

RECHERCHES

L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES TERMINALES EN HISTOIRE : QUELQUES REPÈRES

En choisissant d'énoncer les objectifs de formation de l'enseignement secondaire en termes de compétences, les responsables des systèmes éducatifs en Belgique francophone ont initié un vaste chantier. Car derrière les changements de terminologie se profile une vision nouvelle de l'apprentissage et de l'enseignement. Celle-ci a, en outre, des répercussions profondes sur les finalités et les modalités de l'évaluation.

ENSEIGNER DES COMPÉTENCES EN CLASSE D'HISTOIRE : UN NOUVEAU CADRE DE RÉFÉRENCE

Le cadre légal

Le 27 avril 1999, le Parlement de la Communauté française a voté un décret qui détermine quatre compétences terminales en histoire ¹ :

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

Quels changements ces énoncés de compétences induisent-ils dans la manière d'enseigner ou d'apprendre l'histoire ?

Il convient d'abord de souligner que, sur le plan des finalités, l'approche par les compétences se situe dans le prolongement des options fondamentales défendues par les programmes des différents réseaux d'enseignement, depuis le début des années 70 ², à savoir le souci de mettre l'enseignement de l'histoire au service de la compréhension du présent. Cette introduction au présent par l'étude du passé était organisée autour de deux axes. Par l'étude des grandes étapes de l'histoire du monde, l'élève devait entrer progressivement dans la compréhension de la genèse du monde contemporain et de ses racines. Mais comprendre le présent supposait aussi la maîtrise d'un certain nombre de capacités liées notamment à l'analyse et à la critique de l'information, la classe d'histoire devait également être le lieu de l'apprentissage d'un certain nombre de savoir-faire. Ce faisant, les concepteurs des programmes optaient résolument pour les méthodes actives et le recours au document. Comment, en effet, développer chez l'élève les habiletés de l'historien si ce n'est « en faisant comme l'historien », donc en confrontant l'élève aux traces que le passé nous a laissées ?

Sur ces deux points – comprendre le présent par le passé et confronter l'élève aux documents –, l'énoncé des compétences ne revient pas, en aucune façon. S'agissant des finalités, l'enseignement de l'histoire demeure orienté par le projet de faire découvrir aux élèves les racines et la genèse du monde actuel ³. Le cours d'histoire reste conçu sur base d'un parcours chronologique organisé autour d'un certain nombre de moments-clés ⁴.

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

2 Sur l'évolution des programmes, cfr J.-L. JADOUILLE, *Trente cinq années de programmes d'histoire dans l'enseignement secondaire francophone*, dans *Histoire et Enseignement*, 45^e année, n°3, 1995, p.1-6 ; ID., *Vers une didactique « constructiviste » ?*, dans J.-L. JADOUILLE et P. DE THEUX (s. dir. de), *Enseigner Charlemagne*, (Coll. Apprendre l'histoire ?, n°2), Louvain-la-Neuve - Bruxelles, Unité de didactique de l'histoire - Média Animation, 1998, p.73-85 et M. STASZEWSKI, *Le cours d'histoire dans l'enseignement secondaire officiel francophone en Belgique de 1830 à 1980*, (mémoire présenté en vue de l'obtention du DES en éducation et gestion scolaires), Bruxelles, ULB, 1997.

3 *Compétences terminales et savoirs requis en histoire...*, p.7.

4 Ceux-ci sont définis comme des périodes, des étapes, des phénomènes ou des thèmes essentiels de l'histoire de l'Occident. Cfr *Compétences terminales et savoirs requis en histoire...*, p.9.

Il doit permettre aux élèves de découvrir les grandes étapes de l'histoire de l'Occident dans le monde et, par là, de mieux comprendre le présent. De plus, les compétences retenues s'inscrivent dans le projet de tirer de la « tool-kit »⁵ de l'historien de métier, les outils disciplinaires qui permettront aux jeunes de disposer des concepts et des procédures nécessaires pour appréhender le présent. L'apprentissage progressif de ces connaissances nécessitant la confrontation régulière de l'élève avec des « situations documentaires », la nouvelle approche par les compétences devrait renforcer le recours aux documents et aux méthodes actives.

À ce double titre donc, l'approche par les compétences se situe dans la ligne d'évolution de la didactique de l'histoire de ces trente dernières années. La nouveauté réside ailleurs, dans les démarches d'apprentissage et d'évaluation qui sont demandées aux professeurs et, à travers elles, dans la conception même du savoir⁶.

En énonçant des compétences terminales, le Parlement de la Communauté française précise aux enseignants les compétences ou les tâches dont les élèves doivent être capables de réaliser à la fin de chaque année. Les programmes déterminent leur niveau de complexité de la 3^e à la 6^e année. L'exercice et l'évaluation de ces tâches exigent la mise en place de situations d'apprentissage et d'évaluation d'un type nouveau : des *situations d'intégration*. Leur nouveauté est à chercher du côté de la complexité des informations ou de l'ensemble documentaire que l'élève doit traiter et de la complexité de la tâche qui nécessite l'exploitation de savoirs et de savoir-faire et pas seulement un savoir redire ou un savoir refaire.

La nouveauté essentielle de l'approche par les compétences réside donc dans la promotion d'une *pédagogie de l'intégration*. Quelles modifications dans la conception de l'apprentissage cette pédagogie induit-elle, en particulier dans le contexte de la didactique de l'histoire ? Quels en sont les accents essentiels ?

Modèles et conceptions de l'apprentissage en classe d'histoire

Jusqu'au début des années 70, les programmes d'histoire et les pratiques restent dominées par le *modèle de l'empreinte*⁷, lequel envisage l'acte d'apprendre comme un acte de transmission-réception. Ce modèle se caractérise, du côté de l'enseignant, par un souci d'adaptation et d'organisation structurée de l'exposé, et du côté de l'élève, par une exigence d'écoute et un travail de copie puis de mémorisation. S'il recourt à des matériaux extérieurs, l'enseignant les emploie essentiellement pour soutenir l'attention de l'élève et illustrer son exposé. Il s'agit d'apprendre « par exposition claire du contenu du programme, patiente si besoin, qui fait empreinte, référence ou livraison, et qui s'aide d'un souci de motivation à l'amont, et de l'effort de mémorisation, qui complète et qui aide l'empreinte, à l'aval »⁸.

À la fin des années 60 et au début des années 70, les programmes d'histoire paraissent tourner le dos à ce modèle⁹. L'influence de la pédagogie par objectifs, le discours sur les méthodes actives et, dans le monde plus strictement *historien*, les travaux de quelques

5 Pour reprendre l'expression de Jérôme Bruner citée d'après B.-M. BARTH, *L'enseignant, l'étudiant et la relation au(x) savoir(s). Comment nous avons appris ce que nous savons ?*, dans *Transversalités*, t. LXXI, 1999, p.54.

6 On se bornera, ici, à en rappeler les accents principaux. Cfr M. BOUHON et J.-L. JADOULE, *Apprendre l'histoire à l'heure des compétences : chances et interrogations*, dans J.-L. JADOULE et M. BOUHON, (s. dir. de), *Développer des compétences en classe d'histoire*, (Coll. Apprendre l'histoire ?, n°3), Louvain-la-Neuve, 2001, p.35-61.

7 Cfr J. STORDEUR, *Enseigner et/ou apprendre. Pour choisir nos pratiques*, Paris-Bruxelles, De Boeck, 1996.

8 H. MONIOT, *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993, p.145.

9 On l'a décelé à travers les programmes en vigueur en Communauté française de Belgique. Cfr J.-L. JADOULE, *Trente cinq années de programmes d'histoire dans l'enseignement secondaire francophone, ...*, p.1-6. Le même glissement paraît sensible en France. On consultera notamment les deux numéros spéciaux consacrés, en 1967, par les Cahiers pédagogiques : *L'enseignement de l'histoire*, dans *Cahiers pédagogiques*, 22^e année, t. LXV-LXVI, janvier-février 1967.

pionniers sur l'exploitation du document en classe d'histoire¹⁰ orientent les conceptions de l'apprentissage vers un nouveau modèle : celui du *discours-découverte*¹¹. On pourrait le résumer comme suit.

