Le rôle de l'évaluation des apprentissages dans un contexte de gestion axée sur les résultats au Québec : enquête auprès d'enseignants d'histoire en quatrième secondaire

Adlin PRÉSUMÉ

Thèse soumise dans le cadre des exigences du programme de
Doctorat en science de l'éducation

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

© Adlin PRÉSUMÉ, Ottawa, Canada, 2024

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES ii
LISTE DES TABLEAUX ix
LISTE DES FIGURES x
LISTE DES SIGLES xii
RÉSUMÉ xiv
SUMMARY xv
REMERCIEMENTS xvi
PRÉFACE xviii
INTRODUCTION 1
PREMIÈRE PARTIE 6
PROBLÉMATIQUE, CADRE CONCEPTUEL, THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE 6
CHAPITRE 1 7
PROBLÉMATIQUE 7
1.1.- Cadre général : évaluation des apprentissages en contexte d'approche par compétence et de gestion axée sur les résultats 7
1.2.- Cadre spécifique : L'enseignement et l'évaluation dans la classe d'histoire au Québec 11
1.2.1.- Le programme d'histoire et son enseignement dans le contexte de l'APC 12
1.2.2.- L'évaluation en classe d'histoire, la GAR et les représentations sociales des enseignants 16
1.3.- Questions de recherche 21
CHAPITRE 2 22
ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES 22
2.1.- Les compétences, leur signification en éducation 22
2.2.- Définition de l'évaluation des apprentissages 23
2.3- Opérationnaliser l'évaluation des compétences: une tâche complexe 24
2.3.1- Les compétences en tant qu'objets d'évaluation 24
2.4.- Évaluation des compétences 28
2.5.- Diverses acceptions de l'évaluation des apprentissages : 31
2.5.1- Évaluation formative : 33
2.5.2.- Évaluation pour l'apprentissage : 36
2.5.3.- Évaluation en tant qu'apprentissage : 37

2.5.4.- Évaluations diagnostiques 38
2.6.- Tensions entre les fonctions formative et sommative de l'évaluation 39
CHAPITRE 3 43
APC et la GAR : RETOMBÉES SUR LES PRINCIPAUX ALLOCUTAIRES 43
3.1.- Approche par compétence 43
3.1.1- L'APC en Histoire du Québec et du Canada 45
3.1.2.- Responsabilité des élèves et des enseignants dans une APC 48
3.1.3.- Rôles des CP 48
3.2.- La GAR dans le système éducatif du Québec 52
3.2.1- Portrait de la gestion par les résultats en éducation au Québec 52
3.2.2.- Influences de la GAR sur l'évaluation des apprentissages 54
3.2.3.- Influence de la GAR sur l'autonomie professionnelle 56
3.2.4.- La GAR en période pandémique de COVID-19 57
CHAPITRE 4 59
LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES 59
4.1.- Représentations sociales et sciences de l'éducation 60
4.2.- Les représentations sociales et l'évaluation des apprentissages 61
4.3- L'organisation des représentations sociales 62
4.4.- Représentations sociales, statiques ou dynamiques? 62
4.5.- Quelques études sur les représentations sociales en didactique de l'histoire et en évaluation des apprentissages 65
4.5.1.- Bouhon (2009) : 65
4.5.2.- Moisan (2010) : 67
4.5.3.- Boutonnet (2013) : 69
4.5.4.- Rousson (2014) : 71
4.5.5.- Lanoix (2015) : 73
4.5.6.- Jadoulle (2020) : 75
4.5.7.- Lanoix et Moisan (2022) : 77
4.5.8.- Monney et Fontaine (2016) : 78
4.5.9.- Tableau synthèse et relation entre les principales notions de cette recherche 80
CHAPITRE 5 84
MÉTHODOLOGIE 84
5.1- Méthodologie mixte 84

5.2.-Les designs en méthodologie mixte 85
5.3.- Méthodologie mixte et posture épistémologique 86
5.4.- Représentations sociales et approches méthodologiques 87
5.5.- Considérations éthiques 89
5.5.1.- Le respect de la personne : 89
5.5.2.- La préoccupation pour le bien-être : 90
5.5.3.- La justice : 90
5.6.- Procédure de sélection des participants et de collecte de données 91
5.7.- Conception du questionnaire et son administration 93
5.8.- L'entrevue semi-dirigée 95
5.8.1.- Préparation de l'entrevue : 97
5.9.- Le traitement des données : la phase d'analyse 99
5.10.- Les limites et apports scientifiques de ce travail 101
5.10.1- Limites : 102
5.10.2.- Apports scientifiques : 103
DEUXIÈME PARTIE 105
RÉSULTATS DES DONNÉES DE TERRAIN 105
CHAPITRE 6 106
RÉSULTATS DES DONNÉES QUANTITATIVES 106
6.1.- Profil des répondants : 106
6.2.- Représentations sociales des enseignants de l'évaluation des apprentissages : 111
6.2.1.- Le noyau central des représentations sociales des enseignants de l'évaluation des apprentissages : 112
6.2.2.- Les éléments périphériques des RS des enseignants de l'évaluation des apprentissages : 113
6.2.3.- Les éléments de contraste et de rejet en lien avec les RS des enseignants : 114
6.3.- RS des enseignants d'histoire de l'évaluation formative : 115
6.3.1.- Noyau central des RS de l'évaluation formative des enseignants d'histoire de 4e secondaire : 116
6.3.2.- Les zones périphériques des RS des enseignants de l'évaluation formative 117
6.3.3.- Éléments de contraste et de rejet des RS des enseignants de l'évaluation formative 118
6.4.- RS des enseignants de l'examen ministériel d'histoire 119

6.4.1.- Le noyau central des RS de l'épreuve unique d'histoire au Québec 120
6.4.2.- Première périphérie des RS des enseignants de l'épreuve unique d'histoire 123
6.4.3.- Les éléments contrastés des RS des enseignants d'histoire de 4e secondaire au Québec de l'épreuve unique d'histoire 124
6.4.4.- Les éléments de la deuxième périphérie des RS des enseignants de l'épreuve unique d'histoire 125
6.5.- Particularité de l'évaluation du cours d'histoire de secondaire 4 selon les RS des enseignants : 125
6.5.1- Lien entre évaluer l'histoire en 4e secondaire et évaluer l'histoire aux autres niveaux 126
6.5.2.- Influence de l'épreuve unique sur les pratiques d'enseignement 127
6.5.3.- Régularité dans les utilisations de l'évaluation formative (Q12) 129
6.5.4.- Différence entre la vision et la posture des enseignants de l'évaluation formative.. 129
6.5.5.- Pression de l'épreuve unique d'histoire sur les enseignants 133
CHAPITRE 7 136
RÉSULTATS DES DONNÉES QUALITATIVES 136
7.1.- Parcours professionnel des participantes et participants : 136
7.1.1.- Entrée dans la profession de l'enseignement : 137
7.1.2.- Expérience professionnelle: 138
7.2.- RS des enseignants des politiques scolaires (évaluation des apprentissages, APC et GAR) 139
7.2.1.- L'évaluation des apprentissages selon les enseignants d'histoire de 4e secondaire au Québec 139
7.2.2.- La méthode historique (APC) selon les enseignants 144
7.2.3.- Points de vue des enseignants de la GAR 146
7.3.- L'épreuve unique et le bachotage 153
7.3.1.- L'épreuve unique d'histoire: ses aspects et ses effets 153
7.3.2.- Le matériel didactique qui appuie les pratiques en classe d'histoire 169
7.3.3.- Les enseignants d'histoire de 4e secondaire et la gestion du programme 172
7.3.4.- Les enseignants à l'épreuve pandémique (Covid-19) 173
CHAPITRE 8 178
LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES 178
8.1.- Portrait des CP et leur perception de l'évaluation des apprentissages 178
8.1.1.- Parcours professionnel des conseillers pédagogiques 180

