

## Accompagner l'implantation de l'approche par compétences en histoire : avec quels moyens d'enseignement ?

Cet article est complété par des annexes disponibles sur [www.alphil.com](http://www.alphil.com).

À la fin des années 1990, les responsables des réseaux d'enseignement<sup>1</sup> en Belgique francophone ont fait le choix de l'approche par compétences. Cette décision s'est concrétisée en 1997 par le vote du Parlement de la Communauté française en faveur du *Décret-Missions*<sup>2</sup>. La même année, le ministère de l'éducation mettait sur pied des groupes de travail disciplinaires chargés de proposer les compétences et les savoirs dont les élèves devaient avoir la maîtrise à la fin du premier degré (« socles de compétences » à quatorze ans) et du troisième degré (« compétences terminales » à dix-huit ans). Ces propositions ont été votées, parfois après amendement, entre 1999 et 2001. Ensuite, chaque réseau d'enseignement a élaboré ses programmes, dans le respect des prescriptions. Ces programmes sont entrés en application en septembre 2001 en première, troisième et cinquième années, en septembre 2002 en deuxième, quatrième et sixième années.

Cette nouvelle approche de l'enseignement modifie de manière fondamentale les situations d'apprentissage à proposer aux élèves. Il a donc fallu adapter les moyens d'enseignement destinés aux professeurs. Comment ces moyens d'enseignement ont-ils été adaptés, depuis le début des années 2000, dans la Communauté française de Belgique ? Le présent article explore cette question. Il présente les compétences en histoire adoptées en Belgique

francophone suite à l'adoption du décret de 1997, le nouveau type de manuel que nous avons conçu et sa réception par les enseignants.

### Les familles de compétences en histoire

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 »<sup>3</sup>. En ce qui concerne les compétences terminales attendues des élèves dans les filières de transition (générale et technique)<sup>4</sup>, au fil d'un processus complexe<sup>5</sup> en raison de la diversité des réseaux, les énoncés votés par le Parlement ont chacun été assortis d'une famille de situations qui précise la tâche à travers laquelle l'élève devra faire la preuve de sa maîtrise de la compétence ainsi que les conditions d'exécution de cette tâche. Intégrées dès 2000 dans le programme de la Fesec<sup>6</sup>, ces familles ont été adaptées, ensuite, par la Commission interréseaux des outils d'évaluation en histoire<sup>7</sup> et servent donc de référence pour tous les enseignants.

<sup>3</sup> *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, p. 90.

<sup>4</sup> Impossible, dans le cadre de ce bref article, d'évoquer les socles de compétences énoncés pour la fin du premier degré ou les compétences terminales pour l'enseignement qualifiant. Cf. JADOUILLE Jean-Louis, *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*, Namur : Éditions Érasme, 2015. Outre les prescrits en vigueur en Belgique francophone, ce volume analyse aussi ceux qui sont de mise en Suisse, en France et au Québec.

<sup>5</sup> JADOUILLE Jean-Louis, « Faire apprendre des compétences en classe d'histoire : tenants et aboutissants d'une réforme au long cours en Communauté française de Belgique », in CARDIN Jean-François, ÉTHIER Marc-André, LEFRANÇOIS David (éds.), *Enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves*, Québec : Presses de l'Université de Laval, 2012, p. 331-357.

<sup>6</sup> Cf. note 1.

<sup>7</sup> Cf. *infra*.

<sup>1</sup> Le réseau officiel, financé et organisé par le ministère de l'Éducation de la Communauté française, le réseau libre confessionnel organisé par des pouvoirs organisateurs fédérés au sein de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique (Fesec) et subventionnés par le ministère, le réseau organisé par certaines villes et provinces et subventionné par le ministère et le réseau libre non confessionnel subventionné.

<sup>2</sup> *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement et organisant les structures propres à les atteindre*.

