
Maîtriser des savoirs : un gage de moindre iniquité dans l'apprentissage des compétences en classe d'histoire au secondaire ?

Jean-Louis Jadoulle

Université de Liège

1b, Quai Roosevelt

4000 Liège

jljadoulle@ulg.ac.be

RESUME

Ce travail prend appui sur des données prélevées à l'occasion d'une autre recherche relative, elle, à l'équité de l'« approche par compétences » en histoire. Il s'agit à présent d'apprécier dans quelle mesure le nombre et la nature des connaissances déclaratives mobilisées par les élèves lors d'un test de maîtrise de la compétence « synthétiser » sont : (1) significativement différents chez les élèves qui maîtrisent vs qui ne maîtrisent pas la compétence ; (2) corrélés avec la maîtrise de la compétence.

Vu les limites du dispositif de recherche initial, les conclusions de nos traitements n'ont qu'une valeur exploratoire. Ils tendent toutefois à montrer que les élèves les plus performants sur le plan de la maîtrise de la compétence mobilisent un nombre de connaissances et un nombre de connaissances correctes significativement supérieurs aux élèves les moins performants. A l'inverse, ces derniers mobilisent un nombre significativement supérieur de connaissances erronées et non pertinentes. De plus, le nombre moyen de connaissances mobilisées, et plus encore de connaissances correctes, est corrélé positivement et de manière significative avec la mesure de la maîtrise de la compétence. Par contre, le nombre moyen de connaissances erronées est corrélé négativement et de manière significative avec la maîtrise de la compétence.

MOTS-CLES

Didactique de l'histoire, compétences, connaissances, équité

L'ambition de la présente recherche est d'explorer, sur le plan empirique, l'affirmation théorique, couramment admise, selon laquelle la compétence est l'aptitude à mobiliser des ressources pertinentes dont, au premier chef, des savoirs ou des connaissances déclaratives.

Au-delà de la portée théorique de cette question, cette recherche se veut en prise avec un questionnement qui demeure vif parmi les enseignants d'histoire : dans quelle mesure la maîtrise des connaissances est-elle réellement le gage de la maîtrise des compétences ? Ou, pour le dire autrement, dans quelle mesure l'évaluation des compétences constitue-t-elle l'indicateur de l'apprentissage des connaissances dont l'enseignant d'histoire a, aussi, la charge ? Le dispositif de recherche qui a été mis en place n'a qu'une valeur exploratoire.

1. Cadres problématique et théorique

Cette double question nous semble se poser, avec une acuité particulière, parmi les professeurs d'histoire de l'enseignement secondaire supérieur. En effet, en avril 2001, soit quelques mois avant l'entrée en vigueur des nouveaux programmes, en septembre, un sondage réalisé auprès de l'ensemble des enseignants d'histoire, d'étude du milieu, de français, de mathématiques et de sciences travaillant dans les établissements affiliés à la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (FESEC), indiquait que, comparativement à leurs collègues des autres disciplines, les professeurs d'histoire étaient les plus nombreux à craindre que l'« approche par compétences » n'amène une « réduction des connaissances » dans le chef de leurs élèves. 58% d'entre eux marquaient leur accord (tout à fait d'accord ou plutôt d'accord) avec l'affirmation selon laquelle « le nouveau programme devrait réduire les connaissances des élèves ». Ils n'étaient que 40,5% à penser de même parmi les collègues titulaires du cours d'étude du milieu, 35,3% parmi les professeurs de mathématiques, 29,1% parmi les professeurs de français, 27,4% parmi les enseignants de sciences. Il convient de souligner que, en l'espèce, l'appréciation portait sur le nouveau programme d'histoire (2000) et non sur l'« approche par compétences » dont ce programme n'en constitue évidemment qu'une proposition de mise en œuvre, située et discutable¹.

