

# EXPÉRIENCES



# QUATRE EXPÉRIENCES DE TERRAIN

*Les apports théoriques et l'outillage méthodologique proposés dans la première partie de cet ouvrage ont été validés dans le concret de la classe d'histoire, par l'expérimentation de situations d'intégration, de démarches d'évaluation et d'activités d'auto-évaluation.*

*Cette partie « Expériences » en donne une vue d'ensemble. Elle présente d'abord la méthodologie générale commune aux quatre équipes qui ont participé au projet. Elle aborde ensuite les expériences menées par chaque équipe de professeurs. Pour chacune d'elles, le lecteur trouvera non seulement les situations d'intégration et les outils d'évaluation conçus et expérimentés mais aussi une description du contexte spécifique de leur mise en œuvre.*

## DÉMARCHE GÉNÉRALE

Le choix d'explorer les questions d'évaluation en rapport avec les compétences « Se poser des questions » et « Communiquer » s'est fondé sur plusieurs raisons : d'abord le caractère assez neuf de ces démarches au regard de l'état actuel des pratiques de classes ; ensuite, le type de 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.

Pour des questions d'organisation pratique liées à la dimension relativement modeste de notre projet, le champ des compétences 1 et 4 a été restreint. Ainsi, à propos de la première, seule la constitution d'une problématique de recherche a été prise en compte. De même pour la compétence 4, nous avons choisi d'aborder les questions liées à l'évaluation de la *communication d'un savoir historique sous un mode écrit et visuel*.

Les situations d'intégration ont été conçues selon un paramétrage qui s'inspire de celui qui est proposé dans *Développer des compétences en classe d'histoire*<sup>1</sup> et de celui développé par la « Commission inter-réseaux sur les outils d'évaluation en histoire ». Dans cet ouvrage, le paramétrage des situations d'intégration a pris 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 paramétrage des situations-problèmes a pour fonction, d'une part, de rendre plus concrets, plus opérationnels, les énoncés de compétences terminales et, d'autre part, d'assurer un certain degré de parenté entre les différentes situations d'intégration qui ont été conçues. La compétence se définissant comme la capacité à mobiliser des savoirs et savoir-faire par rapport à une famille de situations-problèmes, il est en effet important de s'assurer que les différentes situations d'intégration appartiennent bien à la famille qui définit la compétence.

Pour l'expérimentation sur le terrain, nous avons fait appel à quatre autres enseignants de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années. Quatre équipes composées, chacune, d'un enseignant « chercheur » et d'un enseignant « collaborateur », ont été mises sur pied. En tant qu'enseignants-chercheurs, nous avons animé, chacun, deux équipes. Chaque équipe a travaillé en fonction d'une compétence – la compétence 1 ou la compétence 4 – et d'une année – la 4<sup>e</sup> ou la 5<sup>e</sup> année<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> J.-L. JADOLLE et M. BOUHON (sous la dir. de), *Développer des compétences en classe d'histoire*, ...

<sup>2</sup> Le choix de ces deux années s'explique par le fait que les deux enseignants chercheurs y enseignaient.

Pour Perrenoud, le développement de compétences suppose un apprentissage progressif et de longue durée <sup>3</sup>. Notre souci a donc été de construire un outil d'évaluation qui tienne compte de la progression de l'élève et ne se limite pas à un bilan de ses acquis au seul terme de l'année scolaire. L'expérience s'est donc déroulée sur l'ensemble de l'année scolaire autour de trois grandes phases correspondant chacune à un trimestre <sup>4</sup>.

**Tableau 9 : Équipes, phases et intitulés des situations d'intégration de la recherche**

Équipes		1 <sup>e</sup> phase (novembre - janvier)	2 <sup>e</sup> phase (février - mars)	3 <sup>e</sup> phase (avril - mai)
<b>1</b>	4 <sup>e</sup> année · compétence 1 M. Bouhon (classe A) A. Nys (classe B)	La société médiévale	L'économie aux XIV <sup>e</sup> et XV <sup>e</sup> s.	La monarchie anglaise au XVII <sup>e</sup> s.
<b>2</b>	5 <sup>e</sup> année · compétence 1 C. Dambroise (classe C) V. Burg (classe D)	Les USA, terre de libertés ?	La société au XIX <sup>e</sup> s.	L'Allemagne et la France
<b>3</b>	4 <sup>e</sup> année · compétence 4 M. Bouhon (classe E) J.-P. Wibrin (classe F)	La ville de Bruxelles	La formation des États bourguignons	L'absolutisme
<b>4</b>	5 <sup>e</sup> 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 s'est 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** <sup>5</sup> 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 :
  - d'abord évalué de manière globale et intuitive les copies,
  - construit ensemble une grille critériée,
  - évalué les productions des élèves à l'aide de la grille ;

<sup>3</sup> Ph. PERRENOUD, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, (Coll. Pédagogies), Paris, ESF, 1999, p.52.

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> X. Roegiers définit une situation d'intégration comme la situation-problème « support », c'est-à-dire un contexte donné, de l'information, une consigne et une activité d'intégration comme l'organisation didactique, l'exploitation de la situation en classe. X. ROEGIER, *Une pédagogie de l'intégration...*, p.189.

