

Évaluer en classe d'histoire : représentations sociales des personnes enseignantes de 4e secondaire au Québec

Adlin Prémumé et Marie-Hélène Brunet 

Volume 6, numéro 1, 2025

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1117828ar>

DOI : <https://doi.org/10.37571/2025.0102>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département de didactique de l'UQAM

ISSN

2563-2159 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Prémumé, A. & Brunet, M.-H. (2025). Évaluer en classe d'histoire : représentations sociales des personnes enseignantes de 4e secondaire au Québec. *Didactique*, 6(1), 36–64. <https://doi.org/10.37571/2025.0102>

Résumé de l'article

Selon de nombreuses personnes chercheuses, l'évaluation des apprentissages dans la posture de l'approche par compétences devrait servir d'appui à l'enseignement-apprentissage (Laurier, 2014; Scallon, 2015). Or, cet objectif est mis à mal par la politique de gestion axée sur les résultats (GAR) qui accorde une certaine priorité aux évaluations standardisées. Les résultats de ces évaluations sont rendus publics et utilisés à des fins politiques, entraînant une pression induite sur les enseignants et enseignantes (Lessard, 2004 et Maroy et al., 2017). Le présent article s'appuie sur une recherche qui s'est penchée sur les représentations sociales des personnes enseignantes d'histoire de 4e secondaire au Québec. Les données sont collectées auprès de 42 enseignants et enseignantes ayant répondu à un questionnaire (Abric, 2003), parmi lesquelles dix nous ont accordé une entrevue semi-dirigée. Les résultats montrent que le noyau central des RS des enseignant·es est en étroite cohérence avec l'épreuve unique et détermine par ce fait une grande part de leurs pratiques en salle de classe. Les éléments davantage en lien avec le développement des compétences ont quant à eux moins d'importance et se situent en périphérie des RS. Les constats issus de cette recherche permettent d'établir quelques recommandations pour l'avenir.



Évaluer en classe d'histoire : représentations sociales des personnes enseignantes de 4^e secondaire au Québec

Adlin Présumé et Marie-Hélène Brunet
Université d'Ottawa

Pour citer cet article :

Présumé, A. et Brunet, M.-H. (2025). Évaluer en classe d'histoire : représentations sociales des personnes enseignantes de 4^e secondaire au Québec. *Didactique*, 6(1), 36-64.
<https://doi.org/10.37571/2025.0102>

Résumé : Selon de nombreuses personnes chercheuses, l'évaluation des apprentissages dans la posture de l'approche par compétences devrait servir d'appui à l'enseignement-apprentissage (Laurier, 2014; Scallon, 2015). Or, cet objectif est mis à mal par la politique de gestion axée sur les résultats (GAR) qui accorde une certaine priorité aux évaluations standardisées. Les résultats de ces évaluations sont rendus publics et utilisés à des fins politiques, entraînant une pression indue sur les enseignants et enseignantes (Lessard, 2004 et Maroy et al., 2017). Le présent article s'appuie sur une recherche qui s'est penchée sur les représentations sociales des personnes enseignantes d'histoire de 4^e secondaire au Québec. Les données sont collectées auprès de 42 enseignants et enseignantes ayant répondu à un questionnaire (Abric, 2003), parmi lesquelles dix nous ont accordé une entrevue semi-dirigée. Les résultats montrent que le noyau central des RS des enseignant·es est en étroite cohérence avec l'épreuve unique et détermine par ce fait une grande part de leurs pratiques en salle de classe. Les éléments davantage en lien avec le développement des compétences ont quant à eux moins d'importance et se situent en périphérie des RS. Les constats issus de cette recherche permettent d'établir quelques recommandations pour l'avenir.

Mots-clés : évaluation des apprentissages, représentations sociales, approche par compétences, gestion axée sur les résultats.

Introduction

Entre la sanction et le soutien à l'apprentissage des élèves, le rôle de l'évaluation des apprentissages telle qu'il est conçu dans la politique actuelle du Québec et expérimenté dans les classes à examen ministériel mérite une attention particulière. La position des personnes enseignantes exerçant notamment dans les matières incluant un examen ministériel, aussi appelé épreuve unique, de fin d'année, comme en 4^e secondaire en *Histoire du Québec et du Canada*, constitue une voie d'exploration. Elle nous permet de mieux appréhender les répercussions bien réelles des politiques éducatives en lien avec l'évaluation des apprentissages sur les pratiques didactiques, et, plus largement, sur la réussite éducative des élèves. Nous nous intéressons notamment aux représentations sociales (RS) des personnes enseignantes que Jodelet (2015) définit comme un système de croyances capable de guider les pratiques.

Problématique

L'évaluation des apprentissages dans les écoles québécoises est orientée par la politique de 2003 fondée sur une approche par compétences (APC) (Laurier, 2014). Cette politique demande au corps enseignant de s'appuyer sur la capacité des élèves à développer leurs habiletés par des activités diverses et variées plutôt que de leur transmettre des connaissances à mémoriser (Fontaine et al., 2013). Elle mise notamment sur une évaluation formative qui s'intègre aux activités pédagogiques d'enseignement et une évaluation sommative ou certificative en vue de faire le bilan des apprentissages des élèves ou de leur décerner un diplôme (Fontaine et al., 2013; Laurier, 2014; Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2003). Par modification du régime pédagogique entre 2011 et 2012, on ajoute l'obligation de porter ce bilan dans un bulletin unique (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2011).

À côté de telles dispositions évaluatives se trouve, par ailleurs, la mise en valeur des résultats des évaluations des apprentissages au moyen de la politique de la gestion axée sur les résultats (GAR). Cette politique trouve ses racines dans les années 2000 au niveau des administrations publiques, puis en 2002 en éducation presque en concomitance avec l'APC, entamée dans les années 1990 (Sané, 2017). Son origine est ancrée dans le prolongement des réformes plus globales entreprises dans certains pays en réponse à l'effondrement économique des années 1970 (Dembélé et al., 2013). Les changements observables en Angleterre dès 1988, puis aux États-Unis, ont influencé le modèle québécois (Broadfoot, 2000; Dembélé et al., 2013). Au travers de la GAR, les dirigeants ont voulu diminuer les dépenses de l'État; ce que Dembélé et ses collègues (2013)

conçoivent comme une logique de « quasi-marché », de « compétition » et de « reddition de compte » (p. 91). Un tel système favorise une focalisation sur les résultats plutôt que sur les moyens (Dembélé et al., 2013; Lessard, 2004). En effet, une telle politique entraîne un accroissement de l'importance attribuée aux évaluations (Broadfoot, 2000). Dans la même lignée, des chercheuses et chercheurs en éducation ne manquent pas de souligner certains effets pervers que la GAR engendre en éducation comme un enseignement en fonction des évaluations à venir, une discrimination à l'endroit des élèves jugés faibles en les catégorisant d'élèves en difficulté, etc. (Broadfoot, 2000; Maroy et al., 2017).

Au Québec, on constate ces effets en lien avec les examens certificatifs (Dembélé et al., 2013; Laveault, 2020). Le cours d'Histoire du Québec et du Canada (HQC) avec l'épreuve unique de 4^e secondaire, n'y fait pas exception. Les résultats de cette épreuve sont considérés pour attester de la réussite des élèves selon Déry (2017) et Duquette (2020). Qui plus est, selon ces autrices, l'examen présente des incohérences par rapport au programme. Cette situation oblige les personnes enseignantes à s'aligner sur les contenus de l'épreuve unique plutôt que sur le programme (Déry, 2017; Duquette, 2020).

Pratique d'enseignement et d'évaluation du cours d'HQC en 4^e secondaire

L'histoire à l'école se définit comme l'étude du passé dont l'objectif est de parvenir à une compréhension des principaux faits et événements pour qu'on puisse établir des liens avec les contextes du présent et faire de meilleures projections d'avenir (Cardin, 2014; Jadouille, 2015). Toutefois, l'histoire enseignée se trouve confrontée à deux obstacles : les biais de construction liés aux traces partielles issues du passé (Lévesque et al., 2013; Éthier et al., 2014) et le caractère politique des programmes qui fait qu'on priorise certaines thématiques plutôt que sur d'autres (Cardin, 2014; Dagenais & Laville, 2007).

Ainsi, il y a lieu de mettre en exergue deux principales postures au sein de l'histoire enseignée (Lanoix, 2018; Ségal, 1992). La première renvoie à *la réalité du passé se référant aux faits, dates et événements et servant habituellement au développement de la mémoire collective et à la consolidation de l'esprit identitaire* alors que la deuxième fait place à *l'histoire comme science ou démarche où l'on prend en compte le caractère construit de l'histoire et fait appel à l'esprit critique* (Éthier et al., 2014; Ségal, 1992). Même si ces deux postures semblent a priori s'opposer, elles cohabitent au sein des classes et du domaine. Nous les retrouvons toutes deux dans le programme d'histoire du Québec et du Canada de même que dans les pratiques enseignantes (Boutonnet, 2009; Cardin, 2014; Lanoix, 2018).

