

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**DEVELOPPER DES COMPETENCES HISTORIENNES EN
CLASSE D'HISTOIRE**

Jean-Louis JADOULLE
Unité de didactique de l'histoire - UCL

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Depuis 1997, l'Unité de didactique de l'histoire de l'U.C.L. a été étroitement impliquée dans les différentes étapes qui ont débouché sur la rédaction, par le « groupe à tâche » mandaté par la Fédération d'Enseignement secondaire catholique, d'un programme de « Formation historique » énoncé en termes de compétences. Ce dispositif de formation est destiné aux élèves des deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire catholique. Il a été élaboré au départ de l'observation de pratiques de terrain, de l'état de la recherche pédagogique et d'une réflexion épistémologique sur la discipline. Cette recherche a donc été l'occasion de mettre à l'épreuve d'une discipline et de la réalité scolaire la recherche pédagogique sur les compétences.

L'attention a été portée surtout à l'évaluation des compétences. Cette question est apparue prioritaire d'abord aux yeux des enseignants de terrain, habitués à évaluer des savoirs et des savoir-faire isolés. La prétention de développer des compétences suppose en effet la mise au point de dispositifs capables d'observer la maîtrise intégrée des différentes ressources impliquées dans l'exercice d'une compétence. Plus encore, sans modifications substantielles de la manière d'évaluer les élèves, l'apprentissage des compétences risque, au mieux, de devenir l'occasion d'activités et de démarches mobilisatrices pour les élèves mais sans retombée aucune sur le plan de la certification. Le changement dans les conceptions de l'apprentissage impose de toute évidence une transformation dans les conceptions de l'évaluation et le passage de dispositifs centrés sur la restitution ou l'application de procédures vers des *situations d'évaluation intégratives* où l'élève doit mobiliser ensemble des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

La mise au point d'un dispositif d'évaluation des compétences à développer en classe d'histoire s'est également révélé riches en retombées didactiques tant pour l'enseignant que pour les élèves qui, dans le concret de la classe, auront à activer et à exercer ces compétences.

Enonciation et évaluation des compétences

En précisant de manière plus fine qu'auparavant les démarches dont l'élève doit être capable au terme de sa formation, l'approche par compétences oriente logiquement l'attention des concepteurs de programme sur l'évaluation. La question des compétences a induit, sur le plan de l'écriture des programmes, une démarche qui partant de l'énoncé de *compétences-cibles* a conduit progressivement à la mise au point de situations d'évaluation puis de situations d'apprentissage. Cette démarche — à rebours ? — a paru particulièrement féconde. Elle devrait inspirer le travail des enseignants qui auront la responsabilité de mettre en œuvre les nouveaux programmes.

L'évaluation des compétences exige d'abord une définition très concrète de la *tâche* que l'élève doit être capable de mener à bien à travers la réalisation d'une *production*. La compétence ne peut en effet être observée en soi. Seules les productions de l'élève peuvent faire l'objet d'une évaluation. L'enseignant en inférera le niveau de maîtrise de la compétence. Ces productions doivent être paramétrées de manière telle qu'elles attestent, d'une façon suffisamment précise et univoque, de la maîtrise d'une compétence déterminée. La modification de la tâche ou de la production que l'apprenant doit réaliser peut en effet amener un déplacement dans la compétence qui est effectivement exercée.

La détermination précise de la tâche ou de la production attendues ne suffit néanmoins pas à garantir ni la compétence qui est évaluée ni la cohérence entre les démarches exigées en phase d'apprentissage ou d'évaluation formative et en phase certificative. Pour s'assurer de cette cohérence, les énoncés de compétences doivent englober le descriptif des *situations* dans lesquelles l'élève aura à en démontrer la maîtrise. Ce descriptif doit comporter notamment l'énoncé des ressources disponibles, des connaissances et des savoir-faire requis et des précisions quant à la guidance apportée par l'enseignant.

La détermination précise de la tâche et de la situation dans lesquelles l'élève doit la mener à bien permet également d'établir une progression dans les degrés de maîtrise attendus des élèves de la troisième à la sixième années.

Aussi, le « groupe à tâche » chargé de la réécriture du programme d'histoire s'est-il d'abord efforcé de préciser les énoncés généraux des compétences en histoire tels qu'ils avaient été élaborés en inter-réseaux et votés par le Parlement de la Communauté française. Cette *opérationnalisation* des énoncés a débouché sur la mise au point d'un certain nombre de situations d'évaluation. Celles-ci ont été expérimentées dans plusieurs classes de l'enseignement secondaire et les observations des enseignants ont été recueillies. L'examen de ces observations et des productions des élèves a permis la mise au point, pour chaque compétence, d'une série de *critères généraux d'évaluation*. Ceux-ci ont été ensuite adaptés en fonction de chaque situation précise. Chaque critère a été assorti d'*indicateurs* qui permettent d'évaluer de manière concrète les productions des élèves. Ces critères et indicateurs ont été rassemblés sous forme de grilles d'évaluation à usage des élèves et/ou des enseignants. Plusieurs ont été expérimentées en classe en situation d'auto- ou de co-évaluation. La mise à l'épreuve de ces grilles d'évaluation a aidé à identifier, en fonction des énoncés de compétences, des *critères minimaux* et des *critères de perfectionnement* à de proposer des pistes en matière de pondération. L'identification des critères minimaux a permis d'abord de garantir — autant que faire se peut — que la production serait évaluée en fonction de la compétence dont elle doit attester la maîtrise. Elle a également permis d'affiner la progression des apprentissages de la troisième à la sixième année.

Éléments pour la mise en œuvre d'une authentique pédagogie de l'intégration

Cette tentative d'énonciation des compétences en histoire et de mise au point d'un dispositif d'évaluation précis est évidemment lourd de retombées sur le plan des apprentissage et des *situations d'intégration* que l'enseignant doit mettre en place progressivement.

Le descriptif précis des tâches et des situations attenantes à chaque compétence constitue, pour l'enseignant, une grille particulièrement suggestive et un guide efficace pour l'identification des apprentissages préalables à l'exercice des compétences. Il permet de repérer les savoirs et les savoir-faire dont l'élève doit avoir une certaine maîtrise pour pouvoir exercer la compétence dans toute sa complexité.

Ce descriptif constitue également un guide efficace pour la fabrication des situations d'intégration auxquelles l'élève sera confronté. Il permet de garantir la cohérence entre les situations d'évaluation formative et les situations d'évaluation certificative.

Enfin, l'énoncé de critères et le développement des pratiques d'auto-évaluation permettent d'outiller l'élève et l'enseignant afin de mieux réguler l'apprentissage. Avant d'être une qualité de la production attendue, le critère constitue un levier que l'élève doit actionner en phase d'apprentissage et dont l'enseignant doit lui donner pleine conscience.