

Évaluer des compétences en classe d'histoire : élaborer une problématique et communiquer

par J.-L. JADOULLE, M. BOUHON et C. DAMBROISE,

Dans le courant de l'année académique 2000-2001, l'Unité de didactique et de communication en histoire de l'Université catholique de Louvain a mis en œuvre une recherche à caractère technologique visant la mise au point et l'expérimentation, dans huit classes de l'enseignement secondaire, d'un dispositif d'évaluation des compétences en histoire.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de la réforme pédagogique en cours dans l'enseignement de la Communauté française. En demandant au Parlement de notre Communauté de fixer les socles de compétences et les compétences terminales — cfr le tableau ci-dessous — à atteindre au terme des premier et troisième degrés de l'enseignement secondaire, le *Décret définissant les missions prioritaires de l'Enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre* (juillet 1997) a en effet mis en route un vaste chantier de rénovation des pratiques pédagogiques.

*Tableau 1 : Compétences terminales en histoire*¹

Compétence n°1 : « élaborer une problématique de recherche »

Au départ d'une situation du passé ou du présent, élaborer une problématique de recherche et sélectionner dans divers lieux d'information et de documentation des renseignements utiles.

Compétence n°2 : « critiquer »

En fonction d'une question déterminée, remettre dans son contexte historique, analyser et critiquer un ensemble limité de sources.

Compétence n°3 : « synthétiser »

Sur base d'un nombre limité de données, organiser une synthèse mettant en évidence, selon les cas, des permanences, des processus évolutifs, des changements ou des synchronismes et formuler des hypothèses explicatives.

Compétence n°4 : « communiquer »

Concevoir, préparer et mener à bien une stratégie de communication d'un savoir historique en ayant recours à différents modes d'expression écrit, oral, visuel ou audiovisuel.

Sans doute, cette réforme prolonge-t-elle les efforts de nombreux enseignants et didacticiens de l'histoire pour donner au document historique et aux méthodes actives une place centrale. Cependant l'option de développer des compétences en classe d'histoire, notamment d'apprendre à l'élève à mobiliser ses connaissances pour appréhender des situations-problèmes nouvelles, induit un certain nombre de déplacements importants, particulièrement en ce qui concerne les dispositifs et les outils d'évaluation.

Que ce soit dans ses aspects de régulation ou de certification, l'évaluation occupe évidemment une place décisive dans tout processus d'apprentissage. Elle demeure en outre une question problématique pour de nombreux enseignants d'histoire. S'agissant des compétences, les questions liées à l'évaluation comptent parmi celles les plus fréquemment formulées par eux. La manière d'évaluer et le type d'évaluation sont également lourds de conséquences sur le type d'apprentissage que l'on promeut :

¹ Cfr *Compétences terminales et savoirs requis en histoire. Humanités générales et technologiques*, (Bruxelles), Ministère de la Communauté française, (1999), p. 11.

« dis-moi comment tu évalues, je te dirai qui tu formes... » ou — dans le cadre de notre problématique — « je te dirai si tu développes des compétences chez tes élèves... ». Le changement dans les conceptions de l'apprentissage impose de toute évidence un changement dans les conceptions de l'évaluation et le passage de dispositifs centrés sur la restitution de savoirs ou l'application de savoir-faire vers des dispositifs centrés sur la mobilisation de ces savoirs et savoir-faire dans des situations d'intégration précisément paramétrées. Sans un accompagnement pédagogique ou au moins une sensibilisation aux questions nouvelles que l'évaluation des compétences pose aux praticiens, la réforme en cours risque probablement de déboucher sur une impasse. Enfin, l'évaluation des compétences des élèves n'est pas sans poser de nombreux problèmes pratiques. Quelle (s) forme (s) donner à ces situations d'évaluation intégratives ? Comment s'outiller pour porter un regard objectif sur les productions des élèves ? Comment aider l'apprenant à comprendre ce qui est attendu de lui ? Comment concilier évaluation formative et certification ? Sur quelles bases certifier la compétence d'un élève ?

Ces questions sont au cœur de cette recherche qui s'est portée sur deux des quatre compétences terminales : les compétences « élaborer une problématique » et « communiquer ». Ce choix s'est fondé sur plusieurs raisons : d'abord le caractère assez neuf de ces démarches au regard de l'état actuel des pratiques de classe ; ensuite, la nouveauté des productions que les élèves sont amenés à élaborer dans l'exercice de ces deux compétences, productions qui posent des problèmes d'évaluation inédits pour la plupart des enseignants ; enfin, la nécessité de répondre sans trop tarder aux demandes des enseignants, demandes qui se sont cristallisées sur ces deux compétences.

L'objectif de cette recherche fut de proposer aux enseignants d'histoire, à propos des compétences:

- un ensemble de situations d'intégration et de grilles d'évaluation à visée formative ou certificative, validées par l'expérimentation sur le terrain ainsi que par le regard externe de praticiens, de didacticiens et de chercheurs en sciences de l'éducation ;
- des propositions à caractère plus théoriques, propositions destinées à aider l'enseignant :
 - à construire ses propres situations d'intégration et grilles d'évaluation ;
 - à les mettre en œuvre en classe ;
 - à organiser des démarches d'évaluation formative ;
 - à certifier la maîtrise d'une compétence au terme d'une année scolaire.

I) Le cadre de référence

Cette recherche se fonde sur les travaux que Roegiers et De Ketele ont consacrés à la pédagogie de l'intégration des acquis en contexte scolaire². Quels en sont les principaux contours ?

Le concept de compétence est à saisir dans un sens fort³. Celui-ci s'organise autour de deux axes essentiels. Le premier indique l'ambition d'une pédagogie des compétences : apprendre à l'élève à intégrer les connaissances apprises. Le second précise les conditions dans lesquelles chaque compétence doit être exercée et évaluée : il concerne l'identification des familles de situations-problèmes (cfr tableau 2).

Si elle suppose la maîtrise de savoirs et de savoir-faire, l'ambition de la pédagogie des compétences est,

² X. ROEGIERS (avec la collaboration de J.-M. DE KETELE), *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, (Coll. Pédagogies en développement), Bruxelles, De Boeck Université, 2000.

³ Bon nombre de programmes scolaires véhiculent une conception faible de la compétence dans la mesure où les familles de situations-problèmes ne sont pas identifiées. Cfr J.-M. DE KETELE, *Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages*, in G. FIGARI et M. ACHOUCHE, *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, (Coll. Pédagogies en développement), Bruxelles, De Boeck Université, 2001, p. 39-43.

non plus seulement, d'exercer séparément chez l'élève l'aptitude à savoir redire / savoir refaire, mais de l'amener, face à un certain nombre de situations-problèmes, à identifier puis à exploiter de front les connaissances et les stratégies utiles pour réaliser la tâche qui lui est demandée.

Pour que cette intégration ait effectivement lieu, la situation proposée doit poser un problème et revêtir un niveau de complexité suffisant de telle sorte qu'elle rende nécessaire la mobilisation de connaissances de différents types ; déclaratif, procédural, conditionnel ⁴.

Pour amener l'apprenant à la maîtrise de ces démarches intégratives, l'enseignant doit l'y confronter à plusieurs reprises. Ces différentes occasions constitueront autant de moments où il sera possible à l'apprenant de découvrir le profil exact des différentes démarches dont il doit avoir la maîtrise au terme de l'apprentissage.

La notion de situation apparaît donc centrale dans le concept de compétence : être compétent, c'est, dans un certain nombre de situations disciplinaires précisément identifiées, être capable de réaliser une tâche qui suppose la mobilisation de ressources diverses. L'explicitation des paramètres qui précisent la famille de situations dans laquelle l'élève devra effectuer une ou des tâches présente un triple intérêt sur le plan pédagogique.

— Elle renforce l'équivalence des situations-problèmes proposées à la classe et assure donc la transparence du contrat pédagogique qu'enseignant et élèves doivent nouer.

— Cette cohérence entre les diverses situations d'intégration paraît également indispensable afin de donner aux élèves le temps de découvrir puis de mettre en œuvre un certain nombre de démarches fondamentales de la discipline *historienne*. Comment pourraient-ils y parvenir — et d'abord s'engager sereinement dans cette voie — si, sans cesse, les conditions dans lesquelles ils doivent attester de leur compétence se modifient ?

— Enfin, le paramétrage des situations-problèmes permet aussi de renforcer la cohérence entre ce qui est attendu d'une classe à l'autre, d'un enseignant à l'autre, d'une année à l'autre...

Tableau 2 : Caractéristiques d'une situation d'intégration ⁵

COMPLEXE	Une situation d'intégration est une situation qui pose un problème précis et complexe, par les données qui sont fournies (leur nombre, l'existence de données parasites...) et la prescription d'une tâche globale.
WISE L'INTÉGRATION DES ACQUIS	Il ne s'agit ni de simple application (savoir refaire) ni de restitution (savoir redire). Mieux vaut faire cela avant, pour évaluer la maîtrise des apprentissages spécifiques.
SIGNIFICATIVE	Elle est orientée vers la réalisation d'un tâche significative pour l'élève. Elle suppose une implication personnelle dans le travail.
APPARTIENT À UNE FAMILLE DE SITUATIONS	Elle est nouvelle dans sa forme mais semblable, par sa structure, à d'autres situations appartenant à la même famille.
DISCIPLINAIRE	Elle fait référence à un ensemble de problèmes, de savoirs et de savoir-faire spécifiques à une discipline.
WISE L'AUTONOMIE	Elle est appréhendée par l'élève seul ; l'enseignant n'intervient pas.