Mentionnons que le programme d'histoire de 2017 qui remplace celui de 2006 se fonde sur deux compétences : *caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada et interpréter une réalité sociale* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), 2017b). Alors que la première compétence s'intéresse beaucoup plus à la première posture de l'histoire en se basant sur les faits, le temps et l'espace, la deuxième compétence, sans exclure la première posture, s'appuie davantage sur la deuxième posture et vise le développement de la pensée historique par le recours à une méthode d'analyse critique (MEES, 2017b).

Avec le programme de 2017, l'épreuve unique d'histoire de 4^e secondaire s'appuie notamment sur les opérations intellectuelles. Notons que celles-ci n'étaient pas présentes dans les programmes d'histoire de 2006; ce n'est qu'en 2011-2012 qu'elles furent adoptées par modification du régime pédagogique (MELS, 2011). Compte tenu de cette réalité, certaines recherches concluent que malgré la volonté exprimée dans le programme d'HQC de développer les compétences des élèves en histoire, ceux-ci sont invités à mémoriser davantage des éléments factuels plutôt que de développer leur pensée historique (Déry, 2017; Duquette, 2020). Ce constat nous invite à porter notre regard sur la structure de l'épreuve unique.

Structure de l'épreuve unique

L'épreuve unique comporte trois sections (A, B et C) et est évaluée sur 60 points. La première (section A, 44 points) se concentre sur l'évaluation des connaissances à travers des opérations intellectuelles (ex. : établir des faits, situer dans l'espace et dans le temps, etc.). Les sections B et C, qui valent huit points chacune, visent en théorie l'évaluation des compétences. Toutefois, selon Déry (2017) et Duquette (2020), une analyse de leurs caractéristiques révèle qu'elles ne permettent pas aux élèves de montrer leur capacité d'interprétation et d'argumentation.

Qui plus est, la méthode historique serait peu mobilisée par les enseignantes et les enseignants en préparation à l'examen (Déry, 2017; Duquette, 2020). L'utilisation de la méthode historique sous-entend la création de situations d'apprentissage et d'évaluation (processus d'enquête) au moyen de diverses documentations (sources historiques) en vue de faciliter des opérations intellectuelles de haut niveau par le recours au sens critique (Éthier et Mottet, 2016; Martel, 2018).

Face à un programme très dense, les personnes enseignantes développent plutôt une tendance à enseigner aux élèves comment répondre aux questions d'examen (Warren,

2013). Il s'agit d'un système de bachotage (*teach to the test*) (Déry, 2017). Les évaluations formatives qui devraient appuyer les actions pédagogiques des enseignantes et enseignants en salle de classe en termes de développement de la pensée historique des élèves (Breakstone, 2014; Smith et al., 2019) sont compromises (Déry, 2017; Duquette, 2020).

Fort de cette réalité, nous nous interrogeons sur des liens possibles entre les croyances et les pratiques des personnes enseignantes d'histoire de 4^e secondaire au Québec afin de mieux éclairer leurs RS de l'évaluation des apprentissages. Au Québec, bien que plusieurs recherches en didactique offrent des indications sur les RS des enseignantes et des enseignants d'histoire (Boutonnet, 2015 ; Lanoix, 2018; Moisan, 2010), aucune recherche ne s'est intéressée directement aux RS des enseignant·es sur le sujet spécifique de l'évaluation en histoire. La présente recherche vient combler cette absence en se concentrant spécifiquement sur le cas des personnes enseignantes en 4^e secondaire.

La question suivante vient délimiter le terrain et les objectifs de la recherche : comment les personnes enseignantes d'histoire du Québec et du Canada se représentent-elles le rôle des évaluations des apprentissages en 4^e secondaire et comment décrivent-elles leurs propres rôles par rapport à ces évaluations ? Deux sous-questions viennent compléter ce tableau : quelles sont les RS des enseignantes et des enseignants d'histoire en 4^e secondaire par rapport à l'épreuve unique? Comment ces RS sont-elles structurées et comment influencent-elles les pratiques enseignantes en salle de classe?

Assises conceptuelles et théoriques

Afin de mieux définir les principales assises sur lesquelles se fonde la présente recherche, nous présentons de manière succincte dans les prochaines lignes les concepts de l'évaluation des apprentissages, de l'approche par compétences en histoire, de la gestion axée sur les résultats et de la théorie des RS.

Évaluation des apprentissages

Prenant en considération la réalité dans laquelle s'exerce l'évaluation des apprentissages au Québec avec notamment le contexte de l'APC et de la GAR en arrière-plan, plusieurs définitions cohabitent. Elles tournent toutes autour de la complexité des compétences à évaluer et font état des tâches ou des situations complexes à mettre en œuvre lors d'un processus évaluatif (Scallon, 2004; Tardif, 2006). Bien que ces définitions soient produites dans un contexte général, elles ne s'écartent pas considérablement de celles proposées par des didacticiens de l'histoire qui font allusion aussi à des tâches ou des situations problèmes

complexes (Martineau, 2010; Smith et al. 2019). Nous retenons comme définition de l'évaluation des apprentissages toute initiative qui tend à vérifier le développement des compétences des élèves et qui implique l'appréciation des enseignantes et enseignants en vue d'une décision pédagogique.

En fait, la question de savoir pourquoi on évalue et les décisions pédagogiques qui en découlent sont centrales à toute idée d'évaluation (Morrissette, 2009). Sans être en décalage avec l'esprit de la politique de l'évaluation des apprentissages de 2003, plusieurs types d'évaluations sont en jeu. Soit on procède à une évaluation formative quand on veut maximiser l'apprentissage des élèves : on fournit et reçoit des rétroactions pour parvenir à une régulation; soit on procède à une évaluation sommative ou certificative quand on veut déterminer le niveau de développement des compétences des élèves : on prend des décisions sur la passation d'une étape à l'autre ou sur la certification des élèves (Morrissette, 2009; MEQ, 2003).

Le MEQ (2003) définit les évaluations formatives et sommatives comme étant les deux principales fonctions de l'évaluation. Elles sont souvent en tension; en fonction des conséquences positives ou négatives de ces évaluations sur l'apprentissage ou sur le parcours des élèves (Laveault, 2014). Laveault (2014) parle des retombées positives lorsque l'apprentissage des élèves est amélioré, pour les retombées négatives, l'auteur pense notamment au bachotage (teaching to the test) dont les traces sont repérables au Québec en lien avec les pressions qu'exerce la GAR (Dembélé et al., 2013; Déry, 2017; Lessard, 2004; Maroy et al., 2017).

Compétences et approche par compétences

La politique de l'évaluation des apprentissages de 2003 est basée sur des compétences à évaluer. L'APC préconise ainsi des démarches qu'on pourrait dire idéales que ce soit dans une logique de développement ou d'évaluation des compétences (MEQ, 2003). Celles-ci sont définies comme un savoir-agir complexe, une sorte de capacité d'action reposant sur la mobilisation et l'utilisation de diverses ressources (Keddar, 2012; Scallon, 2015; Vienneau, 2011). Nous ajoutons que l'APC, en tant que démarche didactique, témoigne d'un changement des finalités éducatives, des programmes, des objets d'enseignement et d'évaluation en misant sur les compétences plutôt que sur les connaissances (Beckers, 2012; Boutin, 2004). Pour les besoins de cet article, nous nous baserons sur Scallon (2015) pour qui une compétence est une capacité à résoudre une situation complexe par la mise en œuvre de différentes ressources.

Nous notons que c'est en 2006 que le tout premier programme d'histoire de 4^e secondaire structuré selon l'APC a pris effet (MELS, 2006). Dans ce contexte, l'APC se traduit par la méthode historique (MEES, 2017b). Elle s'opérationnalise dans le programme québécois de même que dans le cadre d'évaluation (MEES, 2017b) à l'aide des *opérations intellectuelles*. Néanmoins, les approches préconisées demeurent sensiblement éloignées des modèles d'APC suggérés par certains didacticiennes et didacticiens (Martineau, 2010; Seixas et Morton, 2013), et elles demeurent ancrées dans une posture reproductrice. Ainsi, les formes qu'a prises l'épreuve unique au fil du temps ne permettent pas de développer la pensée historique (Warren, 2013). Les récents changements curriculaires de 2017 n'ont pas adopté une approche différente du programme de 2006 en termes d'évaluation, ce qui est d'ailleurs reflété par la continuité du format de l'épreuve unique (Duquette, 2020). En conséquence, certains contextes comme la GAR, les contenus des examens ministériels et la volonté pour évaluer ce qui est facilement mesurable (les connaissances à la place des compétences) pourraient miner les pratiques éducatives et constituer un obstacle à la bonne application de l'APC. Mais comment le personnel enseignant se représente-t-il l'évaluation des apprentissages dans ce contexte?