Tableau 1. Les « familles de situations » attenantes aux compétences terminales en histoire<sup>8</sup>

| COMPÉTENCES  | SUPPORTS À TRAITER   | PRODUCTION ATTENDUE  | RESSOURCES   |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  | SAVOIRS  | SAVOIR-FAIRE   |
| <p><b>C1</b> Au départ d'une situation du passé ou du présent, élaborer une problématique de recherche et sélectionner dans divers lieux d'information et de documentation des renseignements utiles</p> | <p>Des documents :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- adaptés aux élèves (en nombre et en complexité);</li> <li>- d'un genre déjà rencontré: traces du passé et/ou travaux postérieurs;</li> <li>- pertinents par rapport à la problématique de recherche;</li> <li>- qui ne posent pas/plus de problèmes critiques;</li> <li>- qui doivent comporter des paradoxes, des contradictions, des divergences entre eux et/ou avec d'autres informations préalablement apprises.</li> </ul> | <p>Un ensemble organisé de questions de recherche pertinentes et originales, et éventuellement d'hypothèses (soit une problématique de recherche) et quelques références bibliographiques susceptibles de fournir des informations utiles.</p> | <p>Un concept du référentiel interréseaux qui soit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en rapport avec la problématique de recherche et la documentation;</li> <li>- un réel outil d'investigation de la documentation.</li> </ul> <p>Des savoirs pertinents en lien avec les moments clés et susceptibles de permettre à l'élève de traiter les informations contenues dans les documents.</p> | <p>Des procédures de travail préalablement exercées et nécessaires à la réalisation de la tâche (en fonction du type de documents et de la production attendue).</p> |

<sup>8</sup> D'après COMMISSION INTERRÉSEAUX DES OUTILS D'ÉVALUATION EN HISTOIRE, *Histoire. Compétences terminales. Tableau des familles de tâches*, Bruxelles : ministère de l'Éducation de la Communauté française, 2005.

|  |   |   |   |  |
|--|---|---|---|--|
| <p><b>C2</b> En fonction d'une question, remettre dans son contexte historique, analyser et critiquer un ensemble limité de sources.</p>   | <p>Des documents :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- adaptés aux élèves (en nombre et en complexité) ;</li> <li>- d'un genre déjà rencontré : traces du passé et/ou travaux postérieurs ;</li> <li>- pertinents et non pertinents par rapport au temps, à l'espace et au thème de la problématique ;</li> <li>- au moins une des traces du passé pose des problèmes de critique c'est-à-dire qu'elle comporte à la fois des raisons de s'y fier et de s'en méfier.</li> </ul> <p>Des informations relatives au contexte de production du/ des documents (auteur, date, destinataire...).</p> | <p>Identification des documents pertinents et, pour au moins une trace du passé pertinente, énoncé des raisons de s'y fier ou de s'en méfier.</p> | <p>Des savoirs pertinents en lien avec les moments clés et susceptibles de permettre à l'élève de traiter les informations contenues dans les documents.</p>  | <p>Des procédures de travail préalablement exercées et nécessaires à la réalisation de la tâche (en fonction du type de documents et de la production attendue).</p> |
| <p><b>C3</b> Sur la base d'un nombre limité de données, organiser une synthèse mettant en évidence, selon les cas, des permanences, des processus évolutifs, des changements ou des synchronismes et formuler des hypothèses explicatives.</p> | <p>Des documents :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- accessibles pour les élèves ;</li> <li>- d'un genre déjà rencontré : traces du passé et/ou travaux postérieurs ;</li> <li>- pertinents par rapport à la problématique de recherche ;</li> <li>- qui ne posent pas/plus de problèmes critiques ;</li> <li>- comportant des informations qui peuvent être mises en relation entre elles et/ou avec d'autres informations préalablement apprises.</li> </ul>   | <p>Un texte de synthèse répondant à la question de recherche.</p>   | <p>Un concept en rapport avec la problématique de recherche et la documentation.</p> <p>Des savoirs pertinents en lien avec les moments clés et susceptibles de permettre à l'élève de traiter les informations contenues dans les documents.</p> | <p>Des procédures de travail préalablement exercées et nécessaires à la réalisation de la tâche (en fonction du type de documents et de la production attendue).</p> |

|  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
| <p><b>C4</b> Concevoir, préparer et mener à bien une stratégie de communication d'un savoir historique en ayant recours à différents modes d'expression, écrit, oral, visuel ou audiovisuel.</p> | <p>Des supports en rapport avec les savoirs à communiquer.</p> | <p>Un poster, une frise chronologique, un schéma, un tableau, un plan (éventuellement commentés oralement) qui communique(nt) les savoirs préalablement appris à un destinataire précis.</p> | <p>Des savoirs pertinents en lien avec les moments clés et préalablement appris.</p> | <p>Des procédures de travail préalablement exercées et nécessaires à la réalisation de la tâche (en fonction du type de documents et de la production attendue). En particulier, les modes de communication que l'élève devra mettre en œuvre (poster, frise, schéma, tableau, plan) ont fait l'objet d'un apprentissage.</p> |
| <b>OUTILS</b>  |  |  |  |   |
| <p>Un centre de documentation et/ou des ouvrages de référence, Internet, bases de données...<br/>Du matériel pour construire une ligne du temps, une frise, un panneau, un schéma...</p>         |  |  |  |   |