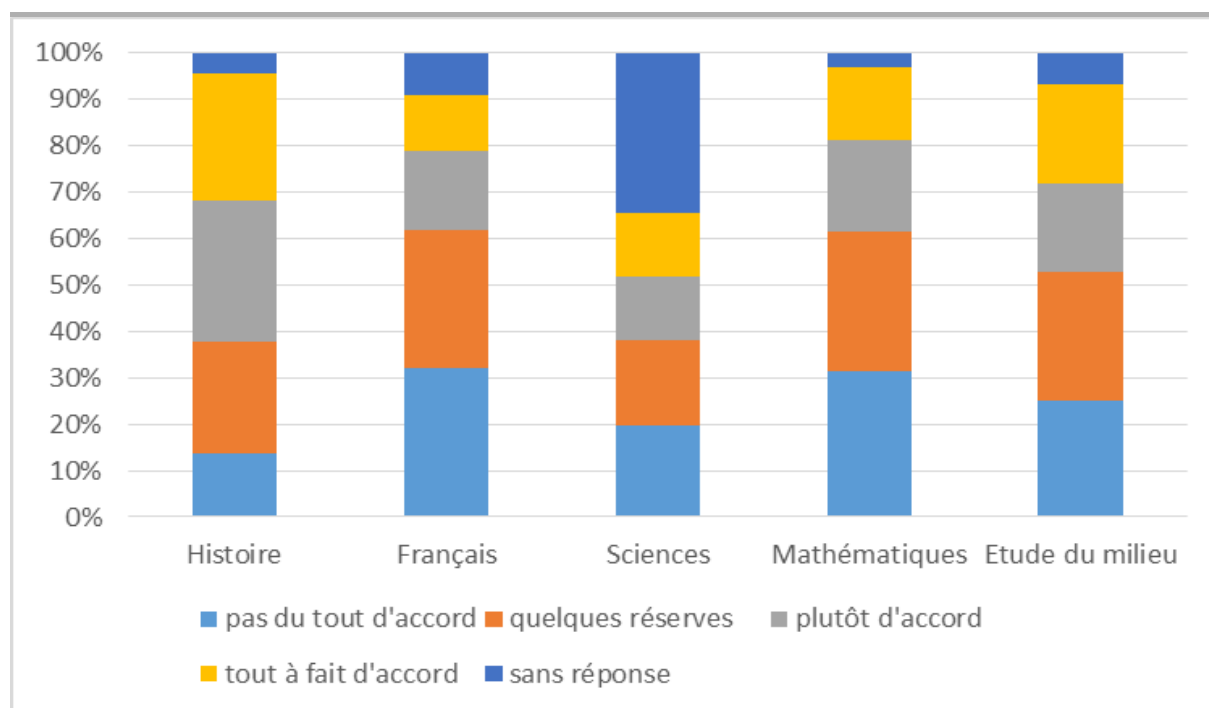


Figure 1. « La mise en œuvre du nouveau programme devrait réduire les connaissances des élèves ». Résultat d'un sondage auprès des enseignants d'histoire, français, sciences, mathématiques et étude du milieu de la FESEC, avril 2001. $N = 12.697$. Taux de réponse : 16,7% en général ($n = 2120$) et 19,1% pour les enseignants d'histoire ($n = 398$) (Jadoulle, Letor, De Ketele, Vandenberghe et Estevan, 2002).

¹ Sur les options qui fondent cette proposition, cfr Jadoulle (2012) ainsi que Jadoulle et Bouhon (2001).

En 2008, soit sept années après l'entrée en vigueur des nouveaux programmes, nous avons pris appui sur la recherche doctorale de M. Bouhon (2009), alors en cours, pour soumettre la même question à un échantillon de convenance rassemblant 129 enseignants d'histoire travaillant dans les établissements affiliés à la FESEC. L'examen de la composition de cet échantillon indique qu'il ne se démarque pas du profil de la population des professeurs de ce réseau, tant en ce qui concerne le genre, l'âge moyen et le niveau socio-économique des élèves qui fréquentent les établissements de ce réseau².

La proportion de professeurs craignant une contraction des « connaissances » des élèves était très nettement inférieure à celle de 2001 : 30% au lieu de 58%. Peut-être faut-il y voir le résultat, d'une part des efforts consentis en termes de formation initiale et continue et, d'autre part, de l'appropriation du programme par les enseignants. Toutefois, pour près d'un tiers d'entre eux, la perception qu'il existe une forme de concurrence entre l'apprentissage des connaissances et celui des compétences demeurait bien présente.

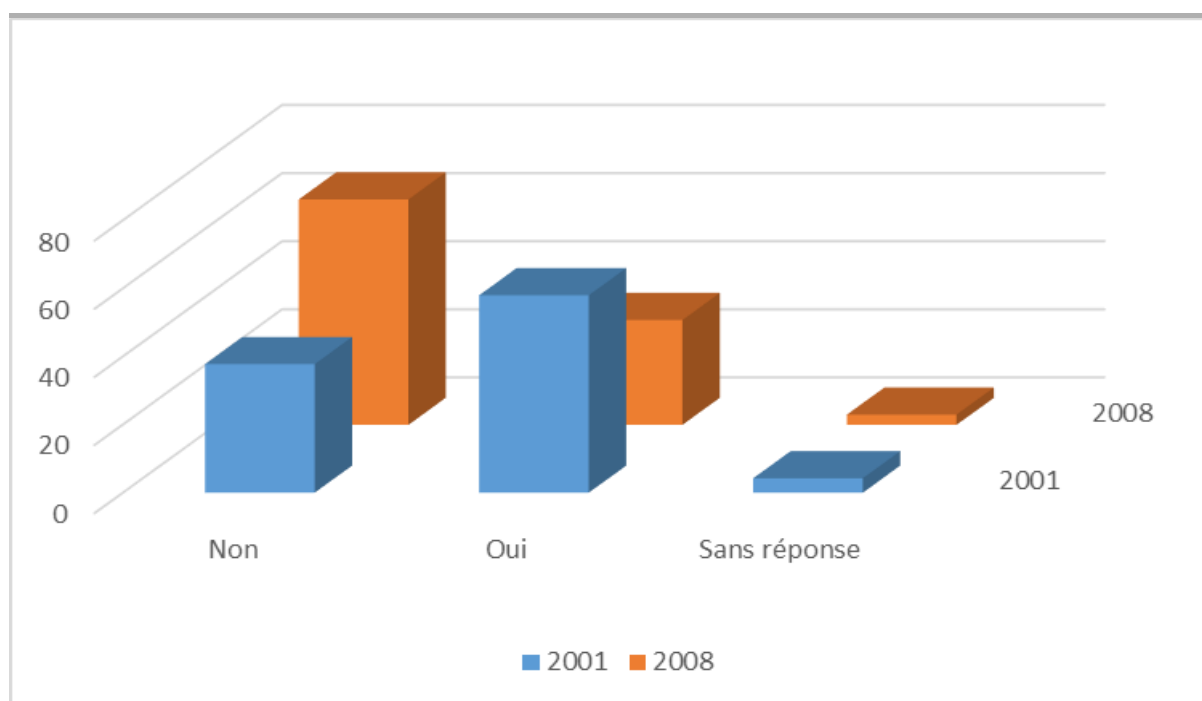


Figure 2. « La mise en œuvre du nouveau programme devrait réduire les connaissances des élèves ». Comparaison des résultats des sondages d'avril 2001 (n = 398) et d'avril-juillet 2008 (n = 129) (Bouhon, 2009 ; Jadoulle et al., 2002).