8.1.2.- Rôles, formation personnelle et défis des conseillers pédagogiques 181
8.1.3.- Points de vue des CP de l'évaluation des apprentissages 190
8.2.- La classe d'histoire: méthode historique, épreuve unique et choix didactiques 195
8.2.1.- Points de vue des conseillers pédagogiques de la méthode historique 196
8.2.2.-L'Épreuve unique d'histoire selon les conseillers pédagogiques 198
8.2.3.- Outils didactiques priorisés en 4e secondaire selon les CP 208
8.3.- Gestion et contexte pandémique 210
8.3.1.- Gestion des programmes en classe de 4e secondaire selon les CP 210
8.3.2.- Perception des CP sur la GAR 212
8.3.3.- Contexte pandémique : points de vue des CP 217
TROISIÈME PARTIE: ANALYSES ET DISCUSSION 221
CHAPITRE 9 222
LA CLASSE D'HISTOIRE DE 4e SECONDAIRE : UN EFFET D'ENTONNOIR CONSÉQUEMMENT À L'ÉPREUVE UNIQUE 222
9.1.- La GAR et l'examen ministériel : le supra et l'infra de l'entonnoir 223
9.1.1.- L'épreuve unique : une frustration pour les enseignants et CP 225
9.1.2.- L'épreuve unique, le fondement du bachotage au Québec 226
9.1.3.- Le bachotage : une pratique qui se généralise 227
9.1.4.- L'épreuve unique : une source de comparaison et d'étiquetage 229
9.2.- L'évaluation des apprentissages 229
9.2.1.- L'évaluation ministérielle : le levier de contrôle par excellence 230
9.2.2.- L'évaluation des apprentissages : une finalité en soi 230
9.2.3.- L'incohérence de l'épreuve unique avec le programme 232
9.2.4.- L'évaluation formative : une évaluation au service du système 234
9.3.- L'Approche par compétences ou la méthode historique 237
9.4.- La gestion des programmes et le matériel didactique en appui aux pratiques pédagogiques 238
9.4.1- La gestion des programmes 238
9.4.2.- Les choix de matériel didactique en 4e secondaire 238
9.5.- La période pandémique (Covid-19) et les nouvelles perspectives éducatives 240
CHAPITRE 10 243
LA POSITION DES PARTICIPANTS FACE À L'ÉPREUVE UNIQUE : L'ÉMERGENCE DE TROIS GROUPES D'ENSEIGNANTS 243

10.1.- Les fonctions essentielles des CP dans la conjoncture de la GAR et de l'épreuve unique 243
10.1.1.- Les similitudes 245
10.1.2.- Les différences 246
10.2.- La pertinence de l'épreuve unique : l'émergence de trois groupes d'enseignants 247
10.2.1.- Les enseignants dissidents 248
10.2.2.- Les enseignants critiques 249
10.2.3.- Les enseignants gardiens du système 251
10.3- Le dilemme des enseignants et des CP 253
10.3.1.- Dilemme des enseignants 253
10.3.2- Dilemme des CP 254
CHAPITRE 11 256
DISCUSSIONS ET RECOMMANDATIONS 256
11.1.- Discussion 257
11.1.1.- Vision générale de l'évaluation 257
11.1.2.- Vision propre à l'épreuve unique 259
11.1.3.- Fonctions des CP en contexte de GAR 263
11.2.- Recommandations 265
11.2.1.- Recommandations aux acteurs selon le rôle perçu de l'évaluation des apprentissages 265
11.2.2.- Recommandations aux enseignants 266
11.2.3.- Recommandations aux CP, agents du Ministère et des centres de services scolaires 268
12.- CONCLUSIONS 270
12.1.- Un rappel des grandes lignes de la recherche 270
12.2.- Les limites de la recherche 275
12.3.- Les retombées de la recherche 276
12.4.- Perspectives de recherches futures 277
LISTE DE RÉFÉRENCES 279
ANNEXE 1 303
CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE 303
ANNEXE 2 305
CADRE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES : HQC 305
ANNEXE 3 308

LETTRE DE RECRUTEMENT 308
ANNEXE 4 310
LETTRE AUX RESPONSABLES D'ASSOCIATION 310
ANNEXE 5 312
CONTACT AVEC LES ENSEIGNANTS 312
ANNEXE 6 315
CONTACT AVEC LES CP 315
ANNEXE 7 316
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT 316
ANNEXE 8 320
QUESTIONNAIRE (ADAPTÉ POUR ÊTRE EN LIGNE : 1 CAS AVEC RÉPONSE) 320
https://fr.surveymonkey.ca/r/B2JWX3W 320
ANNEXE 9 324
PROTOCOLE D'ENTREVUE AVEC LES ENSEIGNANTS 324
ANNEXE 10 327
PROTOCOLE D'ENTREVUE AVEC LES CP 327
ANNEXE 11 330
SYNTHÈSE DES RÔLES ET DES TÂCHES DES CP SELON DUCHESNE (2016) 330

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.- Synthèse des objets de recherche.....81
Tableau 2.- Tableau des méthodologies utilisées dans quelques études 88
Tableau 3.- Structure des RS par évocation hiérarchisée 101
Tableau 4.- Répartition géographique des répondants. 109
Tableau 5.- Représentations sociales des enseignants du rôle de l'évaluation des apprentissages. 112
Tableau 6.- Représentations sociales de l'évaluation formative 116
Tableau 7.- Représentations sociales de l'épreuve unique d'histoire.....121
Tableau 8.- Rôle des CP selon leur perception 181

LISTE DES FIGURES

Figure 1.- Contexte général de l'évaluation des apprentissages : l'APC et la GAR.....9
Figure 2.- Les politiques dans le temps au Québec......13
Figure 3.- Situation des enseignants selon qu'ils exercent dans une classe avec ou sans examen ministériel. 20
Figure 4.- Relation entre les différents concepts clés de ce chapitre (2) 22
Figure 5.- Liens entre l'APC et la GAR.....43
Figure 6.- Portrait visuel et relationnel des actions des acteurs dans le système éducatif du Québec. 54
Figure 7.- Processus d'émergence des représentations sociales 64
Figure 8.- Relation entre les concepts, notions et théories nécessaires de notre étude.....82
Figure 9.- Relation entre les différentes phases de collecte de données et d'analyse.....99
Figure 10.- Les éléments des représentations sociales.....100
Figure 11.- Identification du genre des répondantes et des répondants.....107
Figure 12.- Expérience dans l'enseignement de l'histoire. 107
Figure 13.- Expérience en secondaire IV 108
Figure 14.- École d'affectation 108
Figure 15.- Niveau de formation des participants.....108
Figure 16.- Classement des écoles publiques de nos répondants en fonction des indices de défavorisation 111
Figure 17.- RS des enseignants de l'évaluation: le noyau central 113
Figure 18.- Les zones périphériques des RS des enseignants de l'évaluation des apprentissages 114
Figure 19.- Éléments de contraste et de rejet 115
Figure 20.- RS des enseignants d'histoire de secondaire IV de l'évaluation formative.....117
Figure 21.- Éléments périphériques des représentations sociales des enseignants de l'évaluation formative.....118
Figure 22.- Éléments n'appartenant pas aux RS des enseignants de l'évaluation formative 119
Figure 23.- différence entre évaluer l'histoire en 4e secondaire et évaluer l'histoire aux autres niveaux.....126
Figure 24.- Influence de l'épreuve unique d'histoire sur les pratiques d'enseignement 127
Figure 25.- Influence de l'enseignement par rapport à l'examen ministériel chez les trois groupes.....128
Figure 26.- Influence de l'épreuve unique d'histoire sur les pratiques pédagogiques 129
Figure 27.- Usage de l'évaluation formative 129
Figure 28.- Différence entre vision et pratiques pédagogiques des enseignants de l'évaluation formative.....130
Figure 29.- vision et posture des enseignants de l'évaluation formative : comparaison entre les groupes.....130
Figure 30.- Pressions de l'examen ministériel d'histoire sur les enseignants 134
Figure 31.- L'expérience des enseignants et les pressions de l'examen ministériel d'histoire 135
Figure 32.- Pressions ressenties selon le nombre d'années d'expérience.....135

