulés dans le plan d'études.

En adoptant le point de vue d'un étudiant·e, cette problématique peut se traduire par un questionnement, voire de la perplexité à l'égard du processus d'acquisition des différentes compétences, et donc sur le bienfondé d'entreprendre de telles études. Cette « construction longitudinale de compétences »¹⁸ permet en effet de donner du sens à un véritable projet de

¹⁵ PROST Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996 (Points Seuil Histoire), p. 149.

¹⁶ Selon Prost, « Les règles de la critique [...] instituent certes la différence entre l'historien professionnel et l'amateur ou le romancier. Mais elles ont d'abord pour fonction d'éduquer le regard que l'historien porte sur ses sources. C'est une ascèse, si l'on veut, en tout cas une attitude apprise, non spontanée, mais que forme une tournure d'esprit essentielle au métier. » Ibid., p. 64.

¹⁷ Cette question de la subjectivité de l'historien·ne a par exemple été théorisée par Michel de Certeau : DOSSE François, « Michel de Certeau et l'écriture de l'histoire », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* 78 (2), Presses de Sciences Po, 2003, pp. 145-156.

¹⁸ PREGENT, *Enseigner à l'université dans une approche-programme*, op. cit., 2011., conclusion, 3^e paragraphe.

formation. Dans le cas qui nous occupe, sur la base des travaux menés sur l'approche « par programme », voici les principaux problèmes qui touchent le plan d'étude en histoire contemporaine et qui ont pour origine un déficit dans la définition de la progression pédagogique.

2.2 Les conséquences multiples d'une absence d'évaluation « par programme »

En me basant principalement sur les travaux de Prégent, j'ai identifié quatre lacunes du plan d'études où l'absence d'une approche globale du cursus se fait sentir : la définition des compétences, la lisibilité de la progression pédagogique, l'intégration de l'équipe enseignante dans la définition des objectifs du programme et le suivi des compétences professionnelles.

Premièrement, dans le programme actuel, on remarque **peu de diversité dans les compétences** à acquérir. Celles-ci se résument principalement aux compétences phares de la discipline. Or, la variété des compétences est beaucoup plus large. Ainsi, les savoir-agir complexes formulés dans le plan d'étude pourraient être précisés en fonction des multiples compétences qu'ils recouvrent. Par exemple, la capacité à « cerner de manière interdépendante les principaux facteurs de [l'évolution des sociétés contemporaines] » pourrait être précisée en fonction de différentes compétences réflexives, communicationnelles, relationnelles. On pourrait même aller plus loin et décomposer encore ces compétences. En suivant De Ketele, les évaluations porteraient sur des critères minimaux – par exemple la qualité de l'argumentation, la pertinence du choix des sources archivistiques en fonction d'une thématique – et des critères de perfectionnement – la capacité à construire une problématique originale et pertinente¹⁹.

Deuxièmement, l'énoncé de ces savoir-agir complexes dans le règlement et celui des compétences dans les différents modules **ne permettent pas de lire de progression pédagogique**. Certes, le travail de mémoire et la soutenance forment en quelque sorte l'aboutissement du programme en créant une sorte d'évaluation en situation authentique²⁰. Cependant, cette progression n'est jamais vraiment formulée. De plus, les deux tiers (3 modules spécifiques et 1 module de préparation au travail de mémoire, soit 15 crédits

¹⁹ KETELE Jean-Marie De, « Ne pas se tromper d'évaluation », *Revue française de linguistique appliquée* XV (1), Pub. linguistiques, 2010, pp. 25-37.

²⁰ PRÉGENT, *Enseigner à l'université dans une approche-programme*, op. cit., 2011., 5.1.

chacun²¹) du programme de master ne sont pas concernés par le travail de mémoire et créent un parcours d'accumulation de compétences sans qu'elles soient reliées entre elles. Il y a donc un manque de lisibilité du parcours et des objectifs d'apprentissage.

Troisièmement, une définition trop limitée des savoir-agir complexes peut créer une **difficulté où les enseignant·e·s peinent à situer leur cours ou séminaire par rapport aux objectifs globaux du programme**. C'est particulièrement le cas des chargé·e·s de cours qui intègrent temporairement – un semestre – le cursus d'histoire contemporaine sans avoir à disposition des instructions claires sur les objectifs du programme d'études et sur la place de leur enseignement dans ce cursus. Si les historien·ne·s s'accordent sur les compétences disciplinaires à acquérir, les objectifs de formation du master en histoire contemporaine restent flous, en particulier sur d'autres types de compétences (organisationnelles, relationnelles, communicationnelles) et n'ont pas fait l'objet d'une discussion approfondie et collégiale, intégrant tou·te·s les enseignant·e·s.

Enfin, quatrième point, les objectifs du plan d'étude reposent avant tout sur des compétences disciplinaires tout en cherchant à les adapter à un monde professionnel qui, pour les historien·ne·s diplômé·e·s, est extrêmement diversifié. Les collaborateur·trice·s du Département **manquent visiblement d'instruments pour connaître les compétences professionnelles** recherchées par les employeur·euse·s d'historien·ne·s diplômé·e·s. Par exemple, un module développe les compétences communicationnelles. Mais quelles formes de communication sont attendues sur le marché de l'emploi de la part d'historien·ne·s ? Une connaissance plus fine des attentes permettrait sans doute de concevoir de manière plus précise et plus pertinente des savoir-agir complexes à maîtriser au terme du master.

Face à ces défis, la seconde partie de cette étude propose deux manières de réfléchir pour renforcer l'« approche-programme » du master en histoire contemporaine. La première repose sur la comparaison avec le master en histoire de l'UCL et la seconde sur une démarche participative pour élaborer des compétences adaptées au monde professionnel dans lequel évoluent les historien·ne·s une fois leur diplôme en poche.

²¹ Voir Figure 2, p. 6.

Partie II : réflexions pour une « approche programme »

3 Comparaison avec le master en histoire de l'Université catholique de Louvain

Cette analyse se fonde uniquement sur les informations figurant sur la page Internet qui est consacrée au master en histoire de l'UCL. Le choix de cet exemple se justifie par une élaboration particulièrement précise de la description des compétences acquises par les étudiant·e·s. En cela, ce type de description peut servir, sinon de modèle, au moins d'objet d'analyse.

Notons d'emblée certaines différences avec le master en histoire contemporaine de l'Université de Fribourg :

	Master de l'UCL			Master de Fribourg		
Discipline	Histoire			Histoire contemporaine		
Type de programme	Programme complet : <ul style="list-style-type: none"> - Tronc commun (75 ECTS) - Options/cours à choix (15 ECTS) - 4 finalités au choix (approfondissement, didactique, archives, communication) (30 ECTS) 			Programme d'études approfondies (90 ECTS) complété par une branche secondaire (30 ECTS)		
Nbre de crédits ECTS²²	120			90		
Répartition des crédits	1	Séminaire à 10 ECTS	10	3	Séminaires à 9 ECTS	27
	5	Cours à 5 ECTS	25	3	Cours à 6 ECTS	18
	1	Mémoire	30	1	Mémoire	30
	2	Cours de méthodologie à 5 ECTS	10	1	Atelier préparatoire au mémoire	15
		Option en cultures numériques ou cours à choix	15			
	1	Stage	10			
		Finalités (stage + cours)	30			
Principales compétences acquises à la fin du programme	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse critique de documents (interprétation, synthèse traitement informatique) - Interaction au sein d'une équipe multidisciplinaire - Autonomie et rigueur - Engagement dans les transformations de la société 			<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension du monde contemporain - Traitement et analyse critique d'une documentation complexe - Conception d'une problématique 		
Vision du diplômé ou de la diplômée	<ul style="list-style-type: none"> - Responsable - Passionné - Observateur - Intéressé - Prêt à relever des défis 			Les valeurs apparaissent surtout dans les interviews d' alumni publiées dans la brochure. On relève en particulier : <ul style="list-style-type: none"> - Méthodique - Curieux et ouvert sur le monde - Critique des catégories sociales 		
Informations sur le programme d'études	<ul style="list-style-type: none"> - Compétences et acquis au terme de la formation (page web document PDF complet) - Brochure promotionnelle illustrée sur le master en histoire 			<ul style="list-style-type: none"> - Descriptif du programme - Plan d'études - Brochure promotionnelle illustrée sur l'ensemble des formations en histoire contemporaine 		

Tableau 2: comparaison entre les masters de l'UCL (histoire) et de l'université de Fribourg (histoire contemporaine)

²² L'UCL offre également un [master à 60 ECTS](#). Nous ne l'avons pas pris en compte, car il ne comprend pas de mémoire de master, qui est un élément primordial dans le cas fribourgeois.