Dans ces deux sondages, l'acception du terme « connaissances » était livrée à l'appréciation de chaque enseignant. Nous émettrons l'hypothèse que ce terme a vraisemblablement été interprété dans le sens des « connaissances déclaratives » dont traite la psychologie cognitive ou des « savoirs » dont parlent généralement les professeurs pour désigner les connaissances relatives à la vie des hommes dans le passé qu'ils s'efforcent de faire apprendre. Ces enseignants sont en effet souvent très attachés à la dimension culturelle de l'enseignement, laquelle est, du reste, inscrite en tête des programmes d'histoire et du référentiel inter-réseaux : « Se situer dans la société et la comprendre signifie d'abord s'inscrire dans une culture et une histoire particulières. L'enseignement de l'histoire doit permettre au jeune de prendre conscience de ses racines. Il a une fonction

² Au sein de l'échantillon, la population féminine est de 59 %, soit un pourcentage qui voisinait avec la proportion de femmes dans le réseau (56 %). L'âge moyen des enseignants ayant répondu à nos questions est de 43,2 ans ; celui des professeurs d'histoire de ce réseau était de 42,8 ans. En ce qui concerne les écoles où enseignaient les 129 professeurs qui ont accepté de se prêter à l'enquête, la moyenne de l'indice socioéconomique de leur établissement d'appartenance était de 0,26 ; la moyenne pour l'ensemble des établissements du réseau était de 0,16 et la différence n'est pas significative au plan statistique.

patrimoniale : il doit amener l'élève à la découverte de grands moments-clés de l'histoire des Hommes » (Ministère de l'Éducation de la Communauté française, 1999, p. 3).

Sur le plan théorique, cette mission ne devrait pas entrer en concurrence, d'aucune manière, avec le projet de faire apprendre des compétences. En effet, dans le *Décret-Missions*, la « compétence » est définie comme « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » (Parlement de la Communauté française, 1997, art. 5). Cette définition rejoint celle de nombreux auteurs pour qui la maîtrise de la compétence exige la mobilisation de « savoirs » (Beckers, 2002, p. 57 ; Reuter, 2010, p. 46), de « connaissances théoriques » (Perrenoud, 1997, p. 35) ou de « connaissances déclaratives » (Tardif, 1996, p. 34-35). Pour Rey, Caffieaux, Defrance et Marcoux (2005), « il n'y a pas de divergence entre l'intention de faire acquérir des savoirs et celle de faire acquérir des compétences (...). [Les] compétences que nous cherchons à développer à l'école (...) exigent un regard sur la réalité qui (...) met en œuvre une catégorisation de la réalité qui relève des différents savoirs enseignés » (p. 9). De même, pour Roegiers (2010), « la compétence implique de mobiliser des capacités et des contenus-matières » (p. 239) ; dans cette perspective, « il apparaît clairement que les compétences n'évacuent pas les savoirs » (p. 91). L'importance de ces « contenus-matières » mobilisables par l'apprenant est telle que, pour cet auteur, réduire l'empan de ces savoirs conduit à vider l'« approche par compétences » de sa substance, à savoir l'intégration de connaissances. De même, selon Crahay (2006), « la notion de compétences renvoie (...) à un réseau intégré de connaissances, susceptibles d'être mobilisées pour accomplir des tâches » (p. 98). Pour Allal (2002), c'est notamment l'existence de cette « base de connaissances déclaratives plus étendues » (p. 82) qui permet d'expliquer la compétence de l'expert par rapport à celle, balbutiante, du novice. Rey, Carette, Defrance et Kahn (2003) voient même, dans la notion de compétence définie comme une capacité à utiliser des savoirs, une occasion « d'introduire une vision renouvelée du savoir » (p. 18) en cela qu'« une des principales voies pour que l'élève donne sens au savoir, c'est qu'il soit capable d'en faire usage » (p. 18). Ils rejoignent ainsi l'analyse de Perrenoud (2000) rappelant que l'introduction des compétences dans l'école est la réponse à un double problème : redonner sens « aux connaissances décontextualisées et coupées de toute pratique qui constituent le menu principal des disciplines » (p. 27) scolaires et apprendre aux élèves à se servir des savoirs appris.

Poussant plus loin le raisonnement, Rey, Carette, Defrance et Kahn (2003) affirment même que « si l'on veut voir dans la connaissance une véritable activité intellectuelle de l'élève et non pas seulement un fait de psittacisme, il faut admettre que toute connaissance comporte en elle-même des compétences qui lui sont inhérentes. (...) [Ainsi, par exemple, un] concept scientifique (...) est aussi un outil intellectuel servant à accomplir des tâches explicatives que se donne la science. En ce sens, comprendre ce concept, c'est détenir une compétence » (p. 21). Loin d'entrer en concurrence avec la connaissance, la compétence serait donc quasi inhérente à la connaissance.

Et pourtant, l'« approche par compétences » telle qu'elle est parfois promue et/ou comprise suscite l'impression, comme parmi les enseignants d'histoire que nous avons interrogés, que développer des compétences suppose de renoncer, peu ou prou, à faire apprendre des connaissances. Ainsi, Crahay (2006) estime que, « aujourd'hui, une des principales dérives de l'approche par compétences est la relégation des savoirs au rayon des garnitures intellectuelles. (...) L'innovation lexicale apportée par le terme de compétence (...) induit l'idée que les connaissances sont secondaires, voire ne sont pas nécessaires » (p. 105-106). Il rejoint ainsi l'analyse de Rey (1996) pour qui, bien que savoir et compétence soient intrinsèquement liés au plan théorique, dans les pratiques de classes, « savoir et compétence s'opposent, quel que soit le modèle de compétence qu'on adopte » (p. 42).

