

# Les Cahiers de recherche du Girsef

L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN HISTOIRE

ÉTUDE DES PRATIQUES DÉCLARÉES  
DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE  
EN BELGIQUE FRANCOPHONE

*Mathieu Bouhon, Jean-Louis Jadouille*

N°129 ■ DÉCEMBRE 2022 ■



Le **Girsef** (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation) est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 au sein de l'Université catholique de Louvain. L'objectif central du groupe est de développer des recherches fondamentales et appliquées dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les priorités de recherche du Girsef se déclinent aujourd'hui autour de trois axes, assumés par trois cellules :

- Politiques éducatives et transformations des systèmes d'enseignement
- Dispositifs, motivation et apprentissage
- Parcours de vie, formation et profession

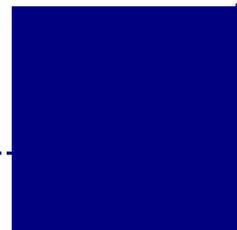
Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication (*working paper*). En tant que tels, bien que chaque Cahier fasse l'objet d'une relecture par le responsable de la publication et par un membre du Girsef, la responsabilité finale de leur publication revient à ses auteurs. De plus, les Cahiers restent la propriété de leurs auteurs qui autorisent par leur mise en ligne leur reproduction et leur citation, sous réserve que la source soit mentionnée.

Les Cahiers de recherche du Girsef sont téléchargeables gratuitement sur notre site [www.uclouvain.be/girsef](http://www.uclouvain.be/girsef) ainsi que sur le site <http://hal.archives-ouvertes.fr/> et sur le site [www.i6doc.com](http://www.i6doc.com), où il est également possible de commander sous format papier le recueil des Cahiers parus dans l'année.

Responsable de la publication : Margherita Bussi, Thibault Coppe et Jo Bjorkli Helgetun

Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

Contact : [Dominique.Demey@uclouvain.be](mailto:Dominique.Demey@uclouvain.be)



# L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES EN HISTOIRE

## ÉTUDE DES PRATIQUES DÉCLARÉES DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE EN BELGIQUE FRANCOPHONE

Mathieu Bouhon<sup>1</sup>, Jean-Louis Jadoulle<sup>2</sup>

*Près de vingt ans après l'implantation d'une pédagogie de l'intégration, nous avons voulu apprécier dans quelle mesure les enseignants d'histoire de l'enseignement secondaire belge francophone se sont approprié, sur le plan de l'évaluation des compétences, les principes-clés de l'approche situationnelle qu'implique cette pédagogie. Nous avons également voulu identifier les facteurs susceptibles d'expliquer en quoi les pratiques d'évaluation déclarées par les enseignants sont plus ou moins conformes à ces principes.*

*L'étude se base sur un questionnaire en ligne administré à 73 enseignants de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> secondaire. Elle montre que ces enseignants adhèrent majoritairement aux recommandations censées assurer la validité et la fiabilité de leur évaluation. La pratique des rétroactions et, dans une moindre mesure, les pratiques d'auto-évaluation sont également présentes. La proximité de leurs pratiques déclarées avec les principes recommandés est liée, pour une part, aux perceptions qu'ils ont de l'approche par compétences, mais aussi aux perceptions qu'ils ont de la motivation de leurs élèves ainsi que de l'homogénéité et du niveau cognitif de leurs classes. Elle est également corrélée avec leur sentiment d'efficacité en matière d'évaluation des élèves.*

*Au-delà de la question spécifique de l'évaluation des compétences dans le cadre d'une pédagogie de l'intégration, cette recherche s'interroge sur l'évolution de la perception de l'approche par compétences par les enseignants d'histoire entre 2001 et 2019. Ceux-ci seraient de moins en moins convaincus qu'elle favorise l'appropriation par les élèves des connaissances et renforce leur motivation ; par contre, la majorité d'entre eux serait plus convaincue qu'elle favorise la capacité des élèves à identifier leurs acquis et leurs difficultés.*

**MOTS-CLÉS :** Évaluation des compétences, validité, fiabilité, évaluation formative, familles de situations, didactique de l'histoire.

---

<sup>1</sup> Mathieu Bouhon est membre du GIRSEF, professeur à l'Université catholique de Louvain (Belgique) et chercheur en didactique de l'histoire.

<sup>2</sup> Jean-Louis Jadoulle est professeur à l'Université TÉLUQ (Québec) et chercheur en didactique de l'histoire.

## Table des matières

<b>Problématique</b>	<b>3</b>
<b>Cadre théorique</b>	<b>4</b>
Le choix de l'approche situationnelle	4
Évaluer des compétences dans une optique situationnelle : quels principes ?	6
<b>Le dispositif de recherche et les instruments de mesure</b>	<b>7</b>
<b>Les résultats</b>	<b>10</b>
Dans quelle mesure les enseignants d'histoire se sont-ils approprié les principes d'évaluation des compétences dans le cadre d'une approche situationnelle ?	10
Quels facteurs sont associés à la plus ou moins grande proximité entre ces principes et les pratiques déclarées ?	14
Comment les perceptions des enseignants à propos de l'approche par compétences, en général, ont-elles évolué entre 2001 et 2019 ?	18
<b>Conclusion</b>	<b>19</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>21</b>

*Nous dédions cette contribution au Professeur Jean Georges, premier didacticien de l'histoire belge, inlassable promoteur de la formation des enseignants du secondaire à l'Université catholique de Louvain, trop tôt décédé ce 12 novembre 2022.*

## Problématique

Cette étude<sup>3</sup> trouve son origine lointaine dans une enquête réalisée en avril 2001 (Jadoulle, Letor, De Ketele & Vandenberghe, 2002) auprès des enseignants d'histoire du réseau catholique<sup>4</sup> de la Fédération Wallonie-Bruxelles<sup>5</sup>. Ces enseignants avaient alors reçu le nouveau programme qui introduisait une approche par compétences résolument « situationnelle<sup>6</sup> » et qu'ils allaient devoir mettre en œuvre à partir du mois de septembre 2001. Cette nouvelle approche constituait l'objet central d'une vaste réforme de l'enseignement secondaire initiée en 1997, suite au vote par le Parlement de la Communauté française de Belgique d'un décret-cadre, le *Décret-Missions*<sup>7</sup>. L'objet de cette enquête, réalisée en 2001, était de cerner les perceptions des enseignants par rapport à ce programme et à l'approche par compétences.

À la question de savoir si, « d'une manière générale, les orientations du nouveau programme [les] satisfont », les enseignants d'histoire<sup>8</sup> étaient 51 % à se dire « pas du tout d'accord » ou « réservés », soit le signe de réelles

réticences. Quand on les interrogeait sur les bénéfices attendus de l'approche par compétences, seuls 49 % d'entre eux y voyaient le gage possible d'une meilleure appropriation des connaissances par les élèves. 62 % étaient convaincus que l'approche par compétences ne serait pas un vecteur de motivation pour les élèves et 55 % pensaient que cette nouvelle réforme n'allait pas aider les élèves à mieux identifier leurs acquis et leurs difficultés. Globalement, les enseignants d'histoire témoignaient donc d'un grand scepticisme sur le plan des bénéfices attendus de la nouvelle approche. Ce scepticisme était aussi manifeste sur le plan des pratiques d'évaluation des compétences. 59 % des enseignants interrogés estimaient que le nouveau programme n'allait pas leur permettre d'améliorer la qualité de leur évaluation. Ils étaient pourtant très nombreux à réclamer des formations qui les préparent à évaluer les compétences de leurs élèves : cette problématique constituait un des besoins de formation les plus fréquemment mentionnés par les enseignants.

---

<sup>3</sup> Les auteurs remercient Marie Lakaye et Virginie Dupont pour leur concours, respectivement pour l'administration du questionnaire en ligne et pour le traitement des données.

<sup>4</sup> En Belgique francophone, on distingue quatre grands réseaux d'enseignement. Deux réseaux relèvent de l'enseignement dit « officiel » ou public : le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles (organisé par l'entité fédérée du même nom, avec une certaine autonomie depuis 2019) et celui de l'enseignement officiel subventionné (dont les « pouvoirs organisateurs » sont les provinces et les communes). Deux autres réseaux relèvent de l'enseignement dit « libre » subventionné : le réseau catholique réunissant les écoles affiliées à la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (Fesec) et celui des écoles affiliées à la Fédération des Écoles Libres Subventionnées Indépendantes (Felsi). Les deux réseaux qui scolarisaient la majorité des élèves du secondaire en 2019-2020 sont ceux de l'enseignement catholique (65,5% des élèves de la 3e à la 6e secondaire) et celui de la Fédération Wallonie-Bruxelles (24,8% des élèves de la 3e à la 6e secondaire) (Fédération Wallonie-Bruxelles, [2021], p. 83).

<sup>5</sup> Dénommée « Communauté française de Belgique » jusqu'en 2011.

<sup>6</sup> L'approche situationnelle est présentée dans le cadre théorique.

<sup>7</sup> Parlement de la Communauté française (1997). Décret définissant les Missions prioritaires de l'Enseignement fondamental et de l'Enseignement secondaire et organisant les Structures propres à les atteindre, 24 juillet 1997. Sur cette réforme et sa concrétisation pour l'enseignement de l'histoire, cf. Jadoulle, 2000, 2011a et b.

<sup>8</sup> n = 398 ; taux de réponse : 19,1 % (Jadoulle, Letor, De Ketele & Vandenberghe, 2002).