Il n'est bien sûr pas question ici de donner les bons et mauvais points à ces deux formations. Premièrement, elles ne sont pas exactement identiques. La formation louvaniste couvre toute l'histoire alors que le programme fribourgeois est profilé sur l'histoire contemporaine, ce qui lui a permis d'être pendant plusieurs années le seul du genre dans le paysage universitaire helvétique. Deuxièmement, les informations contenues sur les pages Web ne permettent pas de savoir précisément ce que les intitulés de modules et d'unités d'enseignement recouvrent. Il faudrait pour cela faire une enquête de terrain, auprès des enseignant·e·s.

En revanche, la description du master de l'UCL traduit une approche par programme qui mérite une analyse plus précise. Dans un deuxième temps, je suggérerai comment, sur la base du modèle louvaniste, les compétences du plan d'étude fribourgeois pourraient être mises en lien pour former cette construction longitudinale des compétences tout au long du programme d'études.

3.1 Analyse de l' « approche programme » dans le master en histoire de l'Université catholique de Louvain

À la lecture des différents documents publiés sur le master en histoire de l'UCL, plusieurs éléments attestent d'une réflexion développée de manière globale autour du programme. On le remarque en particulier par la diversité des compétences décrites et les liens explicites entre, d'une part, les compétences et les capacités entraînées pendant les enseignements et, d'autre part, entre les compétences disciplinaires et professionnelles. Enfin, cette documentation atteste de réflexions autour de la vision du diplômé ou de la diplômée ainsi que de certaines valeurs et attitudes²³ qu'il ou elle aura à acquérir.

Dans la brochure promotionnelle, la liste recense non seulement des compétences disciplinaires acquises au terme de la formation – « réunir, analyser et évaluer de manière critique des documents en lien avec une problématique de recherche » –, mais aussi des compétences interactionnelles et organisationnelles – « interagir et collaborer efficacement au sein d'une équipe », « autonome dans votre travail ». Ce dernier groupe de compétences repose sur une vision assez précise du diplômé ou de la diplômée en histoire et permet à ces derniers de se projeter dans le monde professionnel en sachant quel assemblage de compétences valoriser. La page web du master présente un « référentiel d'acquis

²³ PREGENT, *Enseigner à l'université dans une approche-programme*, op. cit., 2011., 1.2.1., 2^e paragraphe.

d'apprentissage » – l'équivalent d'un savoir-agir complexe fondamental de la discipline – qui rassemble 11 compétences, à savoir :

Éclairer, dans sa complexité, le passé des hommes et des sociétés qui nous ont précédés et les liens qui l'unissent à notre présent [...].

Cette liste de compétences peut paraître confuse, tant elle rassemble un grand nombre d'aptitudes, mélangeant parfois les capacités et les compétences, dans de longs intitulés. Elle reste cependant d'un grand intérêt. Elle intègre des compétences disciplinaires et professionnelles : le métier d'historien·ne est ainsi relié à des compétences telles que l'autonomie dans le travail, la prise de distance critique, la communication sous diverses formes. De plus, elle traduit la réflexion pédagogique qui a permis de créer des liens entre les enseignements et les compétences générales.

Ce lien est formalisé dans les fiches liées aux unités d'enseignement grâce à la catégorie « acquis d'apprentissage ». On y trouve une liste de capacités développées durant cet enseignement – en l'occurrence la critique des sources, l'écriture de synthèse. La combinaison de ces capacités est à la base des compétences du programme. Ce passage est clairement signalé grâce à un renvoi, dans chaque unité d'enseignement vers la page qui rassemble les 11 compétences.

Par l'approfondissement de la démarche de l'historien qu'il représente et par l'effort de communication qu'il comporte, le séminaire constitue une préparation directe au travail de fin d'études ou au mémoire de master.

Acquis d'apprentissage

A la fin de cette unité d'enseignement, l'étudiant est capable de :

- 1 Au terme de ce séminaire, l'étudiant sera capable de traiter une question d'histoire du point de vue de l'heuristique, de la critique des sources et de l'interprétation des données. Il doit pouvoir rédiger un rapport de recherche qui délimite la question de départ et synthétise les hypothèses avancées, les difficultés rencontrées et les résultats obtenus.

La contribution de cette UE au développement et à la maîtrise des compétences et acquis du (des) programme(s) est accessible à la fin de cette fiche, dans la partie « Programmes/formations proposant cette unité d'enseignement (UE) ».

Figure 5 : Capture d'écran pour l'UE « séminaire d'histoire de la période contemporaine » dans le cadre du master d'histoire à l'UCL.

Ainsi, la compétence permettant de « maîtriser et mobiliser des méthodes de recherche propres aux études historiques » repose par exemple sur différentes capacités acquises au cours de la rédaction du travail (formuler une problématique, réunir des documents, réaliser un état de la question, etc.). Si ces différentes capacités peuvent paraître évidentes et donc

20

implicites, leur formalisation apporte une lisibilité de la progression pédagogique qui donne du sens au programme d'étude. Finalement, ces précisions permettent de tisser des liens entre les enseignements et d'apporter de la cohérence au programme.

Le troisième avantage de cette approche-programme réside dans les « finalités ». Contrairement au « jeu de l'oie » du master fribourgeois, expliqué dans la section 1.2, où tous les modules doivent être suivis, le choix d'un type de compétences permet à l'étudiant·e de développer son projet d'étude et de jeter des ponts vers l'après-diplôme, que ce soit dans le domaine de la recherche, de l'enseignement, la conservation ou de la communication. En soi, ces domaines correspondent aux principaux secteurs dans lesquels évolueront les diplômés. L'organisation systématique de stages permet de créer des réseaux et de connaître en amont les attentes du monde professionnel. Ici aussi, la liste précise des compétences acquises pour chaque « finalité » permet à l'étudiant·e de s'approprier le cursus en suivant une progression bien lisible.

À Fribourg, jusqu'en 2016, le programme de spécialisation aurait pu jouer ce rôle de pont entre le master et l'après-diplôme. Cependant, au-delà du nombre de crédits nécessaires pour développer ces « finalités », il faut relever l'importance de la liberté de choisir son orientation à l'intérieur du programme. Cette confiance donnée à l'étudiant·e dans le choix de l'orientation correspond à une vision que l'on se fait du diplômé·e ou de la diplômée, à savoir une personne responsable de ses choix. C'est d'ailleurs une compétence valorisée – « s'engager de manière responsable » – au sein de ce master. L'approche programme appelle en effet à développer une vision de l'étudiant·e qui atteint le diplôme : ses capacités, ses compétences disciplinaires, mais aussi un savoir-agir dans des situations inédites et souvent très éloignées du cadre de l'histoire. Dans le cas du master de l'UCL, le message de la brochure promotionnelle est clair en décrivant le « profil » : passionné par le passé des êtres humains et leurs interactions, intéressé par les « grandes questions » qui traversent l'histoire, observateur, enthousiaste dans la transmission des connaissances et prêt à relever le défi des transformations du monde²⁴.

²⁴ Brochure promotionnelle du master en histoire, septembre 2019. URL : <https://sites.uclouvain.be/outilsarec/Publications/2019/fr/hist2m/#p=1> (consulté le 4.6.20).

3.2 Des améliorations dans la présentation des compétences

Si l'on compare les « principales compétences acquises à la fin du programme » (Tableau 2) dans les deux programmes d'études, on remarque des similitudes qui s'expliquent par leur caractère disciplinaire, identique à Louvain et Fribourg. De même, on retrouve parmi les 11 compétences du programme de Louvain, de nombreuses compétences qui figurent dans le plan fribourgeois (compréhension du monde contemporain, traitement et analyse critique d'une documentation complexe, conception d'une problématique). Cependant, on remarque que, dans le cas suisse, ces compétences sont peu explicitées et ne figurent que de manière restreinte dans les informations directement disponibles en ligne²⁵.