2. Nos résultats de recherche antérieurs

La présente recherche³ prend appui sur un dispositif antérieur qui avait pour objectif d'apprécier les effets, en termes d'équité, d'une séquence d'apprentissage consacrée au développement d'une des compétences du référentiel en histoire : la compétence dite de « synthèse » (Jadoulle, 2011a). Ce premier dispositif était animé par deux questions : dans quelle mesure les performances des élèves sont-elles (in)dépendantes de l'indice socio-économique de leur établissement d'appartenance ? Dans quelle mesure les élèves réputés les plus « faibles », à

³ Elle a été élaborée au départ du travail réalisé par Q. Bogaerts, J. Régibeau et C. Saal, dans le cadre du cours de Didactique spéciale de l'histoire que nous avons assuré à l'Université de Liège, en 2010-2011. Leur travail a été supervisé par S. Raschevitch. Le dispositif expérimental a été observé par Fl. Deblecker. Qu'ils soient tous remerciés pour leur précieux concours. Nous remercions également Jean-Marie De Ketele pour ses conseils méthodologiques.

l'entrée du dispositif, progressent-ils autant que les élèves réputés les plus « forts » ?⁴ Il s'agissait d'évaluer dans quelle mesure différents paramètres, identifiés sur base d'une revue de la littérature, comme des vecteurs potentiels de plus grande équité, étaient effectivement favorables à l'apprentissage des élèves que l'appartenance socio-culturelle et/ou le fonctionnement cognitif ne prédisposaient pas, *a priori*, à la maîtrise d'une habileté complexe comme l'est la compétence dite de « synthèse ». Ces paramètres peuvent se résumer comme suit : (1) clarifier et (2) donner sens à ce qui est à apprendre, (3) varier les documents et présenter les mêmes informations au moyen de supports différents, (4) structurer ce qui est appris, (5) offrir des occasions d'évaluation formative, (6) assurer la parenté entre les situations d'intégration afférentes à une même compétence, (7) clarifier les consignes, contraintes et critères d'évaluation de la compétence⁵.

Le dispositif de recherche a donné lieu à l'administration, à deux groupes d'élèves de 5^e année (n = 100) de l'enseignement secondaire de transition, d'une situation d'évaluation de la compétence dite « synthétiser » telle que définie dans la famille de situations énoncée par la Commission inter-réseaux des outils d'évaluation en histoire⁶. Sur la base de documents nouveaux relatifs au stalinisme et en mobilisant les connaissances apprises à propos du nazisme, les élèves devaient rédiger un texte de synthèse qui réponde à la question de savoir si les caractéristiques du régime stalinien sont semblables et/ou différentes de celles du régime nazi. Cette situation d'intégration était précédée d'une phase d'apprentissage des ressources. Consacrée au nazisme, elle a été mise en œuvre par les deux enseignants titulaires des classes selon un scénario très détaillé qui précisait l'ordre des activités à mettre en œuvre et, pour chacune d'entre elles, les supports, les consignes, les connaissances à structurer et le temps d'apprentissage à y affecter. Les deux professeurs ont été observés par un chercheur. Ce dernier n'a constaté aucune différence majeure dans la mise en œuvre de la séquence d'apprentissage dans les classes. Dans les deux cas, les connaissances relatives au nazisme et transférables au stalinisme ont fait l'objet d'un apprentissage, selon le scénario prévu.

Deux de ces classes (51 élèves) appartenaient à un établissement réputé « favorisé » et identifié comme tel sur la base de l'indice socio-économique moyen des quartiers d'habitation des élèves. Cet indice sert de base pour l'attribution des ressources prévues dans le cadre de l'encadrement différencié (Gouvernement de la Communauté française de Belgique, 2011). Trois classes (49 élèves) provenaient d'un établissement dit « défavorisé » sur la base du même indice. Les deux établissements d'enseignement secondaire sont situés dans une même commune et distants de moins de 10 kilomètres. L'écart entre les deux établissements était de 12 points, sur une échelle de 20. Les deux premières classes étaient sous la responsabilité d'un enseignant ; les trois autres sous la responsabilité d'un second..

Les performances des élèves ont été appréciées sur la base d'une grille d'évaluation qui reprend les critères principaux et secondaires proposés par la Commission inter-réseaux des outils d'évaluation en histoire⁷. Chaque critère a été explicité en une série d'indicateurs et une pondération a été fixée⁸.

Les productions des élèves ont fait l'objet d'une double correction, par l'enseignant titulaire de la classe et par le chercheur. La moyenne des écarts entre les notes des deux correcteurs est de 2,12/30. Toutes les copies pour lesquelles la note mise par l'enseignant et celle mise par le chercheur différaient ont fait l'objet d'une correction conjointe, par les deux correcteurs, lesquels se sont accordés sur une note. Les données traitées dans le cadre de cette recherche sont le fruit de ce processus de double correction et d'accord inter-juges.

⁴ Ces deux questions de recherche renvoient à deux définitions différentes du concept d'« équité » en éducation. Une pratique d'enseignement sera jugée « équitable » dans la mesure où elle n'hypothèque pas voire elle favorise : (1) l'apprentissage des élèves provenant de milieux socioculturels « défavorisés » (Nacuzon Sall et De Ketele, 1997) ; (2) l'apprentissage des élèves les plus « faibles » au plan cognitif ou même réduit les écarts entre « faibles » et « forts » (Bressoux, 1993).

⁵ Pour plus de détails, voir Jadoulle, 2011a.

⁶ A savoir : (1) rédiger un texte de synthèse ; (2) qui répond à une question de recherche nouvelle ; (3) sur la base de documents nouveaux mais d'un genre familier ; (4) en mobilisant des savoirs appris ; (5) dont les attributs d'un concept. Cfr <http://www.enseignement.be/index.php?page=24420&navi=2958>.

⁷ À savoir : pertinence, profondeur, exactitude (critères principaux) et cohérence, langue, soin (critères secondaires). Cfr <http://www.enseignement.be/index.php?page=24420&navi=2958>.

⁸ Sur les choix théoriques et méthodologiques sous-jacents à la conception de ce type de grille d'évaluation, cfr Jadoulle, 2011c.