Le professeur délimite d'abord, pour chaque séquence d'apprentissage, les savoirs et savoir-faire qu'il désire que ses élèves exercent et s'approprient. Les savoirs sont articulés par l'enseignant sous la forme d'une synthèse, organisée chronologiquement, thématiquement et/ou logiquement. L'enseignant procède ensuite par petites unités de connaissances, chaque étape de la synthèse préétablie étant « masquée » et devant être découverte par l'élève au terme d'une activité qui suppose, le plus souvent, le traitement de quelques documents et donc l'exercice des savoir-faire préalablement choisis par l'enseignant. La séquence d'apprentissage se déploie donc pas à pas, les élèves mettant au jour, la synthèse pré-construite par le professeur. Confronté régulièrement à des documents, l'élève est invité à exercer un certain nombre de savoir-faire, lesquels doivent lui permettre de mettre au jour les connaissances ou les savoirs précisément attendus par l'enseignant.

Le *discours-découverte* manifeste donc la promotion, à l'avant-plan de la didactique de l'histoire, du projet de mise en activité de l'élève, lequel se voit reconnu au rang d'acteur de son apprentissage, de « découvreur » de ses connaissances, en tout cas d'un discours préétabli sur l'histoire. Cette mise en activité se concrétise dans l'exercice des savoir-faire, lesquels doivent faire émerger le savoir ou les connaissances préalablement identifiées et organisées par l'enseignant. Si ce modèle a été clairement promu dans les programmes des années 70-80 et dans la formation initiale des enseignants, on manque malheureusement d'études qui permettent de prendre la mesure de sa pénétration dans le concret des classes. La question se pose, notamment, d'évaluer dans quelle mesure la primauté du *modèle de l'empreinte* a été entamée.

Il convient toutefois de souligner que, par-delà leurs différences¹², les *modèles de l'empreinte* ou du *discours-découverte* participent d'une même conception de la connaissance, celle d'un savoir objectif distinct de l'apprenant, connaissances produites par l'histoire, énoncées et consignées dans les monographies, les revues et les manuels scolaires : connaissances factuelles ou notionnelles, repères spatio-temporels, procédures d'analyse de tel ou tel document, savoir-faire méthodologique propre ou non au travail de l'historien...

Qu'il soit à exposer (*modèle de l'empreinte*) ou bien à masquer et à découvrir (*discours-découverte*), le savoir demeure essentiellement vu comme un donné. Dans les deux cas également, la réussite de l'apprentissage est d'abord fonction de la qualité du travail de sélection et de présentation des connaissances. Que ce soit sous la forme de l'exposé ou de la redécouverte, cette présentation incombe d'abord à l'enseignant. Elle demande de lui une maîtrise des contenus à enseigner et une capacité à les organiser et à les dévoiler selon un rythme adapté à l'âge de l'apprenant.

10 Il faut citer tout particulièrement M. CHAULANGES, *Essai sur le rôle et l'emploi du texte dans l'enseignement de l'histoire*, Paris, 1961 ; P. MARÉCHAL, *Initiation à l'Histoire par le document. Expériences et suggestions*, Paris, 1956-1962, 3 t. et ID., *L'Histoire en question, les voies éducatives. Carnets de pédagogie pratique*, 2^e éd., Paris, 1973.

11 Cfr J.-L. JADOULE, *Apprendre ou se mettre en projet ? Réflexions au départ d'une expérience de pédagogie du projet en classe du secondaire*, dans *Histoire et Enseignement*, 44^e année, 1994, n°1, p.15-17 et J.-L. JADOULE, *Matériaux audiovisuels et enseignement de l'histoire : perspectives didactiques*, dans P. DE THEUX et J.-L. JADOULE (s. dir. de), *Daens... De l'écran à la classe. Exploitation didactique d'un film de fiction historique en classe d'histoire*, Louvain-la-Neuve, Unité de didactique de l'histoire de l'UCL, 1995, p.71.

12 Et elles ne sont pas minces, que l'on observe simplement la teneur du travail préparatoire de l'enseignant ou le type d'activité attendue de l'élève. Pour une approche plus circonstanciée de ces deux modèles pédagogiques, cfr J.-L. JADOULE, *Vers une didactique constructiviste ?...*

Or, il est une autre manière d'approcher le savoir. Savoir est d'ailleurs à la fois un substantif et un verbe. Savoir, c'est aussi mettre en œuvre une démarche... pour savoir c'est-à-dire pour comprendre. La seconde conception considère donc moins le savoir comme un donné objectif, préalable à l'acte d'apprendre, que comme le fruit – provisoire et situé – d'une démarche d'apprentissage, un savoir approprié, désormais disponible – avec plus ou moins d'efficacité – à l'état d'instrument de connaissance, d'outil pour analyser, comprendre... Dans cette perspective, définir les savoirs à enseigner ne signifie pas seulement s'interroger sur ce qui est à apprendre, mais aussi sur les démarches dont l'apprenant doit se montrer capable une fois qu'il aura appris. Diverses, les réponses à cette question orienteront, de manières différentes, le choix des démarches à mettre en œuvre en phase d'apprentissage.

Le déplacement du regard porté sur le savoir – donné objectif à apprendre ou savoir-ressource, fruit de l'apprentissage – conduit donc à poser la question essentielle de l'usage qui sera fait de ce qui est appris et donc, inévitablement, des objectifs de l'évaluation. La réponse à cette question dépend des finalités assignées à l'enseignement de l'histoire. S'agit-il de demander à l'élève – et d'espérer pour lui, dans sa vie future, celle d'étudiant ou de citoyen – de savoir-redire en d'autres mots, s'il s'agit d'un savoir qui s'énonce, ou de savoir-refaire c'est-à-dire d'appliquer, s'il s'agit d'un savoir-faire ? Ou bien s'agit-il plutôt ou aussi d'apprendre à l'élève des outils et des démarches susceptibles de l'aider à comprendre le monde qui l'entoure ? Les finalités affichées dans les programmes d'histoire depuis une trentaine d'années ne laissent pas de doute. Aussi, est-ce la seconde voie qui a été privilégiée. Le choix des pouvoirs publics de refonder l'enseignement sur le paradigme des compétences offrait, du reste, une occasion privilégiée. En effet, le fait de considérer les connaissances (savoir et savoir-faire) non plus comme un objet à transmettre et à assimiler (savoir redire, savoir refaire) mais bien comme une ressource individuelle dont l'élève doit être capable de se servir est au cœur de la nouvelle approche « en termes de compétences ».

Développer des compétences suppose donc de définir, de manière relativement précise, les démarches ou les situations auxquelles les élèves doivent être confrontés et face auxquelles il leur incombe de démontrer leur maîtrise des connaissances (savoir et savoir-faire) préalablement acquises. L'évaluation se fondant désormais sur l'aptitude de l'élève à mobiliser ses connaissances dans des situations précises, l'enseignant est invité à faire une place centrale à l'exercice de ces démarches.

Pédagogie de l'intégration et apprentissage de l'histoire

Le cadre théorique qui fonde notre recherche est issu des travaux de Roegiers et De Ketele sur l'intégration des acquis en contexte scolaire¹³. Par compétence, nous entendons l'aptitude de l'élève à mobiliser, dans un type de situation déterminé, un ensemble de savoirs et de savoir-faire, préalablement appris¹⁴.

Cette définition s'organise autour de deux axes essentiels. Le premier précise l'ambition de la nouvelle approche : 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 la question, essentielle à nos yeux, des situations.

13 X. ROEGIERIS [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], Paris-Bruxelles, De Boeck, 2000).

14 « Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » (d'après *Décret définissant les missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire et organisant les Structures propres à les atteindre*, juillet 1997, p.90.) ou « la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes » (d'après X. ROEGIERIS [avec la collaboration de J.-M. DE KETELE], *Une pédagogie de l'intégration...*).

Intégrer les connaissances apprises

Si elle suppose la maîtrise de savoirs et de savoir-faire, l'ambition de la nouvelle approche par les compétences est, non plus seulement d'exercer 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 utiles pour réaliser la tâche qui lui est demandée.