## Quels moyens d'enseignement ?

Pour équiper les enseignants, le *Décret-Missions* prévoyait la création, dans chaque discipline, d'une Commission interréseaux chargée d'élaborer des outils d'évaluation des compétences<sup>9</sup>. En revanche, aucune politique n'était prévue en matière de production de manuels scolaires ; seule une procédure d'agrément, inexistante jusqu'alors, a été mise sur pied.

La production de nouveaux moyens d'enseignement était donc laissée à l'initiative individuelle : celle des éditeurs d'abord, celle d'acteurs de l'éducation ensuite. C'est à ce dernier titre que nous avons pris l'initiative, au sein de l'Unité de recherche en didactique et communication en histoire dont nous avons assumé la direction de 2002 à 2011, à l'Université catholique de Louvain, de publier des

outils pour les enseignants. Les premiers ont pris la forme d'ouvrages de didactique : ils portaient sur le développement des compétences<sup>10</sup>, sur leur évaluation<sup>11</sup> et sur l'apprentissage de concepts<sup>12</sup>. En parallèle, nous avons mis en chantier la réalisation de manuels. L'approche par compétences supposait en effet de fournir aux élèves :

1. non plus seulement des documents illustrant un récit à découvrir, mais des *corpus* documentaires, c'est-à-dire des documents :
  - organisés autour d'un objet de recherche, comme c'est le cas quand l'élève doit exercer une compétence ;
  - qui peuvent être rassemblés, suivant les cas, pour leur capacité à « faire question », pour les

<sup>10</sup> JADOULLE Jean-Louis, BOUHON Mathieu (éds.), *Développer des compétences en classe d'histoire*, Louvain-la-Neuve : UCL, 2001, nouv. éd. 2003.

<sup>11</sup> BOUHON Mathieu, DAMBROISE Catherine, *Évaluer des compétences en classe d'histoire*, Louvain-la-Neuve : UCL, 2002.

<sup>12</sup> JADOULLE Jean-Louis, BOUHON Mathieu, NYS Agathe, *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire*, Louvain-la-Neuve : UCL, 2004.

<sup>9</sup> Les outils d'évaluation en histoire sont téléchargeables à la page [www.enseignement.be/index.php?page=24420](http://www.enseignement.be/index.php?page=24420), consultée le 26 août 2015.

- problèmes critiques qu'ils posent ou pour leur capacité à éclairer une question de recherche (soit les trois premières compétences terminales en histoire) ;
- remis en contexte : auteur, circonstance(s)...
2. des référentiels de connaissances qui, sous des formes variées, permettent de (d') :
    - mettre en contexte un ou des documents ;
    - compléter, vérifier, enrichir... ses découvertes ;
    - identifier des personnages, des événements, des institutions ;
    - étoffer son vocabulaire.
  3. des outils de soutien à l'apprentissage pour amener l'élève à :
    - acquérir toute une série de démarches d'analyse et de traitement de la documentation ;
    - se situer dans l'apprentissage des compétences ;
    - remédier à ses difficultés.

Si la rénovation des manuels scolaires nous est apparue indispensable, vu l'approche par compétences, elle nous a également semblé constituer une nécessité au regard de l'état des manuels existants. Il en résulte que le chantier de rénovation qui s'ouvrait à nous, loin de se limiter à une entreprise de rénovation des manuels au regard des exigences des compétences, devait prendre la forme d'une entreprise de création d'un nouveau modèle de manuel, porteur d'une didactique de l'histoire renouvelée : la *didactique de l'enquête*.

