

*L'évaluation des compétences en  
Belgique francophone :  
étude des pratiques déclarées des  
enseignants d'histoire au secondaire*

**Prof. Mathieu BOUHON Ph.D.**

 **UCLouvain**



**Prof. Jean-Louis JADOULLE Ph.D.**



# 1. Cadre problématique

**Avril 2001 : sondage auprès des enseignants d'histoire de 3<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> secondaire/ enseignement catholique**

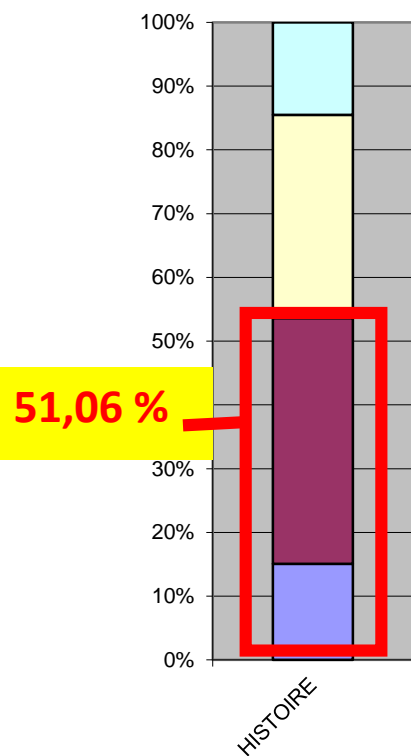
n = 398

Taux de réponse : 19,1 %

(JADOULLE, LETOR, DE KETELE,  
VANDENBERGHE & ESTEVAN, 2002)

## D'une manière générale, les orientations du nouveau programme me satisfont

Pas du tout d'accord	Quelques réserves	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Sans réponse
14,36%	36,70%	30,32%	13,83%	4,79%



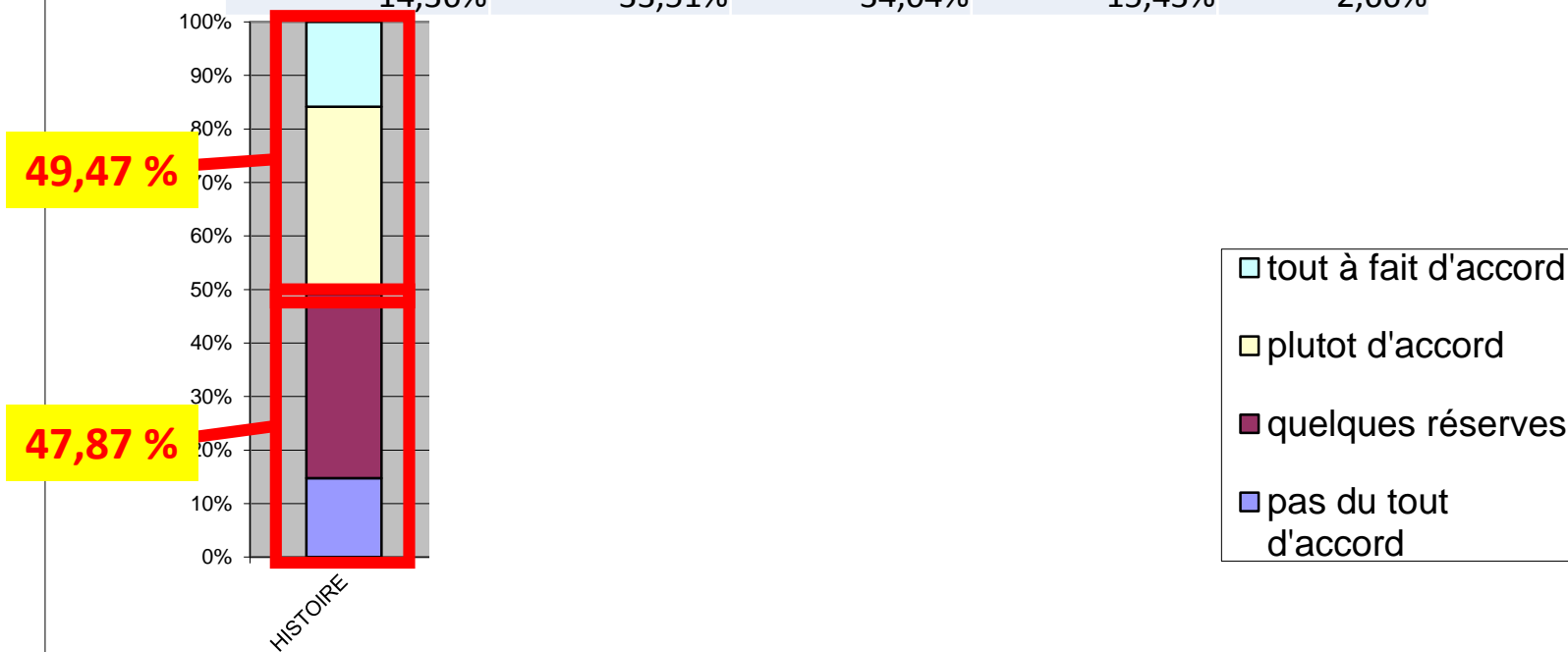
***Réticences face à l'approche par compétences (APC)***

- tout à fait d'accord
- plutôt d'accord
- quelques réserves
- pas du tout d'accord

(JADOUILLE, LETOR, DE KETELE, VANDENBERGHE & ESTEVAN, 2002)

## Le nouveau programme devrait améliorer l'appropriation des connaissances par les élèves

Pas du tout d'accord	Quelques réserves	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Sans réponse
14,36%	33,51%	34,04%	15,43%	2,66%



(JADOULLE, LETOR, DE KETELE, VANDENBERGHE & ESTEVAN, 2002)

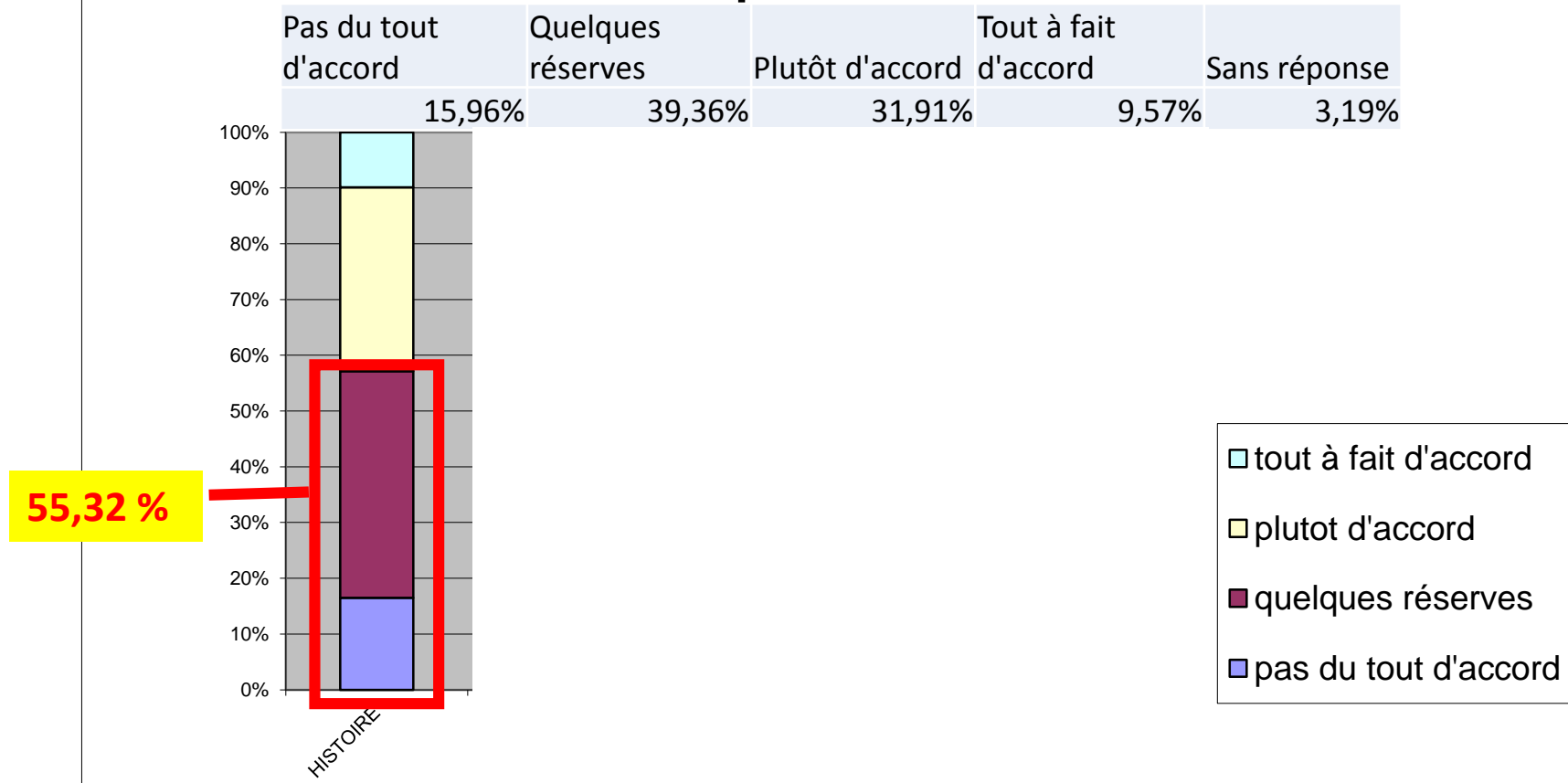
## Le nouveau programme devrait améliorer la motivation des élèves

Pas du tout d'accord	Quelques réserves	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Sans réponse
19,15%	43,62%	26,06%	6,91%	4,26%



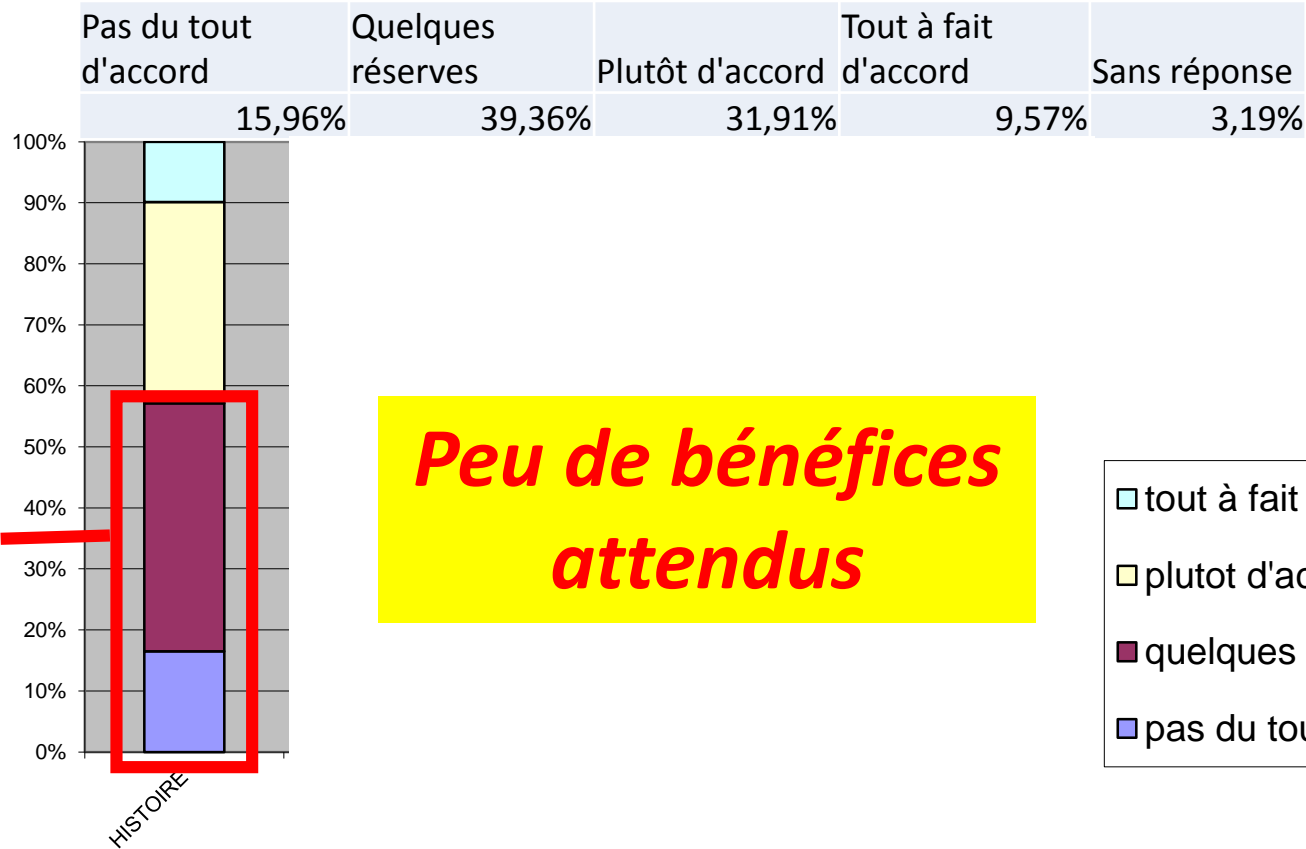
(JADOULLE, LETOR, DE KETELE, VANDENBERGHE & ESTEVAN, 2002)