Pour que cette intégration ait effectivement lieu, la situation proposée doit revêtir un niveau de complexité suffisant. Cette complexité doit amener l'élève à mobiliser des connaissances de différents types, déclaratif, procédural, conditionnel.

Pour maîtriser ces types de démarche, l'apprenant doit y avoir été confronté à plusieurs reprises. Ces différentes occasions constitueront autant de moments où il lui sera possible de découvrir le profil exact des différentes démarches dont il doit avoir la maîtrise au terme de l'apprentissage. L'enseignant doit donc veiller à ce que chaque situation didactique soit suffisamment nouvelle (sinon la démarche mise en œuvre relèvera davantage du savoir redire ou du savoir refaire) mais aussi suffisamment proche de celles qui ont été déjà proposées à l'élève.

Faire face à des types de situations

La notion de situation apparaît donc centrale : 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. Sur le plan pédagogique, le choix d'inscrire au cœur de la compétence la référence à une famille de situations se justifie, à nos yeux, de trois manières.

L'absence de définition claire et précise des situations dans lesquelles chaque compétence doit être entraînée et évaluée n'oblige pas à renoncer au projet même de développer des compétences c'est-à-dire d'apprendre aux élèves à intégrer leurs connaissances. Il faut toutefois en relever les limites.

- La première concerne – en supposant même acquis un référentiel d'énoncés de compétences sans descriptif de situations – le défaut d'explicitation des situations dans lesquelles chaque compétence sera évaluée. Ce déficit ne permet pas à l'enseignant d'assurer une équivalence suffisante entre les différentes situations didactiques proposées à l'élève. À nos yeux, l'énoncé du type de situation dans lequel chaque compétence doit être apprise s'impose donc d'abord pour des raisons strictement didactiques : il constitue le gage de la transparence du contrat pédagogique que doivent nouer élèves et enseignant.
- La cohérence entre les diverses situations didactiques nous paraît également indispensable afin de donner à l'élève le temps de découvrir puis de mettre en œuvre un certain nombre de démarches fondamentales de la discipline *historienne*. Comment pourrait-il y parvenir – et d'abord s'engager sereinement sur cette voie – si, sans cesse, les conditions dans lesquelles il doit attester de sa compétence se modifient ?
- Enfin, à supposer même que le professeur soit suffisamment outillé pour préciser le contexte dans lequel chaque compétence sera exercée, comment assurer, en l'absence de descriptif fin de situations, la cohérence entre ce qui est attendu d'une classe à l'autre, d'une année à l'autre... ?

Explicités pour l'enseignant, les différentes situations dans lesquelles l'élève devra montrer sa compétence ont d'autant plus de chances d'être équivalentes. Elles devraient donc devenir, d'autant plus vite, familières à l'élève. Cette familiarisation suppose la présence d'un certain nombre de paramètres que l'élève doit pouvoir retrouver d'un

contexte à l'autre. Le détail et le profil concrets de chaque situation assureront néanmoins une nouveauté suffisante : si ces situations devenaient identiques, l'exercice de la compétence se transformerait en effet, rapidement, en un simple savoir refaire. Sa complexité garantira également le caractère intégratif de la démarche demandée à l'élève. En l'appréhendant seul et en réalisant la tâche demandée, celui-ci fournira à l'enseignant les indices de sa maîtrise de la compétence.

Tableau 1 : Caractéristiques d'une situation d'intégration ¹⁵

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.
Vise 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'une 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 spécifiques à une discipline.
Vise l'autonomie	Elle est appréhendée par l'élève seul ; l'enseignant n'intervient pas.

Si cette *pédagogie de l'intégration* en classe d'histoire induit donc de nouvelles démarches d'apprentissage, elle suppose également la mise en œuvre de démarches d'évaluation nouvelles.

ÉVALUER : POURQUOI ?

On distingue généralement trois grandes fonctions dans l'évaluation ¹⁶. La fonction diagnostique, la fonction formative et la fonction certificative. L'évaluation diagnostique vise à faire l'inventaire des points forts et des lacunes de l'élève avant qu'il ne commence un apprentissage. Elle se situe plutôt en début d'année. L'évaluation formative cherche à cerner et à soutenir la progression de l'élève, l'amélioration de ses compétences ou de ses apprentissages spécifiques. On la situe en général en cours d'année. L'évaluation certificative renvoie plutôt au *bilan sommatif* des acquis de base nécessaires pour passer dans l'année supérieure. Elle débouche généralement sur une certification.

Dans le cadre de cette recherche, seules les visées formative et certificative ont été prises en compte.

QU'ÉVALUER ET QUELLE FORME DONNER À L'ÉVALUATION ?

Le choix de développer des compétences en classe d'histoire change considérablement l'objet de l'évaluation. Il ne s'agit plus d'évaluer, spécifiquement et isolément, la restitution d'une connaissance, la maîtrise d'une notion ou d'une procédure mais bien la

¹⁵ Adapté de X. ROEGIERS (avec la collaboration de J.-M. DE KETELE), *Une pédagogie de l'intégration...*, p.126-131.

¹⁶ L. PAQUAY et X. ROEGIERS, *Caractériser des pratiques d'évaluation des compétences*, Louvain-la-Neuve, UCL, Département des sciences de l'éducation, document inédit, 1999.

manière dont l'élève exploite, mobilise, intègre conjointement savoirs et savoir-faire pour résoudre une situation-problème. La forme de l'évaluation consistera donc, dans la plupart des cas, à présenter à l'élève une situation d'intégration similaire – ce qui ne veut pas dire qu'elle doit être la même – à celles qui lui ont été présentées en cours d'apprentissage et à estimer la qualité de la production qu'il réalise ¹⁷.

Le choix de la situation présentée en phase d'évaluation n'est donc pas laissé au hasard. Celle-ci doit appartenir à la *famille de situations* qui définit la compétence, sans quoi ce n'est plus la même compétence qui est évaluée. C'est pour cette raison – assurer un certain degré d'isomorphisme – que les situations d'intégration relatives à une même compétence ont été conçues selon un canevas commun.

COMMENT ÉVALUER ?

Si les modalités de l'évaluation d'une compétence restent relativement constantes – il s'agit de choisir, au sein de la *famille de situations* qui définit la compétence, une *situation d'intégration* inédite et de la proposer à l'élève – l'observation des productions des élèves nécessite, par contre, un certain outillage. Les divers exemples de productions d'élèves qui sont reproduits dans la partie « Expériences » aideront le lecteur à en comprendre la raison.

Pour construire les grilles de critères, les enseignants participant à la recherche ont établi d'abord des grilles d'évaluation spécifiques aux douze situations d'intégration. Au terme de l'expérience, ces grilles ont été « mises à plat » et ont servi à la fabrication d'une grille plus générale. Objectifs recherchés : définir des critères, déterminer des seuils pour évaluer dans quelle mesure l'élève maîtrise la compétence. Cette démarche a répondu à certains principes généraux ¹⁸.

Critères et indicateurs

Dans les grilles que nous avons conçues, les critères sont repris dans la première colonne, à gauche. Chacun exprime une qualité spécifique de la production. Par exemple le critère de « précision » dans la compétence « se poser des questions » consiste à examiner chaque question du point de vue de sa précision et non pas de sa « pertinence » qui constitue, elle, une autre lecture possible des questions.

À côté des critères, nous avons précisé un certain nombre d'indicateurs. Par indicateurs, il faut comprendre les éléments à observer très concrètement dans chaque production pour s'assurer que tel ou tel critère est maîtrisé ou pas. Il est souvent nécessaire d'observer plusieurs indicateurs pour évaluer un critère, surtout pour ceux qui sont le plus soumis à la subjectivité de l'évaluateur. Par exemple, la « mise en relief des informations à communiquer » qui constitue un critère important dans les grilles d'évaluation de la compétence « communiquer » peut se vérifier à travers les indicateurs suivants : l'usage de couleurs, l'emploi de mots clés, le recours à une taille de caractères plus grande...