Ces deux axes — *intégrer les connaissances apprises* et *faire face à des types de situations* — constituent la toile de fond des situations d'intégration conçues au cours de cette recherche.

Sur le plan des fondements théoriques de l'évaluation, le dispositif a pris également pour cadre de

⁴ Pour un aperçu de ces trois types de connaissance cfr. J. TARDIF, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, (Coll. Théories et pratiques dans l'enseignement), Montréal, Ed. Logiques, 1997.

⁵ Adapté de X. ROEGIERS (avec la collaboration de J.-M. DE KETELE), *Une pédagogie de l'intégration...*, p. 126-131.

référence les propositions avancées par Roegiers et De Ketele. Pour ces auteurs, une pédagogie de l'intégration des acquis nécessite de procéder à l'évaluation de la compétence — la production globale de l'élève — et non plus des éléments qui la composent— les savoirs et les savoir-faire pris isolément. Cette nouvelle donne concernant l'objet de l'évaluation conduit l'évaluateur à prendre en compte un certain nombre de nouveaux principes.

D'un point de vue qualitatif, elle nécessite de préciser soigneusement la tâche, les consignes, les critères de correction et leurs indicateurs. Elle impose aussi de hiérarchiser les critères en déterminant les critères minimaux et les critères de perfectionnement. Les critères minimaux sont ceux qui interviennent de manière déterminante dans la réussite ou non de la compétence. Les critères de perfectionnement sont secondaires par rapport aux critères minimaux : ils informent davantage sur le degré de réussite de la compétence.

D'un point de vue plus quantitatif, elle implique de définir des seuils de maîtrise pour chaque critère. De Ketele et Roegiers proposent la “ règle des 2/3 ”. Idéalement, pour chaque critère, l'élève devrait pouvoir prouver sa maîtrise dans une proportion équivalant à deux occasions sur trois.

Enfin, l'évaluateur a généralement le choix entre une *optique sommative* qui consiste à faire la somme des notes obtenues pour chaque critère ou une *optique critériée* qui consiste à considérer chaque critère indépendamment et à ne prononcer la réussite ou non de la compétence qu'en fonction des critères minimaux.

Sur le plan de l'évaluation formative, les démarches mises en œuvre dans le cadre de cette recherche se sont fondées, d'une part, sur les travaux de B.-M. Barth consacrés aux conditions qui influencent favorablement la mise en place d'un cadre d'interprétation commun aux acteurs du processus enseignement/apprentissage et, d'autre part, sur les travaux de L. Allal consacrés aux modalités de l'implication de l'apprenant dans l'auto-évaluation de ses apprentissages ⁶.

⁶ B.-M. BARTH, *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz Nathan, 1993; L. ALLAL, *Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation*, in Chr. DEPOVER et B. NOËL (Éds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*, (Coll. Pédagogies en développement), Bruxelles, De Boeck Université, 1999, p. 35-54.; L. ALLAL & M. SAADA-ROBERT, *La métacognition. Cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire*, in *Archives de psychologie*, n° 60, 1992, p. 265-296.

II) Quelques éléments du dispositif de recherche

Le projet de proposer aux professeurs d'histoire des situations-problèmes intégratives, des grilles de critères et des démarches d'évaluation formative a nécessité un dispositif de recueil d'informations qui puisse valider les outils conçus⁷. La mise en place de celui-ci s'est réalisé par le biais :

- de nombreux échanges entre les enseignants impliqués dans le projet ;
- d'observations des élèves devant des tâches de résolution de problèmes ou d'auto-évaluation ;
- d'analyses de leurs productions ;
- du traitement de questionnaires soumis aux élèves ou à des professeurs d'histoire externes au projet de recherche ;
- de la consultation de didacticiens et de chercheurs en sciences de l'éducation⁸.

La figure 1 donne une vue d'ensemble du dispositif mis en place. Les axes verticaux et horizontaux en ordonnent les étapes et les acteurs.

⁷ Cfr. J.-M. DE KETELE et X. ROEGIER, *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*, (Coll. Méthodes en sciences humaines), 3e édition, Paris- Bruxelles, De Boeck Université, 1996. A côté de la *validité*, nous avons énoncé un deuxième critère: celui de *pragmatisme*. Ces deux critères induisent les questions suivantes :

La **validité** : évalue-t-on bien des compétences ? Les épreuves construites ne visent-elles pas la simple restitution de connaissances ou la simple application d'un savoir-faire ? Permettent-elles bien à l'élève de mobiliser ses connaissances ? Les grilles d'évaluation évaluent-elles objectivement la production de l'élève ? Les critères énoncés permettent-ils d'évaluer l'essentiel à acquérir ? Les dispositifs d'évaluation permettent-ils à l'élève de tenir compte de la progression, dans le temps nécessaire au développement de compétences ?

Le **pragmatisme**: les conditions nécessaires pour mettre en œuvre les épreuves, pour évaluer les productions à l'aide de grilles, pour procéder à une évaluation formative tiennent-elles compte des contraintes du cours d'histoire : le nombre d'élèves par classe, la période-horaire, les référentiels... ?

⁸ Mmes et MM. Jacqueline Beckers, Marie-Henriette Bekaert-Medart, Catherine Berny, Luc Blanchart, Vincent Boitquin, Jean-Marie De Ketele, Michel Fournaux, Jean-Louis Jadoulle, Jacqueline Mewissen, Viviane Pycke-Van Liempt, Xavier Roegiers, Olivia Sudan, Claire-Angela Vandenschrick et Georges Vanloubbeeck.

Figure 1 : Étapes et acteurs de la recherche.

insérer figure 1 : sur fichier à part.

L'opérationnalisation des compétences a nécessité de transposer les énoncés des compétences terminales en tâches concrètes à réaliser par l'élève dans des familles de situations d'intégration explicitement balisées. Cette opération nous a contraint à restreindre le champ des compétences terminales 1 et 4. Pour la compétence 1, seule l'élaboration d'une problématique de recherche a été prise en compte. Pour la compétence 4, seuls les actes de communication d'un savoir historique sous un mode écrit et visuel ont été retenus.

Le travail sur les énoncés de compétences a débouché sur la constitution d'un canevas qui permet d'assurer un certain degré de parenté entre les différentes situations d'intégration conçues. Ce canevas s'inspire de celui proposé par la " Commission inter-réseaux sur les outils d'évaluation en histoire " ⁹ et

⁹ Documents inédits.

de ceux proposés dans Jadoulle et Bouhon ¹⁰. Dans le cadre de notre recherche, il se présente sous la forme d'une fiche qui reprend systématiquement les aspects suivants :

- Mention de la compétence terminale.
- Mention du moment-clé concerné.
- Énonciation d'une tâche et de consignes spécifiques qui permettent à l'enseignant et à l'élève de se donner une image commune du type de production et du niveau d'exigence souhaités.
- Temps nécessaire à la réalisation de la tâche.
- Description des ressources mises à disposition de l'élève.
- Précision du type d'aide fournie par l'enseignant aux élèves.
- Précision des savoirs et savoir-faire à mobiliser pour réaliser la tâche.

Le tableau 3 propose, à titre d'exemple, un aperçu des trois situations d'intégration (compétence « élaborer une problématique ») conçues pour deux classes de 4^e année selon le canevas défini.

¹⁰ J.-L. JADOUILLE et M. BOUHON, (sous la dir. de), *Développer des compétences en classe d'histoire*, (Coll. Apprendre l'histoire, n° 3), Louvain-la-Neuve, Unité de didactique de l'histoire de l'Université catholique de Louvain, 2001.

Tableau 3 : Données relatives à trois situations d'intégration mettant en œuvre la compétence « élaborer une problématique » en classe de 4^e année.