La théorie des représentations sociales

La théorie des RS a fait son apparition dans les travaux d'Émile Durkheim en 1895 à travers le concept de « représentation collective » pour expliquer le caractère collectif de la pensée sociale (Jodelet, 2015). Elle a été remplacée par le concept de « mémoire collective » par les générations d'après jusqu'en 1930 pour décrire la pensée liée à l'identité d'un groupe (Moisan, 2010 et Jodelet, 2015). Ce n'est qu'en 1960 que le terme de RS a refait son apparition dans les travaux de Moscovici pour se prononcer sur la similarité des perceptions qui sont partagées à l'intérieur d'un groupe (Moisan, 2010). Cette préférence de Moscovici s'explique par le fait que les RS se construisent dans l'interaction avec un groupe lors d'un processus d'échange (Bouhon, 2009 et Moscovici, 2003).

Selon Jodelet (2015), les RS servent à établir des liens entre la perception et la pratique. Cette théoricienne définit les RS comme « des phénomènes complexes, pluridimensionnels, polymorphes... saisis chez les individus qui les créent à partir de leur vécu, dans l'interlocution, ou les endossent lors de leur circulation dans l'espace social comme des visions partagées, des allants de soi, ou des prêts-à-penser » (p. 31-32). De son côté, Moisan (2010) compare les RS à une sorte de pensée qui se concrétise à travers l'action; elle représente autant « les valeurs, les savoirs naïfs [c'est-à-dire un savoir assorti des pratiques sociales, mais scientifiquement non fondé] et les idéologies que les savoirs

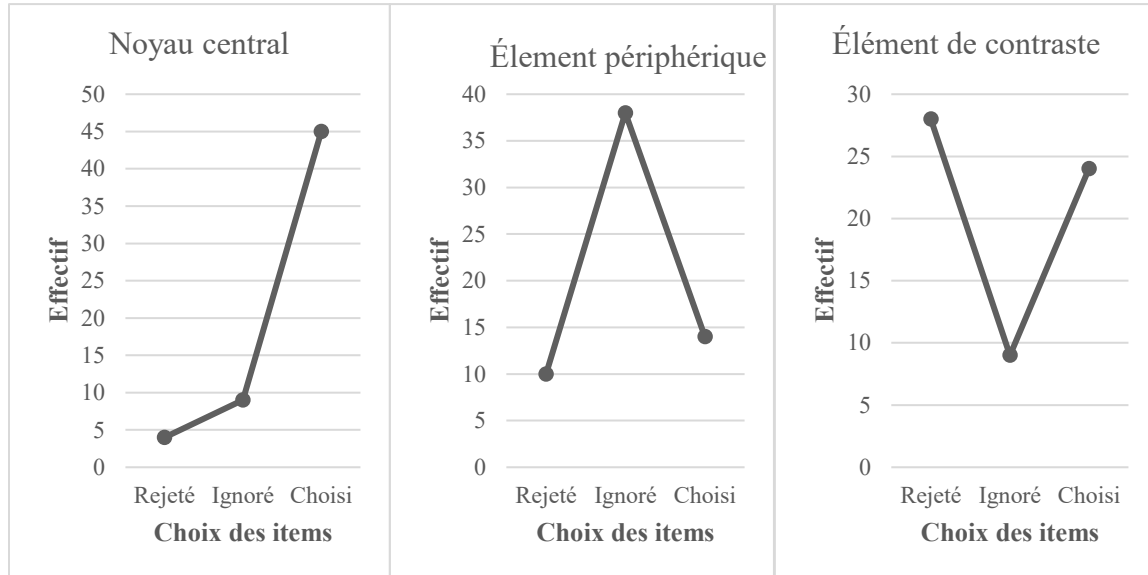
savants » (p. 28). Nous retenons que les RS sont un sens attribué à un objet et susceptible d'orienter le comportement et la pratique d'un groupe.

À notre connaissance, il n'existe aucune étude réalisée au Québec qui s'intéresse directement aux RS des enseignant·es d'histoire de l'évaluation des apprentissages au secondaire. Par contre, certaines études abordent les RS des enseignantes et enseignants d'histoire au Québec comme celles de Boutonnet (2015), Demers (2012), Lanoix (2018), Moisan (2011) et celles de Lanoix et Moisan (2022). Les constats de ces recherches pointent vers une posture plutôt traditionnelle chez les personnes enseignantes quant à leurs approches et leur choix de matériel didactique. Toutefois, une étude récente (Jadoulle, 2020), mais basée sur un petit échantillon (cinq enseignant·es), montre un mouvement vers des approches plus en lien avec la pensée historique et une posture davantage basée sur l'enquête en classe.

L'organisation des RS

Une étude fine des RS suppose de prendre en considération non seulement leurs contenus (leurs éléments : valeurs, opinions, croyances, attitudes, etc.), mais aussi leur structure (comment leurs éléments sont structurés) (Abric, 2003; Lanoix, 2018). Lorsqu'on veut déterminer le degré de signification d'un élément RS, on fait alors appel à l'approche structurale (Abric, 2003). La structure des RS nécessite de préciser le noyau central, les zones périphériques voire les zones muettes (Abric, 2003).

Les éléments les plus inflexibles qui résistent au changement forment le noyau central et sont représentés par une courbe en forme de "J" lorsqu'on utilise un questionnaire de caractérisation (Abric, 2003) : la Figure 1 représente un exemple de ce type. Les éléments plus flexibles et moins importants se trouvent autour du noyau central, constituent les zones périphériques et sont représentés par une courbe en forme de cloche (Abric, 2003; Bouhon, 2009; Lanoix, 2018). Il y a aussi les éléments de contraste qui indiquent l'existence de deux groupes aux RS différentes : ils sont représentés par une courbe en forme de « U » (Abric, 2003; Bouhon, 2009; Lanoix, 2018). Dans le cadre de cet article, nous nous penchons sur les RS des enseignantes et enseignants d'histoire de 4^e secondaire en fonction d'éléments reliés à l'évaluation et de leur importance respective.

Figure 1.*Quelques éléments des représentations sociales*

Méthodologie

En premier lieu, nous souhaitons préciser que les données présentées dans le présent article sont une sélection (à partir des questions énoncées plus haut) parmi celles collectées dans le cadre d'une thèse doctorale.

La méthodologie mixte (Anadón, 2019; Creswell, 2015; Savoie Zajc et Karsenti, 2018) nous a semblé la mieux à même de cerner la complexité du travail enseignant (Creswell, 2015), de décrire et d'expliquer les RS des personnes enseignantes de l'évaluation des apprentissages dans le contexte de l'APC et de la GAR (Anadón, 2019; Savoie Zajc et Karsenti, 2018).

Suivant un design concomitant ou convergent (Creswell, 2015; Creswell et Plano Clark, 2018) et en fonction d'un certificat coté **S-06-21-7063** délivré par le comité d'éthique en recherche de l'Université d'Ottawa, un questionnaire visant à collecter les informations sur les RS des enseignantes et enseignants inspiré par le modèle proposé par Abric (2003) a été administré en ligne. 42 personnes enseignantes d'histoire de 4^e secondaire au Québec y ont répondu entre le 17 janvier 2022 et le 6 juin 2022.

Ce questionnaire comportait 19 questions formulées à partir de plusieurs indicateurs : développement des compétences, développement des connaissances, évaluation formative, sommative ou certificative, sanction, etc. Pour les besoins du présent article, nous isolons deux questions en lien direct avec les RS des enseignantes et enseignants de l'évaluation des apprentissages en histoire et six questions socio-démographiques. Nous avons en outre réalisé des entrevues semi-dirigées (Savoie Zajc et Karsenti, 2018) auprès de dix personnes enseignantes sur les mêmes thèmes durant la même période; ces données sont elles aussi convoquées afin de répondre aux questions nous intéressant dans cet article.

Depuis la plateforme d'administration du questionnaire *Survey Monkey (Momentive)*, nous avons fait sortir certains graphiques de fréquence toujours selon la proposition de Abric (2003). Puis, nous avons utilisé au besoin le logiciel Excel pour des effets visuels surtout pour ce qui concerne quelques tableaux et diagrammes sur les RS des enseignantes et enseignants. Les données qualitatives issues des entrevues ont été transcrites et codées dans Nvivo 12 suivant un codage semi-émergent (Van der Maren, 2004). Ce sont d'abord les catégories *évaluation des apprentissages* et *épreuve unique* qui ont été retenues; celles-ci ont ensuite été mises en relation avec les données quantitatives afin de mieux faire ressortir les RS (Gaudreau, 2011 et Van der Maren, 2004).

Résultats

Avant d'entrer dans le cœur de nos résultats en lien avec les RS, nous proposons d'abord un survol des caractéristiques démographiques de nos répondantes et répondants. Le Tableau 1 ci-dessous détaille leur provenance géographique.