Pertinence	L'élève répond à la question de recherche		
	L'élève mentionne ou cite les principaux aspects du régime en place sous Staline (+ 0,5 pt/aspect abordé) : - pouvoir fort ou autoritarisme - atteintes aux droits de l'homme - contrôle des masses - contrôle de l'économie	+ 0,5 + 0,5 + 0,5 + 0,5	
	L'élève développe des idées sans rapport avec le sujet : le régime stalinien et sa comparaison avec le nazisme (- 0,5 pt/information parasite)	- 0,5 - 0,5 - 0,5 - 0,5	/2
Si la copie de l'élève constitue une suite de résumés de documents, mis bout à bout, sans lien avec la question de recherche : mettre 0 pt pour la pertinence, la profondeur et la cohérence.			
Profondeur	L'élève a mis en évidence les ressemblances et les différences entre l'Allemagne nazie et l'URSS de Staline		
	Ressemblances		
	1. L'idée d'un pouvoir fort ou autoritaire est <u>détaillée</u> :		
	monopartisme	/1	
	centralisation du pouvoir dans les mains de Staline	/1	
	culte du chef	/1	
	2. Des atteintes aux droits de l'homme sont <u>explicitées</u> :		
	répression politique (arrestations ou camps ou police, répression des émeutes, travail forcé, pas de liberté de la presse...)	/1	
	3. Des moyens de contrôle des masses sont <u>explicités</u> :		
	propagande	/1	
	manifestations de masse	/1	
	embrigadement ou contrôle des médias	/1	
	embrigadement de la jeunesse	/1	
	4. Les modes de contrôle de l'économie sont <u>explicités</u> :		
	étatisation/collectivisation ou planification en URSS et contrôle par le parti/l'Etat ou planification en All	/1	/9
	Différences ou spécificités du nazisme		
	1. Racisme et/ou antisémitisme	/1	
	2. Eugénisme	/1	
	3. Antisocialisme ou anticomunisme	/1	/3
	Autres éléments (présentés comme ressemblances ou différences)		
	1. Nationalisme	/1	

	2. Intrusion dans la vie privée ou primauté du collectif sur l'individu	/1	/2
			/14
Exactitude	L'élève ne commet pas d'inexactitudes (-1 pt par inexactitude) Sont considérées comme des inexactitudes : - des erreurs dans l'analyse des documents - des erreurs dans la mobilisation des connaissances (caractéristiques du totalitarisme ou comparaison avec le nazisme) - des généralisations abusives	-1 -1 -1 -1 -1 -1	/6
Cohérence	Chaque paragraphe rassemble des informations qui relèvent d'un même thème, d'un même aspect -1 pt par paragraphe incohérent ; si le texte ne comporte aucun paragraphe (texte continu d'un seul tenant) : 0 pt Pas de répétitions inutiles : -1 pt/répétition inutile	-1 -1 -1	/3
	Présence d'une introduction	+1	/1
	Présence d'une conclusion	+1	/1
			/5
Langue	Orthographe, lexique, syntaxe	- 0,5 pt par erreur	/2
Soin	La copie est soignée.	Tout à fait : 1 Passablement : 0,5 Pas du tout : 0	/1
			/30

Tableau 1. Grille d'évaluation utilisée dans la présente recherche

3. Les questions de recherche

La présente recherche prend donc appui sur les données prélevées dans le cadre de ce premier dispositif. Elle s'articule autour de deux questions. Le nombre et la nature des connaissances déclaratives mobilisées par les élèves lors du test de maîtrise de la compétence « synthétiser » sont-ils : (1) significativement différents chez les élèves qui maîtrisent vs qui ne maîtrisent pas la compétence ; (2) corrélés avec la maîtrise de la compétence ?

4. Le dispositif de recherche

Pour tenter de répondre à ces deux questions, nous avons analysé les 100 productions d'élèves que nous avons récoltées. Leurs scores se distribuent comme suit (figure 3). La moitié des élèves ont obtenu un score égal ou supérieur à 16/30 ; la plupart d'entre eux (25) ont recueilli un score supérieur à 16 et inférieur ou égal à 18/30. En ce qui concerne les élèves qui n'ont pas atteint le score médian (16/30), la plupart (20) ont obtenu un score légèrement supérieur à 14/30. Aux extrémités de la distribution, 6 élèves ont obtenu un score supérieur à 8 et inférieur ou égal à 10/30; 8 élèves ont recueilli un score supérieur à 20 et inférieur ou égal à 24/30.

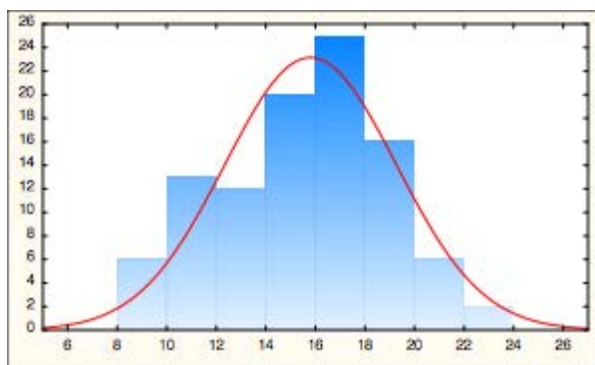


Figure 3. Distribution de la mesure de la maîtrise de la compétence « synthétiser ». $N = 100$; score /30 ; moyenne = 15,75 ; médiane = 16.

Les productions des élèves ont fait l'objet d'une analyse dont le but était de repérer, d'identifier et de dénombrer toutes les traces de mobilisation de « connaissances ». A été considérée comme une « connaissance », toute information figurant dans la synthèse de l'élève mais n'étant pas contenue dans les documents dont il avait à assurer le traitement. Le décompte de ces occurrences s'est fait en prenant soin de distinguer les connaissances correctes, les connaissances erronées, les connaissances non pertinentes correctes et les connaissances non pertinentes erronées. Par « connaissances non pertinentes », l'on entend des connaissances qui sont sans rapport avec la question de recherche à laquelle l'élève devait répondre à travers l'exercice de la compétence.