Le modèle belge suggérerait de rassembler les compétences qui se trouvent à la fois dans le plan d'étude réglementaire, dans la brochure et dans le descriptif du programme. Cette liste constituerait ce « référentiel d'acquis d'apprentissage ». Objet d'une discussion collégiale, il serait complété et décomposé en différentes capacités acquises au cours du programme de master. De plus, des liens systématiques pourraient être créés entre les fiches des unités d'enseignement – en particulier la rubrique « objectifs de formation » – et ce référentiel.

À ce propos, notons que des améliorations pourraient être apportées, à un niveau institutionnel, dans la lisibilité des acquis de formation à l'intérieur du programme informatique *GeFri*. La rubrique « objectifs de formation », remplie par l'enseignant, favorise encore une approche par unité d'enseignement ; chaque enseignant·e possède sa propre manière de rédiger les objectifs. Sur le plan de la progression pédagogique, l'enseignement perd ainsi de sa pertinence au regard de l'ensemble du programme. Cette pratique pousse également les enseignant·e-s à rédiger des objectifs très liés à la thématique du séminaire, ce qui empêche de bien comprendre à quelles compétences disciplinaires et professionnelles l'enseignement en question amène.

On peut se demander si des liens à l'intérieur des descriptifs des unités d'enseignement menant vers une page web présentant toutes les compétences sont suffisants. Ne lit-on pas ce type de documents en diagonale, voire plus rapidement encore ? Si la visibilité de ces liens entre capacités entraînées lors des enseignements et buts pédagogiques du programme d'étude est

²⁵ Notons ici que, dans les deux cas, les pages Web donnent l'adresse de conseiller·e-s aux études pour des informations détaillées.

essentielle, la démarche pour développer cette information au sein de l'équipe enseignante l'est tout autant. Elle renforce des mécanismes collectifs dans la mise en place du programme.

Certain·e·s vont plus loin. Géraud Poumarède, directeur du Master en histoire de l'Université Michel de Montaigne Bordeaux-III propose un module de quatre heures, au début du cursus, pour présenter les débouchés professionnels et interpeller les étudiant·e·s sur le défi de valoriser des compétences acquises dans la discipline dans des domaines professionnels variés²⁶. À Fribourg, cette pratique est répandue en ce qui concerne les séances d'informations, avant les inscriptions. À notre avis, elle ne serait pas superflue dans le cadre du cursus, C'est un besoin relevé dans l'enquête interne au département réalisé auprès des alumni (voir point 4.2). Toutefois, il faudrait que ces séances intègrent de la réflexivité de la part des étudiant·e·s. Les compétences globales du programme n'ont de sens que si l'étudiant·e parvient à se les approprier dans le cadre de son projet de formation.

Par ailleurs, les compétences des trois modules fribourgeois – communiquer, problématiser et documenter – correspondent aux compétences des différentes « finalités » du master belge. Inscrits dans la même discipline académique, ces deux programmes évoluent dans des environnements socio-économiques semblables. Ainsi, les liens qui sont faits entre les compétences acquises au cours du programme et des compétences transférables dans le monde professionnel pourraient être davantage explicités dans le cas fribourgeois. Par exemple, le module communiquer vise, selon le règlement, à « développer les capacités de communication et valorisation des recherches historiques ». Il serait possible de reprendre cet énoncé et de montrer que ces compétences sont utiles dans certaines situations professionnelles, par exemple : « exposer les enjeux d'un problème en s'adaptant au public visé ». Ce complément permettrait de valoriser les compétences des diplômé·e·s en histoire contemporaine, d'apporter une lisibilité au cursus pour les étudiant·e·s et participer à la construction d'une « vision » du diplômé ou de la diplômée.

Cette vision apparaît aussi de manière très implicite pour le master de Fribourg. Elle est essentiellement esquissée au fil des interviews d'ancien·ne·s étudiant·e·s publiées dans la brochure promotionnelle. Comment se comporte un·e diplômé·e en histoire contemporaine ? Si les travaux de Prégent indiquent que cette étape devrait intervenir très en amont, lors de la

²⁶ Voir l'article de Sylvie Lecherbonnier, « *L'histoire diversifie ses débouchés* », *Le Monde*, 23.1.2020, p. 9 (Annexe 2, p. 37).

définition du projet de formation, ou lors de changements importants²⁷, il nous semble possible d'identifier les principales valeurs portées par les diplômé·e·s (Tableau 2), sachant qu'elles sont le plus souvent standards. Ceci ne devrait pas entraîner l'économie d'une réflexion collégiale qui apporterait du sens à la formation.

Cette question des valeurs peut aussi avoir un impact pédagogique. Si l'on suit le master de l'UCL, on peut voir que cette valeur de responsabilité se retrouve dans la liberté de choisir une finalité en fonction du projet de l'étudiant·e. Dans le cas du master fribourgeois, si l'on opte pour une valeur semblable, on peut s'interroger si le choix des modules ne devrait pas aussi revenir à l'étudiant·e. Ainsi, par exemple, un·e étudiant·e particulièrement intéressé·e par la communication des savoirs pourrait suivre le module « communiquer » à plusieurs reprises pour renforcer ses compétences en la matière. Cette liberté de choix pourrait être accordée, sachant que les cours, le module de préparation au mémoire ainsi que ce dernier apportent des compétences complémentaires liées à la discipline.

Ainsi, la comparaison avec le master de l'UCL permet-elle à la fois d'explicitier certaines lacunes du master fribourgeois pour favoriser une approche programme et d'apporter des solutions. Celles-ci pourraient être, après discussion, intégrées au programme actuel sans trop de difficultés. En revanche, la définition des compétences et plus encore des savoir-agir complexes nécessite un travail approfondi. Si les compétences disciplinaires sont facilement identifiables, il n'en est pas de même pour des compétences professionnelles. Or, cette question de l'adéquation du master avec les secteurs professionnels des diplômé·e·s reste un enjeu majeur. Il a déjà été identifié et se traduit par le développement de compétences telles que « documenter » et « communiquer ». Mais ce travail reste largement implicite et inachevé. Le processus d'identification de ces compétences professionnelles, du « savoir agir » en fait, est l'objet de la dernière partie.

4 Identifier un « savoir agir » combinant les compétences disciplinaires et professionnelles

L'identification des compétences professionnelles pose d'abord une question éthique. Les disciplines académiques doivent-elles se plier à des exigences externes, en l'occurrence le

²⁷ PREGENT, *Enseigner à l'université dans une approche-programme*, op. cit., 2011., 1.2.1.

marché du travail, au risque de dévoyer leurs pratiques et leurs techniques ? Il ne s'agit pas ici d'introduire de nouvelles compétences que les enseignant·e·s en histoire ne pourraient enseigner. Cependant, il importe de souligner que les compétences acquises ne sont pas un but en soi. Comme le rappelle Prégent, ces compétences « ne prennent leur sens que lorsque l'étudiant ou le diplômé doit les appliquer à une activité à caractère professionnel »²⁸. Il s'agit donc bien d'identifier les compétences, disciplinaires et professionnelles, que l'on retrouve dans le cursus et qui sont particulièrement bien en adéquation avec le monde professionnel des diplômé·e·s.

L'objectif ici n'est pas de dresser une liste des compétences professionnelles à valoriser dans le programme d'études en histoire contemporaine. Je m'intéresse davantage au processus à mettre en place pour les identifier. De quels instruments disposons-nous pour identifier les compétences professionnelles d'un master en histoire contemporaine ?

4.1 Des enquêtes et des chiffres

La première manière, la plus intuitive, est de rassembler une documentation sur le positionnement des études en histoire sur le marché du travail. Ce travail pourrait être mené de manière systématique.

L'article cité en annexe (voir p. 39) n'est qu'un exemple des nombreuses enquêtes qui paraissent dans les médias ou dans des travaux d'expertises. Il aborde toutefois une problématique actuelle : la définition et la valorisation de compétences liées à un programme d'histoire, face aux masters ou aux parcours dits « professionnalisants ». Si la concurrence entre facultés et grandes écoles reste un enjeu spécifiquement français, le déploiement des Hautes écoles spécialisées et la concurrence entre les universités favorisent la création de masters qui promettent une entrée rapide dans le monde du travail²⁹. Dans ce contexte, il y a donc une pression pour promouvoir des compétences compatibles avec une prétendue demande : soit par la création de nouveaux masters hyperspécialisés, soit en introduisant des modules plus liés à une activité professionnelle. S'il paraît peu réaliste de développer un master aussi pointu que « Diagnostique historique et aménagement urbain » dans une université

²⁸ *Ibid.*, 1.2.1, 5^e paragraphe.