Étapes	1e situation d'intégration (novembre-janvier)	2e situation d'intégration (février-mars)	3e situation d'intégration (avril-mai)
Moment-clé	Le Moyen Âge : la société féodale	Le Moyen Âge : les sociétés urbaines et rurales	Les Temps Modernes : absolutisme et parlementarisme
Intitulé	Quelle organisation sociale au Moyen Âge ?	L'économie européenne aux XIV ^e et XV ^e siècles	La monarchie anglaise au XVII ^e siècle
Tâche	Poser trois questions pertinentes	Poser cinq questions pertinentes	Poser trois questions pertinentes
Modalités	2 h.	2 h.	2 h.
Documents à disposition	<ul style="list-style-type: none"> une miniature du XIV^e s. un extrait d'un document historique du XI^e s. sur la répartition fonctionnelle des trois ordres un tableau de chiffres sur la répartition des classes sociales dans le Namurois au XIII^e s. 	<ul style="list-style-type: none"> un tableau de données démographiques relativement complexe des indices de production de céréales dans le Nord de la France des statistiques sur le nombre de villages désertés en Allemagne une liste de références d'ouvrages historiques un tableau de données sur les innovations techniques aux XIV^e et XV^e s. 	<ul style="list-style-type: none"> deux citations de Jacques Ier sur sa conception du pouvoir un témoignage français sur le pouvoir d'Élisabeth Ière d'Angleterre un extrait de la " Déclaration des droits " de 1688 un schéma sur le régime politique anglais après 1688
Aide	<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant analyse avec la classe la miniature du XIV^e siècle 	<ul style="list-style-type: none"> l'enseignant analyse avec la classe le tableau de chiffres sur l'évolution de la population globale et de la population urbaine en Europe 	<ul style="list-style-type: none"> Aucune aide
Savoirs mobilisables	<ul style="list-style-type: none"> le concept de stratification sociale 	<ul style="list-style-type: none"> le concept de croissance les caractéristiques de l'expansion médiévale entre le XI^e et le XIII^e s 	<ul style="list-style-type: none"> le concept d'absolutisme l'évolution du pouvoir royal en Angleterre au Moyen Âge la situation politique en France au XVII^e s.
Savoir-faire mobilisables	<ul style="list-style-type: none"> décrire et interpréter un doc. iconographique lire un texte analyser un tableau de chiffres tenir compte de la chronologie confronter des informations issues de différentes sources 	<ul style="list-style-type: none"> analyser un tableau de chiffres lire des références bibliographiques analyser des indices économiques tenir compte de la chronologie confronter des informations issues de différentes sources 	<ul style="list-style-type: none"> analyser un schéma, un tableau généalogique lire un écrit politique lire un texte de loi tenir compte de la chronologie
Fonction principale de l'activité	<ul style="list-style-type: none"> apprentissage, évaluation formative 	<ul style="list-style-type: none"> approfondissement, évaluation formative et certificative 	<ul style="list-style-type: none"> évaluation certificative

La validation sur le terrain a été réalisée grâce à la collaboration d’enseignants de 4^e et 5^e années ¹¹. Quatre équipes, composées, chacune, d’un des deux enseignants “chercheurs” et d’un enseignant “collaborateur”, ont été mises sur pied. Chaque équipe a travaillé en fonction d’une compétence — la compétence 1 ou la compétence 4 — et d’une année — la 4^e ou la 5^e année ¹².

Pour Perrenoud, le développement de compétences suppose un apprentissage progressif et de longue durée ¹³. Notre souci a donc été de construire un outil d’évaluation qui tienne compte aussi de la progression de l’élève dans le temps et ne se limite pas à un bilan de ses acquis à un moment précis de l’année scolaire. L’expérience s’est donc déroulée sur l’ensemble de l’année scolaire autour de trois phases correspondant chacune à un trimestre ¹⁴.

Tableau 4 : Équipes, phases et intitulé des situations d’intégration

Équipes		1 ^e phase (novembre - janvier)	2 ^e phase (février – mars)	3 ^e phase (avril – mai)
1	4 ^e année – compétence 1 M. Bouhon (classe A) A. Nys (classe B)	La société médiévale	L’économie aux XIV ^e et XV ^e s.	La monarchie anglaise au XVII ^e s.
2	5 ^e année – compétence 1 C. Dambroise (classe C) V. Burg (classe D)	Les USA, terre de libertés ?	La société au XIX ^e s.	L’Allemagne et la France de 1848 à 1918
3	4 ^e année – compétence 4 M. Bouhon (classe E) J.-P. Wibrin (classe F)	La ville de Bruxelles	La formation des États bourguignons	L’absolutisme
4	5 ^e année – compétence 4 C. Dambroise (classe G) M. Bortolin (classe H)	Les institutions américaines	Néoclassicisme et romantisme	L’État indépendant du Congo

8 classes ; 181 élèves

Chaque phase était composée :

- d’une étape de préparation de l’activité d’intégration au cours de laquelle les deux enseignants :
 - ont choisi les documents, les contenus, les concepts et les savoir-faire composant la situation d’intégration ;
 - ont convenu d’une méthodologie et d’un calendrier pour l’étape d’apprentissage initial et l’activité d’intégration ;
- d’une étape d’apprentissage initial au cours de laquelle les élèves ont découvert des contenus, se sont approprié un concept, ont entraîné des savoir-faire ;
- d’une activité d’intégration au cours de laquelle les élèves ont été confrontés à la situation-problème ;
- d’une démarche d’évaluation au cours de laquelle les deux enseignants ont :
 - construit ensemble une grille critériée ;

¹¹ Mmes et MM Véronique Burg, Catherine Dambroise, Agathe Nys, Manu Bortolin, Mathieu Bouhon, Frédéric Meunier et Jean-Paul Wibrin.

¹² Le choix de ces deux années s’explique par le fait que les deux enseignants chercheurs y enseignent.

¹³ Ph. PERRENOUD, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, (Coll. Pédagogies), Paris, ESF, 1999, p. 52.

¹⁴ En proposant trois situations-problèmes sur l’année, on se rapproche d’une évaluation continue de l’élève qui permet de se donner une représentation plus riche de ses acquis et de ses modes d’apprentissage. Cfr Ph. PERRENOUD, *Dix nouvelles compétences pour enseigner...*, p. 51.

- évalué les productions des élèves à l'aide de la grille ;
- d'une activité d'auto-évaluation ¹⁵ au cours de laquelle les élèves ont été invités à :
 - s'approprier la grille en comparant divers exemples de productions ;
 - évaluer eux-mêmes leur copie, à l'aide de la grille ;
 - confronter ensuite leur évaluation à celle de leur professeur ;
 - répondre à un questionnaire portant sur la situation d'intégration et la grille d'évaluation.
- d'une étape de récolte des données (évaluations, auto-évaluations, réponses aux questionnaires, observations des enseignants...) et de réajustement des situations d'intégration.

Au terme des trois phases, les grilles ont été à nouveau analysées. Cette étape a permis de dégager des critères généraux (cfr tableaux 6 et 7) et de procéder à différents scénarios d'évaluation certificative selon une optique sommative ou critériée.

III) Les résultats

La mise en œuvre de ce dispositif a permis, d'une part, de valider douze situations d'intégration et grilles d'évaluation — trois par compétence et par année — à l'usage de l'enseignant et de la classe d'histoire. D'autre part, elle a aussi permis de dégager quelques repères destinés à aider l'enseignant dans la conception de son propre dispositif d'évaluation — fabrication de situations d'intégration, construction de grilles, mise en œuvre de démarches auto-évaluatives. Enfin, elle a également permis d'aborder la question de la certification des compétences.

Dans le cadre de cet article ¹⁶, il nous a semblé intéressant de faire état des données les plus significatives qui nous ont permis de valider le matériel conçu.

En ce qui concerne les situations d'intégration, l'ensemble des élèves les ont jugées généralement difficiles et ce en raison de la complexité de la tâche et des consignes ainsi que des documents à traiter (cfr les figures 2 et 3 et le tableau 5). Le tableau 5 indique également que la complexité, perçue par les élèves, reste homogène de la première à la dernière épreuve, un avis qui rejoint une exigence de notre cadre théorique : une situation destinée à mettre en œuvre la compétence de l'élève doit être suffisamment complexe pour constituer un véritable problème à résoudre. La nouveauté des démarches est également partout soulignée (figures 4 et 5). On ne note pas de différence significative entre les réponses des élèves ayant échoué ou réussi la dernière épreuve intégrative.

Tableau 5: Prises de position des élèves par rapport aux situations d'intégration (moyennes des réponses)

	Affirmation 1	Affirmation 2	Affirmation 3	Affirmation 4	Affirmation 5
Épreuve 1 ⁽¹⁾	(3,3)	(2,7)	(2,9)	(4,2)	(4,0)
Épreuve 2	3,5	2,8	2,8	3,7	3,7
Épreuve 3	3,3	2,7	2,6	3,1	3,9

⁽¹⁾ Réponses de quatre classes sur huit

¹⁵ Le terme *d'auto-évaluation* est pris dans un sens large. Dans un sens précis il s'agit ici d'une *co-évaluation*. Cfr L. ALLAL, *Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation...*, p. 41.

¹⁶ Le matériel conçu est disponible sur le site AGERS de la Communauté française : <http://www.restode.cfwb.be/pedag/chercher.htm>. Ils ont fait également l'objet d'une publication. M. BOUHON et C. DAMBROISE, *Evaluer des compétences en classe d'histoire : « Elaborer une problématique » et « Communiquer »*. Pistes et matériaux pour apprendre l'histoire du Moyen Âge au XIXe siècle, (Coll. Apprendre l'histoire ?, n°4), Louvain-la-Neuve, Unité de didactique de l'histoire de l'Université catholique de Louvain, 2001. Cet ouvrage est disponible à l'Unité de didactique de l'histoire, Collège Mercier, Place du Cardinal Mercier, 14, 1348 Louvain-la-Neuve. Tel. : 010/47 85 76, fax : 010/47 87 99 et e-mail : jadoulle@dihi.ucl.ac.be.