## Le nouveau programme devrait aider le élèves à situer leurs acquis et leurs difficultés



(JADOULLE, LETOR, DE KETELE, VANDENBERGHE & ESTEVAN, 2002)

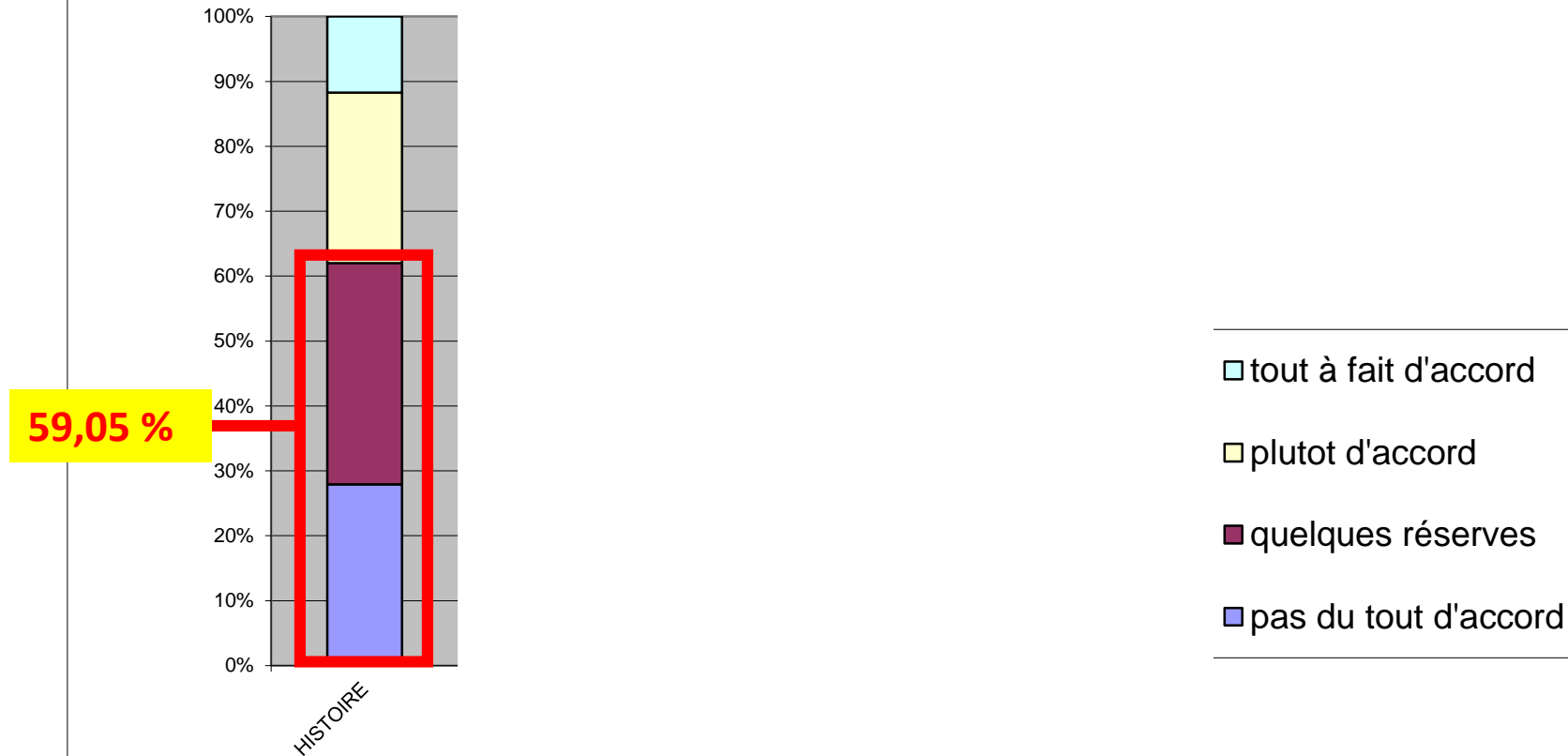
## Le nouveau programme devrait aider le élèves à situer leurs acquis et leurs difficultés



(JADOULLE, LETOR, DE KETELE, VANDENBERGHE & ESTEVAN, 2002)

## Le nouveau programme devrait améliorer la qualité de mon évaluation

Pas du tout d'accord	Quelques réserves	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Sans réponse
26,60%	32,45%	25,00%	11,17%	4,79%

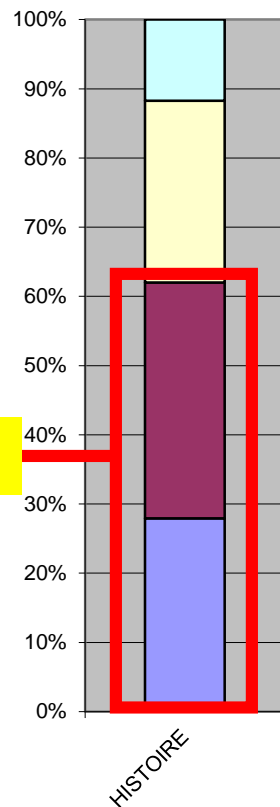


(JADOUILLE, LETOR, DE KETELE, VANDENBERGHE & ESTEVAN, 2002)



## Le nouveau programme devrait améliorer la qualité de mon évaluation

Pas du tout d'accord	Quelques réserves	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Sans réponse
26,60%	32,45%	25,00%	11,17%	4,79%



59,05 %

*Peu d'impact positif au plan des pratiques d'évaluation*

- tout à fait d'accord
- plutôt d'accord
- quelques réserves
- pas du tout d'accord

**Avril 2001**

**Sondage Fesec**

N = 12 697

Taux de réponse : 16,7% en général

(n = 2120)

19,1% pour les enseignants d'histoire (n = 398)

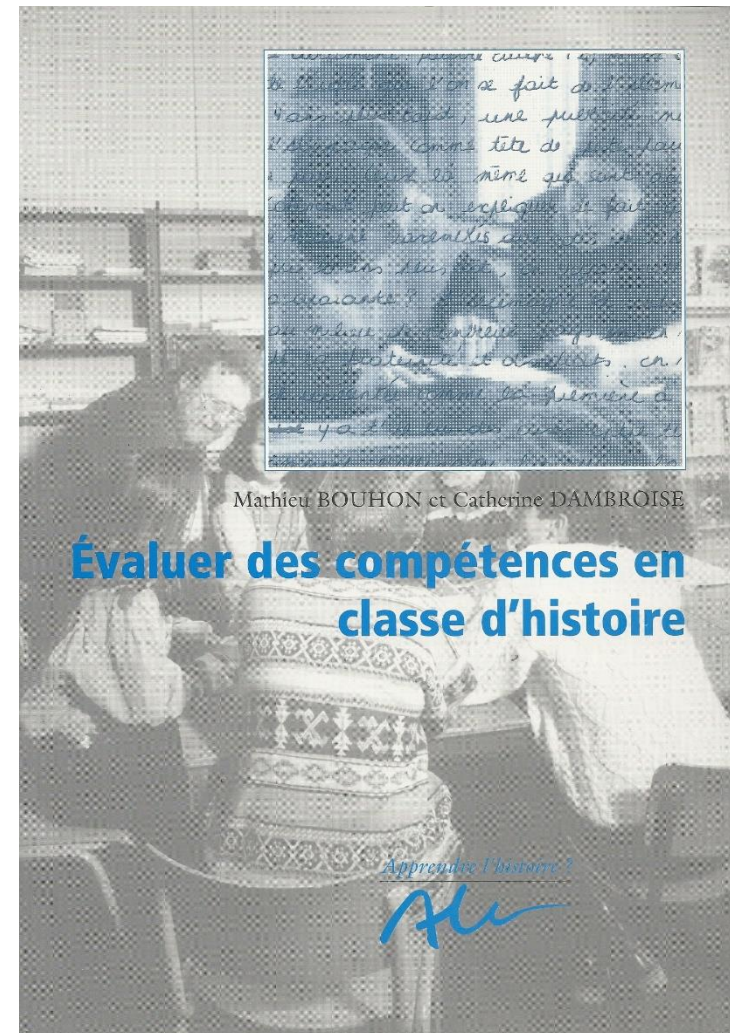
(JADOULLE, LETOR, DE KETELE, VANDENBERGHE & ESTEVAN, 2002)

# 1. Cadre problématique

**Avril 2001 : sondage auprès des enseignants d'histoire de 3<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> secondaire/ enseignement catholique**

- réticences face à l'approche par compétence (APC)
- peu de bénéfices attendus
- scepticisme au plan de l'impact sur leurs pratiques d'évaluation

 **formations et publication** : Bouhon & Dambroise, 2002; Jadouille, 2015



## **Questions de recherche**

**Q1. Dans quelle mesure les enseignants d'histoire se sont-ils appropriés, dans leurs pratiques déclarées, les principes fondamentaux généralement reconnus en matière d'évaluation des apprentissages et cohérents avec l'APC ?**

**Q2. Quels facteurs expliquent la plus ou moins grande proximité entre les pratiques déclarées et ces principes ?**

## **2. Cadre théorique : l'évaluation des compétences**

**Pédagogie de l'intégration** : ROEGIERS & DE KETELE, 2001;  
ROEGIERS, 2003 et 2010.

**Autres travaux** : ALLAL, 1999

BELANGER & TREMBLAY, 2012

BECKERS, 2002

BECKERS, HIRTT & LAVEAULT, 2014

GÉRARD & VAN LINT-MUGUERZA, 2000

PAQUAY, 2000

PERRENOUD, 1997

REY, CARETTE, DEFRANCE & KAHN, 2003

## 2. Cadre théorique : l'évaluation des compétences

### Quels principes ?

**Validité** : les informations recueillies documentent-elles la compétence ?

- appartenance à une famille de situations
  - anticipation de la compétence en phase pré-active
  - tâche unique, complexe, peu étayée
  - objet nouveau
  - production nouvelle mais d'un genre préalablement appris
  - consignes communiquent critères aux élèves
- 
- 1** *Validité du point de vue de la conception des situations d'évaluation par l'enseignant*
- 2** *Validité du point de vue de l'activité demandée aux élèves*

## 2. Cadre théorique : l'évaluation des compétences

### Quels principes ?

**Validité** : les informations recueillies documentent-elles la compétence ?

- appartenance à une famille de situations
- anticipation de la compétence en phase pré-active
- tâche unique, complexe, peu étayée
- objet nouveau
- production nouvelle mais d'un genre préalablement appris
- consignes communiquent critères aux élèves