Critères minimaux et de perfectionnement

Une fois les critères précisés, il reste encore à déterminer leur degré d'importance. Dans les grilles spécifiques, les variations dans les pondérations reflètent cet aspect. Un de nos objectifs principaux, tout au long de cette recherche, a été de classer les critères en deux groupes : ceux qui sont essentiels, sur base desquels on peut déterminer la réussite ou

¹⁷ Cfr X.ROEGIERS (avec la collaboration de J.-M. DE KETELE), *Une pédagogie de l'intégration...*, p.228.

¹⁸ Pour un approfondissement de ces principes, cfr X. ROEGIERS (avec la collaboration de J.-M. DE KETELE), *Une pédagogie de l'intégration...*, p.225-227.

l'échec, et ceux qui sont plus secondaires, qui ne servent pas à prononcer la réussite ou l'échec. Ils sont toutefois précisés car ils servent à déterminer le degré de perfectionnement du travail de l'élève, si celui-ci a passé la barre de la réussite minimale. À titre d'exemple, la qualité de l'orthographe ou la correction de l'écriture n'est pas ce qui permet de déterminer si l'élève est compétent ou pas pour se poser de bonnes questions de recherche. Par contre, si l'élève s'est posé des questions pertinentes, le fait qu'il puisse les formuler correctement et sans faute constituera un indice de perfectionnement non négligeable. Ces deux catégories de critères sont appelées, dans la littérature sur l'évaluation, *critères minimaux* et *critères de perfectionnement*.

Critères indépendants

Une autre préoccupation a été de définir des critères qui ne se recourent pas entre eux, c'est-à-dire qui sont indépendants. Deux critères ne sont pas indépendants lorsqu'une erreur à propos d'un critère implique presque automatiquement une erreur à propos d'un autre critère. Par exemple, deux critères apparemment distincts – « interprétation correcte des documents » et « pertinence de la question » – formulés en cours de recherche se sont révélés étroitement dépendants l'un de l'autre. Toutes les questions construites en fonction d'une interprétation erronée d'un document s'avéraient presque automatiquement ne pas être pertinentes. Dès lors, en prenant en considération ces deux critères, l'élève était doublement pénalisé. En fait, l'interprétation incorrecte d'un document n'est pas un critère de qualité d'une question mais la raison qui explique sa non-pertinence.

Les outils conçus dans le respect de ces principes comportent un certain nombre de limites. D'abord, ils ne portent que sur deux des quatre compétences terminales. Ils n'outillent donc pas l'enseignant qui souhaiterait évaluer les compétences terminales « Critiquer » et « Synthétiser » ou certifier la maîtrise de l'ensemble des acquis au terme d'une année.

Ensuite, les grilles d'évaluation conçues pour les deux compétences en question ne peuvent prétendre à une objectivité sans faille. Celle-ci est-elle d'ailleurs possible en matière d'évaluation ? Elles cherchent, par contre, à éviter les pièges d'une trop grande subjectivité qui guette inmanquablement le professeur s'il n'instrumente pas un minimum sa démarche. Lorsque la performance de l'élève se limite à restituer ce qui a déjà été dit ou à refaire ce qui a déjà été exécuté en classe, le problème ne se pose pas avec autant d'acuité que lorsque qu'il s'agit de porter un regard sur une production d'élève neuve, inédite, fruit du traitement d'une situation relativement complexe, qui a nécessité d'analyser un problème, de rechercher des informations, de traiter des documents, de mettre en relation, de comparer, d'exploiter ses connaissances...

Enfin, ces grilles pratiques n'ont pas d'autre ambition que d'aider l'enseignant à construire lui-même ses propres situations d'intégration et outils d'évaluation. Elles ne constituent donc en aucun cas un carcan auquel les enseignants seraient contraints de se conformer. Bien au contraire, elles proposent – et donc soumettent à discussion – plus qu'elles n'imposent, un certain nombre de lectures, de points de vue destinés à apprécier de plus près les réalisations des élèves.

LES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE « SE POSER DES QUESTIONS »

Tableau 2 : Grille générale d'évaluation de la compétence « Se poser des questions »

Critères	Éléments à observer
<i>CRITÈRES MINIMAUX</i>	
Pertinence des questions	<ul style="list-style-type: none"> - Chaque question est-elle en lien avec les trois dimensions du thème de recherche ? - 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 ?
Exploitation des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève a-t-il mobilisé les principales caractéristiques du concept susceptibles d'être exploitées 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 ?
Prise en compte des documents	<ul style="list-style-type: none"> - Les questions se fondent-elles sur les documents ?
<i>CRITÈRES DE PERFECTIONNEMENT</i>	
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
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 ?
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 ?
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 ?

Les critères minimaux

Nous avons retenu trois critères minimaux.

La pertinence

La pertinence ou non d'une question est sans doute le critère le plus complexe à examiner. Nous proposons plusieurs indicateurs qui, jusqu'à présent, nous ont permis de vérifier le critère de pertinence.

- La question doit être en lien avec le thème de recherche, notamment ses différentes dimensions : l'espace, le temps et la composante thématique ou conceptuelle pro-

prement dite. Les dimensions temporelle et spatiale se vérifient sans trop de peine. On repère facilement les questions qui n'ont aucun rapport avec la période ou le lieu traité. Pour la dimension thématique, la distinction entre questions « dans le sujet » ou « hors sujet » est dans certains cas beaucoup plus épineuse. Le problème est souvent lié à un autre critère, celui de la formulation explicite d'une question. Plus une question est imprécise, moins il est facile de déterminer si elle entre ou non dans le champ du sujet traité.

- La pertinence de la question est aussi fonction de l'interprétation correcte des documents. En conseil de classe, ce critère permet de diagnostiquer plus efficacement les forces et les faiblesses des élèves au niveau de l'analyse des documents. Il est un indicateur privilégié de la manière dont l'apprenant mobilise ses savoir-faire en situation complexe. D'un point de vue formatif, il aide l'élève à prendre conscience de l'importance de décortiquer le corpus documentaire avec méthode, rigueur et prudence.
- La pertinence de la question est également liée à son caractère inédit, nouveau par rapport aux questions et aux faits déjà abordés au cours. Au début de notre expérience, beaucoup d'élèves posaient des questions pour lesquelles il y avait une réponse évidente dans les documents et qui n'exigeaient donc aucune recherche spécifique.
- Enfin, certaines questions font double emploi avec d'autres. Diversifier le type de questions posées constitue une réelle difficulté pour les élèves, surtout en phase d'apprentissage.

L'exploitation des connaissances

La mobilisation des savoirs en situation d'intégration constitue, parallèlement aux savoir-faire, l'autre pilier de la compétence. Les situations d'intégration destinées à mettre en œuvre la compétence « Se poser des questions » ont été conçues de façon à rendre nécessaire cette mobilisation. Nous avons également constaté que la faiblesse des questions était souvent due à la faible exploitation des connaissances du cours. La raison en est double. Soit l'élève n'a pas étudié les concepts, les notions et les faits importants du cours, soit il n'a pas encore appris à les mobiliser en situation. Ce critère constitue également une indication précieuse pour faire état des forces et faiblesses de l'élève.

L'exploitation des documents

Bien des questions sont bonnes parce qu'elles s'appuient sur une analyse riche et diversifiée du corpus documentaire. Par contre d'autres, plus médiocres, sont formulées « dans le vide », à partir des seules représentations de l'élève et sans aucun lien avec l'observation des faits. Or, être compétent pour poser une problématique en histoire passe d'abord par l'analyse attentive des traces du passé. Nous avons donc estimé que cette exigence devait être rangée parmi les critères minimaux.

À côté de ces trois critères minimaux, nous en avons retenu d'autres dits de perfectionnement. Ceux-ci sont donc secondaires parce que ce n'est pas en fonction d'eux que l'évaluateur pourra se prononcer sur la réussite ou non de l'élève. Par contre, ils apportent de précieuses informations pour déterminer le degré de maîtrise de la compétence de l'élève.

Les critères de perfectionnement

La précision des questions

L'analyse des questions produites révèle que leur qualité dépend également du degré de précision et de finesse avec lequel l'élève pose un constat, repère un paradoxe, relève des divergences ou des convergences dans le temps, dans l'espace, entre les faits... Cette exigence de précision et de rigueur dans la formulation n'est certainement pas le propre de l'histoire. Elle est sans aucun doute transversale à toutes les disciplines du secondaire et plus particulièrement à celles des deuxième et troisième degrés.