Affirmations proposées aux élèves

1 = pas du tout d'ac. 5 = tout à fait d'ac

Affirmation 1 Dans l'ensemble, le travail à réaliser était difficile

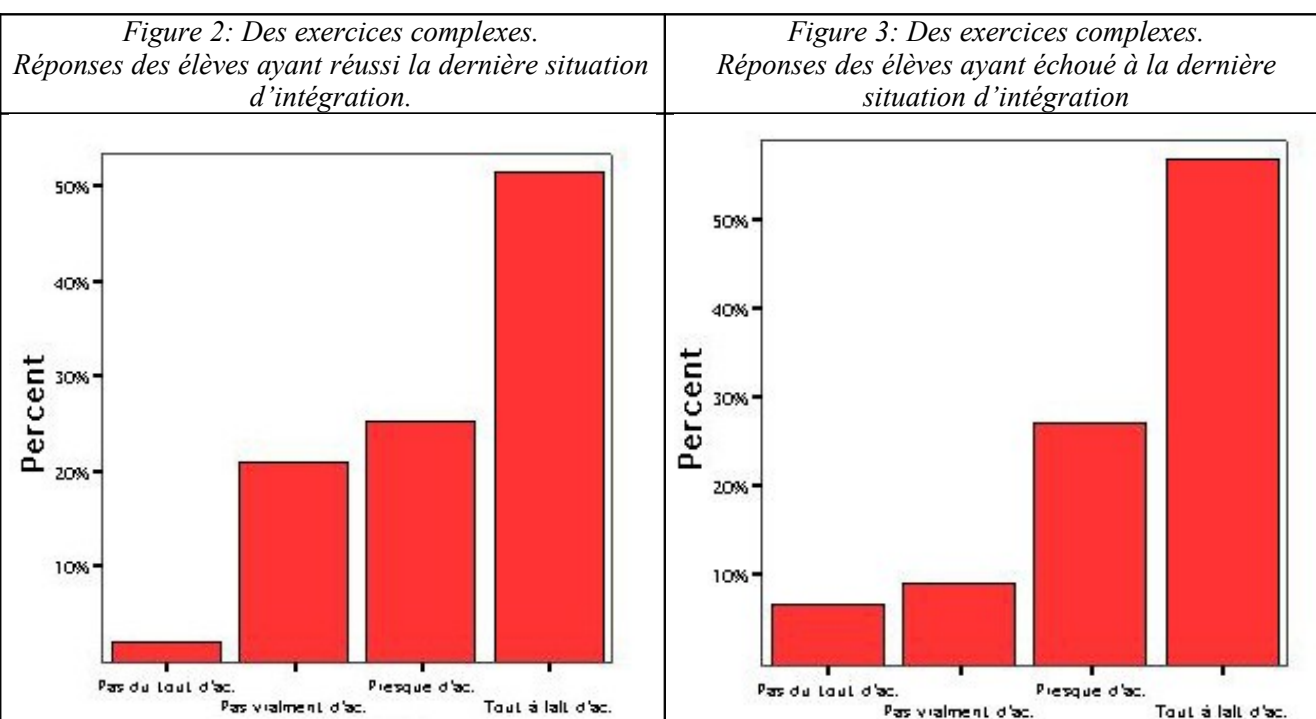
Affirmation 2 Bien comprendre les consignes particulières n'a pas été évident pour moi.

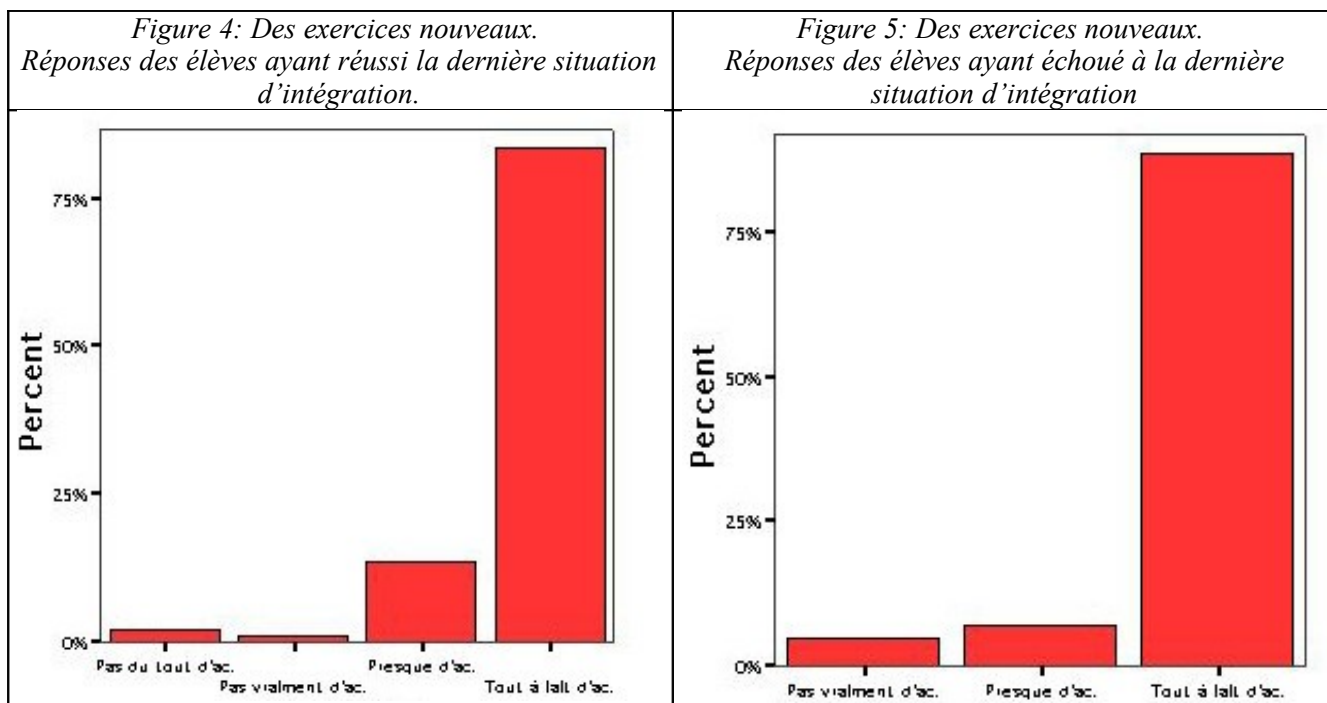
Affirmation 3 L'analyse des documents, la recherche des informations étaient difficiles.

Affirmation 4 Je pense que je n'ai pas vraiment eu l'occasion de m'entraîner à ce type de travail.

Affirmation 5 Je me suis senti impliqué, concentré pendant les heures de travail

Un autre élément de validité des situations d'intégration réside dans leur degré d'isomorphisme. L'affirmation 4 (tableau 5) pourrait indiquer une familiarisation progressive des élèves aux situations d'intégration, ce qui rejoint également une exigence de notre cadre théorique.





Les enseignants et les didacticiens qui ont été consultés ont également validé les épreuves conçues. Les situations d'intégration sont reconnues comme étant complexes, intégratives et nécessitant la mobilisation conjointe de savoirs et de savoir-faire.

En ce qui concerne les grilles d'évaluation à l'usage des enseignants, leur validité a été reconnue par l'ensemble des lecteurs externes au projet (cfr figure 1: étapes et acteurs de la recherche), même si leur relative complexité, voire leur lourdeur dans certains cas, est soulignée. Cette complexité n'empêche cependant pas ces lecteurs de reconnaître leur utilité sur le plan pratique. Les enseignants qui ont participé au projet estiment que ces grilles critériées, explicitant les paramètres sur lesquels se fonde leur évaluation, rendent celle-ci plus objective, même si ces paramètres sont encore appelés à évoluer. Les grilles moins lisibles ou trop complexes ont aussi fait l'objet d'un travail de réécriture de notre part au terme de la recherche.

Les tableaux 6 et 7 présentent chacun les critères énoncés pour les compétences. Ces critères devraient être transférables, en principe, aux situations d'intégration qui mettent en oeuvre la compétence « élaborer une problématique » ou « communiquer », pour autant que ces situations soient conçues selon un paramétrage équivalent à celui que nous avons établi préalablement.

Tableau 6 : Critères d'évaluation de la compétence " élaborer une problématique ".

Critères	Éléments à observer
CRITÈRES MINIMAUX	
<ul style="list-style-type: none"> Pertinence des questions 	<ul style="list-style-type: none"> Chaque question est-elle en lien avec les trois dimensions du thème de recherche ? <ul style="list-style-type: none"> espace époque concept Chaque question s'appuie-t-elle sur une interprétation correcte des documents ? Chaque question est-elle une vraie question de recherche ? La réponse à la question ne se trouve-t-elle pas dans les documents ou dans le cours ? Chaque question est-elle différente des autres ?
<ul style="list-style-type: none"> Exploitation des connaissances 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève a-t-il mobilisé les différentes caractéristiques du concept pour formuler ses questions ? L'élève a-t-il exploité des savoirs pertinents du cours pour formuler ses questions ? L'élève a-t-il exploité d'autres savoirs pertinents ?
<ul style="list-style-type: none"> Prise en compte des documents 	<ul style="list-style-type: none"> Les questions se fondent-elles sur les documents ?
CRITÈRES DE PERFECTIONNEMENT	
<ul style="list-style-type: none"> Précision des questions 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève a-t-il explicitement mentionné dans la formulation de chaque question : <ul style="list-style-type: none"> le ou les document(s) sur le(s)quel(s) la question s'appuie ? les composantes de la situation historique sur laquelle la question s'appuie : la chronologie, les faits, les lieux, les institutions, les personnes ?
<ul style="list-style-type: none"> Organisation des questions 	<ul style="list-style-type: none"> Les diverses parties qui composent la question sont-elles cohérentes. Certaines sous-questions ne devraient-elles pas être rapprochées d'autres questions ?
<ul style="list-style-type: none"> Correction du langage 	<ul style="list-style-type: none"> La question est-elle formulée dans un français correct ? A-t-elle du sens pour tout lecteur ?
<ul style="list-style-type: none"> Confrontation des documents 	<ul style="list-style-type: none"> L'élève confronte-t-il les documents entre eux pour rechercher des informations qui posent question ?