**1** Validité du point de vue de la conception des situations d'évaluation par l'enseignant

**2** Validité du point de vue de l'activité demandée aux élèves

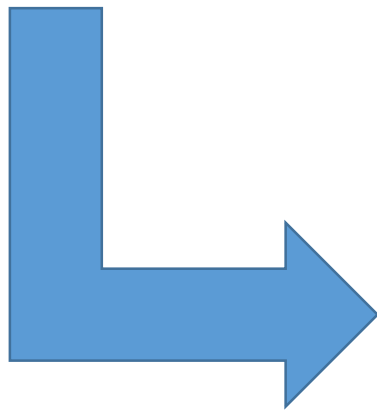
**Fiabilité** : la mesure est-elle indépendante de l'évaluateur ? Critères **(3)**

**Evaluation formative** : rétroactions **(4)** & auto-évaluation **(5)**

### 3. Dispositif de recherche

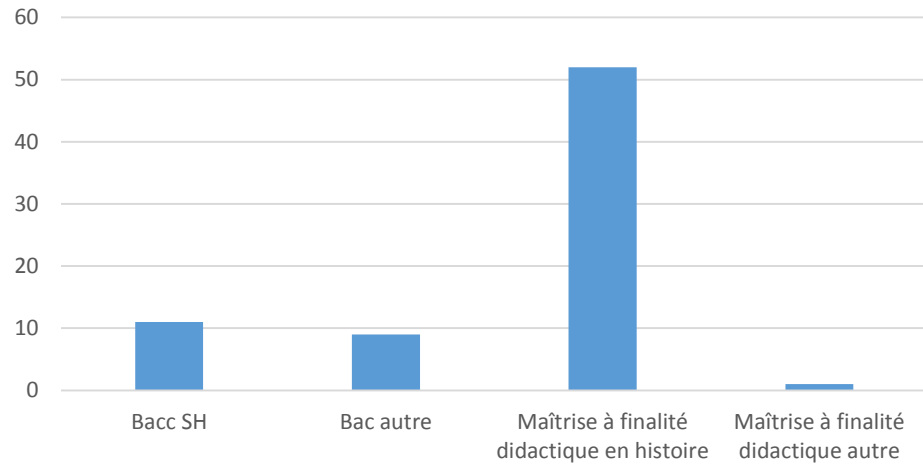
Questionnaire en ligne : juillet-octobre 2019

Répondants (n = 73)

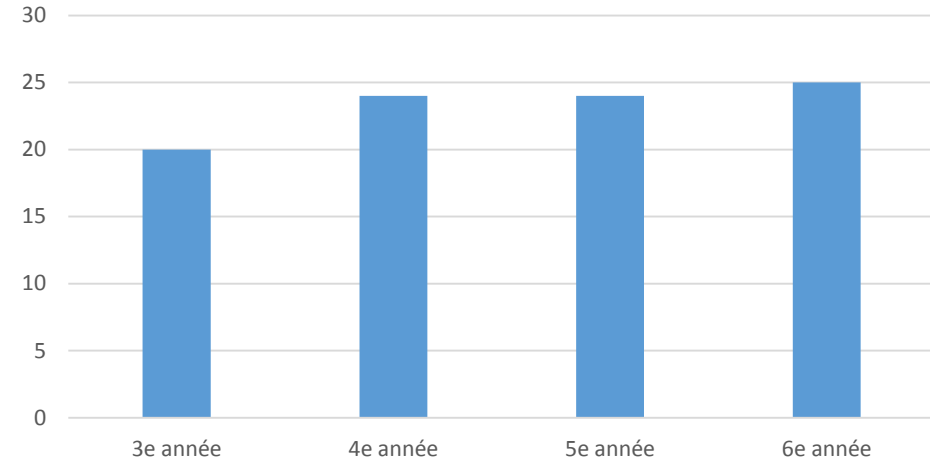


*Quel profil ?*

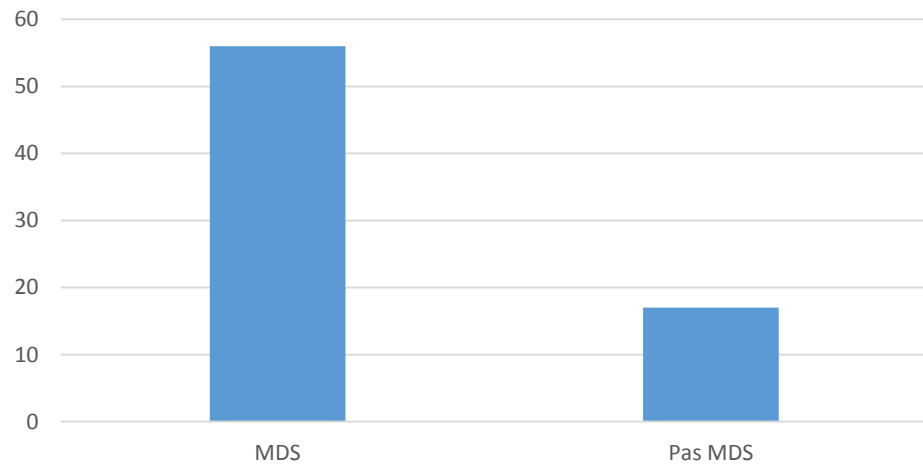
## Titres pédagogiques



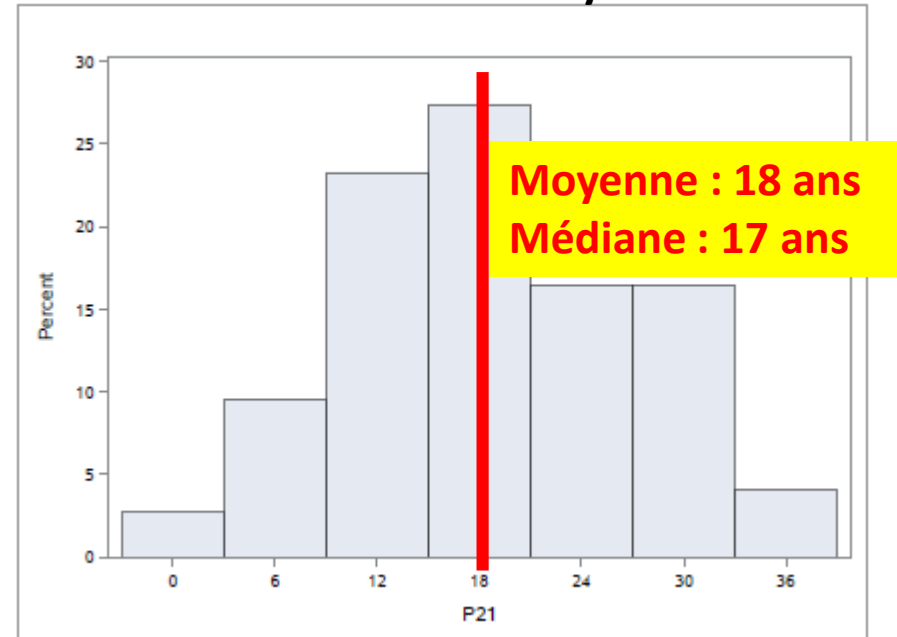
## Vos pratiques en classes de...