Figure 33.- Diagramme synthétisé de l'encodage des entrevues réalisées avec les enseignants 137
Figure 34.- Description de l'épreuve unique d'histoire par les enseignants de 4e secondaire au Québec 153
Figure 35.- Le matériel didactique servant d'appui à l'enseignement-apprentissage en histoire 170
Figure 36.- Diagramme synthétisé de l'encodage des entrevues réalisées avec les conseillers pédagogiques..... 179
Figure 37.- Impact de la GAR dans le quotidien des enseignants..... 224
Figure 38.- Représentations sociales des enseignants de l'épreuve unique..... 262

LISTE DES SIGLES

3QPOC : Qui, quoi, quand, pourquoi, où, comment
ACCPQ : Association des Conseillères et Conseillers Pédagogiques du Québec
ACPQ : Association des conseillères et conseillers pédagogiques du Québec
APC : Approche par compétences
AQDHG : Association québécoise pour la didactique de l'histoire et de la géographie
AQEUS : Association québécoise pour l'Enseignement de l'Univers social
CER : Comité d'Éthique de la Recherche
CP : Conseillers pédagogiques
CPNCF : Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones
CSE : Conseil supérieur de l'éducation
CSS : Centre de services scolaires
DES : Diplôme d'études secondaires
FLQ : Front de libération du Québec
FPPE : Fédération des professionnelles et professionnels de l'Éducation du Québec
GAR : Gestion axée sur les résultats
GRUS : Groupe de Responsables en Univers Social
HQC : Histoire du Québec et du Canada
HQC : Histoire du Québec et du Canada
LAP : Loi sur l'administration publique
LIP : Loi sur l'instruction publique
MD : Moins défavorisé
MEES : Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur
MELS : Ministère de l'éducation du loisir et du sport
MEQ : Ministère de l'éducation du Québec
OCDE : Organisation de coopération et développement économiques
PD : Plus défavorisé
PEVR : Plan d'engagement vers la réussite
PISA : Programme international pour le suivi des acquis
RS : Représentations sociales
SAQ : Société d'Alcool du Québec

SPHQ : Société des Professeurs d'Histoire du Québec

SQDC : Société québécoise du cannabis

TDC : Tableau de croisement dynamique

TEF : Test d'évaluation du français

RÉSUMÉ

Face aux contextes de l'approche par compétence (APC) et de la politique de gestion axée sur les résultats (GAR) dans lesquels s'inscrit l'évaluation des apprentissages au Québec, la question de la finalité de l'éducation ou de l'évaluation se pose. Cette recherche s'intéresse aux représentations sociales des enseignants d'histoire de 4e secondaire au Québec quant au rôle de l'évaluation des apprentissages ainsi qu'au rôle des enseignants dans cette évaluation. Elle souhaite aussi se pencher sur les responsabilités des CP (conseillers pédagogiques) dans ces circonstances. Pour y parvenir, un questionnaire a été administré en ligne, auquel ont répondu 42 enseignants d'histoire de 4e secondaire au Québec durant la période du 17 janvier au 6 juin 2022. Concomitamment, des entrevues semi-dirigées ont été réalisées avec 10 enseignants et huit conseillers pédagogiques dans l'intervalle du 12 avril au 6 juin 2022.

Les résultats montrent que les enseignants d'histoire de 4e secondaire adoptent une posture généralement conformiste aux contextes dans lesquels ils s'exercent. Ils sont assujettis aux effets de la GAR, notamment au travers de l'épreuve unique. Celle-ci les entraine dans un effet d'entonnoir où les actions sont déterminées en fonction de cet examen : les approches (dont le rapport complexe à l'APC), les évaluations (formatives et sommatives), le matériel didactique préconisé, etc. se modélisent sur l'épreuve unique d'histoire, ce qui entraine le fait de prioriser les connaissances. Les conseillers pédagogiques (CP) dirigent aussi leurs actions vers la préparation des élèves à cette épreuve. Les enseignants et CP déclarent généralement que leurs choix seraient différents si l'examen ministériel n'existait pas, particulièrement au niveau de l'intégration du développement et de l'évaluation des compétences. À partir des données, trois groupes d'enseignants se dessinent par rapport à la pertinence de l'épreuve : des enseignants dissidents, des enseignants critiques et des enseignants gardiens de la tradition.

SUMMARY

Faced with the contexts of the competency-based approach (CBA) and the results-based management (RBM) policy in which the assessment practices in Quebec are inscribed, the question of the purpose of education or evaluation arises. This research aims to determine, through the social representations of secondary IV history teachers in Quebec, the role of learning assessment as well as the role of teachers in this evaluation. It is also intended to determine the responsibilities of the pedagogical advisors in this circumstance. To achieve this, a questionnaire was administered online, 42 Secondary IV history teachers in Quebec answered it during the period from January 17 to June 6, 2022. At the same time, semi-structured interviews were conducted with 10 teachers and eight pedagogical advisors related to the Secondary IV history course between April 12 and June 6, 2022.

The results show us that secondary IV history teachers adopt generally a conformist posture to the contexts in which they practice. They are subject to the effects of RBM or single test. This leads them into a funnel effect where everything happens according to this exam: approaches (APC), evaluations (formative and summative), teaching materials, etc. take the form of the history single test which is much more knowledge-based. They prepare students almost exclusively for the success of this test. Pedagogical advisors (CPs) join their cause also to prepare students for this test when if it did not exist, teachers would devote themselves to the development and assessment of skills. It must be said that three groups of teachers emerge in relation to the relevance of the test: dissident teachers, critical teachers and teachers guardians of tradition.

REMERCIEMENTS

En ce moment spécial, nous profitons de l'occasion pour remercier Dieu, le créateur de l'univers qui nous a donné cette opportunité de réaliser ce travail de recherche marquant une étape importante dans notre vie.

Du coup, nous remercions très spécialement la Faculté des études supérieures et postdoctorales (FÉSP) de nous avoir octroyé une bourse d'admission. Sans cette bourse, il serait difficile de prédire si cette étape serait franchie ou non.

Aux personnes responsables des bourses d'études supérieures de l'Ontario, nous adressons nos sincères remerciements de nous avoir offert ces bourses pendant trois ans (2020-2021, 2021-2022 et 2022-2023). Nous tenons à souligner à leur intention que leur travail produit un impact incommensurable dans le monde de la recherche.

Nous ne voulons pas qu'elle soit inaperçue, la bourse d'excellence de l'Université d'Ottawa. Cette bourse nous a été offerte pendant un temps équivalent à nos bourses BÉSO. C'est avec gaieté de cœur que nous remercions les personnes qui s'assurent de l'octroi de cette bourse.

Nous remercions d'une façon exceptionnelle notre directrice de thèse : Marie-Hélène Brunet. C'est une professeure infatigable, toujours disponible pour ses étudiantes et étudiants. Son dynamisme nous a permis de faire des bonds fulgurants dans le processus de cette recherche.

Aux membres du Jury : Marie-Hélène Brunet (directrice de thèse), Catherine Duquette (membre), Carolina Ruminot (membre), Nicholas Ng-A-Fook (membre) et Alexandre Lanoix de l'Université de Montréal (évaluateur externe), nous adressons un tas de remerciements pour le temps consentis à la lecture de cette thèse et à la formulation des recommandations contribuant à l'amélioration de la qualité du travail. Chers membres du jury, nous vous remercions grandement.