Tableau 7 : Critères d'évaluation de la compétence " communiquer sous forme d'une ligne du temps, d'un schéma, d'un tableau... ".

Critères	Commentaires des critères	Indicateurs à déterminer en fonction de chaque situation
CRITÈRES MINIMAUX		
<ul style="list-style-type: none"> Pertinence du mode d'organisation 	<p>Le manière d'organiser les informations est-elle pertinente ? Dans une optique minimale, on s'assurera que le mode d'organisation répond au problème posé dans la tâche et les consignes. Le choix d'un mode d'organisation dépend du type d'informations à communiquer (présenter des données chronologiques, des données comparables ...), du destinataire à qui l'on s'adresse (public adulte ou jeune, public averti ou non ...) et du contexte défini (un panneau pour une exposition, un transparent pour une présentation, un tableau à reproduire dans une brochure ...).</p>	<ul style="list-style-type: none"> organisation selon un axe vertical et/ou horizontal; organisation circulaire; organisation hiérarchisée; organisation en parties distinctes; ...
<ul style="list-style-type: none"> Lisibilité du mode d'organisation 	<p>On s'assurera aussi que le mode d'organisation est lisible. Le destinataire en question doit pouvoir en prendre aisément connaissance. Il ne faut pas consacrer trop de temps à comprendre son mode d'emploi.</p>	<ul style="list-style-type: none"> titre(s); étiquettes des axes, des rubriques, ...; ...
<ul style="list-style-type: none"> Choix et exactitude des informations à communiquer 	<p>Le contenu va-t-il à l'essentiel ? Dans une optique minimale, il s'agit de s'assurer que la production communique bien l'essentiel de l'information et que celle-ci est correcte.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'élève a-t-il gardé les informations incontournables et écarté les informations plus secondaires en fonction des consignes, des contraintes d'espace, ... ? - Les informations qu'il a choisies sont-elles correctes ? Les maîtrise-t-il suffisamment ? Les termes, les données sont-ils corrects ? Les liens ont-ils un sens ? 	<p>Tout dépend de chaque situation. Faire l'inventaire des éléments essentiels à présenter en fonction du problème posé.</p> <ul style="list-style-type: none"> - sujet; - contexte; - données d'identification; - liens; - ...
<ul style="list-style-type: none"> Mise en relief des informations à communiquer 	<ul style="list-style-type: none"> - Les informations sont-elles bien mises en relief, en évidence ? La mise en évidence passe d'abord par l'économie des moyens utilisés. Il faut vérifier si les moyens utilisés ne donnent pas une impression de surcharge, s'ils ne se répètent pas de façon inutile, si des éléments parasites ne freinent pas la lecture. - La mise en relief passe également par l'utilisation de codes visuels, de techniques pour souligner l'essentiel à communiquer. Il faut bien sûr que chaque code utilisé ait un sens, qu'il ait pour fonction de communiquer une information distincte des autres. 	<ul style="list-style-type: none"> - mots-clefs; - phrases courtes; - symboles; - pas de répétition inutile ; - ... - jeu de polices et de tailles de caractères; - jeu de couleurs différentes; - usage d'encadrés, de soulignés ... ; - légendes de couleurs ; - ...
CRITÈRES DE PERFECTIONNEMENT		
<ul style="list-style-type: none"> Soin 	<p>La mise en page est-elle soignée ? Dans une optique de perfectionnement, on valorisera une mise en page particulièrement soignée.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>écriture lisible</i> - <i>collages soignés</i> - <i>traits et encadrés correctement tracés</i> - <i>pas de rature</i> - ...
<ul style="list-style-type: none"> Équilibre 	<p>La mise en page est-elle équilibrée ? Dans une optique de perfectionnement, on valorisera les compositions particulièrement équilibrées.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>le cadrage est centré (transparent)</i> - <i>pas de déséquilibre " espace rempli – espace vide "</i> - ...
<ul style="list-style-type: none"> Orthographe 	<p>Dans une optique de perfectionnement, l'absence de faute d'orthographe est aussi à valoriser.</p>	

En ce qui concerne les pratiques d'évaluation formative et plus particulièrement les démarches d'auto-évaluation mises en œuvre dans le cadre de cette recherche, leur validité se fonde sur plusieurs éléments. Pour les enseignants, le recours aux grilles critériées a constitué, dans la majorité des cas, un

outil efficace et pratique pour communiquer aux élèves les critères minimaux. Il a aussi permis de mieux diagnostiquer les acquis et les lacunes des élèves en cours d'apprentissage. Toutefois, lorsque l'introduction de ces grilles n'est pas précédée d'une démarche d'appropriation spécifique des critères ou même d'une clarification des enjeux liés à leur usage, les enseignants constatent un certain nombre de difficultés auprès des élèves : difficulté dans l'usage de la grille, tendance à la surévaluation, insécurité causée par l'usage qui pourrait être fait de la cote obtenue...

Du côté des élèves, l'usage des grilles est également perçu comme un levier d'apprentissage utile (cfr tableau 8). En moyenne, les élèves sont plutôt d'accord pour affirmer que les grilles les ont aidés à mieux prendre en compte les exigences de l'enseignant et que les critères ont été mieux communiqués et mieux compris qu'au cours des années précédentes. Toutefois, certaines grilles, notamment celles qui concernent l'évaluation de la compétence 4 en 4e année, n'ont pas été reconnues comme formatives par les élèves et ont donc dû faire l'objet d'une réécriture par nos soins. Dans l'ensemble, les élèves sont aussi d'accord pour affirmer qu'au fur et à mesure de l'année, ils ont appris à mieux cerner les critères minimaux.

Tableau 8: prises de position des élèves par rapport aux grilles d'évaluation (moyennes des réponses)

	Affirmation 6	Affirmation 7	Affirmation 8	Affirmation 9
Épreuve 1 ⁽¹⁾	(3,5)	(3,9)	(3,6)	(4,1)
Épreuve 2	3,0	3,5	3,5	3,8
Épreuve 3 ⁽²⁾	3,2	3,5	3,1	3,8

⁽¹⁾ Réponses de quatre classes sur huit

⁽²⁾ Réponses de six classes sur huit

Affirmations proposées aux élèves

1 = pas du tout d'ac. 5 = tout à fait d'ac

Affirmation 6 La grille d'évaluation était facile à remplir

Affirmation 7 Je pense que cette grille évalue correctement mon travail

Affirmation 8 Je suis d'accord avec la répartition des points entre les critères.

Affirmation 9 Cette grille d'évaluation m'aide à mieux voir où j'en suis par rapport aux exigences du professeur. Grâce à elle, je pense mieux faire la prochaine fois.

Des critères minimaux progressivement appropriés au fur et à mesure des démarches d'auto-évaluation

Figure 6: Réponses des élèves ayant réussi la dernière situation d'intégration.

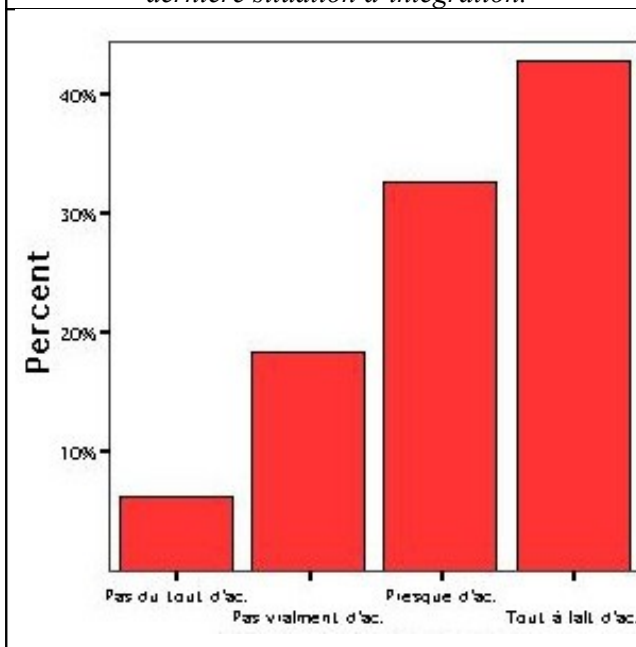
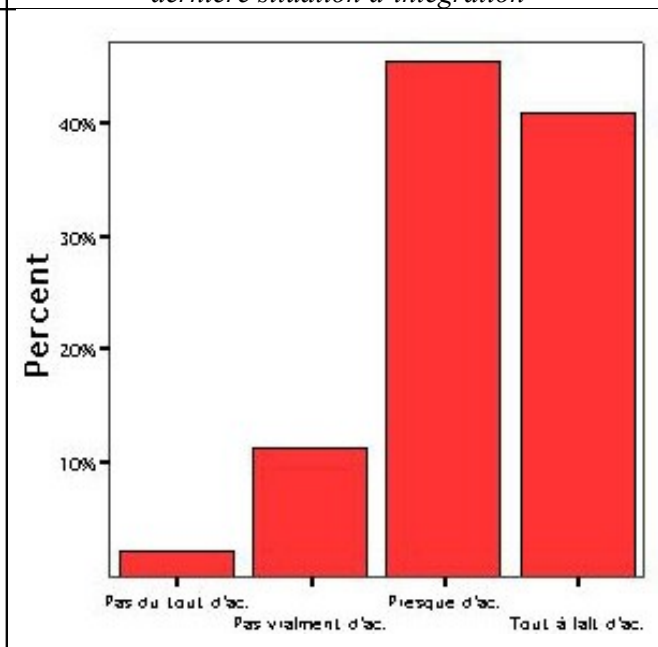


Figure 7: Réponses des élèves ayant échoué à la dernière situation d'intégration.