Pour faire face à ces réticences et à ce scepticisme marqués, plusieurs cycles de formation sur l'approche par compétences en classe d'histoire, et plus spécifiquement sur l'évaluation des compétences, furent organisés à partir de 2001. Ils ont pris appui sur deux ouvrages (Jadouille & Bouhon, 2001 ; Bouhon & Dambroise, 2002), le deuxième étant le résultat d'une recherche technologique financée par l'Administration de la Recherche de la Communauté française de Belgique. Le but de cette recherche était d'outiller les enseignants pour faire évoluer leurs pratiques d'évaluation en cohérence avec l'approche par compétences (Jadouille, Bouhon & Dambroise, 2002).

Près de vingt ans après ces formations et publications destinées à équiper les enseignants en matière d'évaluation des compétences

des apprenants, il nous a semblé pertinent de réinterroger les professeurs d'histoire du secondaire actuellement en fonction, y compris dans le réseau public organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, et ce afin de cerner leurs pratiques déclarées en termes d'évaluation. Notre projet était de répondre à trois questions de recherche :

- dans quelle mesure les enseignants d'histoire se sont-ils appropriés les principes en matière d'évaluation des compétences dans le cadre d'une approche situationnelle ?
- quels facteurs sont associés à la plus ou moins grande proximité entre ces principes et les pratiques déclarées par les enseignants ?
- comment les perceptions des enseignants à propos de l'approche par compétences, en général, ont-elles évolué entre 2001 et 2019 ?

## Cadre théorique

### Le choix de l'approche situationnelle

Pour répondre à ces questions, il importe évidemment d'identifier les principes fondamentaux qui, selon la littérature en sciences de l'éducation, peuvent présider à l'évaluation des compétences. Ces principes concernent d'abord l'évaluation en général, même si la manière de les mettre en œuvre amène certains accents particuliers dès lors qu'il s'agit d'évaluer des compétences. Une attention particulière a donc été portée aux travaux spécifiques sur l'évaluation des compétences (Allal, 1999 ; Beckers, 2002 ; Beckers, Hirtt & Laveault, 2014 ; Gérard & Van Lint-Muguerza, 2000 ; Paquay, 2000 ; Perrenoud, 1997 ; Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003).

L'approche par compétences est toutefois l'objet d'orientations différentes qui influencent la manière d'évaluer les compétences des apprenants. À la suite de Jonnaert (2003, 2014), Roegiers et De Ketele (2000) et Roegiers (2010),

on peut distinguer deux grandes orientations. La première peut être qualifiée de « généraliste » ou de « longitudinale ». Dans cette optique, la compétence est vue comme une capacité générale dont le développement passe par la rencontre de situations diverses. Les énoncés de compétences sont conçus de manière très ouverte, et ce afin de recouvrir un maximum de situations possibles. Ainsi, on retiendra, au titre de compétences, des énoncés éventuellement aussi larges que « savoir écrire », « savoir observer », « savoir analyser », « s'exprimer »... La deuxième orientation peut être qualifiée de « situationnelle » ou « opérationnelle » ; la pédagogie de l'intégration (Roegiers & De Ketele, 2000; Roegiers, 2003 et 2010) s'inscrit dans cette optique. La compétence y est définie comme « la possibilité pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes » (Roegiers & De Ketele, 2000, p. 66). Aussi, chaque compétence est assortie d'un type ou d'une

L'évaluation des compétences des élèves en histoire  
Étude des pratiques déclarées des enseignants du secondaire en Belgique francophone

famille de situations ou de problèmes nouveaux et complexes auxquels les élèves doivent être régulièrement confrontés. Ces types ou ces familles de situations doivent répondre à un certain nombre de paramètres qui concernent la nature de la tâche dont l'élève devra être capable et les conditions d'exécution de cette tâche. Ces paramètres sont censés assurer que les différentes situations d'apprentissage et d'évaluation d'une même compétence proposées par un même enseignant ou par des enseignants différents appartiennent bien à la même famille.

Cette notion de famille de situations est discutée, plusieurs auteurs soulignant les difficultés rencontrées par les chercheurs et les praticiens dès lors qu'il s'agit de regrouper objectivement les situations qui appartiennent à une même famille et donc de définir une compétence (Chenu, Crahay & Lafontaine, 2014 ; Crahay, 2006 ; Rey, 2014). Certains d'entre eux estiment que ces classes de situations constituent non pas des données objectives, mais des construits interprétatifs élaborés par chaque sujet apprenant. Dans cette mesure, « il n'y a donc pas de données objectives d'une situation, en dehors de la construction qu'en fait un sujet » (Rey, 2014, p. 57). Cette remise en question est toutefois largement postérieure à la mise en route de l'approche par compétences en Belgique francophone, laquelle s'est faite, pour une part au moins, en référence au concept de famille de situations mis en avant par Roegiers et De Ketele (2000) mais aussi Beckers (2002). Par ailleurs, la critique qui fait état du caractère construit des familles de situations, lesquelles n'auraient aucun correspondant « réel » dans la cognition des élèves, nous paraît oublier le caractère historiquement construit des disciplines scolaires dont c'est l'essence même de fabriquer, au fil du processus de

transposition didactique (Schneuwly, 2009), un ensemble « de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des fins éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école » (Reuter [éd.], 2010, p. 85). L'énoncé des « familles de tâches » en histoire<sup>9</sup> n'avait pas d'autre objectif que d'énoncer des construits qui, au même titre que la dissertation historique, la dictée, le problème mathématique..., ont pour fonction d'offrir aux enseignants les balises qui semblaient nécessaires à la construction de leurs propres situations d'apprentissage et d'évaluation.

Après le vote, en avril 1999, par le Parlement de la Communauté française, du référentiel des *Compétences terminales et des savoirs requis en histoire* (Communauté française, 1999), la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (Fesec) a fait le choix de cette optique situationnelle pour l'écriture de l'ensemble des nouveaux programmes censés incarner l'approche par compétences dans le réseau qu'elle organise. Ainsi, la Fesec confia à J.-M. De Ketele et X. Roegiers, tous deux artisans et promoteurs de cette approche situationnelle, la responsabilité de former les personnes chargées de l'écriture de ces nouveaux programmes. Le groupe à tâche qui a rédigé le programme d'histoire, mis en application à partir de septembre 2001 (Fesec, 2001), s'est résolument inscrit dans cette perspective. Par contre, le réseau « officiel » organisé par la Communauté française de Belgique<sup>10</sup> n'a pas fait ce choix, de telle sorte que le programme d'histoire (Communauté française, 2000) en vigueur dans ce réseau ne porte pas l'empreinte de cette optique situationnelle. Toutefois, à partir du début des années 2000, un dialogue s'est noué entre les personnes responsables de l'élaboration de ces deux programmes et mandatées par les

---

<sup>9</sup> Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. *Tableau des familles de tâches en histoire*, sur <http://www.enseignement.be/index.php?page=24420&navi=2958>, document consulté le 14 juin 2022.

<sup>10</sup> Qui deviendra Fédération Wallonie-Bruxelles à partir de 2011.

deux réseaux au sein de la Commission inter-réseaux des outils d'évaluation en histoire<sup>11</sup>. Les outils qui en ont résulté ont été élaborés sur la base d'un « tableau des familles de tâches »<sup>12</sup> conçu par les représentants de ces deux réseaux, sur la base des familles de situations prévues dans le programme d'histoire de la Fesec (2001) de telle sorte que, par le truchement de cette Commission inter-réseaux, l'approche situationnelle, initialement adoptée dans le programme d'histoire du réseau catholique a été importée, via les outils d'évaluation inter-réseaux, dans le curriculum du réseau de la Communauté française puis de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette tendance s'est encore renforcée quand la Fédération Wallonie-Bruxelles, en dialogue avec tous les réseaux, a entrepris la diffusion d'épreuves externes certificatives<sup>13</sup>, d'abord facultatives (à partir de 2010) puis obligatoires (depuis 2015). Ces épreuves qui évaluent des compétences en histoire sont en effet conçues, parfois avec certains ajustements mineurs, sur la base du tableau des familles de tâches inter-réseaux qui est sous-tendu par une conception situationnelle de l'apprentissage et de l'évaluation des compétences en histoire. Aussi, peut-on affirmer que cette approche est devenue la référence en matière d'évaluation des compétences en histoire dans tous les réseaux d'enseignement en Belgique francophone.

Cette optique situationnelle était également au fondement des ouvrages (Jadoulle & Bouhon, 2001 ; Bouhon & Dambroise, 2002) destinés à outiller les enseignants et de formations

sur l'évaluation des compétences qui ont été offertes, à partir de 2001, aux enseignants du réseau catholique puis, avec la création de l'Institut de Formation en cours de Carrière (IFC), aux enseignants de tous les réseaux d'enseignement en Belgique francophone, à partir de 2004.

Aussi, à l'heure d'apprécier le degré de pénétration des pratiques d'évaluation des compétences, il nous a semblé pertinent de le faire en référence aux principes théoriques qui ont présidé d'abord à la rédaction du programme d'histoire de la Fesec, puis des outils et des épreuves inter-réseaux pour l'évaluation des compétences ainsi que des ouvrages didactiques diffusés à tous les enseignants en Belgique francophone. Ces principes théoriques relèvent de l'approche situationnelle. Ces choix théoriques portés par les acteurs de ces réformes relèvent principalement des sciences de l'éducation et ne prennent pas en compte la spécificité épistémologique des savoirs et des processus de la pensée historique. En conséquence, les travaux relatifs à ces objets (Seixas, 1996 ; Seixas, 2000 ; Seixas & Morton, 2012 ; Seixas & Peck, 2004, VanSledright, 2011 ; Wineburg, 2000 ; Wineburg, 2001) n'ont pas été pris en compte dans le cadre de cette étude pour apprécier les pratiques d'évaluation des compétences des enseignants d'histoire.