## Maîtres de stages ou non ?

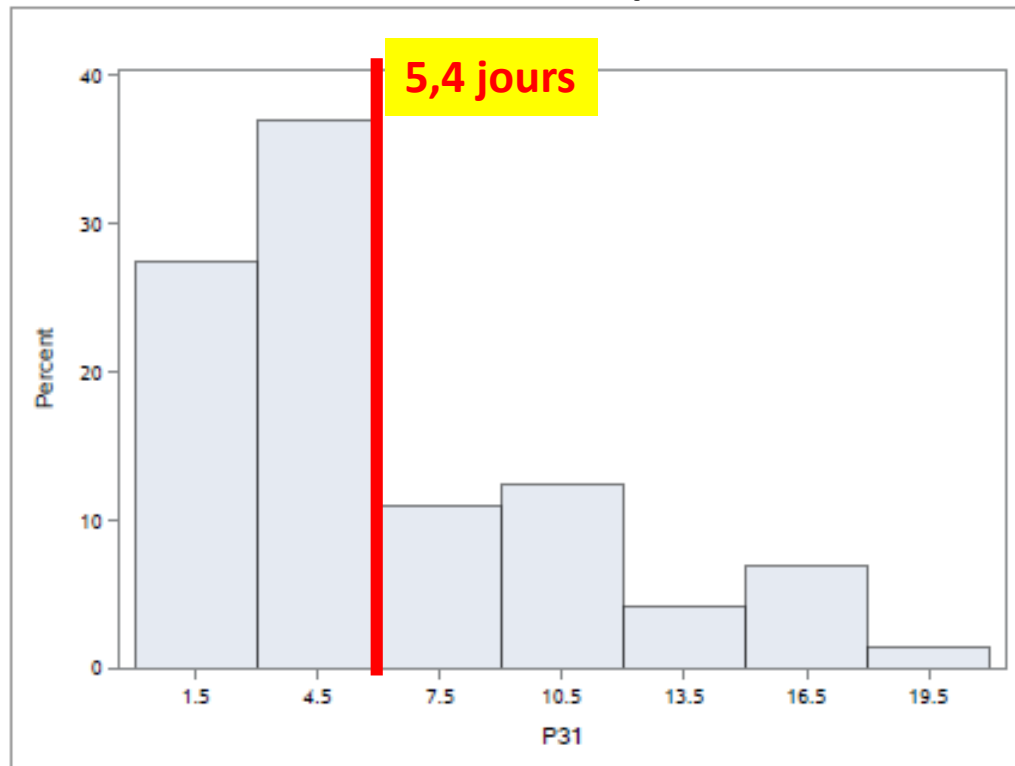


## Ancienneté moyenne

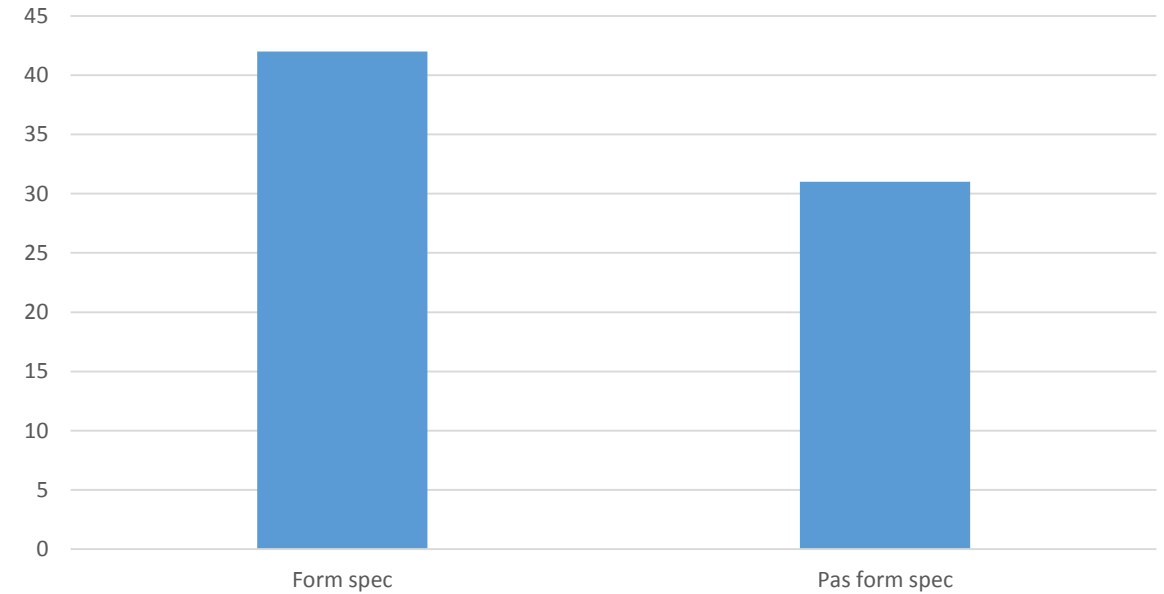




### Nombre moyen de jours de formation/an



### Formation spécifique sur l'évaluation des compétences ?



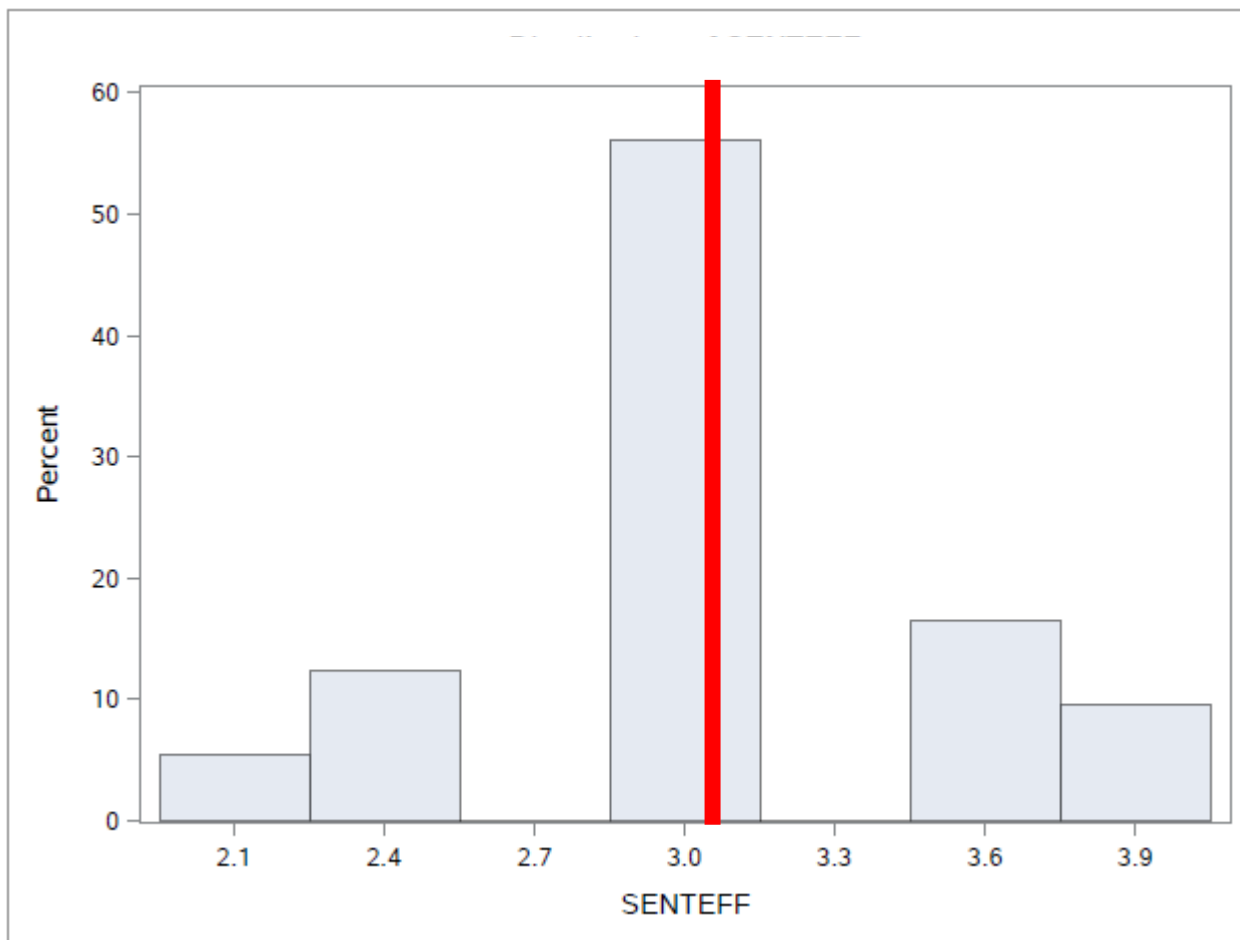
### 3. Dispositif de recherche

#### Construction du questionnaire :

- selon les **5** dimensions tirées du cadre théorique :
  - **1.** validité au plan de la conception des situations d'évaluation
  - **2.** validité du point de vue des activités demandées aux élèves
  - **3.** fiabilité : évaluation critériée
  - **4.** et **5.** évaluation formative : rétroactions et auto-évaluation
- **variables de profils objectives et subjectives**
  - titre, maîtres de stages ou non, ancienneté, formation
  - travail en équipe d'enseignants
  - perceptions de l'APC
  - perceptions de leurs élèves

# 4. Résultats

## 4.1. Sentiment d'efficacité



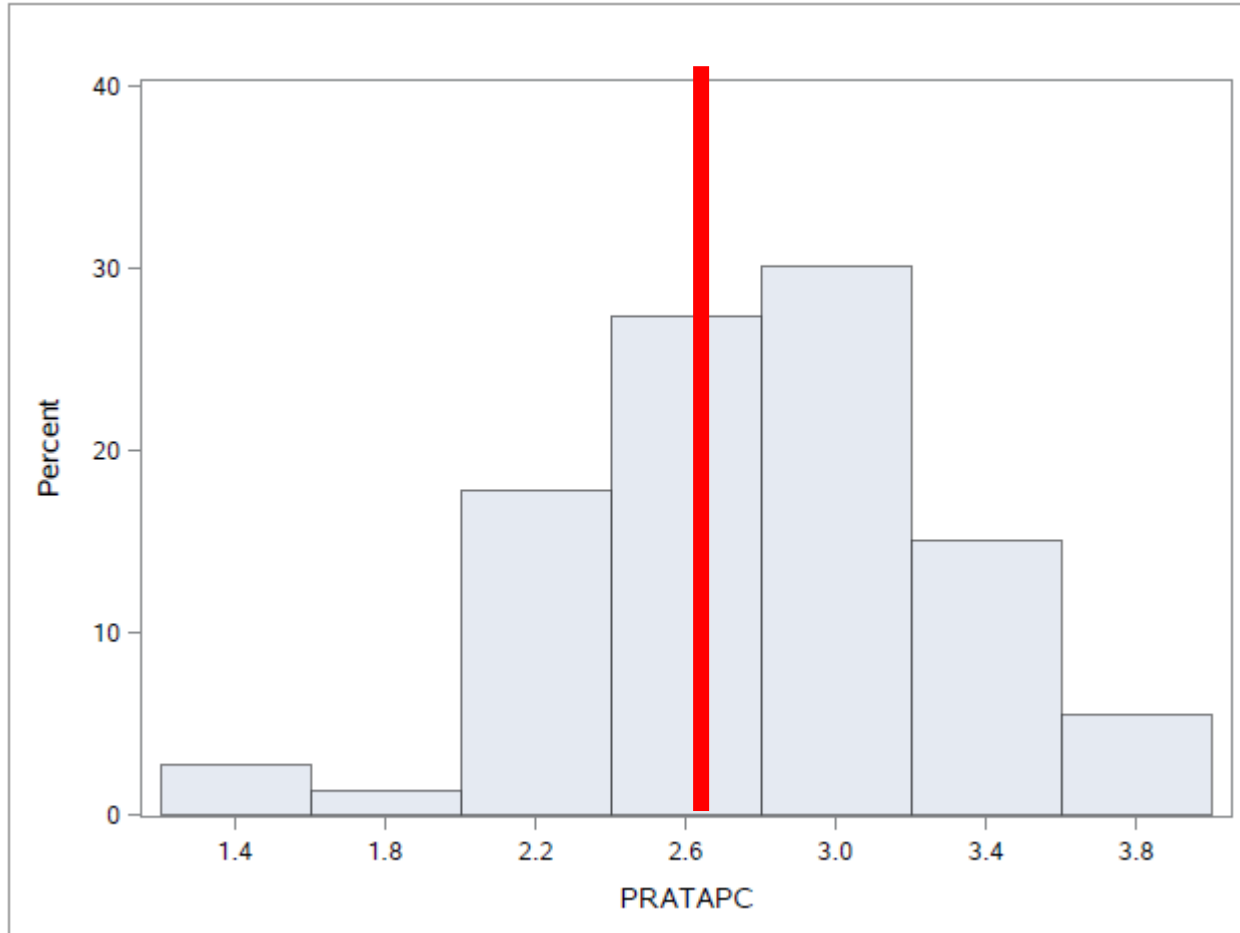
Quand je corrige les productions des élèves, j'ai le sentiment que **mon évaluation est de qualité**

Quand je corrige les productions des élèves, j'ai l'impression de **bien identifier** les points forts et les points faibles des élèves

**$m = 3,06 / \alpha = 0,58$**

# 4. Résultats

## 4.2. Validité des pratiques (1)



Quand je conçois une épreuve d'évaluation d'une compétence, je me base sur les **familles de situations** relatives à chaque compétence ou sur le CESS en histoire ou encore sur les exemples d'outils d'évaluation des compétences fournis par le ministère

Quand je prépare une séquence d'enseignement, j'identifie la compétence qui sera évaluée **avant** de préparer la séquence

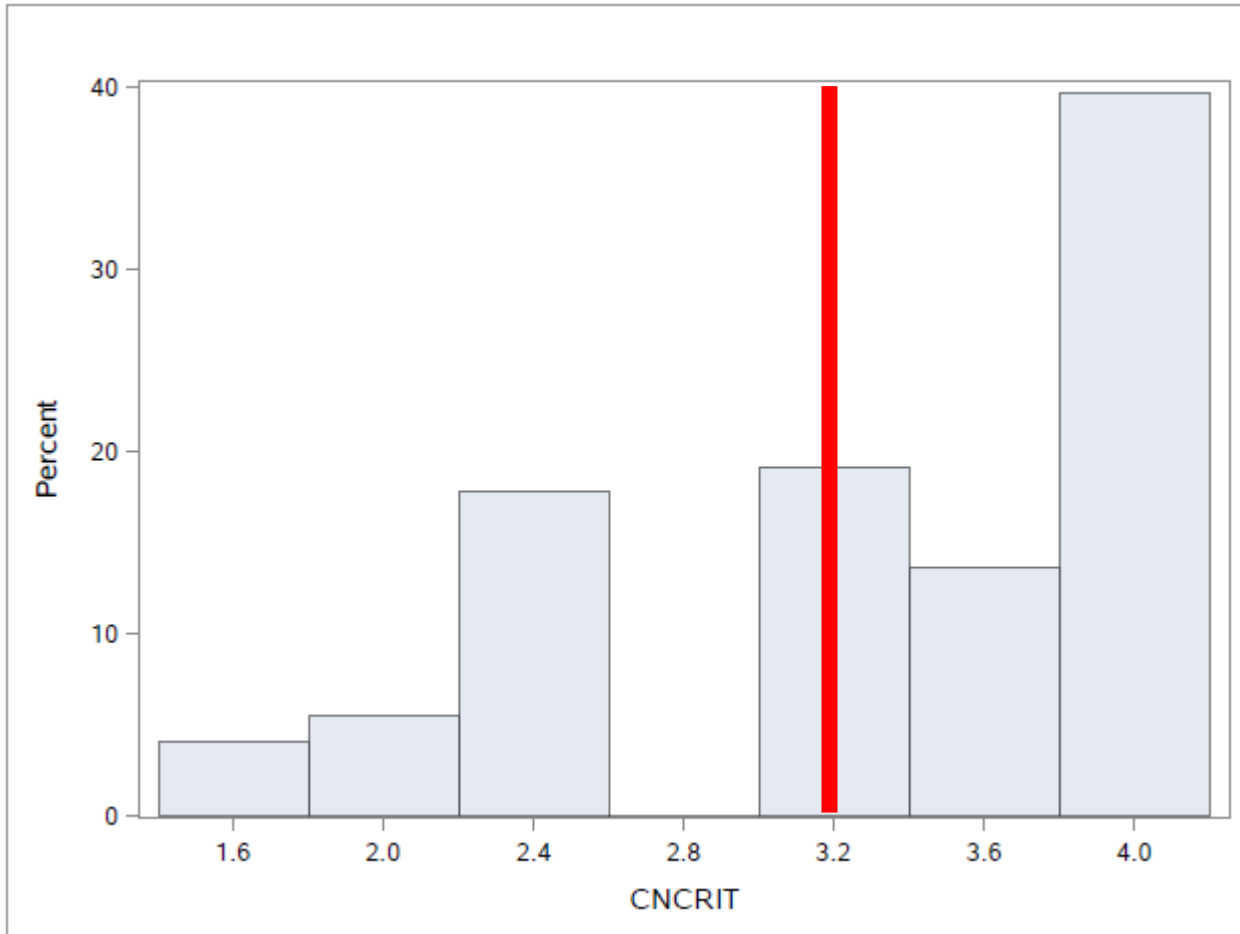
Quand j'évalue une compétence de mes élèves, le leur soumet **une tâche unique**