Enfin l'analyse des écarts entre l'évaluation faite par le professeur et l'auto-évaluation de l'élève indique, pour certaines classes, une progression manifeste d'une séquence d'évaluation formative à l'autre. S'il n'est pas possible de donner un aperçu de l'ensemble des classes suivies, puisque toutes n'ont pas eu l'occasion de s'auto-évaluer après chaque situation d'intégration (cfr tableau 9), le détail par groupe de classes ayant développé telle compétence dans telle année permet de repérer certains faits significatifs.

Tableau 9: *Écarts entre l'évaluation du professeur et l'auto-évaluation de l'élève*

	<i>N</i>	<i>Moyennes</i>	<i>Ecart-type</i>
Épreuve 1	83 ⁽¹⁾	1,1	2,14
Épreuve 2	158	1,8	3,12
Épreuve 3	96 ⁽²⁾	0,3	2,86

N = réponses valides

⁽¹⁾ Auto-évaluation pratiquée dans quatre classes sur huit

⁽²⁾ Auto-évaluation pratiquée dans cinq classes sur huit

À titre d'exemple, celui des classes de 4^e année qui ont testé les épreuves concernant la compétence "élaborer une problématique". Ces deux classes se sont auto-évaluées à l'aide d'une grille au terme des deuxième et troisième situations d'intégration (cfr tableau 10). Si, au cours de la première auto-évaluation, on constate une surévaluation de la part des élèves de 3,2 point sur 20 par rapport à l'évaluation de l'enseignant, cette surévaluation tend à disparaître au cours de la dernière expérience. La moyenne des écarts passe à 0,6 point sur 20.

Tableau 10 : *Évaluation du professeur et auto-évaluation des élèves dans deux classes de 4^e année.*

	Épreuve 2			Épreuve 3		
	Prof.	Élève	Écart	Prof.	Élève	Écart
Moyenne	8,9/20	12,6/20	3,2	10,9/20	11,5/20	0,6
Écart-type	4,5	5,0	3,3	4,6	4,4	4,0

À titre exploratoire, nous avons détaillé la distribution des écarts pour chacune des classes. Ce détail permet de relever des différences significatives (cfr tableau 11). Au terme de la deuxième situation d'intégration, la classe A présente une moyenne de scores beaucoup plus faible que la classe B. Pour pallier cette faiblesse, un dispositif d'évaluation formative plus spécifique y a été mis en œuvre. On constate d'ailleurs que la moyenne des écarts, au terme de cette première auto-évaluation, y est moins prononcée que dans la classe B. Au terme de la troisième et dernière situation d'intégration, les progrès de cette classe sont manifestes. D'une moyenne de résultats de 7,5/20 elle passe à 10,6/20. Les effets de la deuxième évaluation formative sont également perceptibles puisque la moyenne des écarts passe à 0,7 point sur vingt. Dans la classe B, la surévaluation manifeste lors de la première auto-évaluation, disparaît au terme de la deuxième. Il est donc probable que ces deux classes se sont approprié les critères d'évaluation, même si cela s'est réalisé dans des conditions et à des rythmes différents.

Tableau 11 : *Évaluation par le professeur et écarts par rapport à l'auto-évaluation de l'élève. Exemple pour deux classes de 4^e année.*

	Épreuve 2		Épreuve 3	
	Classe A	Classe B	Classe A	Classe B
Évaluation du prof.	7,5/20	10,4/20	10,6/20	12,1/20
Écarts	1,0	4,5	0,7	0,5

Au delà du seul usage de la grille, les élèves confirment que l'ensemble des activités d'intégration et d'évaluation leur ont permis de mieux s'approprier les critères d'évaluation (cfr tableau 11). Ils sont également d'accord pour affirmer que ces démarches sont beaucoup plus formatives que les activités "traditionnelles" pratiquées dans un cours d'histoire, même si des nuances sont perceptibles en

fonction de la compétence exercée et de l'année suivie. Toutefois le pourcentage de ceux qui reconnaissent cette valeur formative varie selon l'échec ou la réussite des élèves.

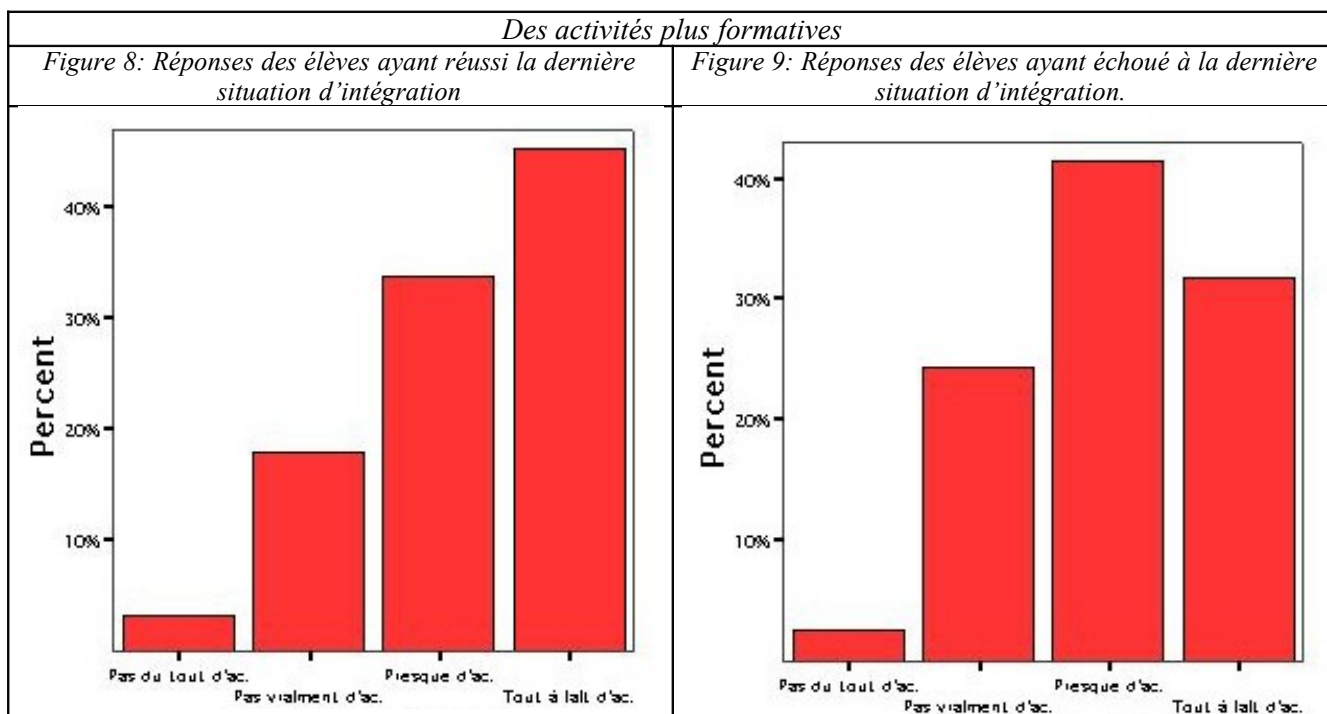


Tableau 11: *Quelques réponses représentatives à propos de l'évaluation formative.*

<p>" On sait dès à présent ce qu'un critère vaut comme importance au niveau du global. On sait dès lors quels sont les critères importants qui déterminent la réussite de l'exercice ".</p> <p>"Oui, [les critères] montrent qu'il faut bien réfléchir à toute une liste de consignes pour former de bonnes questions ".</p> <p>" On comprend clairement les attentes du professeur ".</p> <p>" Je sais mieux où j'ai fait des fautes et je les comprends ".</p> <p>" On apprend à s'auto-évaluer et on voit qu'il faut respecter la grille. On voit ce qu'on nous demande ".</p> <p>" On se base sur l'essentiel pour coter ".</p> <p>" [Les critères] nous permettent de voir si on est dans la bonne direction pour pouvoir poser des questions ".</p> <p>" On sait mieux ce que l'on attend de nous ".</p> <p>" Ça nous permet de mieux voir nos erreurs ".</p>

En ce qui concerne la mise en place d'un dispositif d'évaluation certificative des compétences, nous ne sommes pas encore en état de proposer un instrument valide aux enseignants. Nous pouvons évoquer plusieurs raisons :

- La première est à mettre en relation avec la nouveauté des épreuves proposées et le peu d'entraînement des élèves à celles-ci. N'est-il pas prématuré de tester un outil d'évaluation certificative à partir du moment où ce qui est évalué s'inscrit encore largement dans un

processus d'apprentissage ? Les multiples démarches entreprises dans le cadre de cette recherche se sont placées davantage sous l'angle de la régulation des apprentissages que sous celui de leur certification.