### Évaluer des compétences dans une optique situationnelle : quels principes ?

Sur la base des travaux qui se réfèrent à cette

---

<sup>11</sup> Cette Commission a élaboré et diffusé des outils d'évaluation des compétences en histoire. Ils sont téléchargeables à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=24420&navi=2958> (page consultée le 15 juin 2022). Ils ont une double fonction : guider les enseignants et fournir à l'inspection inter-réseaux, alors en fonction, des modèles pour apprécier le niveau des études.

<sup>12</sup> Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. *Tableau des familles de tâches en histoire*, sur <http://www.enseignement.be/index.php?page=24420&navi=2958>, document consulté le 14 juin 2022.

<sup>13</sup> Appelées couramment CESS ou Certificat d'Enseignement Secondaire Supérieur. Voir aussi note 14. Cf. <http://www.enseignement.be/index.php?page=26849&navi=3461>, page consultée le 15 juin 2022.

L'évaluation des compétences des élèves en histoire  
Étude des pratiques déclarées des enseignants du secondaire en Belgique francophone

optique situationnelle, et plus largement de ceux relatifs à l'évaluation des compétences, quatre principes, censés guider les pratiques évaluatives des enseignants, ont été dégagés et opérationnalisés sous forme de critères. Ces principes sont :

- Principe 1 : validité des situations d'évaluation en phase pré-active ;
- Principe 2 : validité de l'évaluation en phase interactive (ou validité de l'activité cognitive de l'apprenant) ;
- Principe 3 : fiabilité de l'évaluation en phase post-active (ou fiabilité de la mesure) ;
- Principe 4 : pratique de l'évaluation formative.

Les deux premiers principes ont trait à la validité des situations d'évaluation conçues par les enseignants. Par validité, on entend la capacité de ces situations à recueillir des informations qui documentent ce que l'on prétend évaluer, en l'occurrence la maîtrise d'une compétence.

Le **premier principe** concerne la manière dont l'enseignant peut assurer la validité de sa prise d'informations. Il est opérationnalisé à travers les quatre critères suivants :

- Critère 1 : la situation d'évaluation correspond aux paramètres de la famille de situations attenante à la compétence qu'il s'agit d'évaluer ;
- Critère 2 : la compétence évaluée est anticipée par l'enseignant en phase pré-active, c'est-à-dire qu'elle a fait l'objet d'un choix délibéré avant d'engager la phase interactive ou phase d'enseignement ;
- Critère 3 : la situation d'évaluation assigne à l'élève une tâche unique, complexe, peu ou pas étayée ;

- Critère 4 : la tâche assigne à l'élève la réalisation d'une production nouvelle, qui porte sur un objet nouveau, mais d'un type familier, préalablement appris.

Le **deuxième principe** concerne la manière dont l'enseignant oriente l'activité cognitive de l'élève pour que celui-ci soit amené à manifester des traces du développement de la compétence qui est évaluée. Ce principe constitue donc aussi un gage de validité, mais vu cette fois du point de vue de l'activité de l'élève et non de celle de l'enseignant. Le critère qui l'opérationnalise est le suivant :

- Critère 5 : les consignes de travail communiquent à l'élève les critères d'évaluation de sa production.

À ces deux principes de validité – validité des situations d'évaluation et validité de l'activité cognitive de l'apprenant –, nous en avons ajouté deux autres. Le **troisième principe** concerne la fiabilité de la mesure et rappelle l'importance de recourir à des critères d'évaluation et des indicateurs. Il s'opérationnalise par le critère suivant :

- Critère 6 : l'enseignant recourt à des critères et des indicateurs fiables.

Le **quatrième principe** fait référence à l'évaluation formative et concerne la pratique des rétroactions et l'auto-évaluation. Il s'opérationnalise à travers deux derniers critères :

- Critère 7 : l'enseignant procède à des rétroactions ou *feedbacks* à destination de l'élève ;
- Critère 8 : l'enseignant propose aux élèves des activités d'auto-évaluation.

## Le dispositif de recherche et les instruments de mesure

Ces huit critères ont servi de base à l'élaboration d'un questionnaire en ligne qui a été diffusé

largement, tous réseaux confondus, entre juillet et octobre 2019 (tableau 1).

**Tableau 1. Opérationnalisation des principes et critères de pratiques d'évaluation des compétences selon une approche situationnelle**

Principes	Critères	Exemples d'items dans le questionnaire
1. Validité de l'évaluation en phase pré-active	Critère 1 : la situation d'évaluation correspond aux paramètres de la famille de situations attenante à la compétence que l'enseignant choisit d'évaluer.	• Quand je conçois une épreuve d'évaluation d'une compétence, je me base sur les familles de situations relatives à chaque compétence ou sur le CESS <sup>14</sup> en histoire ou encore sur les exemples d'outils d'évaluation des compétences fournis par le ministère <sup>15</sup> .
	Critère 2 : la compétence évaluée est anticipée par l'enseignant.	• Quand je prépare une séquence d'enseignement, j'identifie la compétence qui sera évaluée avant de préparer la séquence.
	Critère 3 : la situation d'évaluation assigne à l'élève une tâche unique, complexe, peu ou pas étayée.	• Quand j'évalue une compétence de mes élèves, je leur soumetts une tâche unique.
	Critère 4 : la tâche assigne à l'élève la réalisation d'une production nouvelle, qui porte sur un objet nouveau, mais d'un type familier, préalablement appris.	• Quand j'évalue une compétence de mes élèves, je leur demande un type de production nouveau, qu'ils n'ont pas dû réaliser lors d'une autre évaluation de la même compétence.
2. Validité de l'évaluation en phase interactive	Critère 5 : les consignes de travail communiquent à l'élève les critères d'évaluation de sa production.	• Au moment de réaliser une évaluation, mes élèves disposent par écrit des critères d'évaluation. • Au moment de réaliser une évaluation, mes élèves sont informés de l'importance accordée à chaque critère d'évaluation.
3. Fiabilité de l'évaluation en phase post-active	Critère 6 : l'enseignant recourt à des critères et des indicateurs.	• Pour évaluer les productions des élèves, j'examine chaque production au regard de plusieurs critères. • Pour évaluer si les productions des élèves satisfont aux critères, je dispose, pour chaque critère, d'un certain nombre d'indicateurs. • Pour évaluer les productions des élèves, je porte un jugement intuitif et global sur chaque production <sup>16</sup> . • À la fin de l'année, pour certifier que mes élèves maîtrisent une compétence déterminée, je me fie à mon expertise et porte un jugement intuitif sur l'ensemble des productions.
4. Pratique de l'évaluation formative	Critère 7 : l'enseignant procède à des rétroactions.	• Après l'évaluation d'une compétence, je mets à certains élèves des commentaires écrits. • Après que les élèves aient réalisé une épreuve d'évaluation d'une compétence, je communique à certains d'entre eux des commentaires individualisés.
	Critère 8 : l'enseignant propose aux élèves des activités d'auto-évaluation.	• Pendant que les élèves réalisent une épreuve d'évaluation d'une compétence, je leur demande explicitement d'autoévaluer leur production en cours de réalisation à l'aide de consignes et/ou d'outils qui leur sont fournis. • Après que les élèves aient réalisé une épreuve d'évaluation d'une compétence, ils sont amenés à s'autoévaluer. • Après que les élèves aient réalisé une épreuve d'évaluation d'une compétence, ils sont amenés à chercher des pistes de solution de leurs difficultés.

<sup>14</sup>Le Certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS) est l'appellation courante qui renvoie à l'épreuve externe certificative obligatoire organisée par le Ministère de l'Éducation au terme du troisième degré de l'enseignement secondaire. Elle ne porte actuellement que sur le français et l'histoire. Cf. <http://www.enseignement.be/index.php?page=26849&navi=3461>, page consultée le 15 juin 2022.

<sup>15</sup>Cf. <http://www.enseignement.be/index.php?page=24420&navi=2958>, page consultée le 15 juin 2022.

<sup>16</sup>Cet indicateur et le suivant sont inversés.

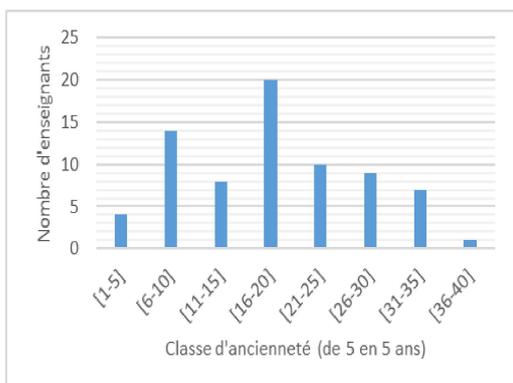
L'évaluation des compétences des élèves en histoire  
Étude des pratiques déclarées des enseignants du secondaire en Belgique francophone

73 enseignants y ont répondu : ils composent donc un échantillon de convenance non aléatoire. L'examen de leur profil (cf. fig. 1 à 4) révèle qu'ils sont très majoritairement (52 enseignants sur 73) diplômés de l'université et titulaires d'une maîtrise en histoire à finalité didactique<sup>17</sup> ; de plus, 56 d'entre eux assurent des responsabilités en tant que maîtres de stages pour l'accueil des étudiants stagiaires des hautes écoles ou des universités. Leur ancienneté moyenne est de 18 ans, la médiane

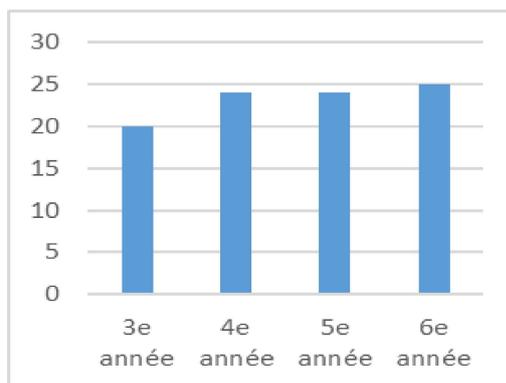
étant à 17 ans, ce qui signifie que la moitié d'entre eux a été formée avant l'introduction du nouveau programme (septembre 2001) et la mise en œuvre de l'approche par compétences, l'autre moitié a été formée après cette introduction et cette mise en œuvre.