Tableau 1.*Répartition géographique des répondantes et répondants¹*

Régions	Villes	Répondants	Pourcentage
Montréal	Longueuil	3	7,14%
	Vaudreuil-Dorion	1	2,38%
	Hudson	1	2,38%
Lanaudière	Terrebonne	3	7,14%
	Lavaltrie	1	2,38%
	Saint-Roch-de-l'Achigan*	*	
	Rawdon*	*	
	L'Assomption	2	4,76%
	Joliette*	*	
	Sainte-Julienne*	*	
Montréal	Montréal	11	26,19%
Ontario	Gatineau	4	9,52%
Estrie	Sherbrooke	3	7,14%
	East Angus	1	2,38%
Capitale-Nationale	Québec	5	11,90%
Laval	Laval	1	2,38%
Mauricie	Trois-Rivières	1	2,38%
Laurentides	Oka	1	2,38%
Centre-du-Québec	Saint-Pierre-les-Becquets	1	2,38%
Chaudière-Appalaches	Saint-Pamphile	1	2,38%
	Saint-Charles-de-Bellechasse	1	2,38%
Bas-Saint-Laurent	Rivière-du-Loup	1	2,38%

Ce sont 23 répondants qui se sont identifiés « homme » (55%) et 19 qui se sont identifiées « femmes » (45%) pour un total de 42 qui ont répondu à notre questionnaire. Ils et elles enseignent dans des écoles publiques (76,19%) aussi bien que dans des écoles privées (81%). 23 répondant.es (54,76%) ont plus de 15 ans d'expérience dans l'enseignement de l'histoire au secondaire alors que 18 répondant.es sur 42 soit 42,86% ont moins de 5 ans d'expérience dans l'enseignement de l'histoire en 4^e secondaire.

¹ Les astérisques (*) indiquent les villes où travaille une même répondante de la région de Lanaudière; elle enseigne dans trois écoles.

Représentations sociales des enseignant.es de l'évaluation des apprentissages

En vue de caractériser les RS des enseignantes et enseignants, nous avons inclus dans le questionnaire la question suivante : en tant que personne enseignante d'histoire, quel est, selon vous, le rôle de l'évaluation des apprentissages ? Parmi les six éléments suivants, identifier deux qui correspondent le mieux au rôle de l'évaluation des apprentissages en histoire selon vous en choisissant *rôle de l'évaluation* et deux qui ne correspondent pas au rôle de l'évaluation des apprentissages en choisissant *n'est pas le rôle de l'évaluation*. Pour les deux autres, choisir *ignoré*. Notons que ces six éléments ont été conçus en fonction de nos assises conceptuelles et théoriques; certains sont liés à l'évaluation sommative ou certificative (ils priorisent la sanction, le jugement et la discipline) et d'autres sont en relation avec l'évaluation formative (ils priorisent l'apprentissage). Le Tableau 2 présente le rôle de l'évaluation des apprentissages des personnes enseignantes en fonction de leurs réponses à la question.

Tableau 2.

Le rôle de l'évaluation des apprentissages selon les personnes enseignantes.

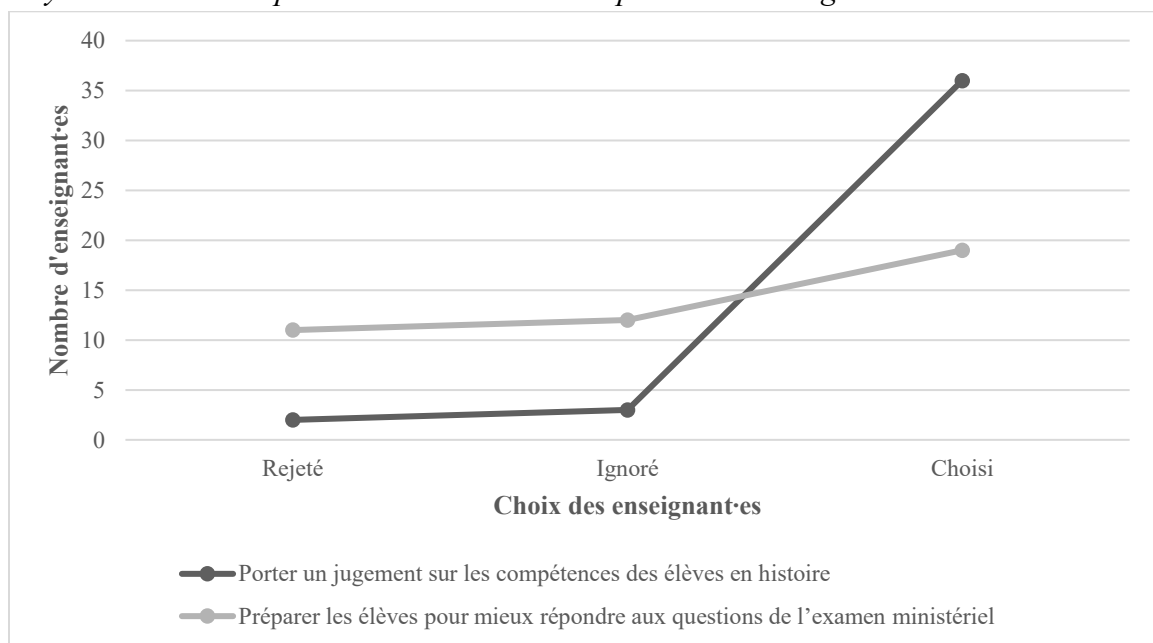
Thèmes explorés	N'est pas le rôle de l'évaluation	Ignoré	Rôle de l'évaluation
Aider les élèves à mieux apprendre l'histoire	14	16	11
Guider les personnes enseignantes dans leur enseignement	10	19	13
Porter un jugement sur les compétences des élèves en histoire	2	3	36
Préparer les élèves pour mieux répondre aux questions de l'examen ministériel	11	12	19
Vérifier la méthode d'apprentissage des élèves	16	10	13
Encourager les élèves au respect des personnes enseignantes	30	10	0

En observant le tableau, nous pouvons voir deux éléments qui sont les plus choisis. Ils constituent ce qui pourrait constituer le noyau central (l'essentiel) (Figure 2). Ce sont : 1) porter un jugement sur les compétences des élèves en histoire et 2) préparer les élèves pour mieux répondre aux questions de l'examen ministériel. Le premier élément est choisi par 36 enseignant.es (85,71%). Donc, l'évaluation en histoire, c'est d'abord et avant tout un jugement lié à l'évaluation sommative selon nos répondant.es, un aspect qui est aussi ressorti de nos analyses subséquentes des entrevues. Notons aussi, en référence à la Figure

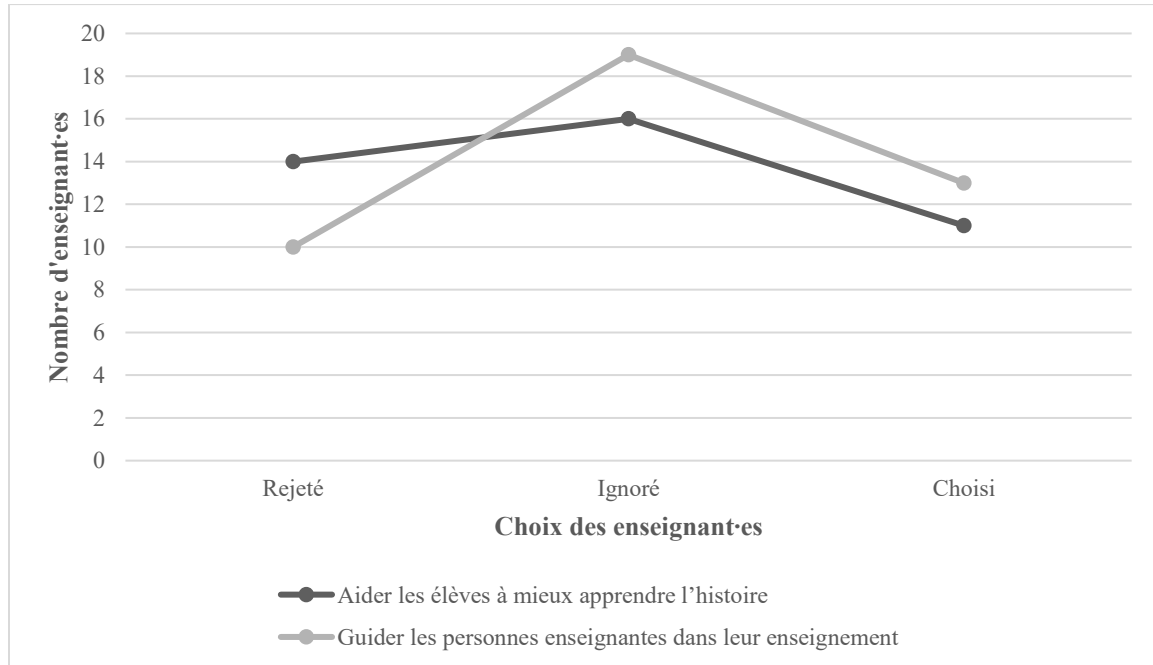
3 qui montre les zones périphériques des RS des personnes enseignantes, que les éléments se rapportant à l'évaluation formative sont les plus ignorés. Le deuxième élément est choisi par 19 enseignant·es sur 42, soit 45,24%. Ces choix nous montrent que le jugement sur l'état du développement des compétences des élèves et la préparation de ceux-ci pour les examens du Ministère constituent la signification la plus importante pour nos répondantes et répondants.