Quand j'évalue une compétence de mes élèves, je leur demande **un type de production nouveau**, qu'ils n'ont pas dû réaliser lors d'une autre évaluation de la même compétence

$$m = 2,66 / \alpha = 0,49$$

# 4. Résultats

## 4.2. Validité des pratiques (2)



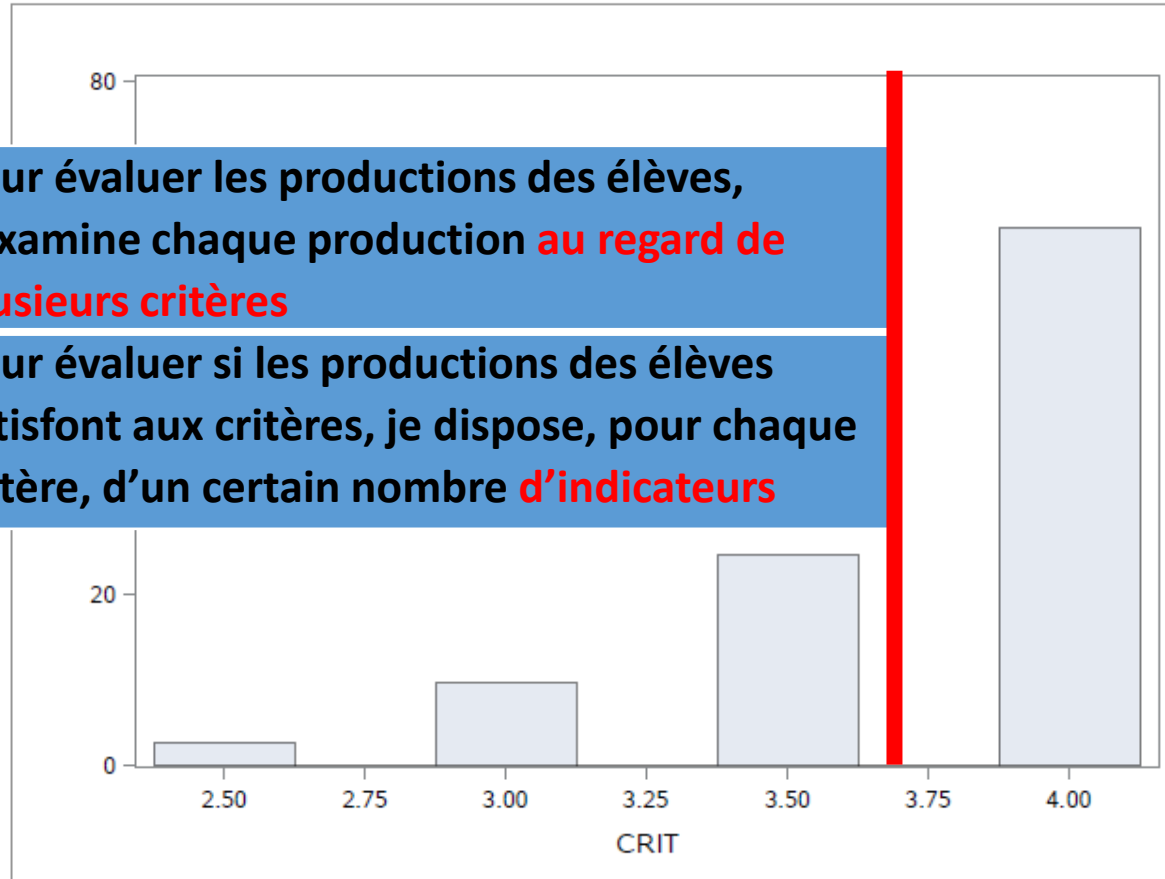
Au moment de réaliser une évaluation, **mes élèves disposent par écrit des critères d'évaluation**

Au moment de réaliser une évaluation, sont **informés de l'importance** accordée à chaque critère d'évaluation