Les pratiques d'évaluation de ces compétences pouvant être déclinées différemment selon l'année d'étude, chaque enseignant a été invité, au moment où il répondait au questionnaire, à

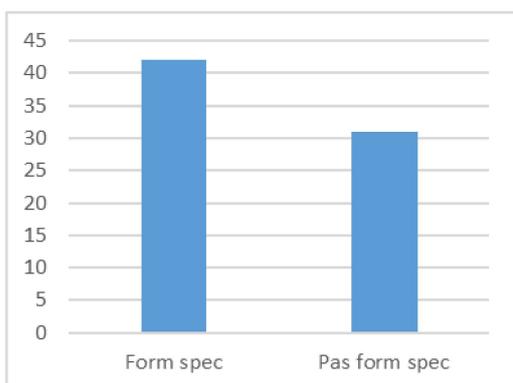
**Figure 1. Ancienneté dans l'enseignement secondaire des enseignants-répondants (n = 73)**



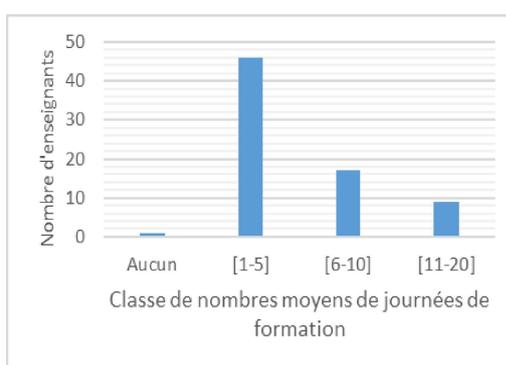
**Figure 2. Année d'étude à laquelle les enseignants (n = 73) se réfèrent en remplissant le questionnaire**



**Figure 3. Nombre d'enseignants ayant participé à une formation spécifique sur l'évaluation des compétences (n = 73)**



**Figure 4. Nombre moyen de jours de formation continue par an (n = 73)**



<sup>17</sup> En Belgique francophone, les enseignants sont formés soit à l'université soit dans des hautes écoles. Les premiers enseignent en 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup> années du secondaire, éventuellement en 3<sup>e</sup> année ; les seconds au préscolaire, au primaire ou en 1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> années du secondaire.

faire état de ses pratiques d'évaluation dans une année d'étude particulière, déterminée par les chercheurs, de telle sorte que les pratiques déclarées dans le cadre de cette recherche concernent de façon équilibrée les quatre dernières années du secondaire, dans lesquelles le programme d'histoire est d'application dans tous les réseaux d'enseignement.

Par ailleurs, plus de la moitié des enseignants participants à cette recherche (42 sur 73) ont déclaré avoir suivi une formation spécifique sur l'évaluation des compétences. De façon générale, ils continuent à se former à hauteur de 5 à 6 jours de formation par année, l'obligation légale en Belgique francophone, en 2019, étant fixée à 6 demi-jours par an.

Il s'agit donc d'un échantillon de convenance non aléatoire qui empêche toute forme de généralisation des résultats. Le nombre important d'enseignants diplômés de l'université et maîtres de stages ainsi que leur engagement substantiel dans la formation continue rendent aussi cet échantillon non représentatif. Enfin, les auteurs de la présente recherche étant aussi ceux qui ont assuré l'essentiel de la formation continue des enseignants et ont été, pour un certain nombre d'entre eux, leurs formateurs

en formation initiale, on ne peut exclure une forme de désirabilité sociale.

Outre ces données de profil sur les répondants, le questionnaire en ligne a permis de récolter des informations sur leur sentiment d'efficacité en matière d'évaluation des compétences, leurs perceptions à propos de l'approche par compétences et à propos de leurs élèves ainsi que leurs pratiques d'évaluation des compétences. Sur ce dernier plan, les questions visaient à apprécier dans quelle mesure ces pratiques étaient en cohérence avec les quatre principes déclinés en huit critères énoncés plus haut. Les enseignants étaient invités à se situer sur une échelle à quatre positions<sup>18</sup>.

Les données ont fait l'objet de différents traitements, d'ordre descriptif puis corrélationnel. Après avoir calculé les scores moyens par critère et principe, il s'est agi de vérifier dans quelle mesure ils étaient corrélés (coefficient de corrélation de Pearson) entre eux et avec le profil des enseignants, leur sentiment d'efficacité, leurs perceptions des bénéfices de l'approche par compétences et leurs perceptions de leurs élèves (sur le plan de leur participation en classe, leur motivation, leur homogénéité et leur niveau cognitif).

## Les résultats

Pour rappel, notre étude vise à répondre aux trois questions de recherche suivantes :

- dans quelle mesure les enseignants d'histoire se sont-ils approprié les principes en matière d'évaluation des compétences dans le cadre d'une approche situationnelle ?
- -quels facteurs sont associés à la plus ou moins grande proximité entre ces principes et les pratiques déclarées par les enseignants ?
- comment les perceptions des enseignants à propos de l'approche par compétences,

en général, ont-elles évolué entre 2001 et 2019 ?

**Dans quelle mesure les enseignants d'histoire se sont-ils approprié les principes d'évaluation des compétences dans le cadre d'une approche situationnelle ?**

Sur le plan de la validité des situations d'évaluation qu'ils conçoivent, les enseignants

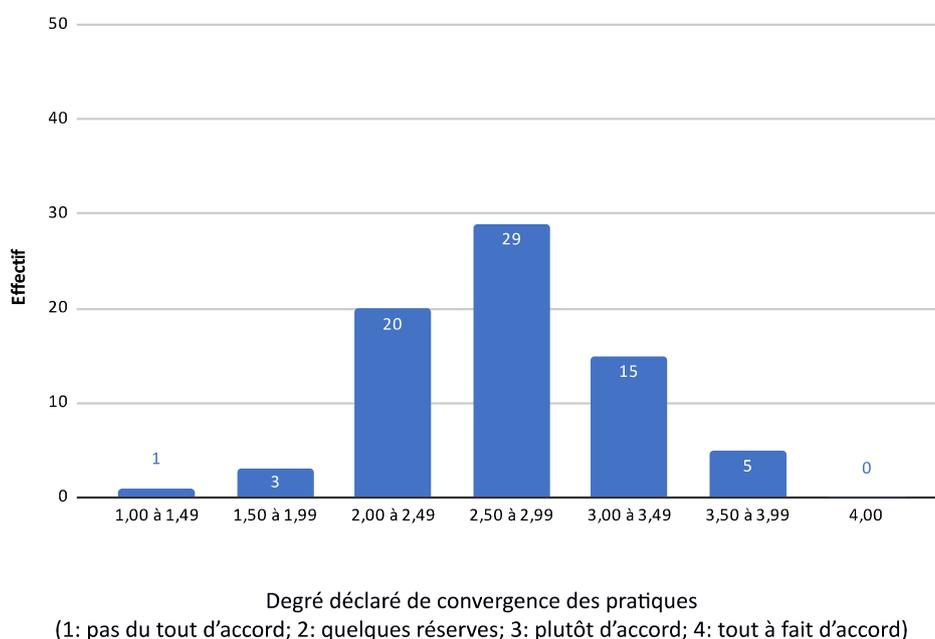
<sup>18</sup> (1) pas du tout d'accord, (2) quelques réserves, (3) plutôt d'accord, (4) tout à fait d'accord.

L'évaluation des compétences des élèves en histoire  
Étude des pratiques déclarées des enseignants du secondaire en Belgique francophone

semblent soucieux de respecter le paramétrage des familles de situations (critère 1). Ils disent aussi anticiper le choix de la compétence qui sera évaluée (critère 2) et proposer à leurs élèves une tâche unique (critère 3) qui leur demande de réaliser une production nouvelle, mais d'un genre familier (critère 4). Les scores moyens pour ces quatre critères se situent

entre 1,2 et 3,8. Quant au score moyen cumulé des enseignants pour ces quatre critères qui documentent le degré de proximité avec le principe de la validité de l'évaluation en phase pré-active (principe 1 ; cf. fig. 5), il se situe à hauteur de 2,6 (sur une échelle de 4).

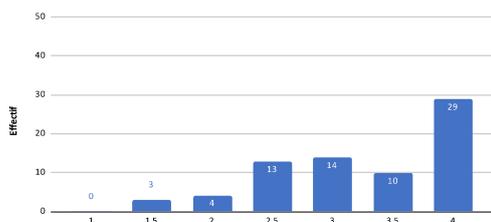
**Figure 5. Scores des enseignants (n = 73) sur le plan de la validité des situations d'évaluation : conceptions de ces situations en phase pré-active (m = 2,6)**



Les enseignants semblent donc soucieux de la validité des situations d'évaluation qu'ils élaborent : cette préoccupation est également manifeste au moment de donner à l'élève des consignes, lesquelles doivent orienter son activité cognitive dans le sens de l'exercice de la compétence, dès lors que c'est elle qu'il

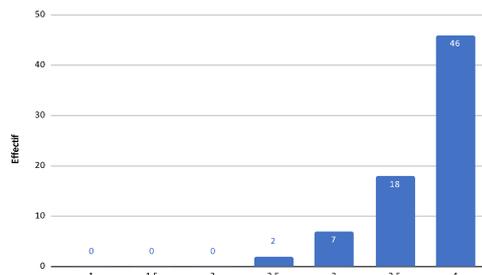
s'agit d'évaluer. Les enseignants en font part aux élèves en communiquant leurs critères d'évaluation et en précisant l'importance relative de ceux-ci. Le score moyen pour la validité de l'évaluation en phase interactive (principe 2 ; cf. fig. 6) est de 3,2.