Figure 2.

Noyau central des représentations sociales des personnes enseignantes de l'évaluation



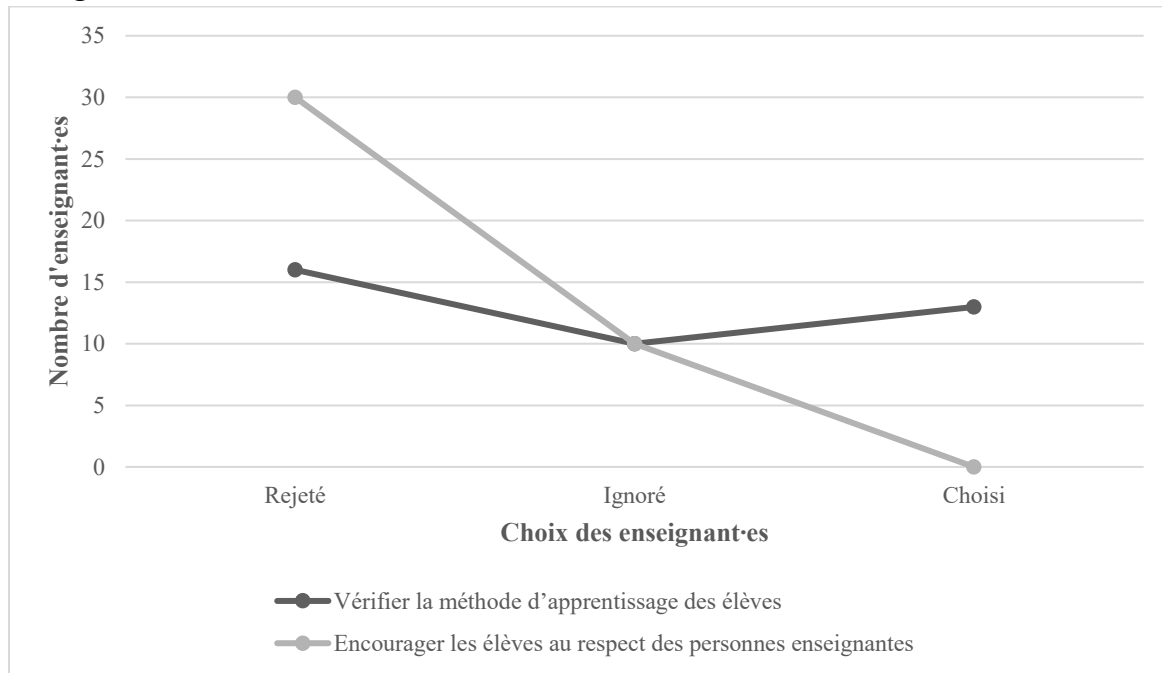
En complémentarité du noyau central viennent des éléments qui sont moins significatifs, moins résistants aux circonstances (Abric, 2003). Ces éléments constituent les couches périphériques du noyau (Figure 3). Ce sont : aider les élèves à mieux apprendre l'histoire et guider le personnel enseignant dans leur enseignement. Ces éléments sont les plus ignorés, soit par 16 enseignant·es sur 42 (38,09%) et 19 enseignant·es sur 42 (45,24%) respectivement. Ils sont aussi rejetés par 14 enseignant·es sur 42 (33,33%) et 10 enseignant·es sur 42 (23,81%), mais choisis par 11 enseignant·es sur 42 (26,19%) et 13 enseignant·es sur 42 (30,95%). Ils font donc partie des RS de certain·es de nos répondant·es.

Figure 3.*Les éléments périphériques des représentations sociales des personnes enseignantes*

Enfin, les éléments de contraste sont les moins ignorés, ils sont disputés entre le choix et le rejet (Abric, 2003). Ceci explique l'existence d'un petit groupe avec des RS différentes et pour qui ces éléments pourraient intégrer le noyau central. Ils sont représentés par une courbe « U » (Figure 4). Un seul élément tombe dans cette catégorie : vérifier la méthode d'apprentissage des élèves. Il est rejeté à 38,09% puis choisi à 30,95% avant d'être ignoré à 23,81%.

Figure 4.

Éléments de rejet et de contraste par rapport aux représentations sociales des personnes enseignantes



L'épreuve unique d'histoire et la GAR selon les personnes enseignantes

Plus directement, les enseignantes et enseignants disent ressentir les effets de la GAR à travers les examens ministériels à l'instar de l'épreuve unique d'histoire de 4^e secondaire. Pour avoir ces données, nous avons demandé aux enseignant-es de choisir, lors du questionnaire, cinq mots pour parler de l'épreuve unique, d'une part, et d'autre part de les classer par ordre d'importance. Un retour a été fait sur cette question lors des entrevues afin de permettre aux personnes participantes d'élaborer sur la question. Les enseignant-es disent subir les effets de la GAR à travers les résultats des examens : ils et elles doivent rendre compte de l'échec des élèves. Ils décrivent donc l'épreuve unique comme un stresser : les mots synonymes ou près de l'idée de stress ayant été regroupés et formant le premier mot choisi lors du questionnaire. Les personnes enseignantes décrivent aussi cette épreuve comme un carcan : premier qualitatif évoqué par les enseignant-es lors des entrevues pour parler du cadre restreint que leur impose cette épreuve. La Figure 5 ci-dessous nous permet de visualiser ce que pensent les enseignant-es d'histoire de 4^e secondaire lorsque nous leur avons demandé de choisir des mots ou des expressions pour parler de l'épreuve unique.

Figure 5.

Description de l'épreuve unique d'histoire par les enseignantes et les enseignants de 4^e secondaire au Québec – données issues du questionnaire



Dans les expressions choisies par les répondantes et répondants, nous relevons les mots les plus fréquents qui décrivent une préoccupation importante par rapport à l'examen ministériel. Premièrement, outre le mot anxiété utilisé par trois enseignant·es, il y a le mot stresser qui accuse une fréquence de 22. Les discussions que nous avons eues lors des entrevues nous font comprendre que l'épreuve unique d'histoire est une grande source de stress pour les enseignant·es, les élèves et les parents, entre autres acteurs du système. Deuxièmement, leurs propos nous indiquent que l'épreuve unique n'est pas totalement déconnectée des compétences selon les enseignant·es bien qu'à minima. Ce mot « compétences » qui arrive avec une fréquence de 8 et est souvent associé aux opérations intellectuelles selon huit enseignant·es.

Troisièmement, nous avons les connaissances qui sont citées par huit enseignant·es et qui occupent un pourcentage de 3,57 dans leurs propos descriptifs. Elles font appel au par cœur qui a une fréquence de six. Nous trouvons ensuite l'uniformisation que les enseignant·es avancent pour exprimer l'absence de différenciation pédagogique de cette épreuve. Ce mot se retrouve à une fréquence de 8 avec un pourcentage de 3,57%. Hormis ces expressions ou mots récurrents, il y en a d'autres qui viennent des enseignant·es et qui sont très significatifs : 5) contrainte, 6) difficulté, 7) pression, 8) recette, etc. Les explications sont

très claires en ce sens comme il résulte de ce témoignage : « [...] ça me fait toujours un peu capoter [...] c'est une angoisse professionnelle » (Fernand²). Les prochains paragraphes présenteront une description plus détaillée des RS des personnes enseignantes de l'épreuve unique d'histoire de 4^e secondaire, en prenant appui plus particulièrement sur les données issues des entretiens qualitatifs.

L'épreuve unique d'histoire, un contresens du programme

Huit enseignant·es sur dix voient une incohérence entre les exigences du programme et ce qui est évalué par l'épreuve unique : « c'est pas axée sur l'esprit d'analyse et de compréhension de l'élève », explique Jérémy en parlant de cette épreuve. Il renchérit en ces termes :

...il y a une incohérence, mais bien sûr y a une incongruité, parce que l'examen du ministère est très général, tandis que le programme va dans des spécificités [...] Le programme par compétences, il est progressiste [...] quand tu vas dans le cadre d'évaluation, c'est les connaissances sont au cœur... Bon voilà! voilà!