5. Résultats

Le décompte des données prélevées dans les copies et l'examen de leur répartition en fonction du score que les élèves ont obtenu à l'épreuve qui évaluait leur maîtrise de la compétence (tableau 2) montrent que les élèves ayant obtenu un score supérieur à 14,5/30 (groupes 3 et 4) mobilisent en moyenne davantage de connaissances et, notamment, de connaissances correctes. A l'inverse, le nombre moyen de connaissances erronées ou non pertinentes est inférieur, surtout par rapport aux élèves qui ont obtenu un score inférieur ou égal à 10/30 (groupe 1).

Les différences entre les élèves ayant obtenu une note inférieure ou égale à 10/30 (groupe 1) et ceux dont le score se situe entre 10 et 14,5/30 (groupe 2) semblent moins marquées, si ce n'est, peut-être, en ce qui concerne le nombre de connaissances erronées ou non pertinentes qui sont mobilisées.

Les élèves ayant obtenu respectivement un score situé entre 15 et 20/30 (groupe 3) mobilisent plus de connaissances et de connaissances correctes que les élèves du groupe 2, mais moins que ceux du groupe 4.

Le type de connaissances non pertinentes (correctes vs erronées) ne semble pas un élément qui permet de discriminer les quatre groupes.

	N = 100	Nombre total de connaissances	Connaissances correctes	Connaissances erronées	Connaissances non pertinentes	Connaissances non pertinentes correctes	Connaissances non pertinentes erronées
Groupe 1 : $\leq 10/30$	6	6,6	4,3	1,3	1,1	0,1	0
Groupe 2 : >10 et $\leq 14,5/30$	34	5,3	4,3	0,8	0,2	0,2	0
Groupe 3 : $>14,5$ et $\leq 20/30$	52	7,4	6,8	0,3	0,2	0,2	0,2
Groupe 4 : $> 20/30$	8	9,4	8,5	0,4	0,1	0	0

Tableau 2. Nombres moyens de connaissances mobilisées par type et selon le niveau de maîtrise de la compétence

Par ailleurs, comme l'indiquent les résultats au test t rassemblés dans le tableau 3, les différences de moyennes entre les groupes 1 et 4, soit ceux qui rassemblent les élèves qui ont recueilli un score de maîtrise de la compétence inférieur ou égal à 10/30 (groupe 1) ou supérieur à 20/30 (groupe 4), sont statistiquement significatives en ce qui concerne le nombre total de connaissances mobilisées ($p = 0,05$), le nombre de connaissances erronées ($p = 0,04$) et non pertinentes ($p = 0,04$) et, plus encore, le nombre de connaissances correctes exploitées par les élèves.

		Nombre total de connaissances	Connaissances correctes	Connaissances erronées	Connaissances non pertinentes	Connaissances non pertinentes correctes	Connaissances non pertinentes erronées
Groupe 1 : $\leq 10/30$	6	6,6	4,3	1,3	1,1	0,1	0
Groupe 4 : $> 20/30$	8	9,4	8,5	0,4	0,1	0	0
		p = 0,05	p = 0,00	p = 0,04	p = 0,04	p = 0,26	Pas de diff

Tableau 3. Entre les élèves les moins « performants » et les élèves les plus « performants » au regard de leur maîtrise de la compétence « synthétiser » : des différences de moyennes significatives ? Résultats au test t pour échantillons indépendants (t de student ; significatif à $p < 0,05$)

Ces données permettent de répondre à la première question de recherche : le nombre et la nature des connaissances déclaratives mobilisées sont-ils significativement différents chez les élèves qui maîtrisent vs qui ne maîtrisent pas la compétence ? Elles indiquent que les élèves qui sont réputés maîtriser la compétence mobilisent un nombre plus important de connaissances que ceux qui ne la maîtrisent. Plus encore, les premiers mobilisent un nombre significativement plus important de connaissances correctes que les élèves qui ne la maîtrisent pas ; et ces derniers mobilisent un nombre significativement plus important de connaissances erronées et/ou non pertinentes.

De plus, il semblerait que le nombre et le type de connaissances mobilisées ne soient pas liés à l'établissement d'appartenance des élèves (école « défavorisée » vs « favorisée »). En effet, les différences de

moyennes entre les élèves venant de l'école « défavorisée » et ceux venant de l'école « favorisée » ne sont pas significatives (tableau 4).

	N = 100	Nombre total de connaissances	Connaissances correctes	Connaissances erronées	Connaissances non pertinentes	Connaissances non pertinentes correctes	Connaissances non pertinentes erronées
Elèves de l'école « défavorisée »	49	7	6	0,5	0,4	0,3	0
Elèves de l'école « favorisée »	51	6,5	5,9	0,5	0,1	0,1	0
		p = 0,41	p = 0,75	p = 0,73	p = 0,16	p = 0,23	p = 0,32

Tableau 4. Nombres moyens de connaissances mobilisées par type et test t pour échantillons indépendants selon l'appartenance des élèves à l'école réputée « défavorisée » vs « favorisée » (t de student ; significatif à $p < 0,05$)

Ce tableau suggère donc que le nombre et le type de connaissances mobilisées ne seraient pas liés au profil socio-économique de l'école mais plutôt au profil cognitif des élèves, appréhendé à travers leur maîtrise de la compétence.