**Figure 6. Scores des enseignants (n = 73) sur le plan de la validité des situations d'évaluation : consignes aux élèves pour la phase interactive (m = 3,2)**



Degré déclaré de convergence des pratiques (1: pas du tout d'accord; 2: quelques réserves; 3: plutôt d'accord; 4: tout à fait d'accord)

**Figure 7. Scores des enseignants (n = 73) sur le plan de la fiabilité de leurs évaluations en phase post-active : importance accordée au recours à des critères (m = 3,7)**

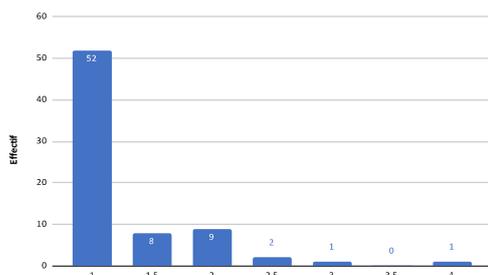


Degré déclaré de convergence des pratiques (1: pas du tout d'accord; 2: quelques réserves; 3: plutôt d'accord; 4: tout à fait d'accord)

Sur le plan de la fiabilité de l'évaluation en phase post-active (principe 3 ; cf. fig. 7), le recours à des critères, en phase d'évaluation des productions des élèves constitue une pratique qui recueille une forte adhésion

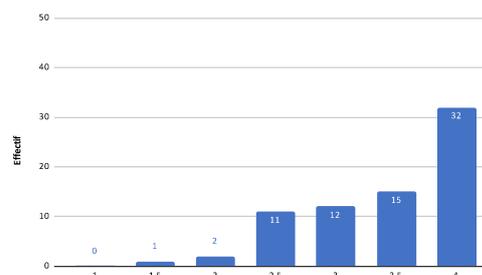
des enseignants : la moyenne est de 3,7. En cohérence, la pratique qui consiste à évaluer sans critères explicites, en portant un jugement global et intuitif, est largement rejetée par les enseignants (score moyen : 1,3 ; cf. fig. 8).

**Figure 8. Scores des enseignants (n = 73) sur le plan de la fiabilité de leurs évaluations en phase post-active : importance du recours à un jugement intuitif et global (m = 1,3)**



Degré déclaré de convergence des pratiques (1: pas du tout d'accord; 2: quelques réserves; 3: plutôt d'accord; 4: tout à fait d'accord)

**Figure 9. Scores des enseignants (n = 73) sur le plan des pratiques d'évaluation formative : importance accordée aux rétroactions (m = 3,4)**

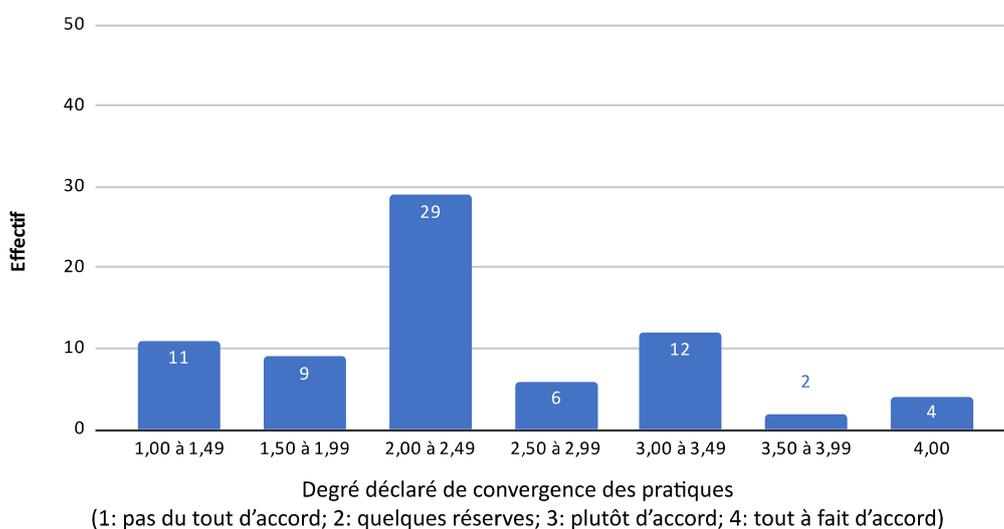


Degré déclaré de convergence des pratiques (1: pas du tout d'accord; 2: quelques réserves; 3: plutôt d'accord; 4: tout à fait d'accord)

Enfin, concernant le recours à des pratiques d'évaluation formative (principe 4), les enseignants qui ont participé à cette recherche se montrent soucieux de fournir des rétroactions

à leurs élèves (score moyen : 3,4 ; cf. fig. 9). Par contre, les pratiques d'autoévaluation recueillent une plus faible adhésion (score moyen : 2,3 ; cf. fig. 10).

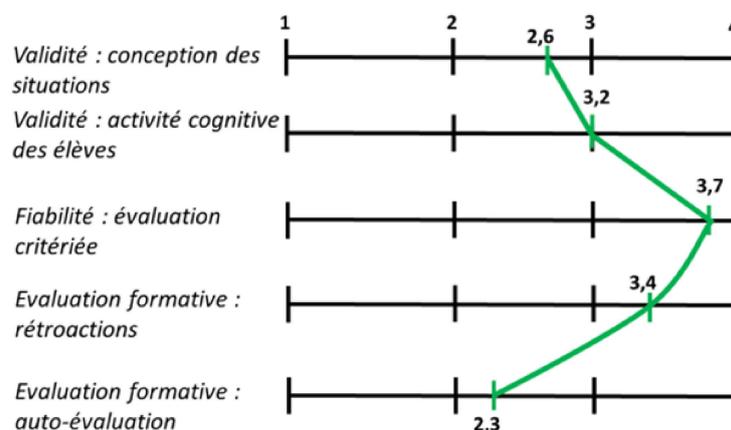
**Figure 10. Scores des enseignants (n = 73) sur le plan des pratiques d'évaluation formative : importance accordée à l'auto-évaluation des élèves (m = 2,3)**



Comme l'indique la figure 11, il semble donc que, sur la base des pratiques auto-déclarées, les enseignants d'histoire des quatre dernières années du secondaire se montrent soucieux de s'approcher des principes qui, tant en matière de validité que de fiabilité et d'évaluation formative, sont promus par l'approche situationnelle. Toutefois, certaines pratiques semblent plus présentes que d'autres. Il en

est notamment ainsi de la communication des critères aux élèves (score moyen : 3,2), du recours à ces critères au moment de l'évaluation de leurs productions (3,7) et de la pratique des rétroactions (3,4). À l'inverse, les pratiques d'autoévaluation recueillent le score d'adhésion moyen le plus faible (2,3). Le souci de concevoir des situations d'évaluation valides recueille un score intermédiaire (2,6).

**Figure 11. Comparaisons des scores moyens par principe ou critère**



### Quels facteurs sont associés à la plus ou moins grande proximité entre ces principes et les pratiques déclarées ?

Pour répondre à cette deuxième question de recherche, nous disposons d'informations à propos du profil des répondants, de leur sentiment d'efficacité sur le plan de l'évaluation des compétences de leurs élèves ainsi que de leurs perceptions de l'approche par compétences et de leurs élèves (leur participation en classe, leur motivation à apprendre, leur homogénéité et leur niveau cognitif).

Les traitements réalisés indiquent que les données objectives relatives aux enseignants<sup>19</sup> ne rendent pas compte de la variance des réponses. Cet état de fait s'explique peut-être par le nombre de répondants, relativement faible, et par le manque de variance en ce qui concerne leur profil. Pour rappel, la majorité d'entre eux sont titulaires d'un master universitaire à finalité didactique, sont responsables de l'encadrement d'étudiants stagiaires, se sont formés à l'évaluation des compétences et déclarent un nombre relativement important de journées de formation continue par an. Des enseignants plus nombreux et au portrait plus varié auraient peut-être permis de mettre au

jour l'influence de certaines variables de profil sur leurs pratiques déclarées. Toutefois, dans leur recherche sur les pratiques d'évaluation déclarées par les enseignants des Cégeps<sup>20</sup>, au Québec, Bélanger et Tremblay (2012) ont également mis en évidence le peu de variance expliquée par le profil de ces enseignants. Seule leur formation, mais en interaction avec d'autres variables liées à l'environnement éducatif, était prédictive de certaines pratiques.

Le sentiment d'efficacité que les enseignants éprouvent en matière d'évaluation des compétences constitue-t-il, lui, un facteur explicatif ? Pour cerner ce sentiment d'efficacité, les enseignants devaient se positionner<sup>21</sup> par rapport aux deux items suivants :

- Quand je corrige les productions des élèves, j'ai le sentiment que mon évaluation est de qualité.
- Quand je corrige les productions des élèves, j'ai l'impression de bien identifier les points forts et les points faibles des élèves.

Le score moyen de ces deux items est de 3,1 (cf. fig. 12) : il témoigne de l'existence d'un réel sentiment d'efficacité en matière d'évaluation des compétences dans le chef des enseignants d'histoire.