²⁹ JOST Hans-Ulrich, « La révolution oblique des universités suisses », in: CHARLE Christophe et SOULIE Charles (éds.), *La dérégulation universitaire. La construction étatisée des « marchés » des études supérieures dans le monde*, Syllepse/M éditeur, Paris/Québec, 2015, pp. 119-134.

moyenne comme celle de Fribourg, la question des modules pourrait être approfondie. Une offre de stages est d'ailleurs déjà mise en place, mais reste à facultative.

Pour effectuer des choix dans la mise en valeur de savoir-agir, l'information en provenance de ce type d'enquête tend souvent à favoriser la tendance vers la mise en valeur de compétences liées à des professions. Aussi, est-il judicieux de compléter cette information par d'autres données. Selon les chiffres de l'Office fédéral de la statistique (OFS), parmi les diplômé·e·s des universités, ceux et celles qui ont obtenu leur master en sciences humaines et sociales sont plus nombreux (près de 30 %) à entrer tout de suite sur le marché de l'emploi (moins de 20 % pour les sciences économiques par exemple). Après une année, les mêmes diplômé·e·s sont près de 80 % à avoir trouvé un travail, au même niveau que ceux et celles des sciences techniques et plus nombreux que les juristes ou les diplômé·e·s des sciences exactes. Ajoutons toutefois que, pour près de la moitié des diplômés des sciences humaines et sociales, l'emploi décroché une année après le diplôme est à durée déterminée³⁰.

Ces informations issues des statistiques tendraient à montrer que l'offre actuelle semble être en adéquation avec la demande sur le marché de l'emploi. On peut aussi expliquer cette adéquation par l'intensité³¹ moindre des études en sciences humaines par rapport à d'autres voies. Le temps ainsi libéré peut permettre de multiplier les expériences professionnelles et sociales qui apportent d'autres compétences. Il faut cependant rappeler que, d'après l'Observatoire de la vie étudiante de l'Université de Genève, les étudiant·e·s des lettres et sciences de la société sont généralement plus autonomes financièrement et doivent donc davantage subvenir à leurs besoins³². Ainsi, le temps extra-universitaire sert-il surtout à financer les études.

Schématiquement, faut-il répondre aux sirènes de l'utilitaire, au risque de former des historien·ne·s dans des secteurs actuellement dynamiques, mais qui ne le seront peut-être plus

³⁰ KUHN Elisabeth et KOLLER Petra, « De la haute école à la vie active. Résultats des enquêtes auprès des personnes diplômées des hautes écoles suisses en 2012 et en 2016 », 15, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique, 2018.

³¹ L'intensité moyenne des études représente un pourcentage d'un cursus à plein-temps. Par exemple, les étudiant·e·s Master des sciences humaines et sociales ont une intensité de 69 % alors qu'elle est de 91 % en médecine (la moyenne est de 76 %). Chiffres de l'OFS pour l'année 2017/2018. URL : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation/degre-tertiaire-hautes-ecoles/universitaires.html> (consulté le 5.6.20).

³² « Dépendance financière vis-à-vis des parents et vie étudiante à l'Université de Genève », Université de Genève, Observatoire de la vie étudiante, 2017, p. 5. En ligne: <https://www.unige.ch/dife/index.php/download_file/view/7100/1060/>.

dans quelques années ? Ou bien faut-il maintenir des programmes centrés sur la discipline, en essayant de valoriser les compétences disciplinaires, au risque cette fois d'apparaître isolé dans une tour d'ivoire ? Il est difficile de trancher. Ces différentes informations montrent que les enseignant·e·s naviguent à vue, dans un contexte très concurrentiel, mais sans avoir d'informations claires à disposition. Face à cette situation, ils s'engagent donc aussi dans la collecte d'information.

4.2 Les enquêtes internes pour définir des compétences extra-disciplinaires

Au sein du Département d'histoire contemporaine, les collaborateur·trice·s ont régulièrement tenu à jour une statistique sur le devenir des diplômé·e·s. Sans respecter scrupuleusement un protocole défini et souffrant de quelques trous, les chiffres livrent des enseignements intéressants sur le devenir des étudiant·e·s. Les chiffres ont été récoltés sur les périodes 2007-2011 (n=73) et 2013-2018 (n=60)³³.

Tout d'abord, sur 60 étudiant·e·s recensés lors des collectes régulières d'informations³⁴ entre 2013 et 2018, le quart des diplômé·e·s travaillent dans l'enseignement (en baisse par rapport aux 48 % de la période 2007-2011,). Ensuite, trois secteurs regroupent environ 20 % des diplômé·e·s : la recherche (22 % – en forte hausse, 11 % en 2007-2011), l'administration (19 % – en faible hausse) et les archives/bibliothèques/musées (19 % – en hausse, 10 % en 2007-2011). 10 % des diplômé·e·s travaillent dans les médias (stable³⁵). Pour résumer, soulignons d'abord l'hétérogénéité des débouchés ; aucun secteur ne se détache véritablement : quatre domaines professionnels attirent 80 % des diplômé·e·s. Ensuite, la baisse dans l'enseignement correspond à une hausse dans la recherche, dans les archives/bibliothèques/musées et dans une moindre mesure dans l'administration. Autrement dit, on observe une tendance où des secteurs exigeant de fortes compétences disciplinaires en histoire semblent se renforcer parmi les débouchés professionnels des diplômé·e·s. L'administration s'appuie sur d'autres compétences (gestion de l'information, facilité de rédaction, communication).

Ce constat repose sur une enquête partielle, fondée sur un nombre limité d'ancien·ne·s étudiant·e·s. Il y a des biais importants dans cet échantillon. En particulier, on peut supposer

³³ Les périodes plus anciennes ne sont pas pertinentes pour la présente enquête.

³⁴ Cette collecte d'informations est réalisée par l'envoi de questionnaires aux alumni dont l'équipe enseignante a gardé la trace.

³⁵ Notons toutefois une baisse dans le secteur des médias (15 % des diplômé·e·s de la période 1994-2006).

que les alumni qui ont continué dans la voie académique sont restés plus en contact avec l'équipe enseignante du Département et qu'ils aient répondu en plus grand nombre au questionnaire, ce qui pourrait renforcer le secteur recherche parmi les débouchés.

Néanmoins, ce type d'enquête longitudinale se révèle précieuse pour comprendre quels types de compétences et plus largement de savoir-agir les étudiant·e·s mettent à profit dans leur devenir professionnel. Les réponses apportent une base statistique, mais également des indications sur les compétences reconnues comme importantes par les alumni. L'enquête ne se limite en effet pas à une approche quantitative, mais pose notamment la question « Êtes-vous satisfaite de votre formation en histoire contemporaine ? »

Aussi, une approche programme nécessite-t-elle des moyens pour analyser le rapport complexe – d'autant plus complexe dans les sciences humaines et sociales – entre les études et le devenir professionnel. Par moyens, nous entendons des moyens financiers et personnels, voire des structures telles qu'un observatoire de la vie étudiante comme on en trouve par exemple à l'Université de Genève.

Par ailleurs, cette enquête mériterait d'être complétée par des questionnaires envoyés aux employeurs et employeuses de diplômé·e·s en histoire contemporaine. Finalement, en engageant un·e historien·ne, ils accordent leur confiance à un certain savoir-agir développé partiellement dans le cadre du cursus. C'est l'objet du dernier point.

4.3 Une enquête à destination des employeurs et employeuses

Dans le cadre de cette étude, j'ai créé un questionnaire à destination des employeurs et employeuses d'historien·ne·s pour comprendre quelles sont les aptitudes et les compétences globales qu'ils ou elles ont jugé importantes en décidant d'engager un·e historien·ne. Le public cible de cette enquête correspond donc à des personnes convaincues par les compétences présentées lors de la sélection des candidat·e·s. Après une brève présentation du questionnaire, je donnerai quelques résultats qui, si le Département le juge nécessaire, devront permettre d'affiner les questions et d'améliorer la représentativité par un échantillon plus large de personnes interrogées. Le questionnaire se trouve en effet dans une phase exploratoire et, dans le cadre de cette étude, contribue à montrer sur la base de quelles informations développer une approche-programme.