Nous remercions aussi Éric Dionne pour ses recommandations lors de l'examen de synthèse. Grâce à ses recommandations, nous avons une vision plus nette de différents aspects de cette recherche.

À tous ceux qui prennent le temps pour lire ce travail, nous adressons nos remerciements. Nous sommes toujours ouvert à leurs commentaires puisqu'une thèse n'est qu'un début d'un grand et long parcours.

Nos remerciements s'en vont aussi à tous les professeurs de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa pour leur travail constructif dans la société canadienne. C'est grâce à eux que nous sommes parvenu à ce niveau.

À Éliane Dulude, notre directrice à la maitrise, nous adressons nos remerciements. Cette recherche se poursuit dans le sillage du travail qu'elle a commencé avec nous dans le cadre de nos études de maitrises (M.Éd.). Éliane, du fond de notre cœur, nous te remercions!

Nous remercions d'une façon très spéciale Vincent Boutonnet, professeur de didactique de l'histoire à l'UQO. Il a été tantôt collaborateur, tantôt facilitateur dans notre cheminement de rédaction. Ses lectures et ses recommandations nous ont été très bénéfiques.

Nous remercions aussi notre famille : notre épouse, Fégline Frédéric et nos enfants qui nous ont supporté pendant cette longue période d'études. Ils ont négocié leurs nuits avec nous, nous les remercions de tout cœur.

Des remerciements spéciaux s'en vont à tous nos collègues de promotion et à tous ceux qui nous ont supporté nos études de maitrise et de doctorat. Chers collègues, merci!

PRÉFACE

Quelle est la finalité de l'éducation ou dans une moindre mesure la finalité de l'évaluation des apprentissages? Est-il possible de penser que le succès ou l'insuccès éducatif se matérialise à travers une évaluation unique? C'est à ces questions que nous eûmes réfléchi lorsque nous avons décidé de mener notre recherche dans le cadre de nos études doctorales sous le thème : « le rôle de l'évaluation des apprentissages dans un contexte de gestion axée sur les résultats au Québec : enquête auprès d'enseignants d'histoire en quatrième secondaire ».

Jadis, l'évaluation des apprentissages en éducation était assimilée aux régimes de sentences puisque le sort de l'élève était sous la responsabilité d'un jury comme dans un tribunal lors d'un examen qui se faisait à l'oral (Mottier Lopez, 2015). Dans un souci de discipliner les élèves et de différencier leur niveau d'excellence, le régime de sentence faisait place à la notation (Mottier Lopez, 2015). Il fallait attendre l'arrivée du 20^{e} siècle pour penser à l'aspect plus ou moins pédagogique de l'évaluation des apprentissages au moyen de l'intégration du concept de la ***docimologie*** prenant son essor avec la taxonomie de bloom en 1956 (Adrien, 2009; Cardinet, 1991).

Au Québec, malgré les changements opérés dans le système éducatif, il n'y avait aucune politique qui encadrait l'évaluation des apprentissages avant 1981 (Laurier, 2014; Gouvernement du Québec, 2003); durant ce temps, on évaluait surtout les connaissances en rapport avec le programme de formation existant, c'était le règne des examens standardisés où l'on se servait des instruments de mesure pour l'évaluation des élèves (Gouvernement du Québec, 2003). La *Politique générale d'évaluation pédagogique, secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire* adoptée en 1981 était basée suivant le programme par objectifs ou *programmes-habiletés* alors en vigueur (Laurier, 2014; Bélair et Dionne, 2009). À ce moment, on se contentait de vérifier l'atteinte des objectifs fixés. En 2003, le gouvernement du Québec a adopté la toute dernière politique en matière d'évaluation des apprentissages. Étant une résultante des états généraux de 1995 et de l'énoncé de politique éducative : prendre le virage du succès en 1997 (Brassard, Lusignant et Pelletier, 2013), cette politique suit la logique de l'approche par compétence, vise la réussite éducative du plus grand nombre d'élèves et se fonde sur les deux principales fonctions de l'évaluation à savoir la fonction

formative et celle dite sommative (Bélair et Dionne, 2009; Gouvernement du Québec 2003 et Laurier, 2014).

Par cette politique, le MEQ (2003) voudrait prioriser un meilleur apprentissage des élèves sur le côté sanction des évaluations. Il s'agit d'une intention allant dans le sens du processus de développement de leurs compétences (Laurier, 2014; Présumé et Brunet, 2021). Par contre, la politique de gestion axée sur les résultats (GAR) adoptée dans les années 2000 parvient à renverser la tendance avec notamment une obligation d'évaluation (Lessard, 2004) qui pèse sur les enseignants (Brassard et al., 2013; Mathou, 2019; Maroy, 2021).

Tout en prenant appui sur nos quinze années d'expérience en enseignement avec une expérimentation des effets des examens standardisés, cette situation nous a convaincu de mener notre recherche sur le sujet, plus spécifiquement dans le domaine du cours d'histoire de 4^{e} secondaire puisqu'il y a une épreuve unique qui attend les élèves à la fin de l'année et que cette épreuve compte pour leur décerner le diplôme d'études secondaires (DES). Après avoir réussi nos examen de synthèse et proposition de thèse, nous avions entrepris des démarches auprès du Comité d'éthique en recherche de l'Université d'Ottawa qui nous a délivré le certificat coté ***S-06-21-7063*** nous habilitant à entrer en contact avec les enseignants d'histoire de 4^{e} secondaire au Québec qui sont aussi pour certains des conseillers pédagogiques (voir annexe 1).

INTRODUCTION

L'évaluation des apprentissages au Québec fait souvent les manchettes : c'est un sujet qui préoccupe et polarise puisqu'il touche directement à la question de la réussite des élèves (Laveault, 2014 et 2020. Dans le cadre du cours d'histoire du Québec et du Canada offert dans les écoles québécoises au deuxième cycle du secondaire, cette préoccupation est plus tangible puisque les élèves doivent subir un examen ministériel en 4e secondaire : le diplôme d'études secondaires (DES) dépend en partie de la réussite de cet examen (Déry, 2017; Russell, 2018; Warren, 2013 et 2014). Par ailleurs, le Québec s'est doté d'une politique de gestion axée sur les résultats (GAR) qui invite tout le personnel scolaire, dont les enseignants à assurer la réussite des élèves (Blais, 2004; Maroy, Mathou et Vaillancourt, 2017; Sané, 2017). La détermination de cette réussite passe entre autres par des évaluations certificatives à grandes échelles comme celles du cours d'histoire en 4e secondaire (Duquette, 2020; Déry, 2017; Warren, 2014 et 2013).

Il est tout aussi important de noter qu'à travers de telles évaluations, on détermine non seulement la performance des élèves, mais aussi celle des établissements scolaires en général et des enseignants en particulier (Baribeau, 2020; Cowley & Labrie, 2019; OCDE, 2014; Volante & Jaafar, 2008). Cette situation engendre une forte pression sur les enseignants et entraîne un déplacement de leurs pratiques vers les évaluations à venir qui, le plus souvent, ne sont pas en parfaite harmonie avec les contenus du programme (Warren 2013 et 2014; Duquette, Lauzon et St-Gelais, 2018). Ces divers éléments ont constitué pour nous une source d'interrogation et nous ont poussé à nous pencher sur les rôles de l'évaluation des apprentissages de même que sur les représentations que se font les enseignants d'histoire de celle-ci. Ils nous ont stimulé à nous pencher aussi sur la vision des conseillers pédagogiques (CP) de la situation, leurs responsabilités et leurs apports dans ces contextes.