- La deuxième raison concerne le manque de données concernant les deux autres compétences terminales. La question de la certification finale doit s'établir sur base de l'ensemble des productions des élèves en situation d'exercice des compétences. Même si une bonne part de l'outillage et des conclusions de la présente recherche sont probablement transférables aux deux autres compétences, il resterait d'abord à le vérifier et, ensuite, à résoudre les problèmes spécifiques soulevés par la certification des quatre compétences ensemble.
- La troisième raison est à mettre en relation avec la composante temporelle. Nous disposions d'une année scolaire pour suivre le parcours des élèves. Or l'apprentissage de compétences — et donc leur certification en bout de course — demande du temps. Notre recherche nous a montré que l'élève ne peut s'engager sereinement dans cette voie si dès le début il se sent insécurisé par des enjeux certificatifs. Cet aspect souligne l'intérêt qu'il y aurait à s'appuyer sur des recherches davantage longitudinales pour valider un instrument certificatif.

Ces trois raisons hypothèquent donc provisoirement toute réponse valide à la question de la certification des compétences des élèves. Nous nous sommes cependant efforcés d'expérimenter, à titre exploratoire, deux scénarios différents ; l'un est qualifié d'approche sommative et l'autre d'approche critériée ¹⁷.

L'approche sommative ¹⁸ consiste à faire la somme des notes recueillies pour chaque critère dans les différentes situations d'intégration de manière à obtenir une cote, par exemple, sur 20 points ¹⁹. C'est celle que nous avons généralement adoptée pour construire les grilles d'évaluation spécifiques et pour mettre en place des démarches d'évaluation formative avec les élèves. Pour tenir compte davantage des critères minimaux et de perfectionnement, nous avons veillé à ce que 3/4 des points portent sur les critères minimaux et 1/4 sur les critères de perfectionnement ²⁰.

Cette optique comporte des avantages et des inconvénients. Elle se conforme à la notation traditionnelle du cahier de cotes et des bulletins périodiques. Elle ne risque donc pas de placer l'enseignant en porte-à-faux par rapport à une institution scolaire qui exige généralement son quota de points et de notes chiffrées. Ses inconvénients sont plus nombreux. D'une part, l'inscription au bulletin d'une cote globale masque les scores obtenus au regard des différents critères. Elle ne permet plus, lorsque la grille d'évaluation n'est plus sous les yeux, notamment en conseil de classe, de décrire les acquis et les lacunes de l'élève. D'autre part, sur le plan de l'évaluation formative, elle risque de contrecarrer considérablement l'apprentissage de la compétence en ne mettant pas assez l'accent sur les acquis et les difficultés au regard de ce qui est considéré comme essentiel (les critères minimaux) ou secondaire (les critères de perfectionnement). Par exemple, un élève, obtenant un 10/20, pourrait ne pas prendre conscience de graves lacunes portant sur l'un ou l'autre critère minimum.

La deuxième optique envisage les critères séparément sans chercher à atteindre une somme globale. Elle est qualifiée d'approche critériée ²¹. Dans cette optique, on évalue chaque critère et on ne prend en compte que les critères minimaux pour prononcer la réussite ou l'échec de la compétence. Ainsi pour certifier la maîtrise, par exemple de la première compétence, un élève doit avoir su poser, au minimum,

¹⁷ Ces deux approches influencent également l'évaluation formative.

¹⁸ Dans le sens où le seuil de réussite correspond à une somme de points, par exemple 10/20. X. ROEGIER (avec la collaboration de J.-M. DE KETELE), *Une pédagogie de l'intégration...*, p. 249.

¹⁹ L'échelle de 20 points est tout à fait indicative. Elle ne fait que refléter la pratique courante.

²⁰ Cfr la "règle des 3/4" proposée dans X. ROEGIER (avec la collaboration de J.-M. DE KETELE), *Une pédagogie de l'intégration...*, p. 245.

²¹ Dans le sens où l'accent est mis sur une analyse de la performance en fonction des critères, pris séparément. Cfr X. ROEGIER (avec la collaboration de J.-M. DE KETELE), *Une pédagogie de l'intégration...*, p. 249.

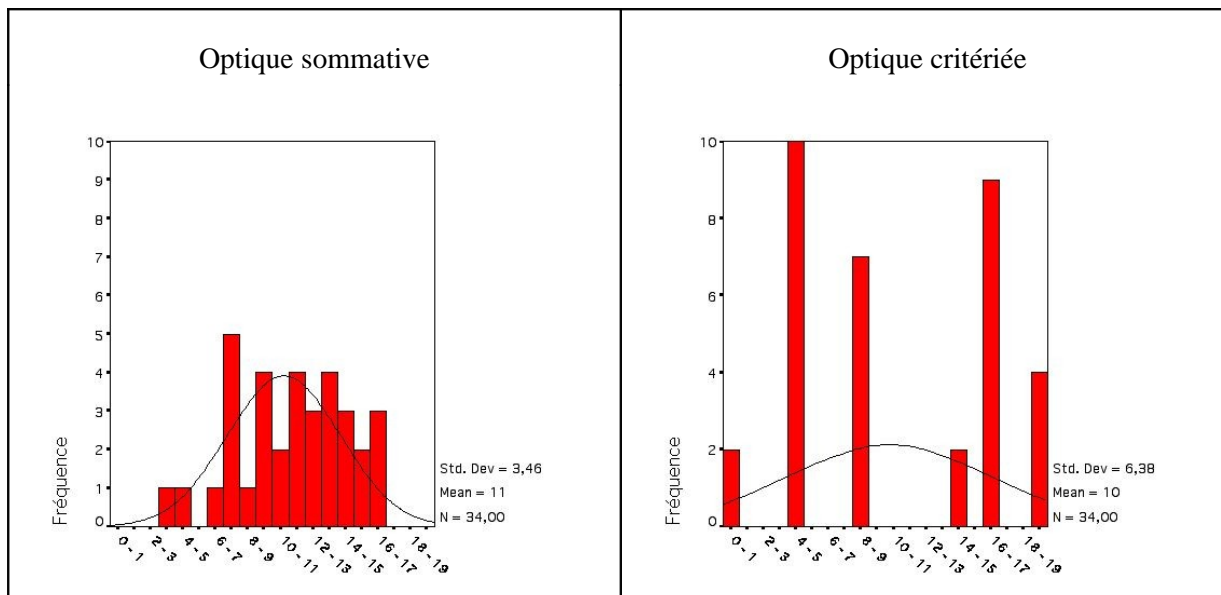
des questions pertinentes, exploiter correctement les documents et mobiliser les connaissances du cours (cfr tableau 13). Il s'agit là des acquis sur base desquels l'élève sera déclaré capable de suivre les apprentissages de l'année ultérieure.

Tableau 13 : *Optique critériée. Proposition de seuil de maîtrise pour la compétence 1*

	Épreuve 1	Épreuve 2	Épreuve 3	Certification
<i>Critères minimaux</i>				
Pertinence des questions	+	+	+	+
Exploitation des connaissances	-	+	+	+
Exploitation des documents	+	-	+	+
<i>Critères de perfectionnement</i>				
Précision des questions	-	+	-	-
Organisation des questions	-	+	+	+
Correction du langage	+	-	+	+
Confrontation des documents	-	-	-	-

L'optique critériée se différencie sensiblement de l'optique sommative par la plus grande discrimination qu'elle opère entre les réussites et les échecs. Les graphiques de la figure 10 illustrent cet aspect. Ils présentent la distribution des scores obtenus par les deux classes de 4^e année sur base des deux dernières situations d'intégration qui leur ont été présentées pour « élaborer une problématique ». La dispersion des scores par rapport à la moyenne des résultats (ou les écarts-types) est beaucoup plus prononcée dans l'optique critériée que dans l'optique sommative. Le graphique de gauche indique un regroupement des résultats autour de la moyenne – selon une distribution *normale* – tandis que celui de droite présente des résultats plus extrêmes.

Figure 10 : Optique sommative ou critériée ? Distribution des scores obtenus dans deux classes de 4^e année.