Nerlande, elle, voulant exprimer cette dissimilitude, compare cette épreuve à un « couperet ». Les deux enseignantes (Jeanne et Christelle) qui comparent le programme et l'examen ministériel de façon plus positive ne peuvent pas se passer de la différence qui existe entre les deux. Pour Jeanne, elle n'ose pas développer de grandes compétences parce que c'est le minimum que l'examen du ministère évalue, « c'est pas de grandes compétences, c'est pas la structure de la recherche historique [...] c'est vraiment de base ». L'examen est réducteur, selon elle. Christelle préfère parler de la non-représentativité de l'épreuve unique par rapport au programme : « Ben, moi, en fait, je le trouve cohérent, le programme et l'évaluation ministérielle. Est-ce que je trouve que l'évaluation ministérielle représentative ? NON ». Nous relevons une sorte d'ambivalence de la part de ces deux enseignantes qui pourrait expliquer la flexibilité de certains éléments périphériques (voir Figure 3).

Il semble aussi que l'habileté en lecture soit considérée par plusieurs comme un facteur essentiel de succès ou d'échec de cette épreuve indépendamment des compétences disciplinaires. Une fois qu'on sait lire et qu'on a une vision globale de ce qu'on fait en classe, on sera en mesure de réussir l'épreuve selon cinq personnes enseignantes sur dix.

² Les noms mentionnés dans cet article sont des noms fictifs en vue de préserver l'anonymat et la confidentialité.

Par exemple, Nadine explique que : « ...j'explique aux élèves que l'examen du ministère, c'est un examen de lecture. Donc, si vous avez suivi la trame, la narrative de l'année, si vous êtes capable de lire les documents, les questions, c'est presque impossible d'avoir un échec... ». L'enseignant Florentin venant du milieu anglophone dit se confronter à ce même problème.

Le bachotage (teaching to the test)

Face aux pressions engendrées par la GAR par l'entremise de l'épreuve unique principalement, les enseignantes et les enseignants d'histoire de 4^e secondaire nous disent qu'ils préparent quasi exclusivement à la réussite de cet examen : « ...j'explique d'emblée à l'élève que le Ministère fonctionne avec un dossier documentaire [...] y'a une partie de mon cours qui va être la pratique de l'examen du Ministère », explique Jérémy. Toutes les personnes enseignantes nous avouent exercer une telle pratique (la modélisation suivant les contenus de l'épreuve unique) qu'ils soient du secteur public ou privé, qu'ils exercent en milieu anglophone ou francophone, favorisé ou défavorisé. Ils sont obligés d'avoir les yeux fixés sur l'épreuve comme le témoigne Florentin : « you cannot deviate or go too far out because you always have to stay on course to prepare the students for the exam ».

En se référant au noyau central des RS des enseignantes et enseignants sur le rôle de l'évaluation des apprentissages qui devrait servir à porter un jugement (85,71% soit 36 enseignant-es sur 42) et à préparer un examen du ministère (45,24% soit 19 enseignant-es sur 42), on peut comprendre que l'enjeu de cette épreuve est très élevé tant pour les élèves que pour les membres du personnel scolaire. Ce qui donne une certaine prédisposition aux enseignant-es à procéder à des enseignements ciblés dans leurs pratiques. L'incohérence entre les contenus du programme (tendant davantage vers les compétences) et l'épreuve unique (portant davantage vers les connaissances et les opérations intellectuelles) exige que certaines parties du programme soient délaissées comme le témoigne Fernand :

à l'examen, t'as pas les questions d'avance, mais t'as les morceaux de l'examen d'avance et là je te dis que le chapitre un, passe pas trop d'heures là-dessus, il y a une à trois questions. [...] L'élève me dit oui, mais le chapitre un, c'est 100 pages, Monsieur. Je dis, mais oui, mais là ils vont étudier 100 pages pour trois questions! Non!

Toutes nos personnes participantes disent emprunter cette voie pour aller vers l'essentiel de ce qui pourrait apparaître à l'examen : « Je choisis les essentiels qui sont toujours demandés, qui sont récurrents dans l'évaluation ministérielle », déclare Nerlande. Les pratiques d'évaluation au quotidien des enseignant-es se trouvent aussi altérées par

l'épreuve unique. L'évaluation formative est souvent destinée à la préparation des évaluations plus importantes (sommatives ou certificatives). Cette évaluation (formative) est couramment utilisée pour préparer l'examen ministériel d'histoire de 4^e secondaire (Jeanne, Marie-Claire et Lourdemia). Par exemple, Jeanne témoigne que : « je le fais dans l'optique de préparer le prochain examen, mais chacun de mes examens est fait comme un examen ministériel ». Noelson, Nerlande et Nadine avouent se circonscrire dans les cahiers d'activités sans égard de ce qui est du formatif ou du sommatif. Il est question ici d'un système de bachotage mis en place aux dépens des intitulés du programme. Les paragraphes qui suivent vont être dédiés aux analyses et à la discussion de ces éléments (voir les Figures 2, 3 et 4).

Analyses et discussion

Comme nous l'avons vu dans nos résultats, l'évaluation en classe d'histoire de 4^e secondaire entraîne de nombreuses conséquences sur les pratiques enseignantes, non sans rappeler les effets pervers de la GAR. L'épreuve unique circonscrit en quelque sorte les choix didactiques autant au niveau de l'enseignement-apprentissage que de l'évaluation puisqu'elle en vient à constituer la fin en soi (Jadoulle, 2020). Déjà en 2013, Warren soutenait que l'examen ministériel d'histoire de 4^e secondaire représentait le principal obstacle à l'enseignement de l'histoire par la méthode historique. C'est un constat qui perdure et qui est confirmé par les RS de nos participantes et participants. Le fait que les résultats soient utilisés à des fins de reddition de compte et de comparaison exerce une certaine pression sur tout le personnel scolaire. Plusieurs enseignantes et enseignants considèrent l'examen du ministère comme un outil de vérification et de régularisation du système. Ce sentiment d'être évalué ressort d'ailleurs chez huit de nos 42 répondant.es (19,05%). Plusieurs chercheurs se penchant sur la politique de la GAR ont déjà mis en relief cette caractéristique (Dembélé et al., 2013; Lessard, 2004). Ce ressenti est lié directement avec l'épreuve unique comme avec toute évaluation standardisée d'ailleurs (Volante et Jaafar, 2008).

Dans le cas de l'enseignement de l'histoire, nous dirions que l'épreuve certificative devient la finalité prépondérante et encouragée par les institutions scolaires en raison du contexte. Cet élément dépasse par ailleurs le simple cadre de la 4^e secondaire. C'est en effet ce qui émerge des RS de nos répondant.es où porter un jugement sur les compétences des élèves en histoire choisi à 85,71% et préparer les élèves pour mieux répondre aux questions de l'examen ministériel choisi à 45,24% constituent le noyau central. Les explications obtenues lors des entrevues enlèvent toute ambiguïté en ce sens. Sept enseignant.es sur dix se réfèrent d'abord à l'épreuve unique lorsqu'ils veulent parler de l'évaluation des

Présumé et Brunet, 2025

apprentissages. À titre d'exemple, Lourdemia n'hésite pas à déclarer : « Ma vision [...] de l'évaluation des apprentissages, en fait, tout ce que je fais, c'est dans le seul et unique but de préparer mes élèves à l'examen du ministère » alors que pour Florentin : « Learning assessment in this context is exam based... ».

D'autres recherches ont déjà relevé quelques indices sur cet aspect. Par exemple, Warren (2013) souligne que l'examen ministériel de 4^e secondaire est une contrainte pour le personnel enseignant et détermine leur travail en salle de classe. D'autres auteurs comme Laveault (2014) et Sané (2017), soutiennent dans leur analyse que l'évaluation des apprentissages, dans un système où la gestion par les résultats est de mise fragilise et dévie l'éducation de ses finalités.

Lorsque ce sont les pratiques enseignantes qui sont modélisées sur la forme d'un examen quelconque, il devient important de se questionner sur les éventuelles incohérences entre un tel examen et les libellés des programmes en vue de déterminer la profondeur des impacts sur l'apprentissage des élèves. Rappelons le fait que l'épreuve unique évalue surtout les connaissances déclaratives aux dépens des compétences (Duquette, 2020). En nous référant à certains documents ministériels, le cadre d'évaluation des apprentissages, par exemple, nous comprenons qu'il est de la volonté du ministère de procéder ainsi : « les connaissances sont au cœur des apprentissages des élèves, car elles sont à la base même des disciplines enseignées à l'école [...] Pour s'assurer de la maîtrise des connaissances, l'enseignant doit les évaluer tout au long des apprentissages. » (MEES, 2017a, p. 1). Nos répondant·es expliquent que l'épreuve unique formalise leurs pratiques. Seulement 21,43% (9 enseignant·es sur 42) mentionnent explicitement l'importance du développement de l'esprit critique des élèves. Les compétences sont peu développées et encore moins évaluées.