La correction du langage

Ce critère est proche du précédent car il a également trait à la forme de la question. Nous le distinguons cependant car il exige une lecture et une évaluation différentes. Ce qui est recherché, c'est de repérer les questions qui sont correctes ou incorrectes sur le plan syntaxique, de telle sorte que le sens est évident ou, au contraire, échappe au lecteur. Nous n'avons donc pas tenu compte de l'orthographe. Si ce point paraît important au professeur, nous lui conseillons d'en faire un critère distinct.

L'organisation des questions

Certaines questions, généralement plus longues, comportent plusieurs sous-questions. Il s'agit de s'assurer que ces sous-questions font bien partie du même ensemble, qu'elles entretiennent un lien entre elles. Par exemple, nous avons souvent rencontré deux sous-questions dont l'une était inédite et pertinente et l'autre redondante ou du moins proche d'une autre question. Dans ce cas de figure, nous avons pris l'option de ne pas rejeter l'ensemble de la question mais de valoriser la bonne (sous-)question, tout en veillant à sanctionner sa mauvaise organisation.

La confrontation des documents

Ce dernier point de vue consiste à repérer dans l'ensemble des questions au moins une ou deux – tout dépend de l'ampleur du corpus – confrontation(s) pertinente(s) entre les informations des documents. Il s'agit en fait de valoriser, à titre de perfectionnement, les élèves qui ne se limitent pas à exploiter chaque document séparément, en vase clos, mais qui approfondissent l'analyse en cherchant les paradoxes, les convergences, les divergences entre les documents.

LES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE « COMMUNIQUER »

Tableau 3 : Grille générale 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
<i>CRITÈRES MINIMAUX</i>		
Pertinence du mode d'organisation	La 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...).	<ul style="list-style-type: none"> · organisation selon un axe vertical et/ou horizontal ; · organisation circulaire ; · organisation hiérarchisée ; · organisation en parties distinctes ; · ...
Lisibilité du mode d'organisation	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.	<ul style="list-style-type: none"> · titre(s) ; · étiquettes des axes, des rubriques, ... ; · ...

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><i>Tout dépend de chaque situation. Faire l'inventaire des éléments essentiels à présenter en fonction du problème posé.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - sujet ; - contexte ; - données d'identification ; - liens ; - ...
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-clés ; - phrases courtes ; - symboles ; - pas de répétition inutile ; - ... - jeu de polices et de tailles de caractères ; - jeu de couleurs différentes ; - usage d'encadrés, de soulignés ... ; - légende de couleurs ; - ...
CRITÈRES DE PERFECTIONNEMENT		
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"> - écriture lisible ; - collages soignés ; - traits et encadrés correctement tracés ; - pas de rature ; - ...
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"> - le cadrage est centré (transparent) - pas de déséquilibre « espace rempli/espace vide » - ...
Orthographe	<p>Dans une optique de perfectionnement, l'absence de faute d'orthographe est aussi à valoriser.</p>	

Les critères minimaux

Pertinence du mode d'organisation

Dans le cadre de cette recherche, pour que les enseignants et les élèves se fassent une même représentation de la tâche à réaliser, l'outil de communication à choisir (ligne du temps, schéma, tableau comparatif...) a toujours été précisé. On pourrait tout à fait envisager que l'élève, rompu à l'exercice de la compétence, choisisse lui-même l'outil de

communication répondant le mieux au problème posé. Si c'est le cas, il faut ajouter à la liste des critères retenus ici un autre critère minimal : pertinence de l'outil de communication choisi.

Même si le type d'outil de communication attendu est précisé, l'élève doit organiser les données à communiquer. Les principes organisateurs choisis par l'élève sont-ils pertinents ? Tiennent-ils compte des règles de fabrication propres au mode de communication ? Par exemple, un schéma institutionnel est une représentation simplifiée des relations existant entre différents pouvoirs : l'élève a-t-il organisé son schéma en distinguant les pouvoirs, a-t-il veillé à établir des relations entre les institutions ? Dans le cas d'une ligne du temps, s'il a choisi de la dessiner horizontalement, l'a-t-il orientée de gauche à droite ? A-t-il tenu compte d'une échelle et, si cela était nécessaire, d'un axe géographique ?... Par ailleurs, a-t-il pris en compte le destinataire et le contexte de communication ? Nous avons considéré ce critère comme essentiel.

Lisibilité du mode d'organisation

Certains élèves ont opté pour un mode d'organisation pertinent, mais n'ont pas accompagné leur outil de communication d'un mode d'emploi suffisamment clair. « Pertinence » et « Lisibilité » exigent d'observer la copie sous deux angles différents : ce sont donc deux critères distincts. Ici, il s'agit de se demander si l'élève a bien su mettre en relief les principes organisateurs de son outil de communication. Un titre, des étiquettes... mettent-ils bien en évidence son mode d'emploi ? Dans le cas d'un schéma, l'élève peut établir des relations entre les différentes institutions, mais utiliser différents types de flèches sans les expliquer dans une légende. Ce n'est pas la présence des liens (critère 1), ni leur exactitude (critère 3) qui seront prises en compte ici, mais leur manque de lisibilité. Se faire comprendre d'un destinataire lorsqu'on communique nous semble essentiel. Ce critère a donc été considéré comme minimal.

Sélection et exactitude des informations à communiquer

L'exactitude des informations nous semble, elle aussi, essentielle. On ne peut estimer l'élève compétent dans la communication d'un savoir historique si, malgré une mise en page soignée, le contenu communiqué est inexact. La communication d'informations inexactes peut être l'indice que l'élève n'a pas compris la matière, qu'il n'a pas pris la peine de se l'approprier... Pour s'assurer que l'élève maîtrise suffisamment les savoirs nécessaires à la situation d'intégration, il peut donc s'avérer utile d'organiser un contrôle de connaissances au préalable.

En fonction de la tâche et des consignes reçues, l'étudiant ne devra pas restituer tout ce qu'il a vu d'une matière, mais sélectionner les informations répondant au problème posé. En évaluant l'outil de communication, on veillera donc à vérifier la capacité de l'élève à écarter les renseignements secondaires et à conserver les renseignements essentiels. La sélection nous a semblé aller de pair avec l'exactitude : l'élève qui réussit à sélectionner les informations essentielles tout en veillant à être exact remplit totalement ce critère. Dans les copies, les exemples de sélection d'informations inexactes ne sont pas rares. Ainsi, un élève, qui réalise un schéma des institutions fédérales américaines, peut juger important de retenir « la Cour suprême » – la sélection se justifie alors tout à fait – mais placer cette information en regard du pouvoir législatif. L'information devient alors inexacte.

Pour évaluer le critère « sélection et exactitude des informations à communiquer », l'enseignant dressera la liste des informations qu'il juge essentielles, en fonction de la tâche et des consignes précisées aux élèves et de la phase d'apprentissage initial. Chaque fois qu'il rencontrera une information exacte sur une copie, il pourra l'indiquer en cochant

la grille d'évaluation. Le risque doit cependant à tout prix être évité qu'en cochant ainsi la grille, un étudiant communiquant un maximum d'informations exactes, sans opérer aucun tri, et un étudiant communiquant les mêmes informations, mais en écartant les informations parasites, obtiennent la même cote. Pour éviter cet écueil, nous avons choisi de retrancher des points lorsque l'élève n'a pas su écartier les informations parasites.

Mise en relief des informations à communiquer

Il convient ici d'apprécier de manière globale si l'élève a mis en œuvre différentes techniques pour mettre en évidence l'essentiel de l'information à communiquer. Dans ce dessein, il peut utiliser des codes visuels : jeu de polices, de tailles, de styles dans les caractères utilisés, emploi de couleurs, usage d'encadrés... Il a également intérêt à être économe, à éviter de surcharger sa ligne du temps, son tableau... en utilisant des mots-clés à la place de longues phrases, en évitant les répétitions inutiles, en employant des symboles... Plus un élève est expert dans l'emploi de codes visuels et plus il évite les surcharges, mieux l'information qu'il communique est mise en évidence. Cependant, il ne suffit pas d'utiliser ces techniques, encore faut-il que leur emploi soit cohérent et se prête à la situation. Comment établir des indicateurs pour ce critère ? Quels éléments observer pour évaluer que l'élève est compétent pour mettre en relief les informations à communiquer ? Dans le cadre de cette recherche, nous avons identifié les éléments du contenu qui devaient être mis en relief et avons listé les principales techniques utilisées par les élèves pour y parvenir.