Il convient de porter à l'attention des lecteurs que personne n'aurait pu imaginer ce qui nous attendait au niveau mondial : un contexte pandémique comme la Covid-19 qui allait chambouler l'ordre des choses au niveau macro. Nous, non plus. Situation oblige, nous avons dû opérer des changements en cours de route pour tenir compte des exigences du moment, des modifications de toutes sorte que cette pandémie provoque comme le nouveau mode d'approche des enseignants et des conseillers pédagogiques (d'ailleurs, la considération de ce groupe de participants pour des

entrevues est la résultante directe de cette crise en vue de combler le manque de répondants au questionnaire), nouvelle façon d'apprentissage des élèves, l'annulation de l'épreuve unique, etc. (voir la section 3.2.4 pour un approfondissement). De plus, nous avons dû privilégier le mode virtuel pour nos différentes entrevues. Bien que la situation ait engendré son lot d'inquiétudes et de changements forcés, cette thèse en ressort en quelque sorte encore plus originale par son contenu en offrant un aperçu de cette période particulière et de ses impacts bien réels sur la salle de classe et sur l'évaluation en histoire.

Ce travail est divisé en trois grandes parties. La première a pour titre : problématique, cadre conceptuel, théorique et méthodologique; elle concerne les préludes du travail de terrain et contient cinq chapitres (1 à 5). La deuxième partie met en exergue les principaux résultats de la recherche. Elle concerne les données plus ou moins brutes issues des questionnaires (42) et des entrevues avec les enseignants d'histoire de 4^{e} secondaire au Québec (10) et des conseillers pédagogiques qui accompagnent ces enseignants (huit); elle possède trois chapitres (6, 7 et 8). Puis, la troisième partie s'intéresse aux interprétations : analyses et discussions des résultats de la recherche. Elle fait ressortir les nuances et les met en lien avec plusieurs recherches; elle a trois chapitres (9, 10 et 11). Cette troisième et dernière partie est suivie par la conclusion générale du travail.

Le premier chapitre qui regroupe les éléments de la problématique se divise en trois sections : un cadre général se développant autour de l'évaluation des apprentissages dans un contexte d'approche par les compétences et de la politique de gestion axée sur les résultats, un cadre spécifique qui aborde la question de l'enseignement et de l'évaluation du cours d'histoire, et finalement une troisième section qui détaille les différentes questions de recherche.

Les chapitres 2, 3 et 4 présentent les fondements théoriques et les concepts clés de la recherche. Au deuxième chapitre, le concept de l'évaluation des apprentissages est développé en six sections. Dans la première, l'accent est mis sur le concept de compétences ; sa signification plus large en éducation y est également abordée. La deuxième section se concentre sur les définitions de l'évaluation des apprentissages alors que la troisième section aborde la politique québécoise de l'évaluation des compétences : une priorité est accordée à la question des compétences comme nouvel objet d'évaluation, et ce, dans une sous-section à part (nous disons nouvel objet d'évaluation parce que jusqu'à la politique de l'évaluation des apprentissages de 2003 l'évaluation était plutôt

focalisée sur les connaissances). Les quatrième et cinquième sections abordent diverses acceptions de l'évaluation des compétences et de l'évaluation des apprentissages. Un regard particulier est accordé à certaines formes d'évaluation : l'évaluation formative, l'évaluation pour l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage puis l'évaluation diagnostique. La sixième section s'arrête sur les principales fonctions de l'évaluation des apprentissages avec un regard particulier sur les tensions qui existent entre les fonctions formatives et sommatives de l'évaluation.

Le troisième chapitre est dédié aux retombées des politiques de l'approche par compétences et de la gestion axée sur les résultats pour les principaux allocutaires. Il est développé en deux sections. La première s'intéresse à l'APC : après avoir examiné ce concept, son application plus spécifique dans le cadre de la classe d'histoire est étudiée. Les responsabilités des enseignants et des élèves, en lien avec l'APC, sont définies. La deuxième section quant à elle s'intéresse à la GAR : sur ses implications dans le monde de l'éducation. Un portrait de cette politique est dressé pour ensuite déterminer comment cette politique influence non seulement les pratiques d'enseignement, mais aussi celles reliées à l'évaluation des apprentissages. On y voit également les effets de la GAR sur l'autonomie professionnelle des enseignants.

Le quatrième chapitre s'articule autour de la théorie des représentations sociales où une description de cette théorie est faite selon un processus déductif, c'est-à-dire, du général au particulier. Le chapitre débute donc par les fondements théoriques en sciences sociales et en sciences de l'éducation. Ensuite, on s'attarde plus spécifiquement à son apport en lien avec la question de l'évaluation des apprentissages. L'organisation des représentations sociales, en particulier son état dit statique ou dynamique, fait l'objet d'une présentation. Finalement, une dernière section s'arrête sur quelques recherches, pertinentes par rapport au présent travail, en lien avec les représentations sociales. Cette section se conclut avec un tableau synthèse et un diagramme montrant les relations qui existent entre les différents concepts, notions et théories nécessaires invoqués dans cette recherche.

Le cinquième chapitre propose le cadre méthodologique de la recherche. L'attention se tourne sur la méthodologie mixte adoptée dans le cadre de ce travail de recherche. On y présente les principaux designs de la méthodologie mixte, la posture épistémologique qu'elle sous-tend ainsi que sa pertinence au regard de l'étude des représentations sociales. Y sont aussi détaillées les

considérations éthiques : le respect pour la personne, la préoccupation pour le bien-être et la justice. La suite vise à offrir une description détaillée de la procédure de sélection des participants et du déroulement de la collecte des données. Les outils de collecte de données sont précisés : le questionnaire et son administration, de même que les démarches liées à la réalisation des entrevues. Puis, les phases de traitement et d'analyse des données sont présentées en prenant soin d'indiquer les limites se rattachant à la méthodologie choisie en plus des apports scientifiques de la présente recherche.

Les chapitres 6, 7 et 8 forment la toile de fond de la recherche. Ils présentent les résultats de la recherche. Le chapitre 6 concerne les résultats des données quantitatives issues des questionnaires complétés par des enseignants d'histoire de 4e secondaire. Ce chapitre débute par un portrait des enseignants participants. Ensuite, les RS des enseignants de l'évaluation des apprentissages sont adressées d'une manière globale. On y développe entre autres des caractéristiques comme les éléments structurels de ces RS : le noyau central, les éléments périphériques, les éléments de contraste et de rejet. Certaines questions spécifiques font chacune l'objet d'une section : l'évaluation formative, l'examen ministériel, les particularités de l'évaluation en 4e secondaire. Entre autres éléments développés dans cette dernière section se trouve la différence dans la vision des enseignants entre leur posture et leurs pratiques effectives de l'évaluation formative.

Les chapitres 7 et 8 sont dédiés aux résultats des données qualitatives, des entrevues réalisées avec les enseignants (chapitre 7) et avec les CP (chapitre 8). Chaque chapitre se développe en trois sections. La première section concerne le parcours professionnel et la deuxième section traite des représentations sociales et des responsabilités propres à la tâche enseignante ou de conseillance (évaluation des apprentissages, exigences du ministère et GAR, évaluation formative, méthode historique, outils didactiques). Finalement, une troisième section s'intéresse à la gestion du programme, notamment durant le contexte particulier lié à la période pandémique.

Les chapitres 9 et dix sont destinés aux analyses. Le chapitre 9 met en évidence l'effet d'entonnoir de l'épreuve unique et se présente en cinq sections. Dans la première section, nos analyses portent sur la GAR et l'épreuve unique comme parties supérieure et inférieure de l'entonnoir. Nous y analysons les effets déclarés de l'épreuve unique sur l'autonomie des enseignants et des CP ainsi que d'autres dérives comme le bachotage. À la deuxième section, nos analyses visent l'évaluation

des apprentissages comme levier du ministère : on y aborde le fait qu'elle constitue en même temps une finalité poursuivie alors qu'elle est incohérente avec les programmes. La question de l'évaluation formative qui est au service du système y est également abordée. À la troisième section, l'APC ou la méthode historique est cernée alors que les analyses sur la gestion des programmes et les outils didactiques sont présentées à la quatrième section. Les analyses sur la période pandémique sont abordées à la cinquième section.