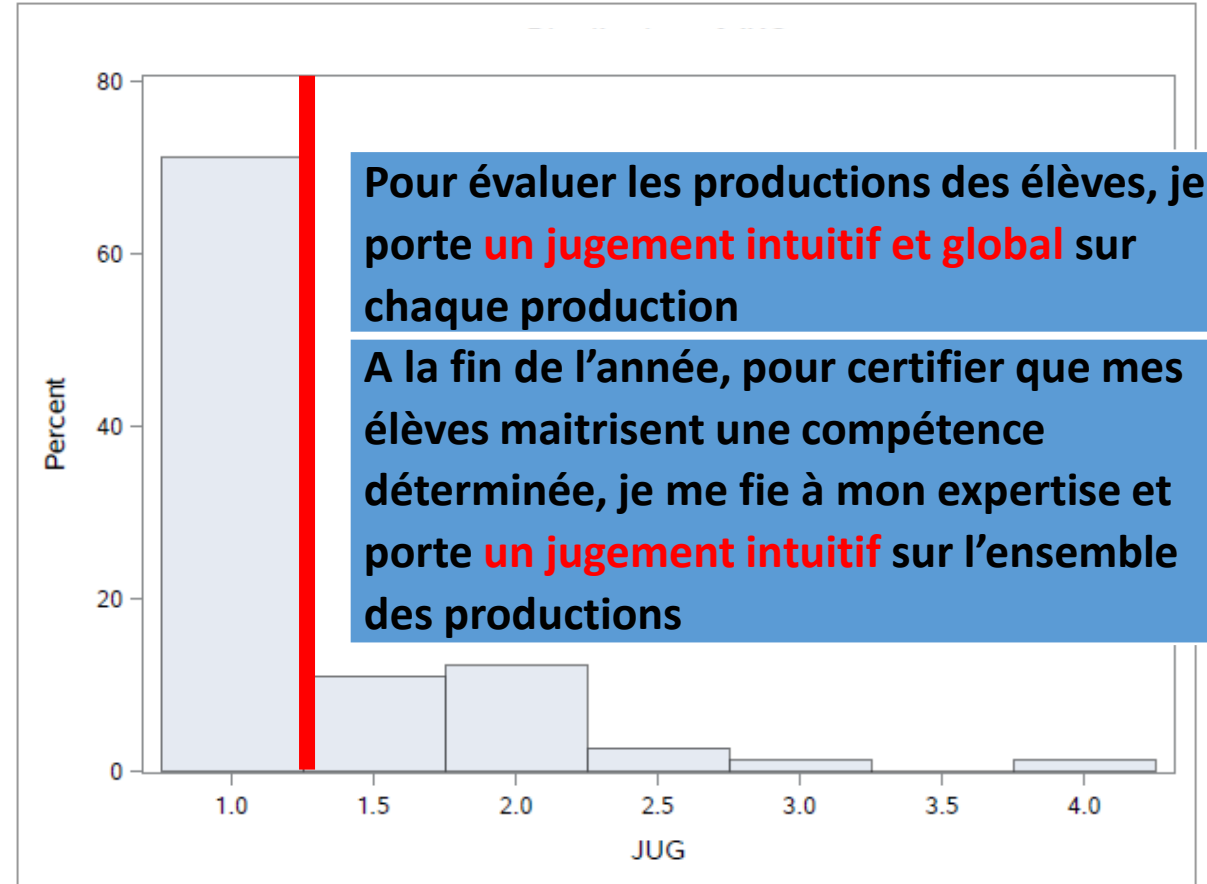
$$m = 3,2 / \alpha = 0,50$$

# 4. Résultats

## 4.3 Fiabilité : évaluation critériée



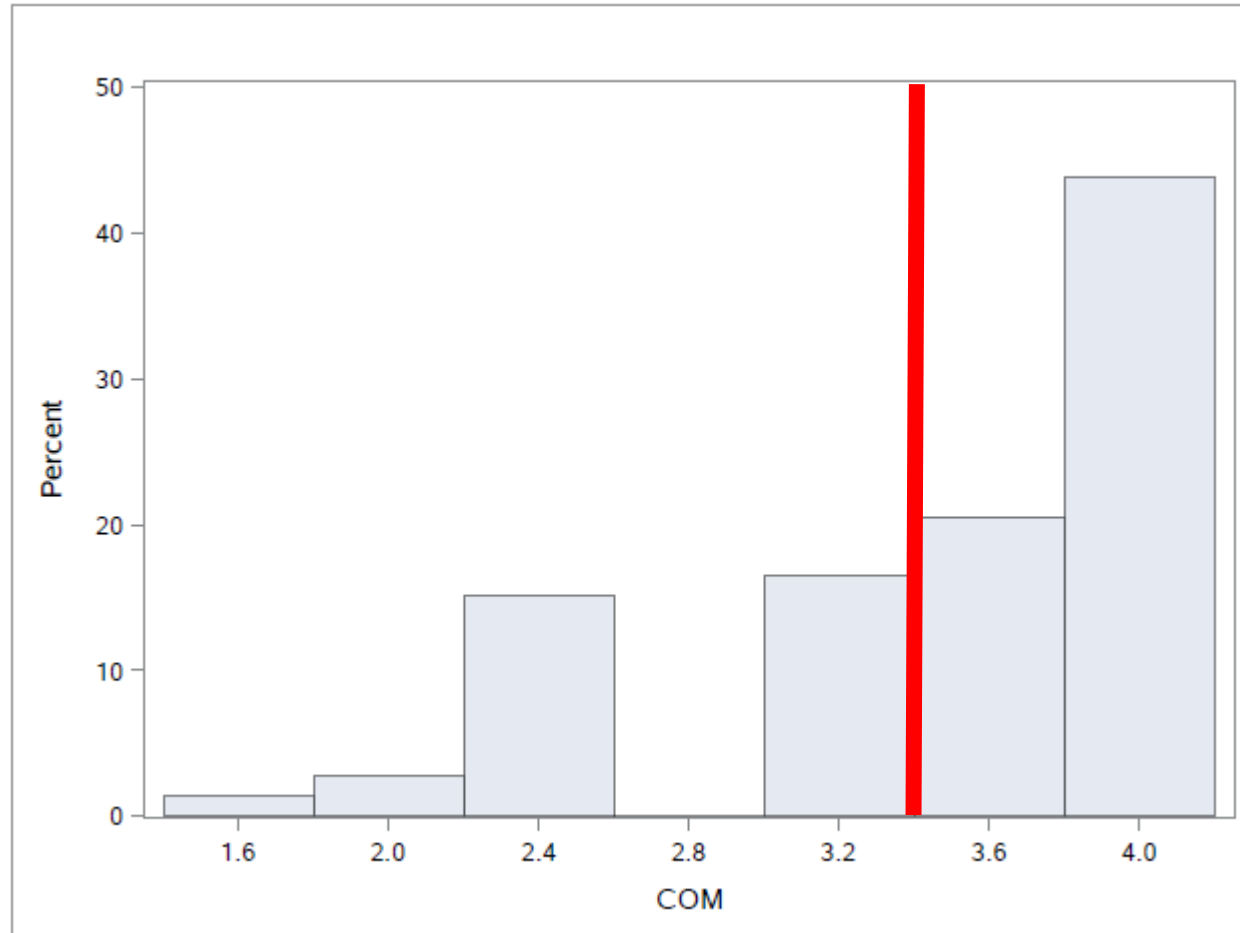
**m = 3,73 / alpha = 0,53**



**m = 1,28 / alpha = 0,70**

# 4. Résultats

## 4.4. Evaluation formative : rétroactions



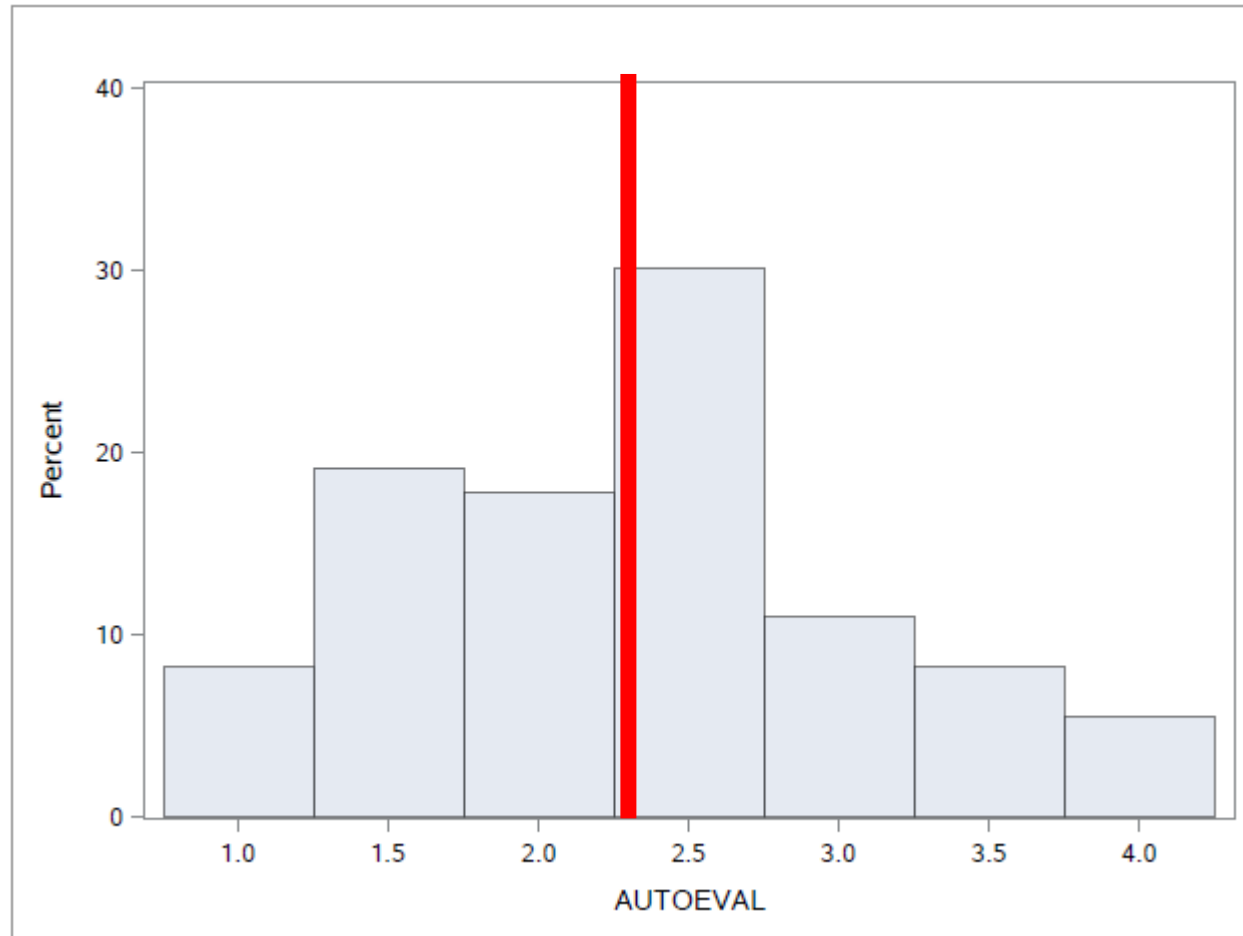
Après l'évaluation d'une compétence, je remets à certains élèves **des commentaires écrits**

Après que les élèves aient réalisé une épreuve d'évaluation d'une compétence, je communique à certains d'entre eux **des commentaires individualisés**

$$m = 3,41 / \alpha = 0,65$$

# 4. Résultats

## 4.5. Evaluation formative : auto-évaluation



Pendant que les élèves réalisent une épreuve d'évaluation d'une compétence, je leur demande explicitement d'**autoévaluer** leur production en cours de réalisation à l'aide de consignes et/ou d'outils qui leur sont fournis

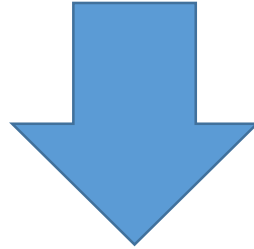
Après que les élèves aient réalisé une épreuve d'évaluation d'une compétence, ils sont amenés à **s'autoévaluer**

Après que les élèves aient réalisé une épreuve d'évaluation d'une compétence, ils sont amenés à **chercher des pistes de solution** de leurs difficultés

$$m = 2,29 / \alpha = 0,75$$



**Q1. Dans quelle mesure les enseignants d'histoire se sont-ils appropriés, dans leurs pratiques déclarées, les principes fondamentaux généralement reconnus en matière d'évaluation des apprentissages et cohérents avec l'APC ?**



***Les pratiques déclarées d'évaluation des compétences des enseignants d'histoire s'approchent des principes de l'évaluation des compétences.***

## Scores moyens par dimension

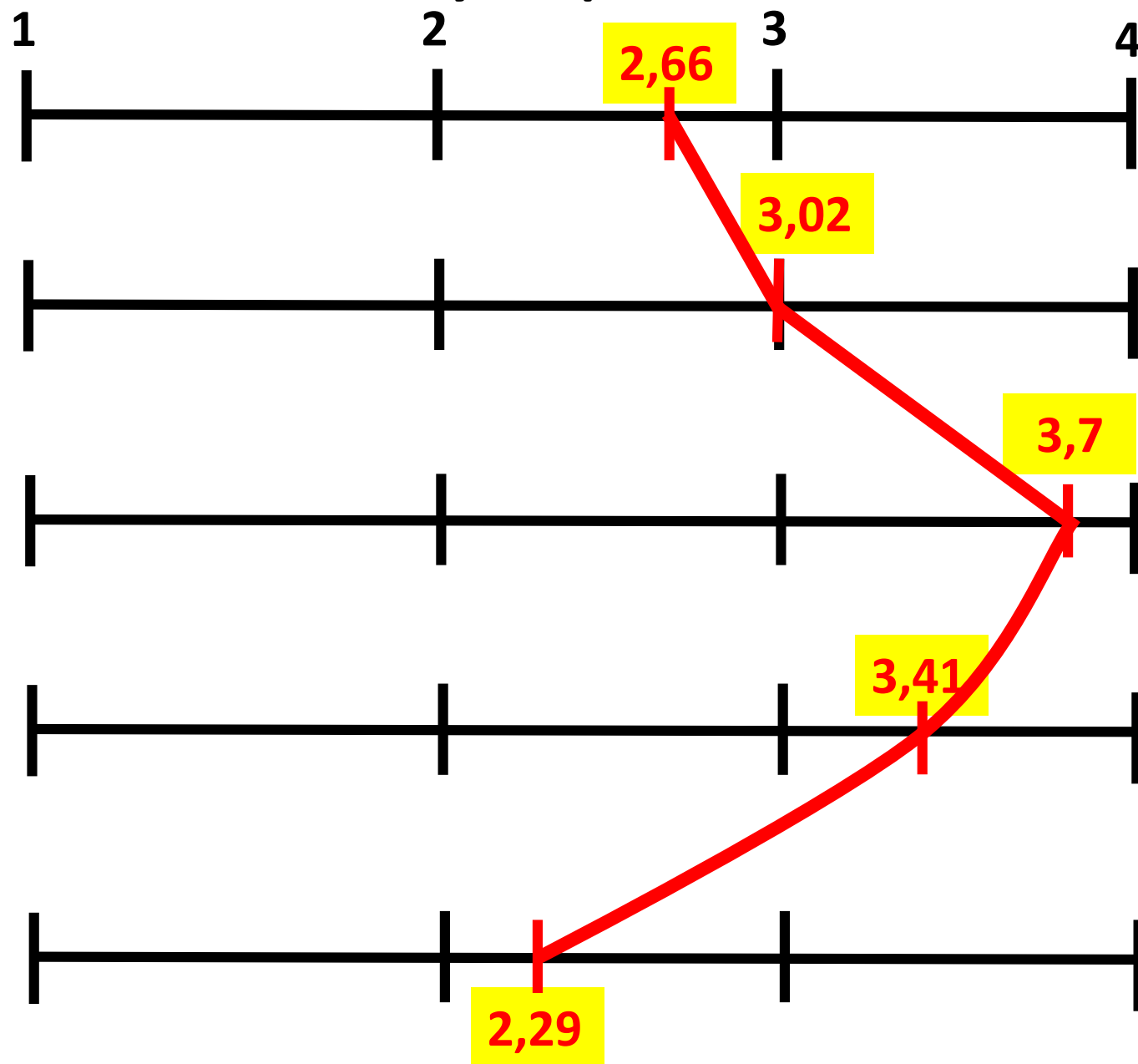
**1** Validité : conception des situations

**2** Validité : consignes communiquant critères aux élèves

**3** Fiabilité : évaluation critériée

**4** Evaluation formative : rétroactions

**5** Evaluation formative : auto-évaluation



# La propension à concevoir des situations d'évaluation valides est corrélée avec les pratiques :

- d'auto-évaluation
- collaboratives entre enseignants en matière d'évaluation
- un sentiment d'efficacité

Quand je conçois une épreuve d'évaluation d'une compétence, je me base sur les **familles de situations** relatives à chaque compétence ou sur le CESS en histoire ou encore sur les exemples d'outils d'évaluation des compétences fournis par le ministère

Quand je prépare une séquence d'enseignement, j'identifie la compétence qui sera évaluée **avant** de préparer la séquence

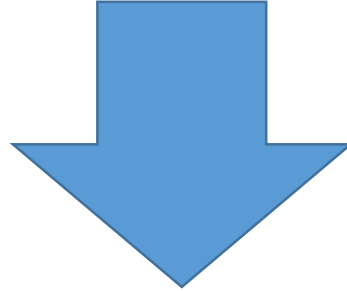
Quand j'évalue une compétence de mes élèves, je leur sou mets une **tâche unique**

Quand j'évalue une compétence de mes élèves, je leur demande un **type de production nouveau**, qu'ils n'ont pas dû réaliser lors d'une autre évaluation de la même compétence

	PRATAPC	CRIT	JUG	CNCRIT	COM	AUTOEVAL	SENTEFF	COLL
PRATAPC	1.00000	0.14126 0.2332	0.05007 0.6740	0.13332 0.2608	0.14326 0.2266	0.33449 0.0038	0.43016 0.0001	0.23627 0.0442

Coefficients de corrélation de Pearson; significatif < 0,05

**Q2. Quels facteurs expliquent la plus ou moins grande proximité par rapport aux principes fondamentaux généralement reconnus en matière d'évaluation des apprentissages et cohérents avec l'APC ?**



- 1. Caractéristiques des enseignants ?***
- 2. Perceptions par les enseignants de l'APC ?***
- 3. Perceptions par les enseignants de leurs élèves : participation, motivation, homogénéité, niveau ?***

# 1. Les caractéristiques des enseignants expliquent-elles la plus ou moins grande proximité par rapport aux principes fondamentaux généralement reconnus en matière d'évaluation des apprentissages et cohérents avec l'APC ?

- titre pédagogique
- ancienneté moyenne
- nombre moyen de jour de formation
- formation continuée spécifique sur l'évaluation des compétences
- maîtres de stages ou non
- classes d'enseignement

**Aucune variance expliquée**

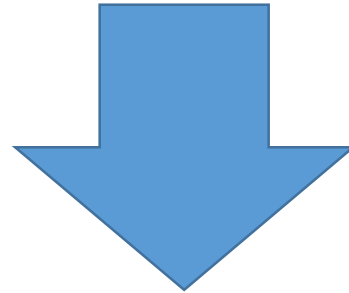
-> n trop faible ?