---

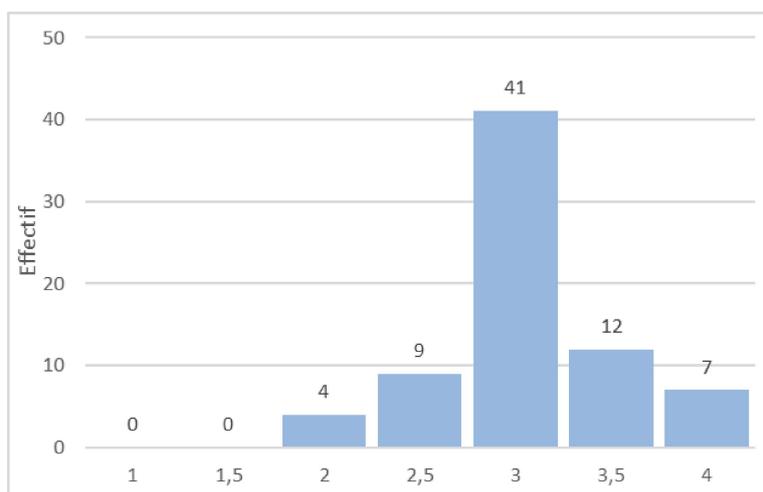
<sup>19</sup> Formation initiale et titre pédagogique, statut de maître de stages ou non, ancienneté, nombre moyen de jours de formation/an, participation ou non à une formation portant spécifiquement sur l'évaluation des compétences, année d'étude à laquelle ils font référence en répondant au questionnaire.

<sup>20</sup> Au Québec, les Collèges d'Enseignement Général et Professionnel (Cégeps) sont des établissements d'enseignement supérieur (collégial). Les études qu'ils proposent suivent celles proposées au secondaire (organisé en cinq années) et précèdent celles organisées par les universités.

<sup>21</sup> 1 : pas du tout d'accord ; 2 : quelques réserves ; 3 : plutôt d'accord ; 4 : tout à fait d'accord.

L'évaluation des compétences des élèves en histoire  
Étude des pratiques déclarées des enseignants du secondaire en Belgique francophone

**Figure 12. Scores des enseignants (n = 73) sur le plan de leur sentiment d'efficacité (m = 3,1)**



Degré déclaré de convergence des pratiques

(1: pas du tout d'accord; 2: quelques réserves; 3: plutôt d'accord; 4: tout à fait d'accord)

Ce sentiment d'efficacité est corrélé (cf. Tab 2.) avec le souci des enseignants de concevoir des situations d'évaluation valides (p-valeur < 0,01) tout comme avec le développement de pratiques d'auto-évaluation par les élèves (p-valeur < 0,05). Par contre, les corrélations

avec les pratiques visant à orienter de manière valide l'activité cognitive des élèves, à assurer la fiabilité de la mesure ou à fournir des rétroactions aux élèves ne sont pas significatives.

**Tableau 2. Corrélation entre le sentiment d'efficacité et le degré de conformité des pratiques aux principes d'évaluation des compétences dans le cadre d'une approche situationnelle**

	Principe 1 : conception de situations valides	Principe 2 : validité de l'évaluation au plan de l'activité cognitive de l'élève	Principe 3 : fiabilité de l'évaluation	Principe 4 : pratiques d'évaluation formative (rétroactions)	Principe 4 : pratiques d'évaluation formative (autoévaluation)
Sentiment d'efficacité	0,465** < 0,01	0,180 0,125	0,107 0,364	0,131 0,266	0,252* < 0,05
Corrélation de Pearson ; ** significatif à p < 0,01 ; * significatif à p < 0,05					

Ces corrélations ne permettent toutefois pas d'établir si le sentiment d'efficacité est la source des pratiques qui relèvent des principes 1 et 4 et/ou si ce sentiment en est plutôt la conséquence.

Des questions ont également été posées sur la perception que les enseignants nourrissent à propos des bénéfices de l'approche par compétences. Pour cerner ces perceptions, les enseignants ont dû se positionner<sup>22</sup> par rapport

<sup>22</sup> 1 : pas du tout d'accord ; 2 : quelques réserves ; 3 : plutôt d'accord ; 4 : tout à fait d'accord.

à trois affirmations :

- 1 En histoire, l'approche par compétences amène les élèves à une meilleure appropriation de leurs connaissances.
- 2 En histoire, l'approche par compétences favorise la motivation des élèves.
- 3 En histoire, l'approche par compétences aide les élèves à situer leurs acquis et leurs difficultés.

Le score moyen par rapport à ces trois items est de 2,4. Il reflète une perception que nous qualifierions de mitigée, en ce qui concerne les bénéfices de l'approche par compétences. Les traitements des données (Tab. 3) indiquent

que plus un enseignant nourrit une perception positive des bénéfices de l'approche par compétences, plus il déclare être soucieux de la conception de situations d'évaluation valides et d'orienter l'activité cognitive de l'élève par la communication des critères de qualité attendus, et plus il est aussi enclin à mettre en œuvre des pratiques d'auto-évaluation. Les pratiques liées à la fiabilité de la mesure ou aux rétroactions aux élèves ne sont pas corrélées de façon significative avec les perceptions que l'enseignant nourrit de l'approche par compétences. Par contre, celles-ci le sont avec son sentiment d'efficacité, sans toutefois que l'on puisse déterminer le sens de cette relation.

**Tableau 3. Corrélation entre les perceptions des bénéfices de l'approche par compétences et le degré de conformité des pratiques aux principes d'évaluation des compétences dans le cadre d'une approche situationnelle**

	Principe 1 : conception de situations valides	Principe 2 : validité de l'évaluation au plan de l'activité cognitive de l'élève	Principe 3 : fiabilité de l'évaluation	Principe 4 : pratiques d'évaluation formative (rétroactions)	Principe 4 : pratiques d'évaluation formative (auto- évaluation)	Sentiment d'efficacité en matière d'évaluation des productions des élèves
Perceptions de l'approche par compétences	0,43** < 0,01	0,26* 0,026 (< 0,05)	-0,20 0,865 (> 0,05)	0,092 0,437	0,486** < 0,01	0,352** < 0,01
Corrélation de Pearson ; ** significatif à p < 0,01 ; * significatif à p < 0,05						

Si les perceptions que les enseignants nourrissent des bénéfices de l'approche par compétences pour les élèves semblent donc liées à leur souci de mettre en place des situations valides et de développer des pratiques d'autoévaluation, les perceptions que les enseignants ont de leurs élèves peuvent aussi être mises en relation avec leurs pratiques d'évaluation. Comme le montre le tableau 4, plus un enseignant nourrit une perception positive de la motivation et de la participation de ses élèves et plus il perçoit ses élèves comme homogènes et d'un niveau cognitif élevé, plus il sera soucieux de concevoir des

situations valides et d'évaluer les productions de ses élèves de manière fiable. Par contre, les perceptions qu'il nourrit à propos des élèves ne sont pas corrélées de façon significative avec les pratiques visant à orienter l'activité cognitive des élèves en leur communiquant des critères ni avec les pratiques d'évaluation formative, qu'il s'agisse des rétroactions ou de l'auto-évaluation. Enfin, plus un enseignant nourrit des perceptions positives de ses élèves, plus il témoignera d'un sentiment d'efficacité en matière d'évaluation des productions des élèves.

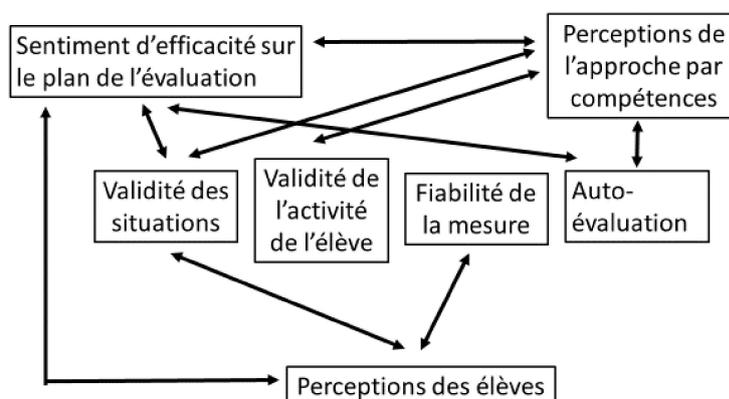
**Tableau 4. Corrélation entre les perceptions par les enseignants de leurs élèves et le degré de conformité des pratiques aux principes d'évaluation des compétences dans le cadre d'une approche situationnelle**

	Principe 1 : conception de situations valides	Principe 2 : validité de l'évaluation au plan de l'activité cognitive de l'élève	Principe 3 : fiabilité de l'évaluation	Principe 4 : pratiques d'évaluation formative (rétroactions)	Principe 4 : pratiques d'évaluation formative (auto-évaluation)	Sentiment d'efficacité en matière d'évaluation des productions des élèves
Perceptions de leurs élèves (motivation, participation, homogénéité et niveau cognitif)	0,302** 0,009	0,173 0,143	0,247* 0,035	0,041 0,730	0,022 0,059	0,429** < 0,001
Corrélation de Pearson ; ** significatif à $p < 0,01$ ; * significatif à $p < 0,05$						

Ces différentes corrélations significatives suggèrent que la diffusion des pratiques d'évaluation des compétences inspirées notamment de l'approche situationnelle va de pair avec le degré du sentiment d'efficacité des enseignants en ce qui concerne l'évaluation des productions des élèves ainsi que leur degré de perception positive de l'approche

par compétences et de la motivation, de la participation, de l'homogénéité et du niveau cognitif de leurs élèves (cf. fig. 13). Ces trois variables sont elles-mêmes corrélées, un enseignant se sentant d'autant plus efficace qu'il nourrit une perception positive de l'approche par compétences et de ses élèves.