Il faut encore faire remarquer que les critères « lisibilité du mode d'organisation » et « mise en relief des informations » sont distincts. Le premier vise la mise en relief du mode d'organisation, il se situe à un niveau plus général ; le second concerne la mise en évidence de chaque type d'information.

Un élève qui communique des informations sans arriver à les mettre en évidence ne peut sans doute pas être considéré comme tout à fait apte à communiquer un savoir historique. C'est pourquoi ce critère figure parmi les critères essentiels.

Les trois critères qui suivent nous semblent plutôt être de l'ordre du perfectionnement.

Les critères de perfectionnement

Soin

La mise en page est-elle soignée ? Le soin conditionne souvent notre première appréciation intuitive. Cependant, il nous paraît être de l'ordre du perfectionnement.

Peut-on dire en effet qu'un élève a échoué dans l'exercice de la compétence parce qu'il a commis des ratures ou que son écriture n'est pas toujours lisible ?

Équilibre

La mise en page est-elle équilibrée ? Les données sont-elles bien réparties dans l'espace disponible ? Ainsi, un transparent avec des marges trop étroites poserait problème au moment de la projection. Un schéma confiné dans le coin d'une page aurait gagné à profiter de tout l'espace disponible...

Orthographe

Pour communiquer correctement, il faut éviter de faire des fautes. Dans une optique de perfectionnement, l'absence de fautes d'orthographe est à valoriser.

PISTES POUR CERTIFIER LA MAÎTRISE D'UNE COMPÉTENCE

L'énoncé des critères et des indicateurs, la vérification de leur indépendance et la détermination de leur degré d'importance permettent de rendre plus explicites les paramètres de l'évaluation d'une compétence au terme d'une activité d'intégration. Ils ne sont toutefois pas suffisants pour outiller l'enseignant qui souhaite déclarer la maîtrise ou non de la compétence par l'élève au terme d'une année scolaire. Quelles informations prendre en compte ? Quelle optique choisir ? Quels seuils de maîtrise fixer ? Autant de questions auxquelles nous tenterons de répondre ici.

Optiques sommative et critériée

Nous avons mis à l'épreuve deux optiques différentes. La première 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. Cette approche peut être qualifiée de sommative ²⁰. C'est celle que nous avons 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 ²¹.

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 minimal.

La deuxième optique envisage les critères séparément sans chercher à atteindre une somme globale. Elle est qualifiée d'approche critériée ²². 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, des questions pertinentes, exploiter correctement les documents et mobiliser les connaissances du cours. Il s'agit là des acquis de base sans lesquels l'élève sera déclaré ne pas être prêt à suivre les apprentissages de l'année ultérieure.

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

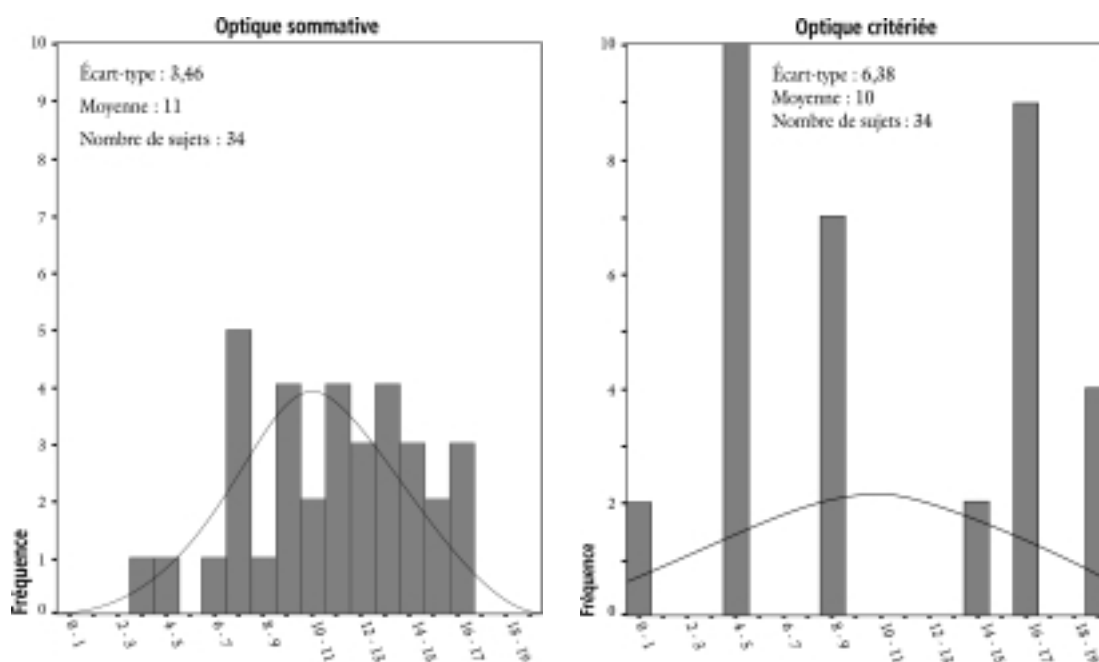
20 Dans le sens où le seuil de réussite correspond à une somme de points, par exemple 10/20. Voir X. ROEGERS (avec la collaboration de J.-M. DE KETELE), *Une pédagogie de l'intégration...*, p.249.

21 Cfr la « règle des 3/4 » proposé par X. ROEGERS (avec la collaboration de J.-M. DE KETELE), *Une pédagogie de l'intégration...*, p.245.

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

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 ci-dessous illustrent cet aspect. Ils présentent la distribution des scores obtenus par deux classes de 4^e année sur base des deux dernières situations d'intégration qui leur ont été présentées pour « Se poser des questions ». 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 courbe de Gauss – tandis que celui de droite présente des résultats plus extrêmes.

Figure 1 : Optique sommative ou critériée ? Distribution des scores obtenus dans deux classes de 4^e année



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, en évaluation formative, 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'élève à mieux concentrer ses efforts. Enfin cette optique aidera le professeur en cours d'année à mieux fonder la décision de réussite ou d'échec en conseil de classe et permettra au professeur de l'année supérieure de prendre appui sur des acquis mieux ciblés pour développer les apprentissages ultérieurs.

De notre point de vue, il nous semble important de souligner que l'optique critériée est 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 les compétences.

Seuils de maîtrise

Quelle que soit l'optique choisie, il faut de toute manière recourir à des mesures pour déterminer non seulement si chaque critère est respecté mais aussi si le niveau de maîtrise de la compétence – c'est-à-dire de l'ensemble des critères – est suffisant.

La pratique courante en vigueur dans nos écoles est de fixer le seuil de réussite à 50 %. Mais rien n'interdit de le fixer à 40 % ou à 60 %. L'important, de toute manière, est surtout de rendre plus transparente l'évaluation vis-à-vis des élèves ²³ selon l'optique choisie. Dans l'optique critériée, nous avons pris comme repère la règle des 2/3 ²⁴. Celle-ci s'applique premièrement à l'évaluation de chaque production prise isolément. Dans la mesure du possible, pour chacune des situations d'intégration mise en œuvre, il faudrait que chaque critère puisse être maîtrisé aux deux tiers pour prononcer sa réussite. Cette maîtrise peut se traduire soit en terme de note chiffrée – par exemple obtenir 4/6 au niveau de la pertinence des questions –, soit en terme de nombre d'occasions réussies – par exemple se poser au moins deux questions pertinentes sur trois, exploiter trois documents sur cinq... Les grilles spécifiques à chaque situation d'intégration reproduites dans la partie « Expériences » ont adopté une mesure chiffrée.