-> profil trop homogène ?

BELANGER & TREMBLAY, 2012 :

- Peu de variance expliquée par le profil des enseignants
- Formation, en lien avec des variables liées à l'environnement éducatif

**2. Les perceptions de l'APC par les enseignants expliquent-elles la plus ou moins grande proximité par rapport aux principes fondamentaux généralement reconnus en matière d'évaluation des apprentissages et cohérents avec l'APC ?**



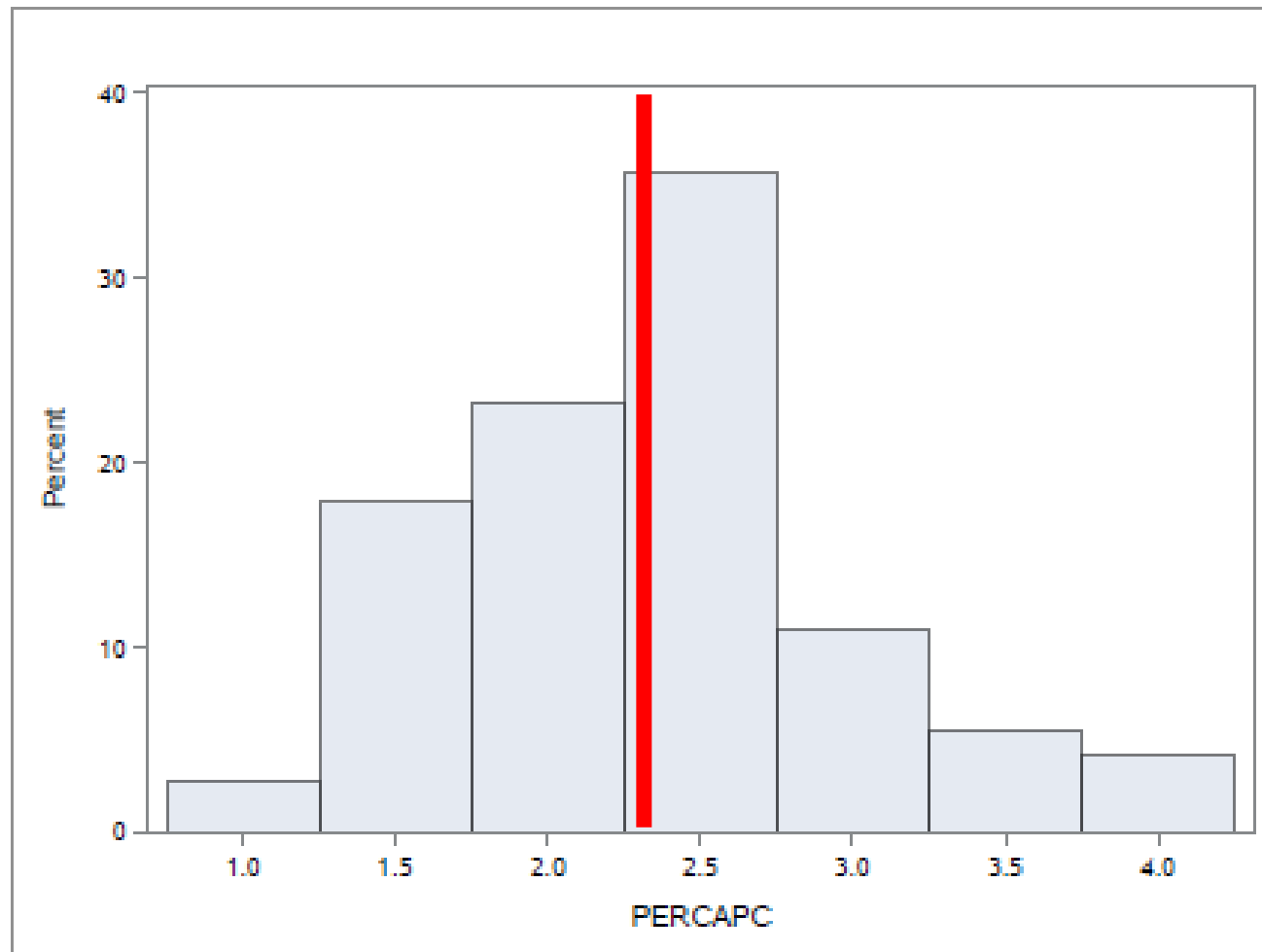
***Quelles sont ces perceptions de l'APC ?***

## Quelles sont ces perceptions de l'APC ?

En histoire, l'approche par compétence amène les élèves à une **meilleure appropriation de leurs connaissances**

En histoire, l'approche par compétence favorise la **motivation** des élèves

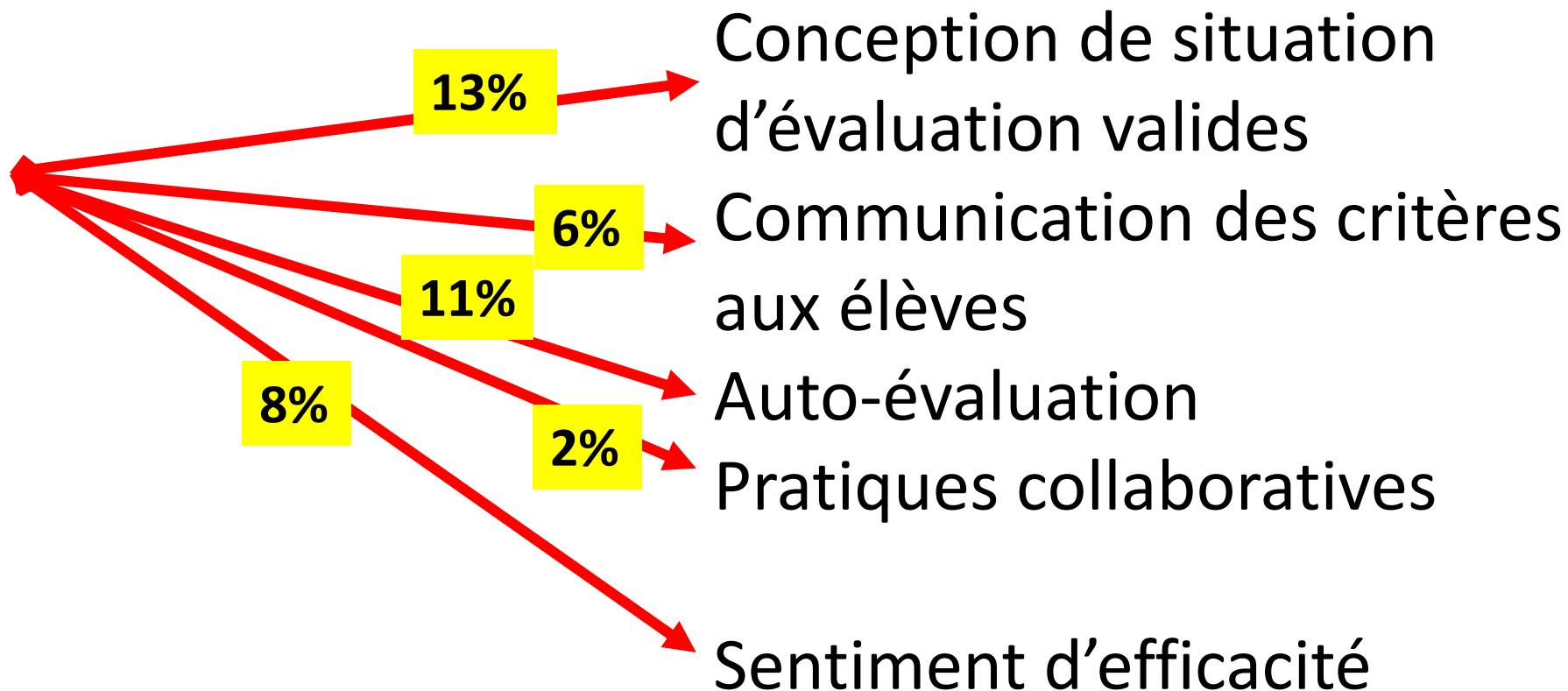
En histoire, l'approche par compétence aide les élèves à **situer leurs acquis et leurs difficultés**



**m = 2,37 / alpha = 0,78**

## *Parts de variance expliquées par la perception de l'APC*

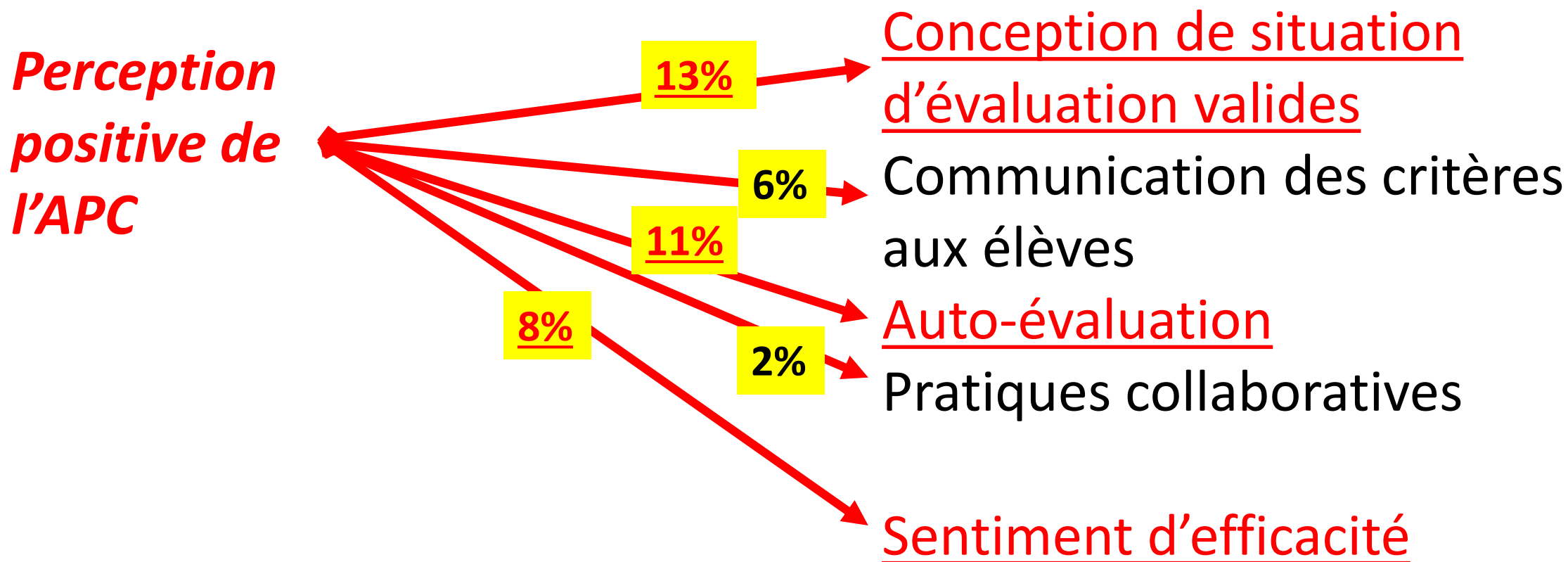
*Perception  
positive de  
l'APC*



Anova : part de variance expliquée (R-square)



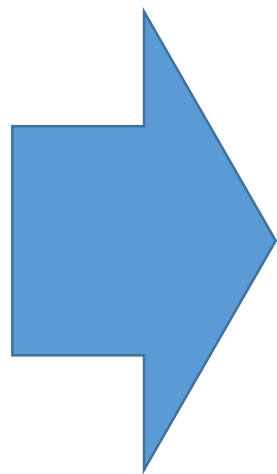
## *Parts de variance expliquées par la perception de l'APC*



Anova : part de variance expliquée (R-square)

## ***Parts de variance expliquées par la perception de l'APC***

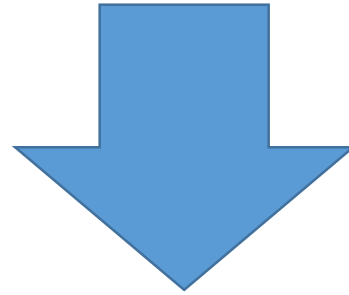
***Plus la  
perception  
de l'APC est  
positive***



***Plus l'enseignant se dit enclin à :***

- concevoir des situations d'évaluation valides***
- pratiquer l'auto-évaluation***
- se sentir efficace en matière d'évaluation***

**3. Les perceptions par les enseignants de leurs élèves**  
expliquent-elles la plus ou moins grande proximité par  
rapport aux principes fondamentaux généralement reconnus  
en matière d'évaluation des apprentissages et cohérents avec  
l'APC ?