Std. Dev : écart-type

Mean : moyenne

N = nombre de sujet

Les avantages et les inconvénients de l'approche critériée sont symétriquement inverses à ceux de l'optique sommative. Par son caractère discriminant, elle risque d'être difficilement acceptée par les élèves, les parents, les collègues... si on ne prend pas soin de préciser les règles et les enjeux. Par contre, le fait de ne plus placer la réussite sur une échelle de vingt points mais en fonction de quelques conditions minimales à remplir, aide l'enseignant à mieux communiquer les fondements de son évaluation à l'élève, en conseil de classe, aux parents et doit permettre à l'élève de mieux réguler son apprentissage.

Il nous semble important de souligner que l'optique critériée est, de notre point de vue, celle qui correspond le mieux à l'esprit d'une pédagogie des compétences. En l'introduisant progressivement et avec bon sens dans le quotidien de la classe d'histoire, elle devrait constituer un levier efficace pour développer des compétences.

IV) Conclusion

Au terme de cette recherche, il nous reste à faire le bilan des bénéfices que l'enseignant pourrait tirer du matériel conçu et des pistes que la didactique de l'histoire devrait explorer en priorité.

A travers les épreuves intégratives conçues et expérimentées en classe, une forme concrète a été donnée aux objectifs d'apprentissage énoncés dans le référentiel légal. Ces propositions ne disent pas tout des compétences terminales que l'élève doit atteindre au terme de ses humanités : d'autres interprétations seraient, en soi, possibles. Cette opérationnalisation des objectifs devrait néanmoins constituer un outil pratique pour l'enseignant qui souhaite concevoir lui-même des situations-problèmes qui soient à la fois, complexes, intégratives, articulées à des connaissances et isomorphes aux autres situations-problèmes destinées à développer la compétence de l'élève. Sur le plan de la recherche, il importerait d'étendre ce travail d'opérationnalisation des objectifs aux deux autres compétences terminales et d'expérimenter des situations d'intégration à tous les degrés de l'enseignement secondaire concernés par le cours d'histoire.

En proposant trois situations d'intégration par année et par compétence, l'enseignant sera sans doute également mieux outillé pour pratiquer une évaluation *répétée* de la même compétence, et ce de manière à donner du temps à l'apprentissage, à rendre possible l'évaluation formative et à éviter le piège d'une évaluation ponctuelle et unique qui ne permettrait pas à l'élève de montrer tout ce qu'il a appris. Des questions demeurent cependant. Quelle progression des compétences de l'élève peut-on raisonnablement attendre et évaluer, compte tenu de l'impossibilité de mettre en œuvre plus de deux situations-problèmes par année et par compétence. Quels sont les facteurs qui favorisent ou, à l'inverse, contrecarrent le transfert des acquis de l'élève d'une situation d'intégration à l'autre et d'une année à l'autre ? Comment étalonner au mieux la complexité des familles de situations-problèmes d'une année à l'autre de manière à garantir la progression de l'élève ? Il y aurait certainement beaucoup à apprendre de recherches qui s'inscrivent davantage dans une optique longitudinale.

Enfin, en proposant des critères transférables d'une situation d'intégration à l'autre et des grilles d'auto-évaluation bâties en fonction des travaux réalisés par les élèves et testées dans des séquences d'évaluation formative, cette recherche aidera peut-être à rendre plus explicite le contrat pédagogique que chaque enseignant devrait nouer avec sa classe. Elle permettra à celui-ci de rendre son évaluation plus objective et d'éviter le piège du « vouloir tout corriger, tout repérer, tout souligner », tentation qui coûte cher en temps et ne rend pas les corrections plus transparentes pour autant. Elle renseignera aussi l'élève sur ce qu'il doit apprendre, sur ses erreurs, et sur le chemin qu'il lui reste encore à parcourir. Une recherche plus approfondie sur les conditions qui favorisent ou non l'évaluation formative (des compétences en classe d'histoire) permettrait d'outiller les enseignants dans leur démarche et d'éviter ainsi que ne se creuse le fossé entre les pratiques de classes et l'ambition de la nouvelle réforme.

A la question de la certification, cette recherche suggère des pistes de réponse, bien ténues au regard de ce que les enseignants sont en droit d'attendre. Mais comment y répondre plus sérieusement ? Si il nous a été possible de tester des épreuves intégratives, de rendre explicites les critères d'évaluation des tâches réalisées par les élèves, de distinguer les savoirs certifiables des autres, de mettre au jour certaines conditions qui influencent favorablement l'appropriation des critères par les élèves, il ne nous a pas été possible d'expérimenter différents scénarios d'évaluation certificative. Il serait en effet peu réaliste, voire irresponsable, de proposer un outil de certification, sans sortir de la classe d'histoire, sans faire varier les conditions qui affectent l'organisation de l'évaluation au sein des établissements scolaires : les périodes-horaires, le bulletin et l'évaluation périodique, les sessions d'examen.... Il s'agit là d'un autre type de recherche, d'un autre dispositif à mettre en œuvre, qui nécessiterait la collaboration de bien d'autres acteurs de l'institution scolaire. Les demandes de plus en plus pressantes des enseignants sont en tout cas là pour nous rappeler l'urgence de cette question.

V) Bibliographie

- *Actes du 1^{er} congrès des chercheurs en éducation*. Le point sur la recherche en éducation en Communauté française, 24–25 mai 2000, Bruxelles, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, 2001.
- L. ALLAL, *Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation*, in Chr. DEPOVER et B. NOËL (éd.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*, (Coll. Pédagogies en développement), Bruxelles, De Boeck Université, 1999, p. 41.
- L. ALLAL & M. SAADA-ROBERT, *La métacognition. Cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire*, in *Archives de psychologie*, n° 60, 1992, p. 265-296.
- J.-M. BARBIER, *L'évaluation en formation*, Paris, PUF, 1985.
- B.-M. BARTH, *Le savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz Nathan, 1993.
- B.-M. BARTH, *L'enseignant, l'étudiant et la relation au(x) savoir(s). Comment nous avons appris ce que nous savons ?*, in *Transversalités*, t. 71, 1999, p. 54.
- J.-J. BONNIOL, *Recherche et formations : pour une problématique de l'évaluation formative*, in J.-M. DE KETELE, (éd.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive*, (Coll. Pédagogies en développement), Bruxelles, De Boeck Université, 1986.
- J.-J. BONNIOL & M. VIAL, *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*, (Coll. Pédagogie), Bruxelles, De Boeck Université, 1997.
- C. BOSMAN, F.-M. GÉRARD et X. ROEGIERI (éd.), *Quel avenir pour les compétences ?*, (Coll. Pédagogies en développement), Bruxelles-Paris, De Boeck Université, 2000.
- J. CARDINET, *Pour apprécier le travail des élèves*, (Coll. Pédagogies en développement), Bruxelles, De Boeck Université, 1986.
- *Compétences terminales et savoirs requis en histoire. Humanités générales et technologiques*, (Bruxelles), Ministère de la Communauté française, (1999).
- A. DALONGEVILLE, *Situations-problèmes pour explorer l'histoire de France*, Paris, Casteilla, 1989.
- A. DALONGEVILLE, *Situations-problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3*, (Coll. Pédagogie pratique à l'école), Paris, Hachette, 2000.
- *Décret définissant les missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire et organisant les Structures propres à les atteindre*, juillet 1997.
- J. DOLZ et E. OLLAGNIER (éd.), *L'énigme de la compétence en éducation*, (Coll. Raisons éducatives), Bruxelles-Paris, De Boeck Université, 2000.
- J.-L. DUMORTIER, *De quelques problèmes relatifs à l'évaluation des compétences de communication en français langue première*, in *Le point sur la Recherche en Éducation*, mars 2001, p. 19-35.
- J.-M. DE KETELE, (éd.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive*, (Coll. Pédagogies en développement), Bruxelles, De Boeck Université, 1986.
- A. DE PERETTI, J. BONIFACE et J.-A. LEGRAND, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation. Guide pratique*, (Coll. Pédagogies / Outils), 2^e éd., Issy-les-Moulineaux, ESF, 2000.
- G. FIGARI et M. ACHOUCHE, *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, (Coll. Pédagogies en développement), Bruxelles, De Boeck Université, 2001.
- J.-L. JADOUILLE et M. BOUHON (sous la dir. de), *Développer des compétences en classe d'histoire*, (Coll. Apprendre l'histoire ?, n° 3), Louvain-la-Neuve, Unité de didactique de l'histoire de l'Université catholique de Louvain, 2001.
- J.-L. JADOUILLE, *Vers une didactique "constructiviste" ?* dans J.-L. JADOUILLE et P. DE THEUX, *Enseigner Charlemagne*, (Coll. Apprendre l'histoire ?, n°2), Louvain-la-Neuve, Unité de didactique de l'Histoire de l'Université catholique de Louvain, 1998, pp.73-85.

- R. MARTINEAU, *L'histoire à l'école, matière à penser*, Paris-Montréal, L'Harmattan, 1999.
- Ph. PERRENOUD, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1997.
- Ph. PERRENOUD, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, (Coll. Pédagogies), Paris, ESF, 1999, p. 52.
- Fr. RAYNAL et A. RIEUNIER, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive*, (Coll. Pédagogies / Outils), 2^e éd., Paris, ESF, 1998.
- X. ROEGIERS (avec la collaboration de J.-M. DE KETELE), *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, (Coll. Pédagogies en développement), Bruxelles - Paris, De Boeck Université, 2000.