C'est au chapitre 10 que les analyses des prises de position de nos répondants et participants sont présentées. Ce chapitre se divise en trois parties. Dans la première section, les fonctions essentielles des CP sont analysées. À la deuxième section, notre analyse des RS des enseignants par rapport à l'épreuve unique fait ressortir trois groupes d'enseignants à savoir ***les enseignants dissidents***, ***les enseignants critiques*** et ***les enseignants gardiens du système***. Puis, dans la troisième section, sont mis en évidence les dilemmes que vivent des enseignants et des CP au quotidien et leur impact sur les tâches et plus globalement, sur la profession enseignante.

Quant au onzième chapitre, il concerne les discussions qui sont engagées suite à nos résultats et analyses. C'est au niveau de ce chapitre que des recommandations sont adressées aux divers acteurs du système. Les recommandations sont suivies de justifications qui sont chapeautées par les questions de recherche. Ce chapitre est présenté en trois sections : la première concerne tous les acteurs du système (décideurs, agents du Ministère, centres de services scolaires, directions d'écoles, CP et enseignants), la deuxième section concerne les enseignants quand la troisième s'intéresse aux CP. En toute fin, une conclusion générale est offerte.

PREMIÈRE PARTIE

PROBLÉMATIQUE, CADRE CONCEPTUEL, THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

Comme indiqué au niveau de l'introduction, cette première partie de la recherche englobe les préludes du travail de terrain, c'est-à-dire de la problématique à la méthodologie. Elle contient cinq (5) chapitres. Au chapitre 1, la problématique du travail est abordée et les différentes questions de recherche se sont formulées. Pour une meilleure gestion, les contenus du cadre conceptuel et théorique sont repartis dans trois chapitres (2, 3 et 4). Au chapitre 2, c'est le concept de l'évaluation des apprentissages qui est étudié. Au chapitre 3, les politiques de l'APC et de la GAR sont abordées en termes de retombées sur les principaux allocutaires alors que la théorie des représentations sociales est étudiée au chapitre 4. Enfin, le cinquième chapitre se penche sur les aspects méthodologiques de la recherche.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1.- Cadre général : évaluation des apprentissages en contexte d'approche par compétence et de gestion axée sur les résultats

Durant les années 1990, le Québec a adopté l'approche par compétence (APC) comme le fondement de ses programmes éducatifs (Dionne, 2005). L'APC représente des méthodes d'enseignement qui se fondent sur le développement des compétences des élèves tout en modifiant le rôle des enseignants qui deviennent des médiateurs entre les savoirs et les élèves plutôt que des transmetteurs de savoirs (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2003). Les enseignants sont alors invités à renouveler leurs méthodes d'enseignement en vue de favoriser le développement des compétences (CSE, 2003) et mieux outiller les élèves pour leur insertion dans une société marquée par la complexité (Dionne, 2005). Comme corollaire de l'éducation, l'évaluation des apprentissages a été aussi touchée puisque les compétences qui allaient devenir les objets d'enseignement en venaient aussi à être considérées comme objets d'évaluation (Morrissette, 2010b). En 2003, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) adopte par conséquent une politique d'évaluation des apprentissages dont le but est de déterminer si les compétences sont suffisamment développées ou si elles sont en train de se développer (Laurier, 2014).

Cette politique d'évaluation de 2003 laisse une place prépondérante à l'évaluation formative en vue de privilégier la réussite des élèves (Fontaine et al., 2013a; MEQ, 2003b; Scallon, 2001). Parallèlement à ce type d'évaluation, le MEQ (2003b) fait valoir une évaluation plus inclusive qu'il qualifie de « diagnostique » (p. 30). Le rôle de cette évaluation pour le MEQ consiste à déterminer les principales faiblesses des élèves afin de mettre en place des situations d'apprentissage différenciées en fonctions de leurs besoins spécifiques. Cependant, comme l'évaluation formative, l'évaluation diagnostique remplit, selon les vœux du MEQ, une fonction d'aide à l'apprentissage (MEQ, 2003b). Ce nouveau contexte ne manque pas d'occasionner des réactions et réflexions en milieu académique et scolaire. De plus, la politique d'évaluation des apprentissages de 2003 est accompagnée d'un plan de mise en œuvre tournant autour des stratégies qui traduisent l'engagement du Ministère d'accompagner les enseignants pour de nouvelles pratiques d'évaluation en lien avec les compétences à développer (MEQ, 2003b).

Presque concomitamment à l'adoption de l'APC, une politique de Gestion axée sur les résultats (GAR) s'est installée dans le système éducatif du Québec dans les années 2000. Cette politique, propulsée par un courant particulièrement manifeste aux États-Unis, a pour conséquence de lier les décisions pédagogiques avec une idée de rendement et de résultats. Elle a par conséquent des répercussions lors du processus d'évaluation (Sané, 2017). Les origines de telles politiques offrent une perspective par rapport aux aspects politiques et économiques de leur mise en place. On a voulu voir les dépenses de l'État diminuer et, pour y parvenir, on a instauré dans leurs seins une logique de « quasi-marché, l'efficience des systèmes, la compétition et la reddition de comptes » (Dembélé et al., 2013, p. 91). La politique de la GAR notamment puise sa source dans le prolongement des réformes globalement initiées dans certains pays du monde suite à l'effondrement économique des années 1970 (Dembélé et al., 2013).

La GAR a été utilisée par certains grands organismes internationaux, entre autres, l'Agence canadienne de développement international, la Banque mondiale et le Fonds monétaire international (Dembélé et al., 2013). Son entrée dans les systèmes d'éducation s'est faite d'abord en Angleterre en 1988 avec l'introduction des moyens de contrôle des résultats des élèves à travers un programme national d'évaluations (Broadfoot, 2000; Dembélé et al., 2013). Les États-Unis, qui ont influencé le modèle québécois de gestion par les résultats, se trouvent parmi les pays qui ont modelé grandement leurs choix sur ceux de l'Angleterre (Broadfoot, 2000; Dembélé et al., 2013; Sané, 2017). Pour Broadfoot (cité par Dembelé et al., 2013, p. 92), découlent de ce système « "des enjeux forts" en ce qu'il entraîne des conséquences importantes pour les individus et plus encore pour les institutions ».

Un point proéminent de cette politique qui mérite d'être souligné est le changement radical qu'elle apporte soit le passage d'une obligation de moyen à une obligation de résultat (Blais, 2004; Dembélé et al., 2013; Lessard, 2004). C'est en effet un outil de contrôle du système en général et des enseignants en particulier (Broadfoot, 2000; Dembélé et al., 2013; Lessard, 2004). Pour de nombreux chercheurs, cela ne peut que produire certains effets pervers comme le *teaching to the test*, le rétrécissement des programmes, l'iniquité (l'étiquetage des élèves : ils sont catégorisés d'élèves en difficulté s'ils sont soupçonnés d'influencer négativement les résultats), etc. Ces mêmes chercheurs soulignent ces diverses conséquences dans leurs résultats de recherche

précisément dans le domaine de l'évaluation de l'apprentissage (Broadfoot, 2000; Dembélé et al., 2013; Maroy et al., 2017; Mons, 2009).

Cette situation au Québec (APC, GAR, réussite des élèves, évaluation des apprentissages, diplôme) telle qu'illustrée (figure 1) se traduit par une tendance portant les enseignants à se concentrer beaucoup plus sur l'évaluation à fonction sommative ou certificative qui est une évaluation aux fins de reconnaissance des compétences (MEQ, 2003b) et, par le fait même, à délaisser ou à modifier l'usage de la fonction formative qui est une évaluation d'aide à l'apprentissage (Maroy, Mathou et Vaillancourt, 2017; Monney et Fontaine, 2016; Monney et al., 2018; Monney et al., 2020). Pourtant, plusieurs recherches montrent que l'évaluation formative est plus qu'importante pour assurer l'apprentissage des élèves (Morrissette et Compaoré, 2012).