4.3.1 Un questionnaire exploratoire

Ce questionnaire (Annexe 3, p. 40) a été développé en accord avec les professeurs du département et complète celui qui est envoyé aux anciens étudiant·e·s. Il a aussi bénéficié de l'apport du Centre de didactique universitaire de l'Université de Fribourg, en particulier de la professeure Bernadette Charlier Pasquier qui m'a conseillé d'augmenter le nombre de questions – je suis passé de 6 à 15 questions – et envoyé un projet de questionnaire similaire développée pour de futur·e·s employeur·euse·s de diplômé·e·s en sciences de l'éducation.

Le choix de nouveaux items pour le second questionnaire se fonde non seulement sur des compétences jugées importantes dans le cadre du cursus, mais aussi sur la base des réponses au premier questionnaire et en s'inspirant du questionnaire pour les sciences de l'éducation. Par rapport à ce dernier, mon questionnaire est simplifié. J'ai voulu en effet créer un document facile et rapide à remplir afin d'augmenter le nombre de réponses. Issu d'une initiative individuelle dans le contexte d'une formation en didactique, il me semblait adéquat de ne pas exiger un trop lourd engagement de la part des personnes interrogées. Par la suite, il est prévu de proposer à l'équipe enseignante du département de systématiser l'envoi de ce questionnaire. Ici aussi, l'enquête aura lieu à l'interne.

C'est pourquoi je n'ai pas pris en compte plusieurs « niveaux d'approfondissements » des compétences. Je me suis limité à demander des préférences pour des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui forment des compétences développées durant le cursus de master et qui permettent à l'historien·ne de développer des savoir-agir complexes dans son milieu professionnel.

Les questions se répartissent comme suit :

A. Savoirs (contenus, définitions)	B. Savoir-faire (capacités d'appliquer des méthodes)	C. Savoir-être (attitudes, façons de penser, valeurs)
A.1. Des connaissances de pointe en histoire suisse et internationale	B.1. Une maîtrise des technologies numériques pour l'analyse documentaire (bases de données)	C.1. Une facilité à hiérarchiser les informations
A.2. Une vaste culture générale	B.2. Une maîtrise des technologies numériques pour la communication (supports visuels, blogs, vidéo)	C.2. La faculté de travailler de manière autonome
	B.3. La capacité à communiquer clairement des informations à l'écrit	C.3. Une posture critique face aux documents et aux informations
	B.4. La capacité à communiquer clairement des informations oralement	C.4. Des méthodes de travail précises et rigoureuses
	B.5. La capacité à adapter la communication au public visé	C.5. Capacités à collaborer de manière interdisciplinaire
	B.6. La capacité de synthétiser rapidement une quantité importante d'informations	C.6. Capacités à travailler en équipe
	B.7. La capacité de problématiser	

Tableau 3: répartition des questions (en gras : les questions du questionnaire dans sa première version ; dans cette première version, B.3. et B.4. formaient une seule question).

Comme je l'ai évoqué dans la section 2.1, les compétences universitaires portent davantage sur des savoir-faire et plus encore sur des savoir-être qui mobilisent tout un ensemble de capacités, de savoirs et de méthodes et qui peuvent être utilisés dans des situations à la fois authentiques et inédites.

Ce questionnaire est encore en phase exploratoire. Démarche inédite pour notre Département, les premières réponses servent surtout à affiner les questions. Le projet sera, par la suite, de distribuer ce questionnaire de manière plus systématique. Quels sont les premiers résultats ?

4.3.2 Les premiers résultats

Les résultats de ce questionnaire reposent sur un échantillon limité de quatre employeur·euse·s. Parmi ces quatre, deux ont rempli le questionnaire dans sa première version (6 questions) et les deux autres ont rempli le nouveau questionnaire (15 questions). Les secteurs professionnels sont représentés comme suit :

- A. Administration fédérale (culture) : 1 réponse
- B. Administration fédérale (archives) : 1 réponse
- C. Médias (presse régionale) : 2 réponses

L'échantillon est trop limité pour dégager des tendances sur des compétences qui seraient récurrentes. Mais on peut faire déjà deux constats. D'une part, certaines compétences sont très proches des pratiques de certains secteurs professionnels qui ont tendance à la favoriser dans le questionnaire. Aussi n'est-il pas étonnant que le rédacteur en chef d'un journal régional considère comme très importantes les compétences B.2. et B.3.

D'autre part, et cette information est essentielle pour l'utilisation future du questionnaire, les éléments jugés très importants sont avant tout des savoir-être. Pour les deux réponses au second questionnaire, la « posture critique » et la faculté à travailler de manière autonome apparaissent comme étant très importantes. À l'Office fédéral de la culture, parmi les sept compétences jugées très importantes, cinq se trouvent dans la catégorie « savoir-être ». Cette tendance est renforcée par les remarques ajoutées à la fin du questionnaire. Elles mentionnent l'importance des valeurs (interdisciplinarité face à un problème) et des attitudes, en particulier celle de la curiosité intellectuelle : « vif intérêt pour le sujet traité », « curiosité intellectuelle toujours en éveil ».

Par ailleurs, les remarques mentionnent des compétences transversales qui n'apparaissent pas dans les items et qui doivent nous interroger au moment de définir des savoir-agir pour le programme et les répercussions sur le cursus. Par exemple, l'aisance dans un environnement plurilingue et des expériences pratiques sont par exemple mentionnées, ce qui plaiderait pour le renforcement de séminaires bilingues, un soutien à la mobilité et la systématisation de stages. Il n'est certes pas possible, si le questionnaire est distribué à grande échelle, de prendre toutes les suggestions en compte ni de les répercuter mécaniquement dans le cursus. Cependant, ces exemples montrent que ces retours peuvent contribuer à la réflexion sur l'approche-programme.

Nous pouvons donc tirer un bilan positif de cette phase exploratoire. D'une part, ce questionnaire peut enrichir la réflexion sur les savoir-agir et *in fine* sur la vision des diplômé·e·s. Il apporte un retour sur des processus d'engagements, et donc sur des situations authentiques dans lesquelles les alumni ont dû évoluer. D'autre part, durant le cursus, les résultats du questionnaire peuvent être un outil pour les enseignant·e·s afin d'explicitier les objectifs pédagogiques, les choix d'enseignement effectués, en donnant aux étudiant·e·s des exemples de situations authentiques où certaines compétences ont été perçues comme particulièrement importantes. Enfin, ce questionnaire peut être mis en lien avec un questionnaire similaire

adressé aux alumni. Le croisement de ces informations peut alors être discuté par les enseignant·e·s qui doivent se projeter dans l'avenir de la formation et de ses débouchés.

Conclusion

Pour conclure ce travail, je souhaite d'abord faire part des principaux apports que je tire de cette démarche. Ensuite, dans le but de synthétiser les résultats et de les partager plus facilement, je dresse une liste de suggestions pour poser les jalons d'une réflexion pour développer le cursus du master en histoire contemporaine dans une approche-programme.

Réflexions personnelles

Cette étude se proposait de montrer d'abord certains problèmes rencontrés actuellement par le master en histoire contemporaine et, ensuite, de présenter des stratégies pour favoriser une réflexion de type « approche-programme ». L'objectif est de favoriser une discussion collégiale sur les savoir-agir complexes – les capacités des étudiant·e·s à mobiliser plusieurs ensembles de compétences dans des situations inédites – et sur la vision que nous avons du ou de la diplômé·e.

Grâce à un historique du plan d'étude et à la comparaison avec le master de l'UCL, j'ai explicité certaines difficultés rencontrées dans le programme actuel. En particulier, la communication sur les compétences à acquérir et la lisibilité des liens entre les enseignements et ces compétences sont encore limitées. Si la collégialité fonctionne particulièrement bien dans ce Département, elle reste peu mise à profit pour organiser des discussions approfondies sur les objectifs du programme et sur la vision des diplômé·e·s. Les réflexions portent davantage sur le profilage scientifique du master que sur l'éventail de compétences à développer. Si le premier est tout à fait nécessaire, la qualité du programme passe aussi par un travail sur les objectifs pédagogiques. Or, la définition des compétences passe aussi par une connaissance des attentes du terrain où évoluent les diplômé·e·s.

Pour répondre à ces problématiques – communication, collaboration et profilage pédagogique –, je propose d'utiliser les méthodes de la comparaison et de l'enquête, deux pratiques d'ailleurs particulièrement valorisées par le courant historiographique des Annales qui a fortement influencé la discipline. Il est important de souligner ici que ces méthodes ne permettent pas d'arriver à une « approche programme », mais de favoriser la réflexion collective pour y tendre.