### **Resources for Learning Textbook (RESBO) : un nouveau concept de manuel, porteur d'une didactique de l'histoire renouvelée**

L'étude des manuels existants au début des années 2000 nous a permis de mettre en évidence leur inadéquation par rapport aux attendus pédagogiques et épistémologiques des programmes d'enseignement<sup>13</sup>. En particulier, il nous est apparu que la

mise en récit des savoirs induit la mise en œuvre, en classe, de séquences d'enseignement organisées sur un mode rationnel, c'est-à-dire dans une logique d'exposition généralement de nature chronologique, géographique, thématique ou logique. En mettant en exergue le récit condensé du savoir, les manuels scolaires font donc passer la logique de *celui qui sait* et qui transmet ce qu'il sait avant celle de celui qui cherche et qui, pour ce faire, s'interroge, cherche et élabore des significations : en un mot, la logique de *celui qui apprend*. Ces manuels hypothèquent donc la possibilité de déployer en classe des dynamiques de problématisation et de construction de connaissances qui correspondent pourtant à nos acquis tant sur le plan de la psychologie de l'apprentissage que sur celui de l'épistémologie de l'histoire. Ces deux domaines de connaissances convergent en effet suffisamment, à nos yeux, pour amener les enseignants à dépasser ce que nous avons appelé *l'exposé-récit* et le *discours-découverte* en les fécondant avec un troisième modèle, *l'apprentissage-recherche*. Il s'agit de leur proposer ainsi une didactique de l'histoire renouvelée, la *didactique de l'enquête*, dont nous avons précisé les modalités opérationnelles et esquissé les fondements théoriques dans un volume de synthèse qui prend en compte les prescriptions en vigueur en Suisse, en France, au Québec et en Belgique francophone<sup>14</sup>.

Pour répondre aux besoins des enseignants confrontés à l'approche par compétence d'une part, pour orienter les pratiques dans le sens de cette *didactique de l'enquête* d'autre part, nous avons donc élaboré un nouveau concept de manuel. L'appellation proposée pour le désigner – *Resources for Learning Textbook*<sup>15</sup> – en exprime l'idée-force : il s'agit d'un manuel qui n'énonce pas les connaissances à apprendre mais offre un ensemble modulaire et diversifié de dossiers proposant des ressources documentaires et informatives à travers lesquelles l'enseignant et les élèves pourront puiser les éléments pour apprendre<sup>16</sup>.

<sup>13</sup> JADOULE Jean-Louis, « *Construire l'Histoire* : un manuel scolaire pour demain? », in JADOULE Jean-Louis (éd.), *Les manuels scolaires d'histoire. Passé, présent, avenir*, Louvain-la-Neuve : UCL, p. 167-212.

<sup>14</sup> JADOULE Jean-Louis, *Faire apprendre l'histoire...*

<sup>15</sup> Cf. [www.resbo.be](http://www.resbo.be).

<sup>16</sup> JADOULE Jean-Louis, « *Construire l'Histoire* : un manuel scolaire... »



Le lecteur trouvera, sur le site internet de la présente revue, une série de dossiers intitulés « Représentations », « Documents » et « Le point » qui ont trait à la Première Guerre mondiale. Nous en reproduisons un exemple, ci-contre. Il s'agit d'un dossier présentant un ensemble de représentations contemporaines du premier conflit mondial. Il permet à l'enseignant d'engager une enquête qui conduira les élèves à exploiter les ressources offertes dans les autres dossiers contenus dans le manuel et afférents à la Grande Guerre.

Ce nouveau concept de manuel a été mis en œuvre pour les établissements du réseau public<sup>18</sup>. Il a ensuite servi de base à la conception d'une collection de manuels de sciences humaines (histoire, géographie, sciences sociales et économiques)<sup>19</sup> et d'une collection de manuels de géographie et d'histoire<sup>20</sup> destinées aux élèves fréquentant l'enseignement qualifiant. Une collection de manuels de sciences sociales a également vu le jour<sup>21</sup>. Depuis 2011, l'ensemble de ces travaux s'inscrit dans le cadre du Service de didactique de l'histoire dont nous assurons la direction à l'Université de Liège.