Figure 1.- Contexte général de l'évaluation des apprentissages : l'APC et la GAR

Des études menées, autant en contexte américain qu'en contexte québécois, indiquent que l'évaluation sommative - qu'elle soit à échelle internationale (par exemple PISA), nationale ou même locale - constitue un moyen de contrôle du système éducatif dans son ensemble (Volante and Jaafar, 2008). Les résultats issus de telles évaluations seraient utilisés à des fins de comparaison entre les élèves, les enseignants et les institutions (Baribeau, 2020; Maroy et al., 2017; Organisation de coopération et développement économiques [OCDE], 2014; Volante & Jaafar, 2008). Les enseignants seraient souvent blâmés pour leurs mauvaises performances (Volante, 2004). Cette situation engendre certaines dérives dans l'éducation comme le bachotage : une pratique selon

laquelle les enseignants enseignent en fonction des évaluations à venir (*teaching to the test*) et la tricherie : les enseignants de même que certains membres de direction développent une tendance à grossir les notes des élèves (ils manipulent les résultats) (Sané, 2017). De ce fait, le rôle de l'évaluation et les représentations que font les enseignants de celle-ci, dans ce contexte, deviennent pour nous et, dans le cadre de cette présente recherche, un sujet très préoccupant.

D'autres études dans un contexte plus large en Amérique ou en Europe qui s'intéressent aux évaluations standardisées ou à grande échelle montrent que ces évaluations sont plus politiques qu'éducatives et ont pour effets de focaliser l'attention des enseignants sur les moyens à utiliser pour que leurs élèves puissent les subir avec succès (Ruminot Vergara, 2014; Suurtamm et al., 2016). Ces évaluations, tout en s'inscrivant dans une démarche de reddition de compte, visent de surcroit à déterminer le niveau de performance éducative de tout un système scolaire voire même d'un pays (OCDE, 2014; Rocher et al., 2014). Les instruments de réalisation de ces évaluations, leur cohérence avec les curriculums et les politiques éducatives sont, entre autres, des points de controverses et représentent les principaux écueils pour les pratiques des enseignants en salle de classe (Yerly, 2019).

Tous ces problèmes, dont l'enseignement en fonction des évaluations (*teaching to the test*) font partie du quotidien du système éducatif états-unien. À titre d'exemple, une firme a été engagée pour préparer des élèves en difficulté d'apprentissage du secteur privé à réussir les examens mieux que les élèves du secteur public; situation qui a évidemment créé un tollé. Selon le témoignage de ces élèves, les réponses des examens leur avaient été enseignées au préalable (Dembélé et al, 2013; Koretz, 2017; Sané, 2014 et 2017). Au Québec, l'idée d'enseigner en fonction des évaluations à venir et de manipuler les résultats de ces évaluations est présente (Laveault, 2020). Qui plus est, la situation a des implications particulières dans le contexte du cours d'histoire du Québec et du Canada (HQC) qui comporte une épreuve unique ministérielle dont les notes sont considérées pour 50% des résultats de l'année en vue de délivrer le diplôme d'étude secondaire. Les enjeux entourant ce cours sont très élevés en raison d'un manque d'appropriation des compétences à développer (Bouhon, 2014; Monney et al., 2020). Qui plus est, plusieurs recherches soulignent que cet examen porte beaucoup plus sur des connaissances que sur des compétences. Rappelons que l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) dépend aussi grandement de cet examen (Déry, 2017;

Duquette et al., 2018a; Gouvernement du Québec, 2024; Warren, 2013, 2014). Cette situation nous invite à considérer le contexte spécifique lié à l'évaluation, particulièrement dans le cours d'HQC.

1.2.- Cadre spécifique : L'enseignement et l'évaluation dans la classe d'histoire au Québec

Ce n'est jamais sans controverse que sont mis en place les programmes d'histoire, et ce, partout dans le monde (Lemieux, 2021). Une analyse fine de n'importe quel programme rappelle le caractère éminemment politique de l'enseignement de l'histoire et le Québec n'y échappe évidemment pas (Cardin, 2014; Comeau & Lavallée, 2007; Dagenais & Laville, 2007; Lemieux, 2021; Martin, 2015). Une bonne connaissance du passé, une meilleure compréhension du présent et, le cas échéant, une projection intelligible vers le futur constituent certaines des finalités de l'enseignement de l'histoire selon de nombreux auteurs (Beauchemin et al., 2014; Cardin, 2014; Jadoulle, 2015; Jovic, 2012). L'histoire comme discipline à l'école n'est pas singulière : elle est sujette à débats. Ainsi, certains chercheurs dégagent deux postures principales quant à la discipline scolaire de l'histoire (Lanoix, 2018; Ségal, 1992) que nous simplifierons ici dans un souci d'intelligibilité, même si des chevauchements peuvent évidemment exister entre chacune des postures. Une première posture accorde une certaine prévalence à l'apprentissage d'un ensemble de faits, de dates et d'évènements et entretient des liens étroits avec la mémoire collective et un certain développement identitaire; tandis que la seconde fait référence à une science, une démarche et à la prise en compte du caractère construit de l'histoire (Dumont, 2014; Lanoix, 2018; Martin, 2015; Ségal, 1992).

Ces deux postures de l'histoire qui peuvent à priori sembler en complète opposition cohabitent et créent des contradictions dans le quotidien de l'enseignement de l'histoire, au Québec comme ailleurs. Nous les explicitons ici, mais cette nuance est évidemment à garder en tête. En effet, les deux postures sont présentes, à certains égards, dans les programmes d'histoire du Québec et se retrouvent, à divers degrés, dans les pratiques des enseignants en salle de classe (Boutonnet, 2009; Cardin, 2014; Lanoix, 2018). Par ailleurs, les polémiques autour de l'élaboration des programmes, en lien avec l'APC, et leur application en classe renvoient aussi à ces postures (Éthier et Lefrançois, 2018). Dans un premier temps, on trouve ceux qui seraient plus en faveur « du récit à faire assimiler et au rôle de ce récit pour consolider ou construire la mémoire, l'identité ou le comportement des citoyens » (Éthier et Lefrançois, 2018, p. 45). Cette tendance se réfère à la première posture. Dans

un deuxième temps, on trouve ceux qui miseraient sur « le développement de la pensée historienne et sur la mise en place de pratiques conséquentes de problématisation, de recherche et de délibération » (Éthier et Lefrançois, 2018, p. 45), une tendance qui va dans le sens de la deuxième posture. Prenant en compte les éléments que nous venons de mentionner, nous contextualiserons dans les prochaines lignes les programmes d'histoire, l'enseignement-apprentissage de cette discipline, la place et le format de l'examen ministériel et les choix en matière d'évaluation.

1.2.1.- Le programme d'histoire et son enseignement dans le contexte de l'APC

Le premier programme d'histoire restructuré depuis l'APC et dont les origines remontent au milieu des années 1990 (Dagenais et al., 2007) a pris effet en 2006 et a prôné le développement de trois compétences au secondaire : *interroger les réalités sociales dans une perspective historique* (1); *interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* (2) et *construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire* (3) (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006). L'évaluation de ces compétences, dans le contexte spécifique de la classe d'histoire, ne représente alors nullement une tâche facile pour les enseignants (Déry, 2017; Duquette, 2020). Pour certains auteurs, malgré l'intitulé des compétences un et deux, les élèves sont davantage invités à mémoriser, dans le cadre des évaluations formelles et de l'évaluation ministérielle, des éléments factuels plutôt que de développer leur pensée historique; ce qui ne leur permettait pas d'exercer leurs habiletés d'interprétation et d'argumentation à partir de preuves historiques (Russell, 2018).