L'intérêt pédagogique de l'« approche-programme » est indéniable : elle favorise une vision systémique de la formation et les échanges entre enseignant·e·s. À un niveau plus théorique, pose aussi des questions sur le rôle de l'Université par rapport au monde professionnel et à la frontière – le diplôme – entre la formation et le devenir professionnel. Des deux côtés de cette frontière, on observe d'un côté une pluralité des cursus, plus ou moins proches de pratiques professionnelles et, de l'autre, des carrières professionnelles variées, entrecoupées ou complétées par de nouvelles formations. Comment l'université doit-elle s'adapter ?

Un programme d'histoire contemporaine doit ainsi faire tenir ensemble des compétences disciplinaires et interdisciplinaires qui font sa raison d'être, des compétences orientées vers des pratiques professionnelles, car elles sont attendues de la part des étudiant·e·s et des futur·e·s employeur·e·s, ainsi que des valeurs mobilisables dans des situations professionnelles variées. Il me semble qu'une manière de résoudre ce qui s'apparente à une quadrature du cercle est justement d'explicitement cette complexité, entre collègues et vis-à-vis des étudiant·e·s. Et finalement, cette réflexion sur les compétences des historien·ne·s dans le marché de l'emploi revient à se poser des questions fondamentales sur leur rôle dans la Cité.

Une liste de six suggestions

1. Tenir une liste à jour des diplômé·e·s et de leur devenir professionnel durant l'année après l'obtention du master.
2. Envoyer systématiquement le questionnaire aux employeurs et aux employeuses d'historien·ne·s pour avoir une vision des valeurs et compétences recherchées, et de leur évolution.
3. Former un groupe de réflexion sur les compétences et la vision des diplômé·e·s qui rend compte régulièrement aux collègues de l'avancée des réflexions. Ce groupe serait constitué de professeur·e·s, de cadres intermédiaires, d'étudiant·e·s, d'ancien·ne·s diplômé·e·s ainsi que d'employeurs et employeuses³⁶.
4. Organiser une séance de 4 heures par semestre dans le but de faire le point sur l'acquisition des compétences, par rapport aux objectifs du programme. Cette séance pourrait être conviviale et favoriserait en même temps l'esprit d'équipe entre étudiant·e·s.

³⁶ La Faculté des Sciences et Techniques de l'Ingénieur à l'École polytechnique fédérale de Lausanne a par exemple instauré un « Comité aviseur » composé de milieux académiques et industriels : <https://sti.epfl.ch/the-school/administration/advisory-board/> (consulté le 21.7.2020).

5. Favoriser les échanges Erasmus entre enseignant·e·s dans le but non seulement d'acquérir une expérience à l'étranger, mais de développer des comparaisons avec d'autres pratiques.
6. Développer les partenariats institutionnels pour augmenter le nombre de stages.

Bibliographie

Sources

Brochure « Étudier l'histoire contemporaine à l'Université de Fribourg », 2015. URL : https://www3.unifr.ch/histcont/fr/assets/public/files/domaine/A5_Zeitgeschichte_25.06.2015_NOUVELLE_VERSION.pdf (consulté le 4.6.20).

Brochure promotionnelle du master en histoire, de l'Université catholique de Louvain septembre 2019. URL : <https://sites.uclouvain.be/outilsarec/Publications/2019/fr/hist2m/#p=1> (consulté le 4.6.20).

Plan d'études 2016 du Master en histoire contemporaine (90 ECTS), Département d'histoire contemporaine de l'Université de Fribourg. URL : https://www3.unifr.ch/histcont/fr/assets/public/files/etudes/plans-etudes2016/HC_ZG_MA_PA_13062016_new.pdf (consulté le 29.5.2020).

« Valeurs », sur le site de l'Université de Fribourg. URL : <https://www3.unifr.ch/uni/fr/portrait/valeurs.html> (consulté le 28.5.20).

Travaux

DOSSE François, « Michel de Certeau et l'écriture de l'histoire », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* 78 (2), Presses de Sciences Po, 2003, pp. 145-156.

DUMONT Ariane et BERTHIAUME Denis, *La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur par la classe inversée*, De Boeck Supérieur, 2016.

HAINAUT Louis d', *Des fins aux objectifs de l'éducation : un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, 5ème éd, Bruxelles, Labor, 1988 (Education 2000).

JOST Hans-Ulrich, « La révolution oblique des universités suisses », in: CHARLE Christophe et SOULIE Charles (éds.), *La dérégulation universitaire. La construction étatisée des « marchés » des études supérieures dans le monde*, Syllepse/M éditeur, Paris/Québec, 2015, pp. 119-134.

KETELE Jean-Marie De, « Ne pas se tromper d'évaluation », *Revue française de linguistique appliquée* XV (1), Pub. linguistiques, 2010, pp. 25-37.

KUHN Elisabeth et KOLLER Petra, « De la haute école à la vie active. Résultats des enquêtes auprès des personnes diplômées des hautes écoles suisses en 2012 et en 2016 », 15, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique, 2018.

MASCIOTRA Domenico, « La compétence : entre le savoir agir et l'agir réel. Perspective de l'éducation », *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale* 19 (1), Éditions Nota bene, 2017. En ligne: <<https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2888>>, consulté le 03.06.2020.

PREGENT Richard, *Enseigner à l'université dans une approche-programme: un défi à relever*, Montréal, Qué., Presses internationales Polytechnique, 2011.

PROST Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, 1996.

SCHNEIDER Maggy et MERCIER Alain, « Approche par compétences, définition et désignation des savoirs mathématiques : peut-on envisager la disparition d'une organisation disciplinaire des savoirs ? », *Éducation et didactique* 8 (8-2), Presses universitaires de Rennes, 2014, pp. 109-124. En ligne: <<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1967>>.

WARREN Jean-Philippe, « Disciplines universitaires et résistances à la marchandisation : le “printemps érable” québécois », in: CHARLE Christophe et SOULIE Charles (éds.), *La dérégulation universitaire. La construction étatisée des « marchés » des études supérieures dans le monde*, Paris/Québec, Syllepse/M éditeur, 2015, pp. 187-208.

« Dépendance financière vis-à-vis des parents et vie étudiante à l'Université de Genève », Université de Genève, Observatoire de la vie étudiante, 2017. En ligne: <https://www.unige.ch/dife/index.php/download_file/view/7100/1060/>.