**Figure 13. Pratiques d'évaluation des compétences dans une optique situationnelle, sentiment d'efficacité, perceptions de l'approche par compétences et perceptions de la motivation, de la participation, de l'homogénéité et du niveau cognitif des élèves**



**Comment les perceptions des enseignants à propos de l'approche par compétences, en général, ont-elles évolué entre 2001 et 2019 ?**

Pour rappel, cette étude réalisée en 2019 avait été précédée d'une autre, en 2001. Il s'agit de deux enquêtes différentes. La première portait principalement sur la perception, par les enseignants d'histoire du secondaire, de la nouvelle approche par compétences introduite au début des années 2000 ; la deuxième portait sur les pratiques d'évaluation des compétences en histoire. L'autre différence a trait aux publics interrogés. L'enquête de 2001 concernait les seuls enseignants du réseau d'enseignement libre catholique alors que la recherche de 2019 concernait l'ensemble des enseignants d'histoire, tous réseaux confondus. Quelques questions de l'enquête de 2001 portaient toutefois sur l'évaluation. Les réponses apportées révélaient que les enseignants d'histoire étaient majoritairement sceptiques à l'idée que l'approche par compétences puisse améliorer leurs pratiques d'évaluation. Ils ont d'ailleurs été très nombreux à réclamer des formations dans ce domaine. En 2019, les résultats montrent que les enseignants interrogés partagent un sentiment d'efficacité relativement fort en matière d'évaluation des compétences (avec un score moyen de 3,1/4). De même, l'approche par compétences semble

les avoir convaincus davantage en ce qui concerne la capacité des élèves à identifier leurs acquis et leurs difficultés : majoritairement en désaccord ou réservés face à cette possibilité (55%) en 2001, ils sont majoritairement en accord (61 %) en 2019.

Cette évolution favorable du point de vue de l'approche situationnelle l'est moins à ce qui concerne d'autres aspects moins spécifiques à l'évaluation. L'enquête de 2001 comportait plusieurs questions sur la perception de l'approche par compétences. La comparaison avec les réponses aux mêmes questions posées dans l'enquête de 2019 met en évidence une évolution plus négative en termes de perception. Sur deux points, et même s'il faut rappeler que les deux échantillons ne sont pas représentatifs de la même population, leurs désaccords ou leurs réserves s'accroissent. Ainsi, en 2001 (cf. Tab. 5), 48 % des enseignants d'histoire du réseau catholique se montraient en désaccord ou réservés face à l'affirmation que l'approche par compétences allait amener les élèves à une meilleure appropriation des connaissances : en 2019, 61 % des enseignants d'histoire interrogés, tous réseaux confondus, sont en désaccord ou réservés. De même, en 2001, 62 % des enseignants interrogés pensaient que l'approche par compétences n'allait pas favoriser la motivation des élèves : ils sont 76 % à le penser, en 2019.

**Tableau 5. L'approche par compétences : quels bénéfices ? Comparaison des perceptions des enseignants interrogés en 2001 avec celles des enseignants interrogés en 2019**

		Pas du tout d'accord	Quelques réserves	D'accord	Tout à fait d'accord
En histoire, l'approche par compétences amène les élèves à une meilleure appropriation de leurs connaissances	2001	14,4 %	33,5 %	34,0 %	15,4 %
	2019	12,3 %	49,3 %	28,8 %	9,6 %
En histoire, l'approche par compétences favorise la motivation des élèves	2001	19,1 %	43,6 %	26,0 %	6,9 %
	2019	27,4 %	49,3 %	19,2 %	4,1 %
En histoire, l'approche par compétences aide les élèves à situer leurs acquis et leurs difficultés	2001	16,0 %	39,4 %	31,9 %	9,6 %
	2019	5,5 %	32,9 %	41,1 %	20,5 %

## Conclusion

Sur le plan de leurs pratiques d'évaluation déclarées, la présente étude tend à montrer que ces pratiques s'approchent des principes de l'évaluation des compétences selon une approche situationnelle, surtout sur le plan de la communication des critères aux élèves (principe 2 : 3,2), de la fiabilité (principe 3 : 3,7) et des rétroactions (principe 4 : 3,4), dans une moindre mesure en ce qui concerne la conception de situations d'évaluation valides (principe 1 : 2,6) et de l'auto-évaluation (principe 4 : 2,3).

Ces résultats rejoignent en partie ceux mis en évidence par Bélanger et Tremblay (2012). Ces auteurs ont étudié l'appropriation par les enseignants des Cégeps québécois des principes de l'approche par compétences. La comparaison avec leurs résultats doit être prise avec précaution, car l'optique choisie dans le contexte québécois en matière d'évaluation des compétences relève de l'approche généraliste et est donc différente de l'approche situationnelle. De plus, leur étude concerne le niveau d'enseignement supérieur et porte sur l'ensemble des enseignants qui œuvrent dans lesdits Cégeps, toutes disciplines confondues. Leur recherche montre toutefois que l'appropriation des principes d'évaluation par les enseignants est « en bonne voie » (Bélanger et Tremblay, 2012, p. 75) surtout sur le plan de l'élaboration de tâches complexes évaluant des capacités cognitives ambitieuses et les pratiques devant assurer la fiabilité de l'évaluation. Ces auteurs soulignent également le fait que les pratiques d'auto-évaluation par les étudiants demeurent peu présentes. Notre recherche le montre également.

Dans le cadre de notre étude, la percée des pratiques d'évaluation proches des principes de l'approche situationnelle semble d'autant plus avérée que l'enseignant partage des perceptions positives des bénéfices de l'approche par compétences et qu'il perçoit positivement ses

élèves, sur le plan de leur participation, de leur motivation, de leur homogénéité et de leur niveau cognitif.

L'ensemble de ces variables, à savoir la proximité déclarée avec l'approche situationnelle, les perceptions de l'approche par compétences et les perceptions des élèves, sont également corrélées avec le sentiment d'efficacité des enseignants en matière d'évaluation. Plus un enseignant se perçoit comme efficace, plus il aura le souci de concevoir des situations d'évaluation valides, sera enclin à développer des pratiques d'auto-évaluation avec ses élèves et plus il nourrira une perception positive de l'approche par compétences.

Ces résultats attestent donc d'une certaine pénétration des pratiques d'évaluation cohérentes avec l'approche situationnelle durant les deux décennies qui ont suivi l'implantation de cette approche en classe d'histoire à l'école secondaire en Belgique francophone. Ils doivent évidemment être appréciés à leur juste mesure. Ils ne concernent que des pratiques déclarées et non observées. Ils ont de plus été établis sur la base d'un questionnaire soumis à un échantillon de convenance non aléatoire. La comparaison avec les données de l'enquête de 2001 reste sujette à précautions, car l'objet de cette enquête et les personnes interrogées ne sont pas similaires à l'objet et à l'échantillon de la présente étude. De plus, la proportion importante d'enseignants diplômés de l'université et maîtres de stages, leur engagement important dans la formation continue, joints à leur petit nombre rendent cet échantillon non représentatif. Le manque de variance dans le profil des enseignants explique peut-être le manque de prédictivité des données de profil concernant les pratiques d'évaluation. On ne peut non plus exclure une forme de désirabilité sociale dans la mesure où les chercheurs sont aussi ceux qui ont élaboré les outils de formation et assuré une part

substantielle des efforts de formation initiale et continue durant les années 2000.

Sur un plan plus général, les réserves des enseignants à propos de l'approche par compétences indiquent que la pédagogie de l'intégration telle qu'elle a été appliquée par les enseignants d'histoire ne semble pas avoir fourni de réponse convaincante en ce qui concerne la motivation des élèves et leur implication dans des dispositifs d'évaluation soutenant leurs apprentissages, particulièrement l'auto-évaluation. Cet état de fait a également été mis en évidence par Bélanger et Tremblay (2012), dans le contexte des Cégeps québécois. Il semble donc que l'évaluation en contexte scolaire demeure assez largement détournée de sa fonction première, à savoir soutenir le processus d'apprentissage, au profit d'une instrumentalisation visant la mesure des produits de l'apprentissage et la gestion du comportement des élèves, notamment en matière d'étude. Cette difficulté à considérer l'évaluation comme étant prioritairement au service du processus d'apprentissage pose une question de formation initiale et continue des enseignants : comment les former à une évaluation qui soutient le développement des compétences de leurs élèves ? Elle pose aussi une question de changement du contexte institutionnel : celui-ci exerce en effet d'importantes contraintes sur les pratiques d'évaluation, notamment en imposant aux enseignants des bulletins qui exigent leur quota de mesures, et ce tant en Belgique francophone qu'au Québec. Sur ce plan, les changements sont restés superficiels et cet état de fait a hypothéqué en grande

partie la percée des nouvelles pratiques d'évaluation. Il convient toutefois de rappeler que celles-ci ne sont pas restées immobiles : bien que minoritaires, les pratiques d'auto-évaluation se sont développées. Plus encore, la pratique des rétroactions s'est affirmée et les enseignants sont majoritairement convaincus que l'approche situationnelle aide les élèves à identifier leurs acquis et leurs difficultés.