## Que pensent les enseignants des nouveaux manuels? Quels usages en font-ils?

En 2008, un questionnaire a été envoyé aux 914 professeurs d'histoire enseignant dans le réseau catholique<sup>22</sup>. Inspiré du modèle de R. Viau<sup>23</sup>, il visait à apprécier la motivation des enseignants d'histoire à utiliser la collection *Construire l'His-*

*toire*. Le score motivationnel moyen (4,01/6) se ventilait comme suit :

Tableau 2. Motivation des enseignants à utiliser la collection *Construire l'histoire*<sup>24</sup>

|   |   |         |
|---|---|---------|
| Déterminants de la motivation à utiliser <i>Construire l'histoire</i> | Perceptions par l'enseignant de :   | Max = 6 |
|   | - la valeur de l'activité (utiliser ce manuel)  | 4,62    |
|   | - sa propre compétence à utiliser ce manuel   | 3,46    |
|   | - la contrôlabilité de la tâche   | 4,80    |
| Indicateur de la motivation à utiliser <i>Construire l'histoire</i>   | Engagement dans la tâche ou degré de disponibilité à utiliser effectivement le manuel | 3,18    |
|   | Score motivationnel moyen   | 4,01    |

Ce tableau permet de mettre en évidence le caractère majoritairement positif de la réception de la collection *Construire l'histoire*. Cette adhésion ne disait toutefois rien des pratiques d'usage de ces manuels. Très peu étudiée dans la littérature, cette seconde question était d'autant plus aiguë qu'une recherche conduite par M. Bouhon<sup>25</sup> avait mis en évidence que seul un tiers environ des enseignants d'histoire en Belgique francophone partageaient, au plan de leurs conceptions, les attendus les plus innovants portés par la collection *Construire l'histoire*, ceux de l'*apprentissage-recherche*. Or, cette collection est adoptée par l'immense majorité des professeurs.

Aussi, un dispositif de recherche portant sur trois groupes de quatre enseignants a été mis en œuvre<sup>26</sup>. Chaque groupe rassemblait des sujets dont les conceptions se rapprochaient d'un des

<sup>18</sup> JADOLLE Jean-Louis, HASQUIN Hervé (éds.), *FuturHist ou Le Futur, toute une histoire!*, Namur: Érasme, 2008-2012.

<sup>19</sup> JADOLLE Jean-Louis (éd.), *@u monde, citoyen!*, Namur: Érasme, 2010-2012.

<sup>20</sup> JADOLLE Jean-Louis (éd.), *TerrHistoire*, Namur: Érasme, 2015-2016.

<sup>21</sup> CORNET Jacques, SOUTMANS Philippe (éds.), *Pratiques en sciences sociales*, Namur: Érasme, 2014-2015.

<sup>22</sup> BOUHON Mathieu, JADOLLE Jean-Louis, « Réception d'un manuel scolaire d'histoire innovant: le cas de *Construire l'histoire*. Étude de la motivation des enseignants d'histoire en Belgique francophone et au Grand-Duché de Luxembourg », *Éducation et Formation*, n°e-292, 2010.

<sup>23</sup> VIAU Roland, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles: De Boeck, 1994.

<sup>24</sup> JADOLLE Jean-Louis, GEORGES Jean (éds.), *Construire l'histoire*, Namur: Érasme, 2010.

<sup>25</sup> BOUHON Mathieu, JADOLLE Jean-Louis, « Réception d'un manuel scolaire d'histoire innovant... »

<sup>26</sup> JADOLLE Jean-Louis, « Quand des enseignants différents sur le plan de leurs conceptions utilisent un même manuel: quels usages effectifs en classe d'histoire? », *Didactiques en pratiques*, n° 1, 2015.

trois modèles de l'enseignement de l'histoire, à savoir l'*exposé-récit*, le *discours-découverte* et l'*apprentissage-recherche*. Ces douze enseignants ont été répartis en deux groupes de six, au sein desquels on retrouvait des personnes partageant les trois modèles précités. Chacun a accepté de nous laisser observer une leçon. Elle portait, pour six d'entre eux, sur la colonisation des Amériques à partir de la fin du xv<sup>e</sup> siècle, et pour les six autres, sur la décolonisation au xx<sup>e</sup> siècle. Ces deux objets d'enseignement ont été proposés, respectivement, à des élèves de quatrième (15-16 ans) et de sixième année (17-18 ans). Chaque enseignant était entièrement libre dans la conception et la conduite cette leçon. La seule demande qui lui était faite était de nous proposer une leçon qui soit représentative de sa pratique habituelle et de ce qu'«enseigner l'histoire» signifie pour lui. Aucune consigne d'utilisation des manuels de la collection *Construire l'Histoire* ne leur a été adressée, les enseignants n'étant d'ailleurs pas informés que la recherche portait sur l'usage qu'ils en faisaient. Notre seule assurance portait sur le fait que leurs élèves disposaient tous de ce manuel.