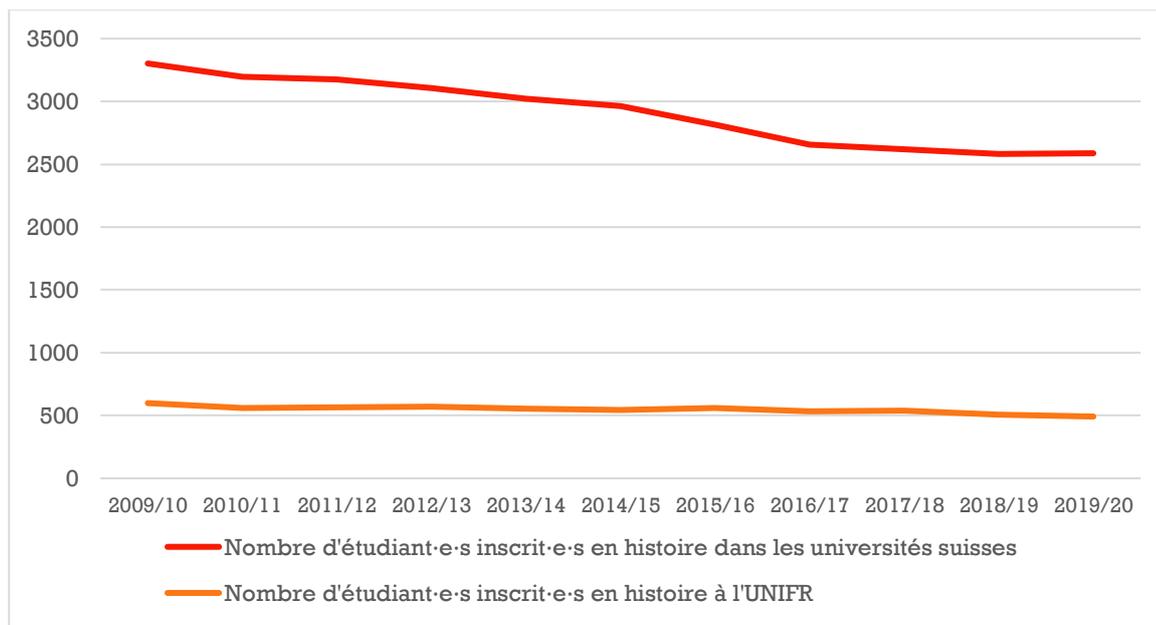
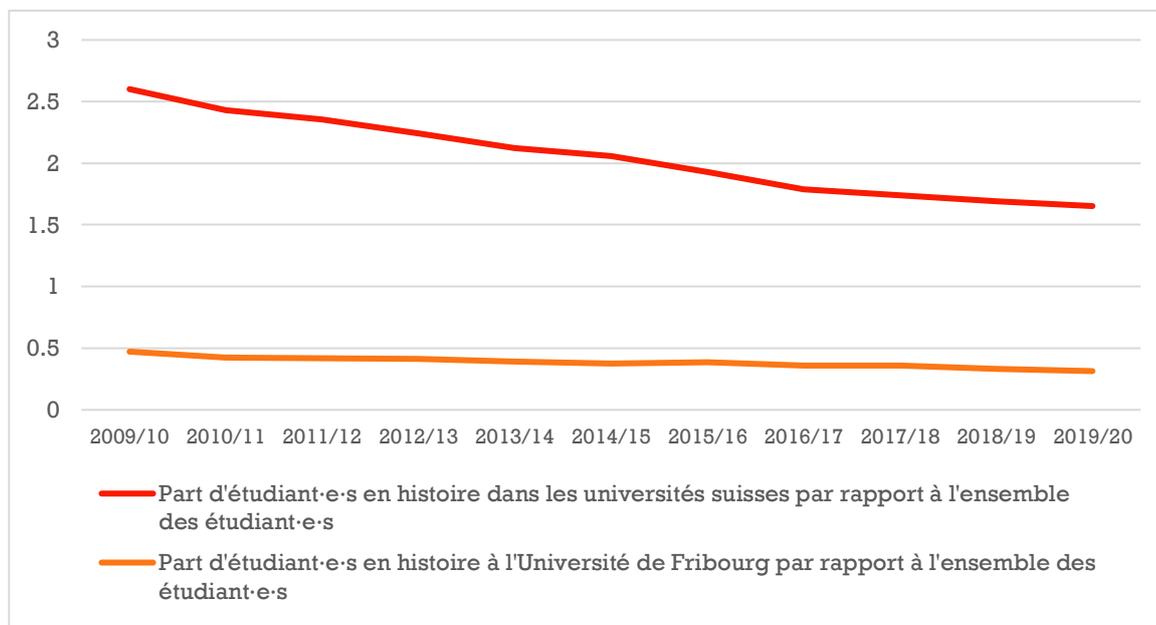
Sites Internet

« Intensité des études » sur le site de l'Office fédéral de la statistique : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation/degre-tertiaire-hautes-ecoles/universitaires.html> (consulté le 8.6.2020).

« L'approche-programme en quelques mots » sur le site de la Division de la formation et des étudiants à l'Université de Genève : <https://www.unige.ch/dife/enseigner-apprendre/programme/approche-programme#tab2> (consulté le 5.2.2020).

Annexes

Annexe 1: statistique du nombre d'étudiant·e·s en histoire (à partir des chiffres de l'OFS).



L'HISTOIRE DIVERSIFIE SES DÉBOUCHÉS

Des masters sortent la filière du cadre de l'enseignement. Mais la concurrence est rude

Que faire après un master en histoire ? Rien. » Le début de la présentation de Gérard Pomarède a de quoi surprendre. Le directeur du département d'histoire de l'université Bordeaux-Montaigne consacre un module de quatre heures aux débouchés de cette formation pour ses étudiants en début de master 1. « L'idée est de provoquer un électrochoc chez les étudiants. Beaucoup ignorent encore ce qu'ils veulent faire par la suite », dit-il. Le reste de la présentation est plus explicite : « Un master recherche en histoire donne un diplôme bac + 5 et des compétences, mais il ne prépare pas à un métier. Il est d'abord une initiation à la recherche. A son issue, l'étudiant doit donc poursuivre son cursus, qu'il se lance dans un doctorat, qu'il décide de préparer un concours ou qu'il se spécialise professionnellement. »

De fait, six étudiants sur dix poursuivent ainsi leur cursus après un master d'histoire, selon la dernière enquête ministérielle sur l'insertion professionnelle parue en décembre 2019. Ceux qui entrent dans la vie active trouvent globalement un emploi (75 % y parviennent en moins de dix-huit mois) mais il ne s'agit d'un emploi stable que pour un tiers d'entre eux. Quant au salaire médian, il ne dépasse pas 1450 euros net par mois en début de carrière. Des chiffres qui font partie de la fourchette basse des statistiques d'insertion après un master.

Mais d'autres voies existent pour ceux qui ne sont tentés ni par l'enseignement et la recherche ni par les concours de la fonction publique. Les départements d'histoire proposent de plus en plus de nouveaux masters professionnels pour diversifier les débouchés. « Les capacités de rédaction, de

synthèse et d'analyse acquises dans cette discipline peuvent être valorisées sur le marché de l'emploi », martèle Philippe Hamon, directeur du département d'histoire de l'université Rennes-II.

Des masters professionnels se sont d'abord tournés vers le domaine du patrimoine et des archives, avec pour horizon la culture, les collectivités ou le tourisme. Marion Thomas est diplômée du master en médiation du patrimoine de l'université Rennes-II depuis 2016. Elle savait pas évidente : « Les enseignants ne nous le cachaient pas. » Une fois diplômée, elle cumule les vacances et les CDD dans des châteaux ou des musées en Bretagne, avant d'être recrutée au bout d'un an dans l'association culturelle Le Nombriel du monde, à Pougne-Hérissou, dans les Deux-Sèvres. Elle y est chargée du développement et recrute des animateurs saisonniers – parmi eux, de nombreux diplômés bac + 5 de masters spécialisés en patrimoine –, mais, faute de place, elle refuse nombre de candidats. Dans ce domaine, la concurrence est rude.

NUMÉRIQUE, URBANISME, DÉFENSE...

« Il existe un engouement excessif pour le patrimoine, qui sature le marché », analyse Jean-Marie Le Gall, enseignant-chercheur à Paris-I - Panthéon-Sorbonne. D'où l'idée d'aller explorer d'autres champs, notamment en lien avec les relations internationales. Le master 2 « expertise des conflits armés » de Paris-I, dispensé aussi en alternance, en est ainsi à sa quatrième promotion de 25 étudiants. Ceux-là trouvent du travail dans les industries de défense, dans le renseignement ou l'armée. C'est le cas de Guillaume (le prénom a été modifié), diplômé en 2018,

qui a été recruté en CDD long à l'état-major des armées. « Pour réussir dans ce milieu, il faut savoir cultiver un particularisme, une expertise sur une aire géographique. Cela peut vouloir dire parler une langue rare car le milieu est très compétitif », confie le jeune homme de 26 ans, qui poursuit en thèse pour approfondir son expertise.

Autre initiative, cette fois au croisement de l'histoire et de l'urbanisme : à Marne-La-Vallée (Seine-et-Marne), l'université Gustave-Eiffel a lancé un master 2 « diagnostic historique et aménagement urbain » il y a cinq ans. « Prendre en compte le passé d'un quartier et de ses habitants a toute sa pertinence dans les projets d'aménagements urbains », estime l'enseignant-chercheur Loïc Vadelorge, spécialiste d'histoire urbaine, qui reconnaît que les débouchés sont encore à inventer. Titulaire de ce master depuis 2018 après un premier bac + 5 en histoire de l'architecture, Violette Giaquinto, en CDD dans une mairie des Hauts-de-Seine, s'occupe de la valorisation du patrimoine de la ville. « Dans nos milieux, les offres d'emploi sont peu nombreuses. Il y en a une, voire deux qui sortent chaque jour, et nos compétences ne sont pas toujours reconnues sur le marché du travail », estime la jeune diplômée, qui n'hésite pas à multiplier les candidatures spontanées entre deux contrats.

Le numérique ouvre également de nouvelles pistes aux étudiants en histoire, avec la gestion des données. Que ce soit sur des modules, des cursus pluridisciplinaires « humanités numériques » ou des formations consacrées comme le master « métiers de l'informatique et maîtrise d'ouvrage » à Paris-I, les départements d'histoire commencent à jouer la carte digitale. « Alors que la collecte et le traitement

des données sur le Web deviennent un enjeu, la capacité d'analyse critique de l'historien peut être pertinente », soutient l'historien Hervé Drévilon.