L'évaluation formative qui est sensée « au service de l'apprentissage » (MEQ, 2003b et Laveault, 2020, p. 174-175), est utilisée par les enseignantes et enseignants d'histoire de 4^e secondaire pour aider les élèves à réussir un examen ministériel (selon 25 enseignant·es sur 39 soit 64,10%). Sept enseignant·es sur dix corroborent ce point de vue lors des entrevues. Or, selon Breakstone (2014) et Smith et al. (2019), l'évaluation formative en classe d'histoire est très utile pour le développement de la pensée historique des élèves et pour des mises en situation efficaces. Par contre, nos conclusions démontrent que l'évaluation actuelle est déviée de sa fonction et devient un simple système de référence à l'épreuve unique. Selon plusieurs répondant·es, cette situation entraîne même des répercussions aux autres niveaux du secondaire et même au primaire.

Conclusions et recommandations

Somme toute, le présent article a voulu présenter brièvement un aperçu des RS d'enseignantes et enseignants d'histoire de 4^e secondaire de l'évaluation des apprentissages dans le contextuel actuel de gestion par les résultats où une épreuve unique a lieu en fin d'année. L'épreuve fait monter la pression sur les élèves et sur l'ensemble du personnel scolaire dont les enseignant·es qui seraient, en vertu de la GAR, responsables de la réussite ou de l'échec des élèves. Nos données indiquent que c'est d'abord l'épreuve unique qui contraint les enseignant·es dans leurs actions en salle de classe (enseignement et évaluation) : cet élément contextuel en vient à former le noyau central de leurs RS. Les éléments du programme en termes de compétences viennent en périphérie. Parfois, les enseignantes et enseignants sont obligé·es de sélectionner les notions en fonction de leur probabilité d'apparition à l'examen. Les activités en lien avec le développement des compétences sont fortement négligées pour aller vers la pratique pour les examens plus enclins aux connaissances déclaratives et opérations intellectuelles (Duquette, 2020). Face à de telles pratiques, tous les acteurs du système scolaire devraient prendre un pas de recul pour amorcer une profonde réflexion sur le rôle effectif de l'évaluation des apprentissages. Cette réflexion doit se pencher sur la place occupée par l'épreuve unique d'histoire de 4^e secondaire et sur sa pertinence. Plusieurs des participant·es à notre recherche ont déjà entamé cette réflexion et nous ont exprimé plusieurs souhaits. Leurs recommandations, de même que les principaux constats de notre recherche, révèlent la nécessité de produire des changements concrets à court et à plus long terme. Ces éléments pourraient inclure, de manière non exhaustive : un allègement du programme; une meilleure cohérence entre les attentes du programme et les contenus de l'examen, une redéfinition du pourcentage de valeur attribuée à cette évaluation dans le calcul du résultat final, un meilleur accompagnement des enseignant·es au niveau de l'arrimage entre le développement des compétences et les pratiques évaluatives, etc. Certaines de ces recommandations pourraient par ailleurs encourager les enseignantes et les enseignants à trouver une fenêtre, en d'autres mots un certain espace de liberté et d'autonomie en se démarquant des obstacles liés à l'épreuve unique pour appliquer les intentions du programme et les finalités liées au développement de l'esprit critique.

Références

- Abric, J.-C. (2003a). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Hors collection, 59-80. <https://www.cairn.info/methodes-d-etude-des-representations-sociales---page-59.htm>
- Abric, J.-C. (dir.). (2003b). Méthodes d'étude des représentations sociales. Erès.
- Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1), 105. <https://doi.org/10.7202/1059650ar>
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives*, Hors série (5), 26-37. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/anadon.pdf
- Baribeau, A. (2020). La professionnalité de l'agir évaluatif de l'enseignant du secondaire dans le contexte québécois. *Administration Education*, 1(165), 233-239. <http://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2020-1-page-233.htm>
- Beauchemin, J., Fahmy-Eid, N., Québec (Province) et ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). Le sens de l'histoire: pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3e et de 4e secondaire - rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'histoire.
- Beckers, J. (2012). Introduction: Mise en perspective théorique. Dans J. Beckers, J. Crinon et G. Simons (dir.) (dir.), *Approche par compétences et réduction des inégalités entre élèves* (p. 7-16). De Boeck Supérieur. <https://www.calameo.com/read/00001585692e591205363>
- Bélair, L. et Dionne, É. (2009). Évaluation des apprentissages dans le contexte québécois : entre décisions politiques et pratiques en salle de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 77-100. <https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.7202/1024932ar>
- Bélair, L. M., Lebel, C., Sorin, N., Roy, A. et Lafortune, L. (2010). Pour des réflexions sur l'évaluation et la régulation des apprentissages. Dans L. M. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy et L. Lafortune (dir.) (dir.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement: Vers la professionnalisation* (p. 1-8). Presses de l'Université du Québec.
- Blais, J.-G. (2004). L'obligation de résultats à la lumière de l'interaction entre le quantitatif et le social. Dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation* (p. 123-144). Presses de l'Université de Laval.
- Bouhon, M. (2009). Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement.
- Bouhon, M. (2014). L'évaluation des apprentissages en classe des sciences humaines et sociales au primaire et au secondaire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers

- (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 127-154). Éditions MultiMondes.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81(1), 25. <https://doi.org/10.3917/cnx.081.0025>
- Boutonnet, V. (2009). L'exercice de la méthode historique proposé par les ensembles didactiques d'histoire du 1er cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8007>
- Boutonnet, V. (2015a). Pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50(2-3), 225-246. <https://doi.org/10.7202/1036431ar>
- Boutonnet, V. (2015b). Pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique. *McGill Journal of Education*, 50(2-3), 225-246. <https://doi.org/10.7202/1036431ar>
- Brassard, A., Lusignan, J. et Pelletier, G. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec : du discours à la pratique. L'école à l'épreuve de la performance (p. 141-156). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/l-ecole-a-l-epreuve-de-la-performance--9782804182434-page-141.htm>
- Breakstone, J. (2014). Try, Try, Try Again: The Process of Designing New History Assessments. *Theory et Research in Social Education*, 42(4), 453-485. <https://doi.org/10.1080/00933104.2014.965860>
- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'Etat évaluateur. *Revue française de pédagogie*, 130(1), 43-55. <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1052>
- Cardin, J.-F. (2014). Les programmes de sciences sociales : du pourquoi au comment. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 75-98). Éditions MultiMondes.
- Comeau, R. et Lavallée, J. (2007). Réplique à l'article de Michèle Dagenais et Christian Laville. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 61(2), 253-259. <https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.7202/018062ar>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE.
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2018). *Introducing a mixed method study*. Dans *Designing and conducting mixed methods research* (3e éd., p. 143-172). SAGE.
- Dagenais, M. et Laville, C. (2007). Le naufrage du projet de programme d'histoire « nationale »: Retour sur une occasion manquée accompagné de considérations sur

- l'éducation historique. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 60(4), 517-550.
<https://doi.org/10.7202/016529ar>
- Dembélé, M., Goulet, S., Lapointe, P., Deniger, M.-A., Giannas, V. et Tchimou, M. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance: Les politiques de régulation par les résultats* (p. 89-106). De Boeck Supérieur.
<http://www.cairn.info/l-ecole-a-l-epreuve-de-la-performance--9782804182434.htm>
- Demers, S. (2011). Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté: étude multicas [ph. d., Université du Québec à Montréal].
<http://www.archipel.uqam.ca/5079/1/D2349.pdf>
- Déry, C. (2017). Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle de quatrième secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 149-171. <https://doi.org/10.7202/1040809ar>
- Dionne, É. (2005). Enjeux en évaluation des apprentissages dans le cadre de programmes d'études formulés par compétences : l'exemple de science et technologie. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2), 49-66.
- Duquette, C. (2020). Québec's History of Québec and Canada Ministerial Examination: A Tool to Promote Historical Thinking or a Hurdle to Hinder Its Inclusion? Dans C. W. Berg et T. M. Christou (dir.), *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* (p. 323-354). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37210-1_13
- Duquette, C., Lauzon, M.-A. et St-Gelais, S. (2018). Analyse de l'utilisation des sources iconographiques par les élèves québécois en contexte d'évaluation.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Demers, S. (dir.). (2014). *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*. Éditions MultiMondes.
- Ethier, M.-A. et Mottet, E. (2016). *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté: Recherches et pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2013). *Évaluer les apprentissages: démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire*. Éditions CEC.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer : une recherche scientifique en éducation* (Montréal). Guérin éditeur.
- Gouvernement du Québec. (2016). *Projet de loi No 105 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique*.
<http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2016C26F.PDF>.