La règle des 2/3 s'applique aussi pour certifier la maîtrise de la compétence en fonction de l'ensemble des situations d'évaluation qui ont pris place en cours d'année. Dans une optique critériée, on aligne l'un à côté de l'autre les résultats obtenus pour chaque critère au terme des différentes situations d'intégration et on en certifie la maîtrise si ce résultat est positif dans deux occasions sur trois. Le tableau ci-dessous en donne un exemple pour la compétence 1.

Tableau 4 : Seuil de maîtrise de la compétence 1 au terme de trois occasions

	Situation d'intégration 1	Situation d'intégration 2	Situation d'intégration 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	-	-	-	-

Il nous semble cependant peu probable qu'un enseignant d'histoire puisse effectivement mettre en œuvre trois situations d'évaluation certificative pour chacune des compétences terminales ²⁵. Deux situations d'intégration semblent une moyenne plus acceptable. Nous proposons donc de fixer un seuil de réussite qui prenne en compte la réalité du terrain : si la maîtrise d'une compétence n'a pu être évaluée qu'au cours de deux occasions, la réussite de chaque critère à une des deux occasions – compte tenu de la complexité de la tâche demandée aux élèves – suffit pour en prononcer la maîtrise en général.

²³ X.ROEGIER (avec la collaboration de J.-M. DE KETELE), *Une pédagogie de l'intégration...*, p.233.

²⁴ X.ROEGIER (avec la collaboration de J.-M. DE KETELE), *Une pédagogie de l'intégration...*, p.242.

²⁵ Cfr les exemples de planification proposés dans J.-L. JADOLLE et M. BOUHON (sous la dir. de), *Développer des compétences en classe d'histoire*, (Coll. Apprendre l'histoire, n°3), Louvain-la-Neuve, 2001, p.229 et ss.

Tableau 5 : Seuil de maîtrise de la compétence 1 au terme de deux occasions

	Situation d'intégration 1	Situation d'intégration 2	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	-	-	-

En conseil de classe, l'usage veut bien souvent que l'enseignant déclare la réussite ou l'échec de l'élève en communiquant une appréciation générale ou une note chiffrée selon une échelle standard. Dans le but d'aider les enseignants à traduire leur évaluation critériée sur ce type d'échelle, nous proposons le système suivant :

Tableau 6 : Proposition pour traduire l'évaluation critériée en une appréciation et une cote

Compétence « Se poser des questions »		Appréciation	Cote
3 critères minimaux non-rencontrés	ÉCHEC	TI	0/20
2 critères minimaux non-rencontrés		I	4/20
1 critère minimal non-rencontré		F	8/20
Tous les critères minimaux rencontrés	RÉUSSITE	S	12/20
1 critère de perfectionnement rencontré		B	14/20
2 critères de perfectionnement rencontrés		TB	16/20
3 critères de perfectionnement rencontrés		EXC	20/20

Compétence « Communiquer »		Appréciation	Cote
4 critères minimaux rencontrés	ÉCHEC	TI	0/20
3 critères minimaux non-rencontrés		TI	4/20
2 critères minimaux non-rencontrés		I	6/20
1 critère minimal non-rencontré		F	8/20
Tous les critères minimaux rencontrés	RÉUSSITE	S	12/20
1 critère de perfectionnement rencontré		B	14/20
2 critères de perfectionnement rencontrés		TB	16/20
3 critères de perfectionnement rencontrés		EXC	20/20

Dans l'optique sommative, il suffira, au terme de chaque situation d'intégration, de faire la somme des résultats obtenus pour chaque critère et de déclarer la réussite en fonction du seuil fixé, par exemple celui de 50 %.

Pour certifier la maîtrise de la compétence au terme de l'année, on veillera dès lors, dans l'optique sommative, à pondérer les différents totaux obtenus à chaque prestation en fonction de leur place dans le parcours d'apprentissage. Le résultat obtenu au terme d'une première situation d'intégration interviendra dans une moindre mesure que celui obtenu au terme de la dernière situation d'intégration.

Tableau 7 : Proposition de pondération pour certifier la maîtrise d'une compétence dans une optique sommative

Exemples de pondération	Situation d'intégration 1	Situation d'intégration 2	Situation d'intégration 3	Certification
Exemple 1 Trois situations d'intégration	6/20 x 10 %	8/20 x 30 %	13/20 x 60 %	11/20
Exemple 2 Deux situations d'intégration		8/20 x 30 %	13/20 x 70 %	11,5/20

PISTES POUR PRATIQUER L'ÉVALUATION FORMATIVE

L'évaluation formative a pour but de réguler les processus d'apprentissage. Elle vise bien sûr une progression de l'élève, mais pourquoi pas aussi un plus grand engagement de celui-ci dans sa formation. Elle fait de toute façon partie intégrante de l'apprentissage, ce qui la différencie de l'évaluation certificative, qui prend place quant à elle au terme d'un parcours de formation. Quels bénéfices un professeur d'histoire développant des compétences peut-il espérer tirer de la pratique de l'évaluation formative en classe ?

Développer des compétences en histoire, c'est aussi développer le sens de l'autonomie. L'évaluation formative et particulièrement les activités d'auto-évaluation constituent avant tout un moyen privilégié pour rencontrer cette finalité.

Sur un plan pratique, évaluer des productions – prendre en compte les nombreux critères, rédiger quelques commentaires sur les copies – exige un investissement important. Pour l'enseignant qui est de plus en plus sollicité pour prendre en compte les difficultés des élèves et qui pourtant ne peut être partout à la fois, l'apprentissage à l'auto-évaluation constitue une solution intéressante. En outillant l'élève pour qu'il discerne ses forces et ses lacunes, le professeur pourra quelque peu alléger son travail d'évaluation tout en augmentant son efficacité.

Encore faut-il savoir quelle forme donner à l'évaluation formative, comment l'organiser et quelles conditions respecter pour qu'elle soit vraiment utile pour l'élève et praticable pour l'enseignant, compte tenu de sa disponibilité et des contraintes du cours d'histoire.

Les modalités de l'évaluation formative sont multiples. Il n'y a pas qu'une seule manière de la pratiquer. Elle peut être très informelle, spontanée, quotidienne et revêtir des formes dont l'enseignant n'a pas nécessairement conscience : attirer l'attention de l'élève sur ce qu'il a fait, en répondant à sa question par une autre question ou en lui soumettant un nouvel exemple, inviter un étudiant à donner un coup de pouce à son voisin. Elle peut également prendre une forme plus organisée, plus instrumentée, plus lourde aussi, par le recours à des grilles, par exemple. Les deux formes, informelle et

instrumentée, ont été pratiquées dans le cadre de cette recherche. Cela nous a permis de relever quelques aspects prometteurs et quelques écueils à éviter lorsque l'on pratique ce type d'évaluation, particulièrement lorsque l'on met en place des activités d'auto-évaluation à l'aide de grilles.

Les quelques repères qui suivent aideront, nous l'espérons, le professeur à créer ses propres conditions d'apprentissage à l'auto-évaluation.

Préciser ce qui sera pris en compte pour la certification...

avant l'activité d'intégration mais aussi au moment de l'activité d'évaluation formative. Dans le cas contraire, l'imprécision peut générer une certaine insécurité chez l'élève qui, invité à relever lui-même ses lacunes, peut se demander s'il ne lui en sera pas tenu rigueur dans le cahier de cotes. Dans nos démarches d'auto-évaluation, particulièrement dans celles qui ont pris place au terme des premières situations d'intégration, il a été nécessaire de faire cette mise au point : en aucun cas, le résultat que l'élève s'octroyait n'avait une incidence sur le cahier de cotes, seul le sérieux avec lequel il recourait à la grille était pris en compte.

Dans la pratique, l'évaluation formative voisine parfois avec l'évaluation certificative. Par exemple, si le professeur estime que ses étudiants ont déjà eu l'occasion de s'entraîner à la sélection d'informations exactes, il peut décider d'enregistrer le résultat obtenu pour ce critère dans son cahier de cotes (évaluation certificative) et récolter les résultats relatifs aux autres critères à titre d'information sur la progression de l'élève (évaluation formative). Dans ce cas et pour éviter toute ambiguïté, il veillera à préciser autant que possible ce qui fait l'objet d'une évaluation certificative.