La seconde question de recherche portait sur la corrélation entre le nombre et la nature des connaissances déclaratives mobilisées d'une part, la maîtrise de la compétence d'autre part. Le calcul des coefficients de corrélation (tableau 5) par type de connaissances mobilisées permet de mettre en évidence l'existence :

- de corrélations positives et significatives entre le nombre de connaissances en général ($p = 0,00$) et le nombre de connaissances correctes ($p = 0,00$) mobilisées par l'élève d'une part, sa maîtrise de la compétence d'autre part : en d'autres mots, il semble bien que les élèves qui mobilisent des connaissances, et surtout des connaissances correctes, sont plus enclins à maîtriser la compétence.
- d'une corrélation négative entre le nombre de connaissances erronées mobilisées par les élèves ($p = 0,01$) et leur maîtrise de la compétence dans sa globalité : les élèves qui maîtrisent moins la compétence sont aussi ceux qui mobilisent plus de connaissances erronées.

Par contre, il n'y a pas de corrélation significative entre la maîtrise de la compétence et le nombre de connaissances non pertinentes mobilisées.

N = 100	Nombre total de connaissances	Connaissances correctes	Connaissances erronées	Connaissances non pertinentes	Connaissances non pertinentes correctes	Connaissances non pertinentes erronées
r	0,40	0,55	-0,26	-0,17	-0,00	0,05
p	0,00	0,00	0,01	0,08	0,95	0,61

Tableau 5. Corrélation entre le nombre de connaissances mobilisées, par type, et le score global de maîtrise de la compétence (corrélations de Bravais-Pearson, coefficient r, significatif à $p < 0,05$)

Ces résultats indiquent donc que la maîtrise de connaissances et de connaissances correctes semble bien corrélée avec la maîtrise de la compétence. On pourrait objecter que cette conclusion, toute provisoire qu'elle soit, est la conséquence logique de la manière dont le score de compétence a été mesuré. En effet, l'examen de la grille d'évaluation montre que 22 points sur 30 (critères de pertinence, profondeur ou richesse informative,

exactitude) sont attribués à la mobilisation des connaissances. Les corrélations ci-dessus ne sont-elles donc pas davantage la résultante de l'outil d'évaluation qui a été utilisé ? Pour le vérifier, nous avons recalculé les coefficients de corrélation en prenant cette fois, comme mesure de la compétence, les scores obtenus par les élèves pour les critères secondaires (cohérence, langue, soin).

N = 100	Nombre total de connaissances	Connaissances correctes	Connaissances erronées	Connaissances non pertinentes	Connaissances non pertinentes correctes	Connaissances non pertinentes erronées
r	0,07	0,09	0,00	-0,11	-0,03	-0,06
p	0,50	0,36	0,98	0,23	0,72	0,52

Tableau 6. *Corrélation entre les types de connaissances mobilisées et le score obtenu au regard des critères secondaires (corrélations de Bravais-Pearson, coefficient r, significatif à $p < 0,05$)*

Aucun des coefficients de corrélation fournis par ces nouveaux traitements n'est significatif, ce qui suggère que la maîtrise des critères de cohérence, de langue et de soin n'est pas corrélée avec le nombre et le type de connaissances mobilisées.

Il semble donc que la corrélation entre le nombre et la nature des connaissances mobilisées d'une part, la maîtrise de la compétence d'autre part, n'est significative que si la mesure de la compétence incorpore la mesure de la maîtrise des connaissances. Plutôt que d'y voir une forme de tautologie qui fausserait la démonstration, il nous semble qu'il faut y voir le rappel d'un certain nombre de principes essentiels :

- comme toute mesure en éducation, celle de la maîtrise de la compétence est fonction de l'instrument de mesure ;
- la compétence étant la capacité à mobiliser un ensemble de ressources, dont des connaissances pertinentes, il nous paraît non seulement légitime mais indispensable, pour apprécier la maîtrise d'une compétence, de mesurer la capacité de l'élève à mobiliser ses connaissances ;
- l'absence de corrélation avec le niveau de maîtrise des critères secondaires nous semble conforme au principe docimologique fondamental d'indépendance des critères.

Plus encore, la corrélation avec le niveau de maîtrise tel qu'il est apprécié sur la base du score global de l'élève et, à l'inverse, l'absence de corrélation avec le niveau de maîtrise des critères secondaires nous semblent des éléments qui plaident en faveur de la validité de l'outil qui a été mis en œuvre dans le cadre de cette recherche et qui a permis d'évaluer la maîtrise, par les élèves, de la compétence « synthétiser ».

6. Limites et discussion des résultats

Les deux groupes d'élèves ont été pris en charge par deux enseignants différents, ceux qui, dans chaque établissement, sont titulaires des classes qui composent ces deux groupes : on peut donc postuler l'existence d'un possible « effet-maître », voire d'un impact des enseignants qui ont assuré, durant les années précédentes, la responsabilité de la classe d'histoire. La mesure qui a été réalisée n'incorpore donc pas uniquement l'effet du dispositif mis en œuvre. Par ailleurs, la comparabilité des deux groupes n'a pas été contrôlée au-delà de l'indice socio-économique de l'établissement scolaire : quid du profil socio-économique individuel des élèves mais aussi de leur parcours scolaire antérieur, de leurs pré-acquis en histoire... ? Le contrôle de la mise en œuvre des deux séquences, par les deux enseignants, a été assuré par un chercheur extérieur sur la base d'une grille d'observation peu détaillée. Elle se limitait à apprécier si les principales étapes et consignes du dispositif initialement prévu étaient effectivement mises en œuvre. La comparabilité de la mise en œuvre de la phase d'installation des ressources dans les différentes classes n'est donc pas entièrement assurée.