L'étude du temps d'usage des différentes parties qui composent le manuel montre une sous-exploitation de plusieurs ressources, singulièrement les plus nouvelles et les plus porteuses du modèle de l'*apprentissage-recherche*, et ce y compris chez les enseignants qui partagent ce modèle. Les résultats montrent aussi des modes d'exploitation du manuel peu diversifiés et qui sont marqués par l'influence du modèle du *discours-découverte*, ce que confirme l'étude des fonctions que le manuel remplit dans la leçon.

Pour sept enseignants sur douze, on n'observe pas de cohérence entre les conceptions déclarées et les pratiques d'usage du manuel. Trois enseignants dont les conceptions relèvent de l'*apprentissage-recherche* semblent mettre en œuvre des modalités d'usage qui sont davantage cohérentes avec le *discours-découverte*. Mais à l'inverse, un enseignant se réclamant de ce dernier modèle et, ponctuellement, un enseignant dont les conceptions déclarées relèvent de l'*exposé-récit* mobilisent le manuel dans l'esprit de l'*apprentissage-recherche*.

Ces résultats montrent que l'introduction d'un nouvel artefact, en l'occurrence un manuel scolaire porteur d'un modèle d'enseignement nouveau, ne débouche pas sur l'actualisation de ce modèle mais sur la re-création, au sens de Rabardel<sup>27</sup>, d'un nouvel outil ou instrument, et c'est cette re-création qui détermine ses effets sur les pratiques enseignantes. Pour les cinq enseignants dont les modalités d'usage du manuel *Construire l'Histoire* semblent en phase avec leurs conceptions déclarées, leur appropriation du manuel est orientée dans le sens de leurs conceptions, y compris quand celles-ci sont différentes de celles sous-jacentes à ce manuel.

## Conclusion

Si ces résultats confirment donc la prégnance des conceptions préexistantes, il serait faux de croire à l'absence d'impact de l'approche par compétences sur les pratiques des enseignants d'histoire en Belgique francophone. Il nous semble toutefois que, notamment à la faveur de la diffusion d'outils d'évaluation et d'épreuves d'évaluation externes, désormais obligatoires, ce sont surtout les pratiques d'évaluation des élèves qui ont évolué. Désormais, leurs compétences font l'objet d'une évaluation relativement régulière et instrumentée. La recherche que nous avons menée indique toutefois que seul un petit nombre de professeurs aurait modifié en conséquence ses pratiques d'enseignement des ressources dont les élèves devront faire la preuve, en situation de transfert, lors de l'évaluation de leurs compétences.

<sup>27</sup> RABARDEL Pierre, *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris : A. Colin, 1995.



## L'auteur

**Jean-Louis Jadoulle** est professeur à l'Université de Liège. Il a participé, en tant qu'expert, à la conception et à l'implantation des nouveaux programmes visant le développement de compétences en histoire. Il est aussi directeur de plusieurs collections de manuels scolaires d'histoire qui ont été primées par l'Université libre de Bruxelles (Prix Jean Teghem 2009), par le Parlement de la Communauté française (Prix 2010 du meilleur ouvrage pour l'enseignement ou l'éducation permanente) et par le Conseil économique et social wallon et le Conseil wallon de la politique scientifique (Prix Zénobe 2012).

[www.resbo.be](http://www.resbo.be)

[jljadoulle@ulg.ac.be](mailto:jljadoulle@ulg.ac.be)

## Résumé

À la fin des années 1990, en Belgique, les responsables de l'enseignement ont fait le choix de l'approche par compétences. Cette décision modifie de manière fondamentale les situations d'apprentissage à proposer aux élèves et, partant, les moyens d'enseignement dont le professeur doit pouvoir bénéficier. Le présent article analyse la manière dont ces moyens d'enseignement ont été adaptés, depuis le début des années 2000, en Communauté française de Belgique.