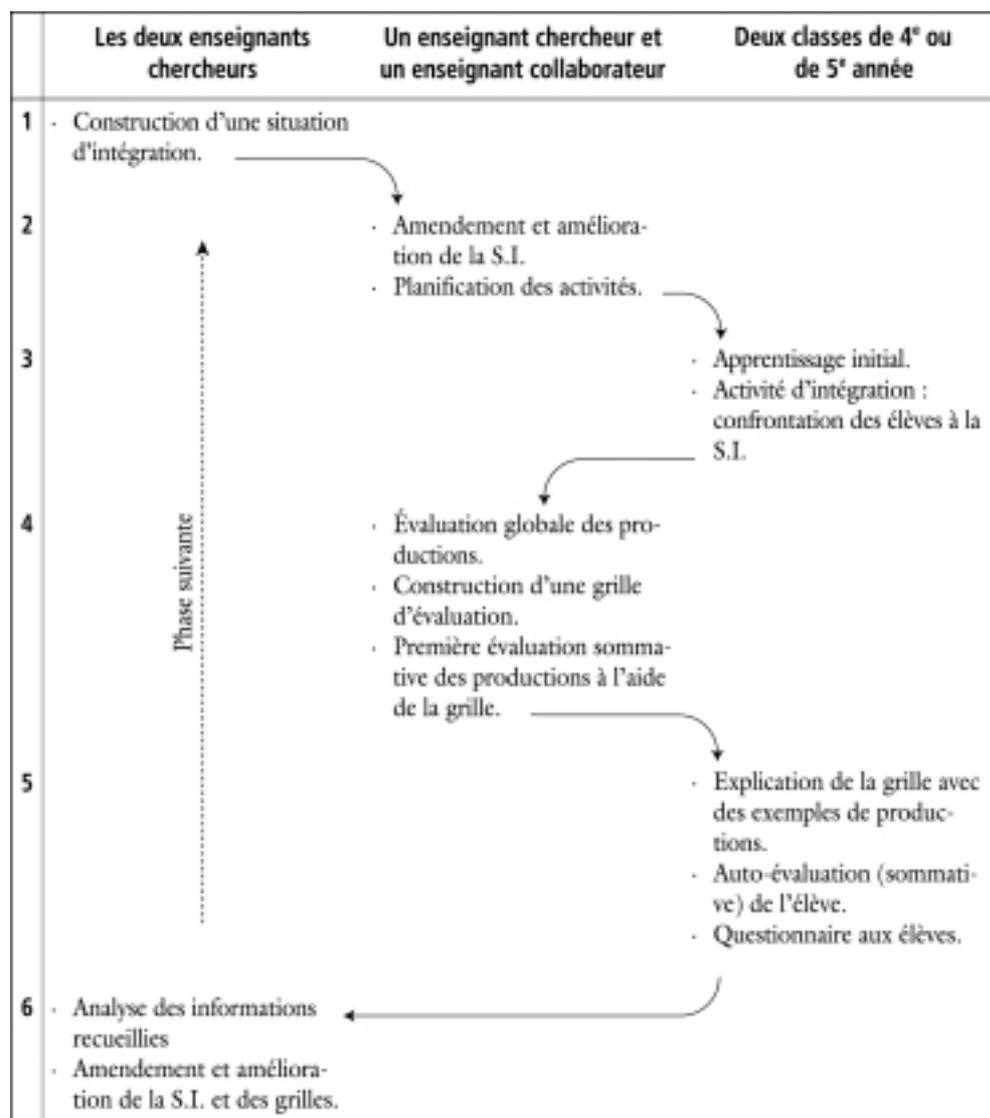
- d'une **activité d'auto-évaluation**<sup>6</sup> au cours de laquelle les élèves ont été invités à :
  - s'approprier la grille en comparant divers exemples de productions,
  - évaluer eux-mêmes leur copie, à l'aide de la grille,
  - confronter ensuite leur évaluation à celle de leur professeur,
  - 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, nous avons repris l'ensemble des grilles constituées et des évaluations effectuées pour dégager des critères généraux et bâtir une grille qui permette de dresser un bilan des acquis de l'élève. Les grilles spécifiques à chaque situation d'intégration ont été ensuite réadaptées en tenant compte à la fois des critères formulés dans la grille générale et des éléments spécifiques à chaque situation conçue. Nous avons alors procédé à différents scénarios d'évaluation selon l'optique choisie – critériée ou sommative – pour construire un outil d'évaluation certificatif. Le lecteur trouvera dans la première partie de cet ouvrage le détail de cette dernière étape.

La figure ci-contre donne une vue d'ensemble des étapes et des acteurs qui composent chacune des trois phases mises en place au cours de la recherche.

<sup>6</sup> Le terme d'*auto-évaluation* est pris dans un sens large. Dans un sens précis il s'agit d'une *co-évaluation*. Cfr 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, 1999, p.41.

Figure 10 : Étapes et acteurs des trois phases de la recherche



Au terme de la recherche, les matériaux ont été soumis au regard critique d'enseignants et de conseillers pédagogiques en histoire.

S.I. = situation d'intégration.