Définir clairement les critères minimaux et de perfectionnement

Ces critères constituent la base de la démarche, permettent d'orienter le regard et de réduire la part de subjectivité qui peut intervenir de part et d'autre. Ils doivent être en rapport avec l'énoncé de la tâche et des consignes. Définir clairement ceux-ci est un préalable à toute activité d'appropriation de ces critères par les élèves.

Favoriser l'appropriation des critères par les élèves

Lire une grille d'évaluation avec les élèves ne suffit pas. Ceux-ci ont besoin de pouvoir comparer les points de vue. Soumettre différents exemples produits, de préférence anonyme, au regard critique de la classe et en prenant le temps de les analyser a constitué un facteur déterminant pour l'appropriation des critères par les élèves.

Guider la démarche et veiller au respect des règles du jeu...

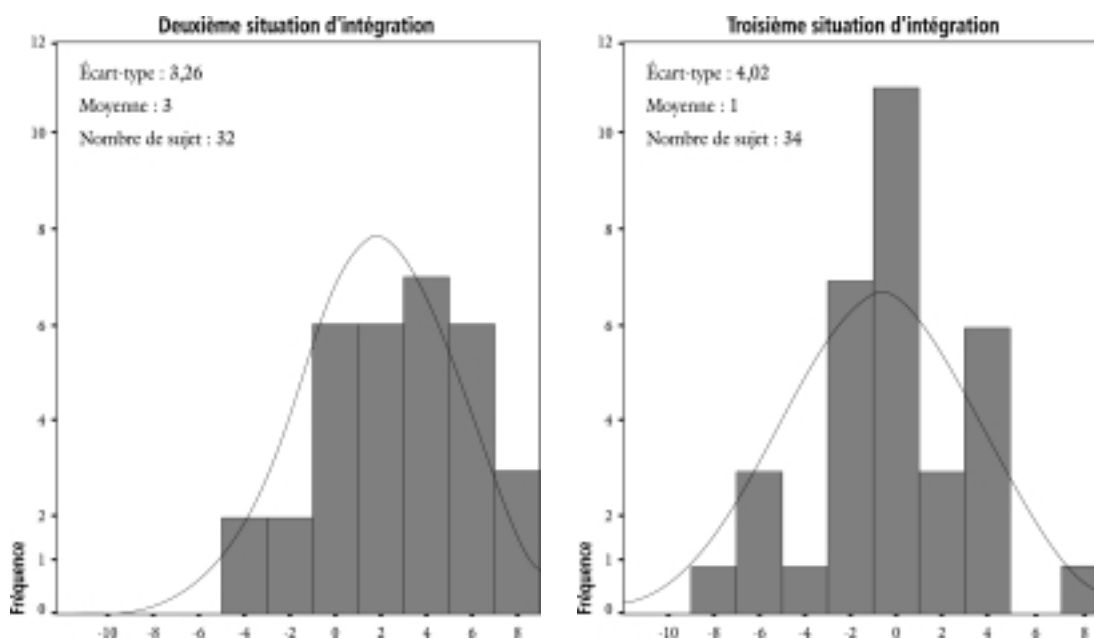
en relançant les commentaires, en permettant à chacun de s'exprimer, particulièrement à ceux qui ont le plus de difficultés, en refusant les remarques déplacées, particulièrement celles qui confondent la copie et son auteur, en créant un cadre qui permette de tirer parti des erreurs commises.

Dans le cadre de notre recherche, la mise en œuvre d'activités d'évaluation formative, basées sur ces quatre conditions, a manifestement favorisé le développement de démarches métacognitives auprès des élèves. Cet apprentissage est illustré dans les deux graphiques ci-dessous. Les données concernent à nouveau les deux classes de 4^e année confrontées aux trois situations d'intégration en rapport avec la compétence « Se poser des questions ». Les élèves de ces deux classes ont utilisé une grille de critères pour évaluer leur propre production, au terme de la deuxième et troisième situation d'intégration ²⁶.

²⁶ Cfr partie « Expériences » ; la description de la première expérience.

Lorsqu'ils utilisent la grille la première fois, une surévaluation par rapport à l'évaluation du professeur de 3,2 points sur 20 en moyenne apparaît. L'écart se réduit considérablement la fois suivante. Il n'est plus que de 0,6 points. On constate en effet que la courbe de distribution des résultats, positionnée sur la droite dans le premier graphique se déplace vers le centre dans le deuxième graphique.

Figure 2 : Distribution des écarts entre l'évaluation du professeur et l'auto-évaluation des élèves (échelle de 20 points)



Que disent les élèves à propos de l'usage des grilles ?

Les réponses des élèves aux questionnaires que nous leur avons soumis au terme des activités confirment l'importance qu'ils accordent à ces moments d'évaluation formative.

Tableau 8 : Affirmations des élèves par rapport aux activités d'auto-évaluation

	Deuxième situation d'intégration				Troisième situation d'intégration			
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q1	Q2	Q3	Q4
Moyenne (échelle de 1 à 5)	2,8	3,5	3,4	3,5	2,9	3,6	3,1	4,1
Pourcentage								
Pas du tout d'accord	18,2	9,1	12,1	9,1	13,9	5,4	5,4	0,0
Pas vraiment d'accord	24,2	12,1	18,2	18,2	19,4	16,2	29,7	2,7
Moyennement d'accord	21,2	24,2	18,2	15,2	30,6	24,3	21,6	18,9
Presque d'accord	27,3	27,3	21,2	27,3	30,6	18,9	32,4	37,8
Tout à fait d'accord	9,1	27,3	30,3	30,3	5,6	35,1	10,8	40,5
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

NB Les élèves, au nombre de 37, ont dû prendre position (1 = pas du tout d'accord, 5 = tout à fait d'accord) par rapport aux affirmations suivantes :

Q1 : La grille d'évaluation était facile à remplir. Q2 : Je pense que cette grille évalue correctement mon travail. Q3 : Je suis d'accord avec la répartition des points entre les critères. Q4 : 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.

Si les grilles de critères sont perçues, dans les deux situations, comme relativement complexes à appliquer (Q1), leur fiabilité, par contre, n'est pas vraiment contestée (Q3). Ainsi, 79 % (deuxième situation d'intégration) et 81 % (troisième situation d'intégration) des élèves estiment que ces grilles aident à évaluer correctement leurs travaux (Q2). La qualité formative de ces grilles est probablement ce qui ressort le mieux de la lecture du tableau (Q4). Au terme de la deuxième situation d'intégration, 79 % des élèves étaient relativement d'accord pour affirmer que ces grilles les aidaient à mieux comprendre les exigences du professeur et à réguler leur apprentissage. Au terme de la troisième situation d'intégration cette part s'élève à 97 %. Aucun élève ne la rejette tout à fait.

Que disent les élèves au terme de l'ensemble de la démarche ?

Dans les réponses ouvertes du dernier questionnaire, les élèves confirment que les activités d'évaluation formative leur ont permis de mieux s'appropriier les critères d'évaluation. Les exemples ci-dessous reprennent les avis les plus représentatifs :

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.

Oui, [les critères] montrent qu'il faut bien réfléchir à toute une liste de consignes pour former de bonnes questions.

On comprend clairement les attentes du professeur.

Je sais mieux où j'ai fait des fautes et je les comprends.

On apprend à s'auto-évaluer et on voit qu'il faut respecter la grille. On voit ce qu'on nous demande.

On se base sur l'essentiel pour coter.

[Les critères] nous permettent de voir si on est dans la bonne direction pour pouvoir poser des questions.

[Les critères] nous montrent déjà vers quoi nos questions devaient être rédigées et cela nous permet donc de voir si nos questions sont bonnes.

On sait mieux ce que l'on attend de nous.

Ça nous permet de mieux voir nos erreurs.

POUR CONCLURE

Au terme de cette partie « Recherches », 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.

À travers les épreuves intégratives conçues et expérimentées en classe, une forme concrète a été donnée aux objectifs d'apprentissage énoncés dans le référentiel légal et les programmes d'histoire. 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, cet ouvrage 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.

À la question de la certification, cet ouvrage 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.