- Gouvernement du Québec. (2023). Loi sur l'instruction publique, 178. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/i-13.3>
- Jadoulle, J.-L. (2015). Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secosecondaire. Érasme. <http://journals.openedition.org/rfp/5050>
- Jadoulle, J.-L. (2020). L'impact des représentations sociales de l'enseignement de l'histoire et de ses finalités sur les pratiques des enseignant·e·s au Québec : recherche exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(3), 148-173. <https://doi.org/10.7202/1075991ar>
- Jodelet, D. (2015). Représentations sociales et mondes de vie. Éditions des archives contemporaines.
- Jovic, L. (2012). L'Histoire pour connaître le passé, comprendre le présent et se projeter dans l'avenir. *Recherche en soins infirmiers*, 109(2), 5. <https://doi.org/10.3917/rsi.109.0005>
- Keddar, K. (2012). De l'approche par objectifs (APO) à l'approche par compétences (APC): Rupture ou continuité? *Les cahiers du Crasc*, (21), 33-45. <https://cahiers.crasc.dz/index.php/fr/28-les-cahiers/1-approche-par-competences-situations-problemes-et-apprentissage/163-de-l%E2%80%99approche-par-objectifs-apo-%C3%A0-l%E2%80%99approche-par-comp%C3%A9tences-apc-rupture-ou-continuit%C3%A9>
- Koretz, D. (2017). *The Testing Charade: Pretending to Make Schools Better*. University of Chicago Press.
- Lanoix, A. (2018). Représentations sociales comparées. Le regard des enseignants et des conseillers pédagogiques sur les finalités de l'enseignement de l'histoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(2), 77-102. <https://id.erudit.org/iderudit/1058113ar>
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49. <https://doi.org/10.7202/1027404ar>
- Laveault, D. (2014). Les politiques d'évaluation en éducation. Et après? *Éducation et francophonie*, 42(3), 1-14. <https://doi.org/10.7202/1027402ar>
- Laveault, D. (2020). Évaluation et éducation au Canada : question d'apprentissage. *Administration Education*, 165(1), 171-184. <http://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2020-1-page-171.htm>
- Lee, P. et Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. Dans P. N. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (p. 199-222). New York University Press.

- Lemieux, O. (2021). *Genèse et legs des controverses liées aux programmes d'histoire du Québec (1961-2013)*. Presses de l'Université Laval.
- Lessard, C. (2004). L'obligation de résultats en éducation: de quoi s'agit-il? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche. Dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation* (p. 23-48). Presses de l'Université Laval.
- Lévesque, S., Denos, M. et Case, R. (2013). Enseigner la pensée historique (The critical thinking consortium). <https://tc2.ca/shop/enseigner-pens%C3%A9e-historique-p-958>
- Livingston, K. et Hutchinson, C. (2017). Developing teachers' capacities in assessment through career-long professional learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(2), 290-307. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1223016>
- Maroy, C., Mathou, C. et Vaillancourt, S. (2017). Les enseignants québécois à l'épreuve de la « gestion axée sur les résultats ». Une étude qualitative dans quatre établissements secondaires. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 10(3), 539-557. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.3.9906>
- Martel, V. (2018). *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire : former à l'enquête en classe d'histoire*. Editions JFD.
- Martin, J.-C. (2015). Pour quoi enseigne-t-on l'Histoire?: Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (69), 43-52. <https://doi.org/10.4000/ries.4421>
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : traité de didactique*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *La formation générale des jeunes: l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/InstructionAnnuelleFGJ2011-2012_1.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages : Formation générale des jeunes, Formation générale des adultes et Formation professionnelle*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Plan stratégique 2023-2027*. <https://www.quebec.ca/gouvernement/ministere/education/publications>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017a). *Cadre d'évaluation des apprentissages Histoire du Québec et du Canada: Enseignement secondaire, 2e cycle Troisième et quatrième secondaire*.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_histoire-quebec-canada.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017b). Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire : histoire du Québec et du Canada : troisième et quatrième secondaire. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/histoireQuebecCanada.pdf

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2018a). Gestion axée sur les résultats: pilotage du système d'éducation. Mise en contexte: guide 1 de 5. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-gestion-axee-sur-les-resultats-guides-daccompagnement/>

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2018b). Gestion axée sur les résultats: Pilotage du système d'éducation. Mise en contexte: guide 1 de 5. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3547200>

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2018c). Gestion axée sur les résultats: Pilotage du système d'éducation. Mise en contexte: guide 2 de 5. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-gestion-axee-sur-les-resultats-guides-daccompagnement/>

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2018d). Gestion axée sur les résultats: pilotage du système d'éducation. Projet éducatif: Guide 4 de 5. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-gestion-axee-sur-les-resultats-guides-daccompagnement/>

Moisan, S. (2010). Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne [ph. d., Université de Montréal]. <https://core.ac.uk/download/pdf/55647307.pdf>

Moisan, S. (2011). Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne [ph. d., Université de Montréal]. <http://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4771>

Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (169), 99-140. <https://doi.org/10.4000/rfp.1531>

Morrisette, J. (2009). Une resocialisation de l'évaluation des apprentissages. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 1(2). <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21565/30410-79867-1-PB.pdf?sequence=3>

- Moscovici, S. (2003). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 79-103). Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0079>
- Pole, K. (2007). Mixed Method Designs: A Review of Strategies for Blending Quantitative and Qualitative Methodologies. *Mid-Western Educational Researcher*, 20(4), 1-4.
- Roegiers, X. (2006). La pédagogie de l'intégration en bref, 53.
<https://www.marocagreg.com/forum/sujet-la-p-dagogie-de-l-int-gration-en-bref-8875.html>
- Russell, M. (2016). Feedback Street: Formative Assessment in History | LEARN Blog - learning from each other and building a community.
<https://blogs.learnquebec.ca/2016/03/formative-assessment-in-history/>
- Russell, M. (2018). A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements of for the Master's of Arts degree in Education. University of Ottawa.
- Sané, M. V. L. (2014). La gestion axée sur les résultats : le cas de son implantation dans cinq écoles secondaires en milieux défavorisés sur l'île de Montréal, 222.
- Sané, M. V. L. (2017). La gestion axée sur les résultats en éducation : esquisse d'un cadre conceptuel adapté au domaine scolaire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 493-508.
<https://mje.mcgill.ca/article/view/9325>
- Savoie Zajc, L. et Karsenti, T. (2018). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie Zajc (dir. (dir.)), *La recherche en éducation: Étapes et approches* (4e éd., p. 139-152). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Scallon, G. (2001). Pourquoi évaluer?... quelle question! *Vie pédagogique*, (120), 20-23.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/20902?docref=5EYr3j5jZrfANEZFfdrMig>
- Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. *Renouveau pédagogique*. <http://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse1733/016293ar/>
- Scallon, G. (2015). Des savoirs aux compétences. *Explorations en évaluation des apprentissages*. Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ERPI).
<http://www.erudit.org/fr/revues/rse/2016-v42-n2-rse02880/1038473ar/>
- Ségal, A. (1992). Sujet historien et objet historique. *Traces*, 30(2), 42-48.
<https://www.yumpu.com/fr/document/view/28652803/sujet-historien-et-objet-historique-sociactac-des-professeurs-dhistoire->
- Seixas, P. (2011). Assessment of historical thinking. Dans P. Clark (dir.), *New possibilities for the past: shaping history education in Canada* (p. 139-153). UBC Press.

- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, P., Gibson, L. et Ercikan, K. (2015). A design process for assessing historical thinking: the case of a one-hour test. Dans K. Ercikan et P. Seixas (dir.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (p. 102-116). Routledge.
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Smith, M., Breakstone, J. et Wineburg, S. (2019). History Assessments of Thinking: A Validity Study. *Cognition and Instruction*, 37(1), 118-144. <https://doi.org/10.1080/07370008.2018.1499646>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Trosseille, B. (2018). Quels usages des évaluations standardisées des élèves ? *Administration Education*, 159(3), 105-110. <http://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2018-3-page-105.htm?contenu=resume>
- Van Der Maren, J.-M. et Loye, N. (2012). À propos de quelques difficultés de l'évaluation des compétences. *Réflexions critiques. Éducation Sciences et société*, 40-53. https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/viewFile/184/112
- Van der Maren, J.-M. V. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). De Boeck Université. <https://www.jstor.org/stable/1585818?origin=crossref>
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Chenelière Éducation. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/19541>
- Volante, L. et Jaafar, S. B. (2008). Educational assessment in Canada. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(2), 201-210. <https://doi.org/10.1080/09695940802164226>
- Warren, J.-P. (2013). Enseignement, histoire, mémoire. Les examens d'histoire de 4e secondaire du secteur de la formation générale au Québec. *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation*, 1(25), 31-53. https://historicalstudiesineducation.ca/index.php/edu_hse-rhe/article/download/4308/4405/
- Warren, J.-P. (2014). Une histoire toujours déjà détournée: savoirs, savoir-faire et savoir-être dans les examens d'histoire au Québec (1970-2012). Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 155-160). Éditions MultiMondes.
- William, D. (2010). Le rôle de l'évaluation formative dans les environnements d'apprentissage efficaces. Dans H. Dumont, D. Istance et F. Benavides (dir.), *Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique* (p. 143-169). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264086944-fr>