*Perceptions de leur participation, motivation,  
homogénéité, niveau*

*Perceptions  
des élèves au  
plan de leur...*

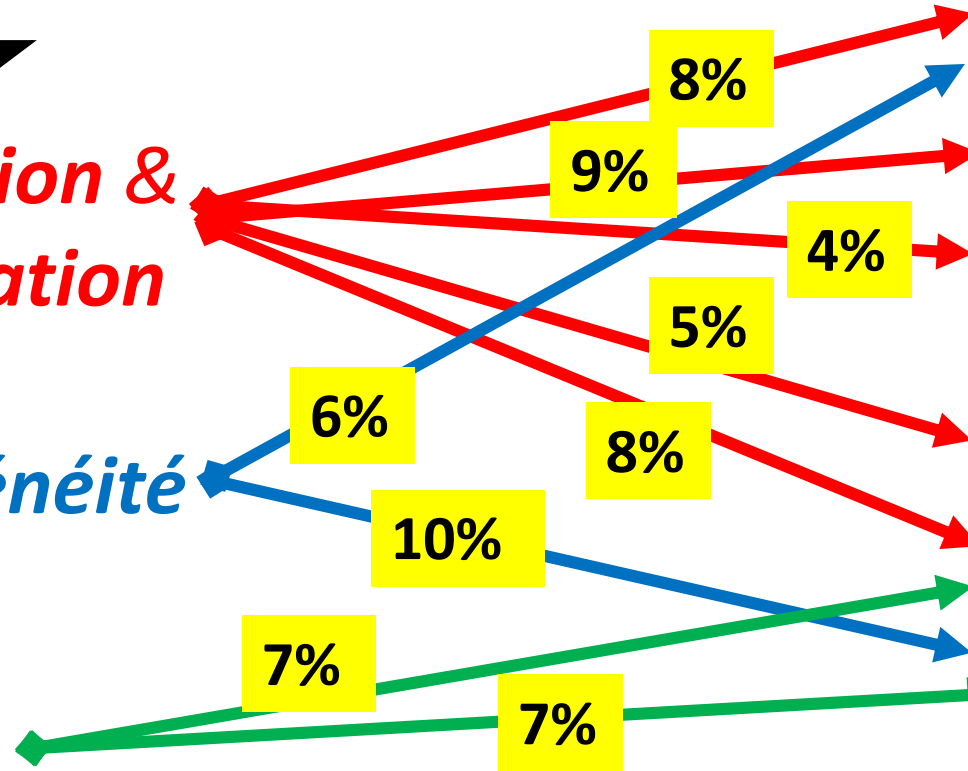


*Motivation &  
participation*

*Homogénéité*

*Niveau*

- Conception de situations d'évaluation valides
- Evaluation critériée
- Communication des critères aux élèves
- Auto-évaluation
- Pratiques collaboratives
- Sentiment d'efficacité



Anova : part de variance expliquée (R-square)

# Perceptions des élèves au plan de leur...



**Motivation &  
participation**

**Homogénéité**

**Niveau**

Conception de situations  
d'évaluation valides

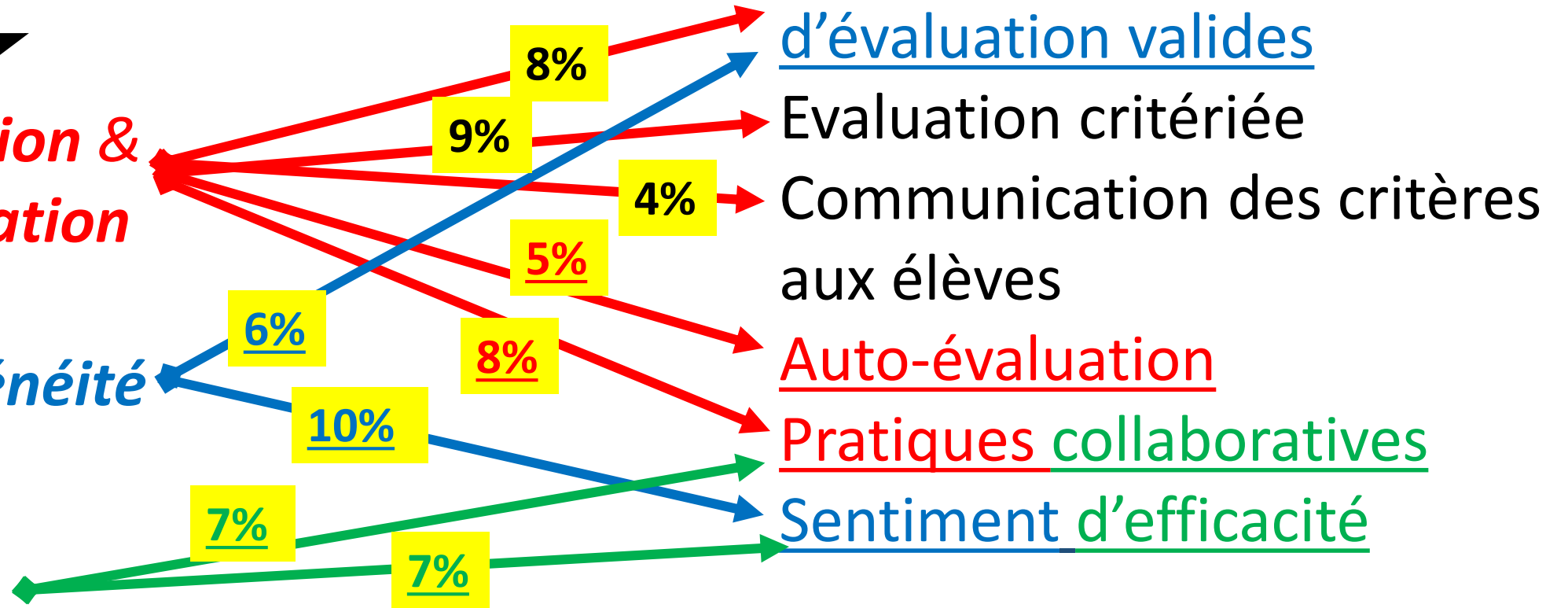
Evaluation critériée

Communication des critères  
aux élèves

Auto-évaluation

Pratiques collaboratives

Sentiment d'efficacité



Anova : part de variance expliquée (R-square)

## ***Parts de variance expliquées par les perceptions par les enseignants de leurs élèves***

***Plus l'enseignant a la perception que ses élèves sont :***

- ***motivés et participatifs***
- ***homogènes***
- ***d'un bon niveau***



***Plus l'enseignant se dit enclin à développer :***

- ***des pratiques d'auto-évaluation***
- ***des pratiques collaboratives***
- ***des situations d'évaluation valides***
- ***un sentiment d'efficacité***
- ***des pratiques collaboratives***
- ***un sentiment d'efficacité***

# Conclusions (1)


- En 2001, évaluation des compétences = besoin de formation +++  
En 2019, sentiment global d'efficacité (score moyen :  $\frac{3}{4}$ )
- Pratiques déclarées s'approchent des principes de l'évaluation des compétences :
  - surtout au plan de la communication des critères aux élèves (3,02), de la fiabilité (3,7), des rétroactions (3,41)
  - moins au plan de la conception de situations d'évaluation valides (2,66) et de l'auto-évaluation (2,29)

BELANGER & TREMBLAY, 2012 : appropriation des principes de l'APC « en bonne voie »

- Tâches complexes évaluant des capacités cognitives ambitieuses
- Pratiques d'évaluation assurant la fiabilité

MAIS : pratiques d'évaluation peu collaboratives et auto-évaluation rarement présente

# Conclusions (1)

- En 2001, évaluation des compétences = besoin de formation +++  
En 2019, sentiment global d'efficacité (score moyen :  $\frac{3}{4}$ )
  - Pratiques déclarées s'approchent des principes de l'évaluation des compétences :
    - surtout au plan de la communication des critères aux élèves (3,02), de la fiabilité (3,7), des rétroactions (3,41)
    - moins au plan de la conception de situations d'évaluation valides (2,66) et de l'auto-évaluation (2,29)
  - **Surtout si l'enseignant partage des perceptions positives de :**
    - **l'approche par compétences**
    - **des élèves (participation, motivation, homogénéité, niveau)**
-  **ces perceptions expliquent entre 4 et 13% de la variance**



## **Conclusions (2)**

**A propos de l'approche par compétences :**

- perception reste mitigée comme en 2001**
- y compris à propos de ses « vertus » pour les élèves au plan de l'appropriation des connaissances, motivation, identification par les élèves de leurs acquis et points faibles**

## **5. Discussion : limites et pistes de recherche**

### **1. Echantillon non représentatif :**

- des enseignants-maîtres de stages**
  - formés à l'université (maîtrise en histoire avec finalité didactique)**
  - niveau de formation continuée important**
- > Echantillon manque de variance et n trop réduit**

### **2. Désirabilité sociale du questionnaire**

### **3. Pratiques ... déclarées -> quid des pratiques réelles ?**

*Merci de votre attention !*

**Mathieu BOUHON**  
[mathieu.bouhon@uclouvain.be](mailto:mathieu.bouhon@uclouvain.be)

**Jean-Louis JADOULLE**  
[jljadouille@uliege.be](mailto:jljadouille@uliege.be)



**LIÈGE université**  
**UR interfacultaire DIDACTIfen**  
Didactique et formation des enseignants

# Bibliographie

- ALLAL, L. (1999). « Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire ». In : DOLZ, J. & OLLAGNIER, E. (Éds). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck, 77-94.
- BECKERS (20002). *Développer et évaluer des compétences*. Bruxelles : Labor.
- BECKERS, J., HIRTT, N. & LAVEAULT, D. (2014). « Les compétences à l'école : controverses et défis actuels ». In : C. DIERENDONCK, E. LOARER & B. REY. *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Bruxelles : De Boeck, 57-70.
- BELANGER, D.-C. & TREMBLAY, K. (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial. Rapport. Performa – Collège de Maisonneuve*.
- BOUHON, M. & DAMBROISE, C. (2002). *Évaluer des compétences en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve : UCL.
- DE KETELE, J.-M. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck.
- GÉRARD, F.-M. & VAN LINT-MUGUERZA, S. (2000). « Quel équilibre entre une appréciation globale de la compétence et le recours aux critères ? » In : BOSMAN, C., GÉRARD, F.-M. & ROEGIERS, X. (Éds). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck, 135-140.
- JADOULLE, J.-L. (2015; nouv. éd., 2018). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Namur : Erasme.
- JADOULLE, J.-L., LETOR, C., DE KETELE, J.-M., VANDENBERGHE, V. (2002). *La réforme des programmes dans l'enseignement secondaire de transition. Qu'en pensent les enseignants ? Rapport de recherche externe*. Bruxelles : Fédération de l'Enseignement secondaire catholique

- PAQUAY, L. (2000). « L'évaluation, couperet ou levier du développement des compétences professionnelles ? » In : BOSMAN, C., GÉRARD, F.-M. & ROEGIERS, X. (Éds). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck, 119-134.
- PERRENOUD, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A. & KAHN, S. (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck. *La pédagogie de l'intégration*
- ROEGIERS, X. & DE KETELE, J.-M. (2001).. Bruxelles : De Boeck.
- ROEGIERS, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- ROEGIERS, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur des sociétés*. Bruxelles : De Boeck.