Ces formations innovent aussi dans leur forme. Ainsi, un cursus d'ingénierie en « histoire et multimédias » a vu le jour il y a trois ans à l'université d'Avignon. Étale sur cinq ans, il se décompose en une licence et un master d'histoire, auxquels s'ajoutent des modules complémentaires en informatique, conception de sites Web... L'objectif : former des personnes à l'interface entre les développeurs, les collectivités territoriales et les musées pour construire des applis de visites ou des reconstitutions en 3D du patrimoine. Nino Henry, actuellement en licence 3, fait partie de la première promotion. Il a trouvé ce qu'il cherchait dans cette formation : « L'histoire me plaît mais je ne savais pas trop ce que je pouvais faire avec. Là, je suis plongé dans des projets concrets », se réjouit l'étudiant, qui travaille actuellement en atelier sur un jeu vidéo historique.

Ces débouchés sinueux peuvent néanmoins créer quelques frustrations. Si 89 % des titulaires d'un master d'histoire 2016 sont satisfaits des missions qui leur sont proposées, selon la dernière enquête ministérielle, seulement 61 % jugent avoir un emploi en adéquation avec un diplôme bac + 5 et pas plus de 48 % sont satisfaits de leur rémunération. Violette Giaquinto, dont le contrat a été prolongé jusqu'à l'été, reste déterminée : « Je ne veux rien lâcher et rester exigeante. » Elle s'est fixée des limites : ne pas adopter le statut d'auto-entrepreneur, que l'on propose souvent et qui est assorti d'une moindre protection sociale. Et ne pas accepter des salaires trop bas. ●

SYLVIE LECHERBONNIER

« ALORS QUE LA QUESTION DES DONNÉES SUR LE WEB DEVIENT UN ENJEU, LA CAPACITÉ D'ANALYSE CRITIQUE DE L'HISTORIEN PEUT ÊTRE PERTINENTE »
HERVÉ DRÉVILLON
historien

Questionnaire à l'attention d'employeurs et employeuses d'historien·ne·s

Vous avez récemment engagé un·e historien·ne formé au Département d'histoire contemporaine de l'Université de Fribourg au sein de votre institution ou de votre entreprise. Quelles compétences ont pesé de manière déterminante dans votre choix ? En tant qu'enseignant chercheur dans ce département, cette question m'intéresse vivement et c'est pourquoi je me permets de vous soumettre ce questionnaire.

Dans le cadre d'un travail de diplôme en didactique universitaire (Université de Fribourg), il permettra de nourrir une recherche visant à mesurer la pertinence d'envisager l'évaluation de l'enseignement en histoire contemporaine (niveau Master) **globalement** par programme entier plutôt qu'**unitairement** par cours.

Pour cette évaluation globale, il faut être en mesure de définir un catalogue de connaissances et de compétences requises pour l'obtention de ce Master en histoire contemporaine. Le niveau d'exigence est fixé par les pairs, en l'occurrence par les historien·ne·s engagé·e·s dans ce Département.

Toutefois, par souci d'améliorer et de faciliter l'insertion des étudiant·e·s dans le marché du travail, il est souhaitable que certaines compétences coïncident avec les attentes d'employeurs et d'employeuses potentiels. Ce questionnaire vise donc à cerner quelques compétences qu'un employeur ou une employeuse s'attend à rencontrer chez un historien·ne au bénéfice d'un Master en histoire contemporaine.

Je vous remercie pour l'attention que vous voudrez bien accorder à ces questions.

Dr Matthieu Gillibert

Veillez indiquer, sur une échelle de 1 à 5, quelle importance vous accordez à une compétence d'un·e historien·ne qui postule dans votre institution :

1. *Des connaissances de pointe en histoire suisse et internationale :*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Peu important

Très important

2. *Une vaste culture générale :*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Peu important

Très important

3. *La capacité à communiquer clairement des informations à l'écrit :*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Peu important

Très important

4. *La capacité à communiquer clairement des informations oralement :*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Peu important

Très important

5. *La capacité à adapter la communication au public visé :*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Peu important

Très important

6. *La capacité de synthétiser rapidement une quantité importante d'informations :*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Peu important

Très important

7. *Une facilité à hiérarchiser les informations :*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Peu important

Très important

8. *La faculté de travailler de manière autonome :*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Peu important

Très important

9. *La capacité de problématiser :*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Peu important

Très important

10. *Une posture critique face aux documents et aux informations :*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Peu important

Très important

11. *Des méthodes de travail précises et rigoureuses :*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Peu important

Très important

12. *Une maîtrise des technologies numériques pour l'analyse documentaire (bases de données) :*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Peu important

Très important

13. *Une maîtrise des technologies numériques pour la communication (supports visuels, blogs, vidéo) :*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Peu important

Très important

14. *Capacités à collaborer de manière interdisciplinaire :*

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Peu important

Très important

15. Capacités à travailler en équipe :

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Peu important

Très important

Y a-t-il une ou plusieurs autres compétences qui, selon vous, sont importantes chez un·e historien·ne qui postule dans votre institution :

Nom et principales tâches de votre institution, entreprise ou administration :

Merci pour votre participation. Si le sujet vous intéresse, je vous ferai volontiers parvenir, par voie électronique, un exemplaire de mon travail de diplôme, fin 2020.

Liste des tables et figures

<i>Tableau 1 : Catégorisation des compétences selon Jean-Marie De Ketele.</i>	<i>10</i>
<i>Tableau 2: comparaison entre les masters de l'UCL (histoire) et de l'université de Fribourg (histoire contemporaine)</i>	<i>18</i>
<i>Tableau 3: répartition des questions (en gras : les questions du questionnaire dans sa première version ; dans cette première version, B.3. et B.4. formaient une seule question).</i>	<i>30</i>
<i>Figure 1: Schéma publié dans la brochure destinée aux étudiant·e·s (AA 2007-2008).</i>	<i>6</i>
<i>Figure 2 : Schéma du plan d'études actuel (2016).</i>	<i>8</i>
<i>Figure 3: Extrait du formulaire à remplir pour les unités d'enseignement.</i>	<i>11</i>
<i>Figure 4: Les savoir-agir complexes du Programme d'études en histoire contemporaine, 13.6.2016.</i>	<i>12</i>
<i>Figure 5 : Capture d'écran pour l'UE « séminaire d'histoire de la période contemporaine » dans le cadre du master d'histoire à l'UCL.</i>	<i>20</i>

« Je déclare sur mon honneur que mon travail de fin d'études est une œuvre personnelle, composée sans recours extérieur non autorisé. »

Table des matières

Introduction	1
Partie I : diagnostic	5
1 De Bologne à Fribourg	5
1.1 <i>L'impact de la réforme de Bologne et l'unité d'enseignement (UE) : danger d'émiettement</i>	5
1.2 <i>Le jeu de l'oie</i>	5
1.3 <i>Le plan d'études actuel</i>	7
2 La question des compétences	9
2.1 <i>Des compétences aux « savoir-agir complexes »</i>	9
2.2 <i>Les conséquences multiples d'une absence d'évaluation « par programme »</i>	14
Partie II : réflexions pour une « approche programme »	17
3 Comparaison avec le master en histoire de l'Université catholique de Louvain	17
3.1 <i>Analyse de l' « approche programme » dans le master en histoire de l'Université catholique de Louvain 19</i>	
3.2 <i>Des améliorations dans la présentation des compétences</i>	22
4 Identifier un « savoir agir » combinant les compétences disciplinaires et professionnelles	24
4.1 <i>Des enquêtes et des chiffres</i>	25
4.2 <i>Les enquêtes internes pour définir des compétences extra-disciplinaires</i>	27
4.3 <i>Une enquête à destination des employeurs et employeuses</i>	28
4.3.1 <i>Un questionnaire exploratoire</i>	29
4.3.2 <i>Les premiers résultats</i>	30
Conclusion	33
<i>Réflexions personnelles</i>	33
<i>Une liste de six suggestions</i>	34
Bibliographie	36
<i>Sources</i>	36
<i>Travaux</i>	36
<i>Sites Internet</i>	37
Annexes	38
Liste des tables et figures	43
Table des matières	45