Si l'organisation des bulletins nous semble donc demeurer peu propice au développement des pratiques d'évaluation des compétences, tant en Belgique francophone qu'au Québec, l'effet modélisant des épreuves ministérielles diffusées, dans ces deux systèmes éducatifs, demanderait à être finement investigué. Ces épreuves prennent en effet des formes diverses. Ainsi, si les épreuves obligatoires administrées en histoire à la fin de la 6e secondaire, en Belgique francophone, promeuvent une approche intégrative, en cohérence avec l'approche situationnelle, celles administrées en histoire en fin de 4e secondaire au Québec procèdent de manière moins intégrée et plus sommative : dans le premier cas, l'évaluation de l'élève se fait à travers la réalisation d'une production en réponse à une tâche complexe unique (De Ketele et Roegiers, 2000) alors que, dans le second cas, l'évaluation peut être qualifiée de sommative au sens où elle procède par la somme (De Ketele et Roegiers, 2009)<sup>23</sup> de plusieurs tâches de rang moins complexe au plan taxonomique (Jadouille, 2015). Dans quelle mesure les épreuves diffusées en Belgique francophone et qui sont cohérentes avec l'approche situationnelle expliquent-elles la relative proximité des pratiques déclarées par

---

<sup>23</sup> Pour De Ketele et Roegiers (2009), « souvent l'évaluation de certification est associée à l'établissement d'un bilan, qui fait le point sur la somme des acquis. C'est la raison pour laquelle certains parlent d'évaluation sommative. En fait, le terme « sommatif » fait principalement référence aux moyens à mettre en œuvre pour évaluer, à une manière particulière de recueillir les informations et non à l'objectif visé par l'évaluation [certificative, à savoir la prise de décision] : il est donc préférable de parler de démarche sommative ou de recueil sommatif. Un recueil sommatif n'est d'ailleurs pas utilisé au seul service de la certification. Comme toute évaluation de produit, il peut (...) aider à orienter ou à réguler, à travers un bilan [formatif] (p. 41).

L'évaluation des compétences des élèves en histoire  
Étude des pratiques déclarées des enseignants du secondaire en Belgique francophone

les enseignants d'histoire ? Dans quelle mesure les pratiques d'évaluation des compétences des enseignants d'histoire québécois, qui se voient proposer des épreuves de type sommatif, donc plus éloignées de l'approche situationnelle, se distinguent-elles de celles de leurs collègues belges ? Quel(s) modèle(s) d'épreuves privi-

légier pour promouvoir le développement de pratiques d'évaluation des compétences qui favorisent à la fois leur maîtrise par les élèves et l'engagement de ceux-ci dans le processus d'apprentissage ? Telles sont quelques-unes des questions qui restent pendantes.

## Bibliographie

- Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In Dolz, J. & Ollagnier, E. (Éds), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-94). Bruxelles : De Boeck.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences*. Bruxelles : Labor.
- Beckers, J., Hirtt, N. & Laveault, D. (2014). Les compétences à l'école : controverses et défis actuels. In Dierendonck, C., Loarer, E. & Rey, B. (Éds), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 57-70). Bruxelles : De Boeck.
- Bélanger, D.-C. & Tremblay, K. (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*. Rapport. Performa – Collège de Maisonneuve.
- Bouhon, M. & Dambroise, C. (2002). *Évaluer des compétences en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve : UCL.
- Chenu, F., Crahay, M. & Lafontaine, D. (2014, décembre). Par-delà l'approche par compétences : quelle place réserver aux savoirs, à leur enseignement et à leur évaluation ? *Éducation et formation*, e-302, 17-29.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Communauté française (1999). *Compétences terminales et savoir requis en histoire. Humanités générales et technologiques*. Bruxelles : Ministère de l'Éducation.
- Communauté française (2000), *Enseignement secondaire général et technique de transition. Deuxième et troisième degrés. Programme d'études du cours d'histoire*. Bruxelles : Ministère de l'Éducation.
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (2009 ; 1ère éd., 1996). *Méthodologie du recueil d'informations*. 4e éd., Bruxelles : De Boeck.
- Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (2000 ; nouv. éd., 2008). *Histoire, 2ème et 3ème degrés. Formation commune et option de base*. Bruxelles : Fesec.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2021). *Les indicateurs de l'enseignement, 2021*. Bruxelles : Administration générale de l'enseignement.
- Gérard, F.-M. & Van Lint-Muguerza, S. (2000). Quel équilibre entre une appréciation globale de la compétence et le recours aux critères ? In Bosman, C., Gérard, F.-M. & Roegiers, X. (Éds), *Quel avenir pour les compétences ?* (pp. 135-140). Bruxelles : De Boeck.

- Jadouille, J.-L. (2000). *Développer des compétences historiennes en classe d'histoire*. Actes du 1er Congrès des chercheurs en éducation. Le point sur la recherche en éducation en Communauté française. Bruxelles : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, 257-259.
- Jadouille, J.-L. (2011a). Faire apprendre des compétences en classe d'histoire : tenants et aboutissants d'une réforme au long cours en Communauté française de Belgique. In M.-A., Éthier, D., Lefrançois, & J.-F., Cardin (Éds.), *Enseigner et apprendre l'histoire: manuels, enseignants et élèves*. Québec : Presses de l'Université Laval, 351-357.
- Jadouille, J.-L. (2011b). Teaching and Didactics of History in the French and German-speaking Communities of Belgium. In E. Erdmann & W. Hasberg (Éds.), *Facing Mapping Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education*. Schwalbach : Wochenschau Wissenschaft, 67-90.
- Jadouille, J.-L. (2011c). Évaluer des compétences dans une optique situationnelle : un gage de validité ? L'expérience de développement d'outils d'évaluation des compétences en histoire au secondaire en Belgique francophone. Dans *Actes du 24e colloque de l'Admee-Europe. L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, Luxembourg, 10-13 janvier 2012. Disponible en ligne à l'adresse : [http://admee2012.uni.lu/pdf2012/A07\\_01.pdf](http://admee2012.uni.lu/pdf2012/A07_01.pdf)
- Jadouille, J.-L. (2015; nouv. éd., 2018). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Namur : Érasme.
- Jadouille, J.-L. & Bouhon, M. (2001). *Développer des compétences en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve : UCL.
- Jadouille, J.-L., Dambroise, C., & Bouhon, M. (2002). Évaluer des compétences en classe d'histoire : « élaborer une problématique » et « communiquer ». Le point sur la recherche en éducation. *Revue du Ministère de l'Éducation de la Communauté française de Belgique*, 23, 3-29.
- Jadouille, J.-L., Letor, C., De Ketele, J.-M. & Vandenberghe, V. (2002). *La réforme des programmes dans l'enseignement secondaire de transition. Qu'en pensent les enseignants ?* Rapport de recherche externe. Bruxelles : Fédération de l'Enseignement secondaire catholique.
- Jonnaert, Ph. (2003). *Compétences et socio-constructivisme : un cadre théorique*. Paris-Bruxelles : De Boeck.
- Jonnaert, Ph. (2014). Évaluer des compétences ? Oui, mais de quelles compétences s'agit-il ? In Dierendonck, Ch., Loarer, E. & Rey, B. (Éds), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 35-55.
- Paquay, L. (2000). L'évaluation, couperet ou levier du développement des compétences professionnelles ? In Bosman, C., Gérard, F.-M. & Roegiers, X. (Éds), *Quel avenir pour les compétences ?* (pp. 119-134). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et en formation. Enjeux et problèmes*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck. La pédagogie de l'intégration.

L'évaluation des compétences des élèves en histoire  
Étude des pratiques déclarées des enseignants du secondaire en Belgique francophone

- Roegiers, X. & De Ketele, J.-M. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles – Paris : De Boeck.
- Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur des sociétés*. Bruxelles : De Boeck.
- Schneuwly, B. (2009). L'objet enseigné. In Schneuwly, B. & Dolz, J. (e.a), Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative (pp. 17-43). Rennes : *Presses universitaires de Rennes*.
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing the Growth of Historical Understanding. In Olson, D.R. & Torrance, N. (Eds), *The Handbook of Education and Human Development. New Models of Learning, Teaching and Schooling* (pp. 765-783). Cambridge – Oxford : Blackwell.
- Seixas, P. (2000). "Schweigen ! die Kinder ! or, does postmodern history have a place in the schools ?" In Stearns, P.N., S Seixas, P. & Wineburg, S. (Eds), *Knowing, teaching, and learning history. National and international perspectives* (pp. 19-37). New-York – London : New-York University Press.
- Seixas, P. & Morton, T (2013). *The Big Six Historical Thinking Concept*. Toronto : Nelson Education.
- Seixas, P. & Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. In Sears, A. & Wright, I. (Eds), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver : Pacific Educational Press.
- Vansledright, B.A (2011). *The challenge of rethinking history education. On practices, theories, and policy*. New-York – London : Routledge.
- Wineburg, S. (2000). Making historical sens. In Stearns, P.N., S Seixas, P. & Wineburg, S. (Eds). *Knowing, teaching, and learning history. National and international perspectives* (pp. 306-325). New-York – London : Nex-York University Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia : Temple University Press.

## **Derniers cahiers de recherche publiés**

### **2022**

De Pascale C., Draelants H.

*L'enseignant et le redoublement. Au-delà des idées reçues.* n°128

### **2021**

Tay D. N. K., Bouhon M., Cattonar B. & Dupriez V.

*Les enseignants face aux missions historiques de socialisation. Vers une fragmentation du champ scolaire ?* n°127

Dumont R, Delvaux B.

*Processus d'appropriation par les enseignants d'un dispositif d'éducation au politique,* n°126

Vanden Broeck, P.

*Au-delà de l'école. Quand l'expansion éducative rompt avec la forme scolaire,* n°125

Leroy V., De Clercq M., Stinglhamber F. & Frenay M.

*L'étudiant face à son projet de formation. Présentation et première évaluation d'un dispositif d'accompagnement innovant,* n°124

Pirson J.

*L'enseignement de promotion sociale au croisement des chemins,* n°123