Le repérage et le décompte des connaissances mobilisées a recélé un certain nombre de difficultés. Ainsi, par exemple, quand un élève signale que la « Guépéou » qui sévit en U.R.S.S., sous Staline, peut être rapprochée de la police politique installée par Hitler, police politique qu'il dénomme correctement comme étant la « Gestapo », le chercheur doit-il comptabiliser une ou deux occurrences ? L'une pour l'affirmation selon laquelle Hitler avait aussi mis en place une police politique, l'autre pour la dénomination « Gestapo » ? Le départ entre les

connaissances « correctes » et erronées » n'est pas toujours sans poser problème, non plus. De même, l'identification des connaissances réputées « non pertinentes » peut prêter à discussion. De plus, la nature des connaissances mobilisées pourrait faire l'objet d'une typologie plus raffinée.

Enfin, il faut rappeler que, inévitablement, la mesure de la corrélation entre le nombre de connaissances mobilisées d'une part, le score appréciant la maîtrise de la compétence d'autre part, dépend de la manière dont cette maîtrise a été évaluée et, particulièrement, de l'outil d'évaluation qui a été utilisé par le chercheur.

Les conclusions de la présente étude demanderaient donc à être affinées. Un nouveau dispositif de recherche incluant notamment un pré-test et mobilisant l'analyse multiniveaux permettrait de les confirmer, les infirmer ou les nuancer. En l'état, notre travail délivre toutefois des indications relativement solides qui nous permettent d'affirmer que, sur la base des données disponibles, les élèves les plus performants au plan de la maîtrise de la compétence « synthétiser » mobilisent un nombre total de connaissances et un nombre de connaissances correctes significativement supérieurs à ceux des élèves les moins performants. A l'inverse, ces derniers mobilisent un nombre significativement supérieur de connaissances erronées et/ou non pertinentes. Les mêmes données indiquent que le nombre moyen total de connaissances est corrélé positivement avec la mesure de la maîtrise de la compétence ; il en est de même, et de manière encore un peu plus accusée en ce qui concerne le nombre moyen de connaissances correctes qui sont mobilisées. A l'inverse, le nombre moyen de connaissances erronées est corrélé négativement et de manière significative avec la maîtrise de la compétence. Les traitements que nous avons mis en œuvre n'ont pas permis de mettre en évidence une corrélation significative entre la maîtrise de la compétence et le nombre ou le type de connaissances non pertinentes qui sont convoquées par les élèves.

Même s'ils n'ont qu'une valeur exploratoire, ces éléments suggèrent que la définition théorique de la compétence comme l'habileté à mobiliser un ensemble de ressources, dont des connaissances déclaratives, pourrait trouver une confirmation empirique dans le cas de la compétence dite de « synthèse » qui est un des objets d'apprentissage en classe d'histoire, en Communauté française de Belgique.

7. Références bibliographiques

- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 77-94). Bruxelles : De Boeck.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.
- Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et son enseignement*. (thèse de doctorat non publiée). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Bressoux, P. (1993). *Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture* (thèse de doctorat non publiée). Université de Bourgogne, Dijon, France.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 156, 97-110.
- Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.) (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2011). *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française établissant les listes des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire bénéficiaires de l'encadrement différencié ainsi que la classe à laquelle elles appartiennent en application de l'article 4 du décret du 30 avril 2009, modifié par le décret du 9 février 2011 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité*, 20 avril 2011.
- Jadoulle, J.-L. (2011a). Approche par compétences et réduction des inégalités : un mariage impossible ? Le cas de l'enseignement de l'histoire. *Puzzle. Revue du Centre interfacultaire de formation des enseignants de l'ULg*, 30, 33-37.
- Jadoulle, J.-L. (2011b). Teaching and Didactics of History in the French and German-speaking Communities of Belgium. Dans E. Eherdmann et W. Hasberg (dir.), *Facing Mapping Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education* (p. 67-90). Schwalbach : Wochenschau Wissenschaft.
- Jadoulle, 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 24^e 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

- Jadoulle, J.-L. (2012). Faire apprendre des compétences en classe d'histoire : tenants et aboutissants d'une réforme au long cours en Communauté française de Belgique. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Ethier et D. Lefrançois (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves* (p. 331-357). Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Jadoulle, J.-L. et Bouhon, M. (dir.) (2001). *Développer des compétences en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve : Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL.
- Jadoulle, J.-L., Letor, C., De Ketele, J.-M., Vandenberghe, V. et Estevan, F. (2002). La réforme des programmes dans l'enseignement secondaire de transition. Qu'en pensent les enseignants ? Projet de recherche "Trajectoires" Fesec-UCL sur les transformations de l'école secondaire dans le contexte de l'implantation des nouveaux programmes. *Exposant neuf. Revue du Secrétariat Général de l'Enseignement Secondaire Catholique*, 10, 30-31.
- Ministère de l'éducation de la Communauté française (1999). *Compétences terminales et savoirs requis en histoire. Humanités générales et technologiques*. Bruxelles.
- Nacuzon Sall, H. et De Ketele, J.-M. (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*, 19 (3), 119-142.
- 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.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2000). L'école saisie par les compétences. Dans Ch. Bosman, F.-M. Gérard et X. Roegiers, *Quel avenir pour les compétences ?* (p. 21-41). Bruxelles : De Boeck.
- Reuter, Y. (dir.) (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, B., Caffiaux, Ch., Defrance, A. et Marcoux, G. (2005). L'articulation entre savoirs et compétences dans l'enseignement secondaire. *Bulletin d'informations pédagogiques. Service général des affaires pédagogiques et du Pilotage du réseau d'enseignement organisé par la Communauté française*, 57, 3-14.
- Roegiers, X. (2000). Les compétences à atteindre par les élèves : qui les définit, et comment ? Dans Ch. Bosman, F.-M. Gérard et X. Roegiers, *Quel avenir pour les compétences ?* (p. 91-95). Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. et De Ketele, J.-M. (2000). *La pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, J. (1996). Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels. Dans Ph. Meirieu, M. Develay, C. Durand et Y. Mariani (dir.), *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue* (p. 31-45). Lyon : CRDP.