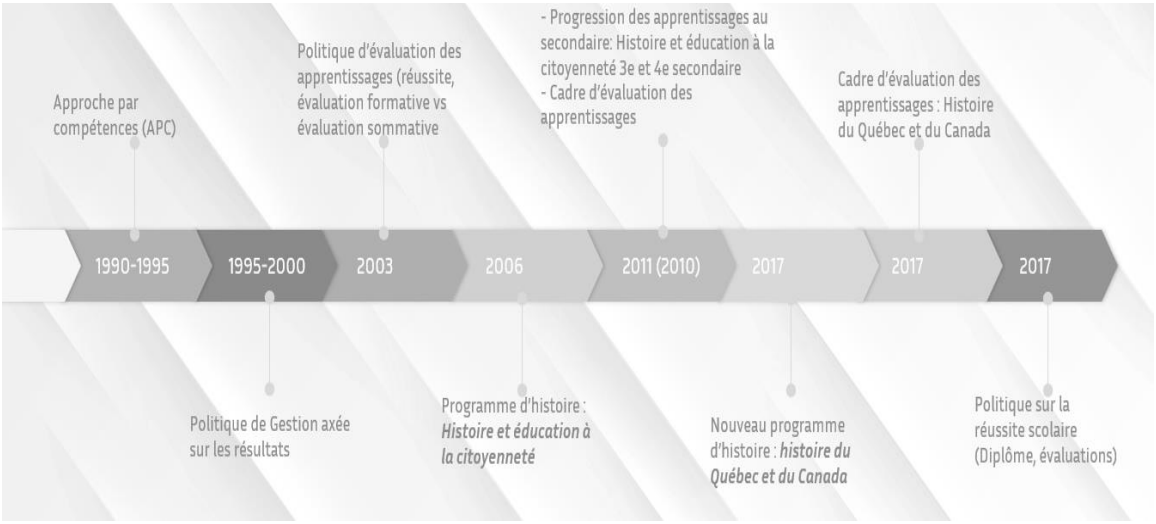
Cette situation d'écart entre le libellé des compétences, leur compréhension et leur application est problématique lorsque l'on considère qu'un programme devrait être « un ensemble cohérent, organisé et structuré d'objectifs, de moyens et de personnes qui l'animent » (Ridde et Dagenais, 2014, p. 18). Si au sens restreint, un programme se réfère uniquement aux contenus d'enseignement, au sens large, il fait référence non seulement aux contenus, mais aussi à la méthodologie de l'enseignement, à l'organisation du temps et à la relation enseignants/élèves (Mathou et Poirier, 2016). C'est donc un document de référence qui balise le travail des enseignants dans le cadre spécifique d'une matière (Mathou et Poirier, 2016).

Ainsi, le programme de 2006 présentait des contenus avec une méthodologie, la méthode historique (MELS, 2006). Pourtant, les enseignants allaient être confrontés aux défis qu'impose l'approche par compétences comme la définition et la concrétisation des compétences à développer et à

évaluer. De même, il semble qu'ils aient été peu accompagnés dans ces défis lors de leur formation initiale et continue qui, selon plusieurs chercheurs, n'est pas parvenue à prendre en considération la complexité de l'APC (Prud'Homme, 2007).

Outre ces problèmes, d'autres débats ont eu lieu sur la finalité de ce cours et de son contenu. Par exemple, certains groupes de pression, comme la *Coalition pour l'histoire*, ont reproché au programme de ne pas mettre l'accent sur les connaissances déclaratives en rapport avec le nationalisme civique et le roman national (Beauchemin et Fahmy-Eid, 2014). D'autres groupes ont reproché le fait que la présence de l'histoire des peuples autochtones et groupes minorisés soit demeurée minimale dans le programme et que les représentations faites de ces groupes soient de surcroît problématiques (Brunet, 2013) aux questionnements sur les méthodes à préconiser pour enseigner l'histoire, ont encouragé la création d'un comité de consultation pour un nouveau programme (Éthier et Lefrançois, 2018; Éthier, Lefrançois et Audigier, 2018). Le rapport qui a été rédigé en la circonstance a permis d'aboutir à un nouveau programme en 2017 intitulé Histoire du Québec et du Canada (HQC) et à un nouveau cadre d'évaluation des apprentissages en trois pages (MEES, 2017a) (voir figure 2 ci-dessous sur les politiques dans le temps au Québec). Nous notons qu'avec l'adoption du nouveau programme de 2017, le document de la progression des apprentissages n'est plus de mise. Les objets d'apprentissage étant répartis par ordre chronologique entre 3e et 4e secondaire soit la période allant des origines à 1840 étudiée en 3e secondaire, soit la période allant de 1840 à nos jours étudiée en 4e secondaire (MEES, 2017)

Figure 2.- Les politiques dans le temps au Québec.



Contrairement à celui de 2006 qui comportait trois compétences, ce programme en vise deux: *caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada* et *interpréter une réalité sociale*. Si la première compétence porte davantage sur un ensemble de faits avec possibilité de se situer dans le temps et dans l'espace (dates et évènements) (première réalité), la deuxième, par contre, implique le développement de la pensée historique des élèves par une méthode d'analyse critique : la méthode historique (deuxième réalité) (MEES, 2017b). Le cadre d'évaluation précise l'opérationnalisation des compétences par le biais d'« opérations intellectuelles »[1], entre autres, pour lesquelles certains liens peuvent être faits avec « la pensée historique » (Duquette 2015). La pensée historique se définit comme un ensemble d'opérations cognitives dont on a besoin pour interpréter le passé (Duquette, 2015) et demande aux élèves de porter « un jugement nuancé en tant que citoyen critique et autonome » (Moisan, 2017, p. 9). Elle nécessite une combinaison de deux éléments : la perspective historique et la méthode historique (Duquette, 2015; Laville, 2006).

- La **perspective historique** réfère à un ensemble d'habiletés intellectuelles liées à l'étude de l'histoire (MEES, 2017b). Elle représente l'univers intellectuel de ceux qui font l'histoire en combinant leur pensée et leurs attitudes suivant un même processus (Laville, 2006). La perspective historique contribue à valider l'interprétation de l'histoire et permet d'établir les faits, de différencier les changements des continuités et de déterminer les causes et les conséquences d'un évènement (Duquette, 2015; Laville, 2006; MEES, 2017b).

- La **méthode historique**, par contre, est comprise comme une méthode d'analyse critique sur une réalité sociale (MEES, 2017b). Elle peut être définie comme une faculté pour les enseignants de faire apprendre l'histoire par la méthode d'enquête et une possibilité pour les élèves de questionner les évènements du passé (Duquette, 2020). Elle est une démarche rigoureuse permettant d'interpréter une réalité sociale en faisant appel à son esprit critique (Gouvernement du Québec, 2006; MEES, 2017b). Duquette (2015) citant Martineau (1999) l'assimile à une « approche déductive » (p. 52) permettant aux élèves de questionner le passé, formuler des hypothèses, vérifier les sources et les analyser en toute justesse en vue de répondre adéquatement aux questions de départ.

[1] Voir Annexe 3 pour les critères d'évaluation (figure 1) avec leurs éléments de compréhension (figure 2).

En fait, la méthode historique nécessite des situations d'apprentissages avec des documentations variées et doit favoriser les opérations intellectuelles de plus haut niveau et le développement d'un sens critique (Éthier et Mottet, 2016). Bien qu'il existe de nombreuses propositions et théorisations des manières d'opérationnaliser la méthode historique, les chercheurs se rejoignent sur l'aspect central du processus d'enquête. Ainsi, la méthode historique fait appel à l'enquête à partir de sources historiques (Martel, 2018). Elle s'intéresse aux sources de différentes natures (par exemple : sources écrites de premières mains, témoignages oraux, documents iconographiques, tableaux et figures, artéfacts, etc.) et à leur corroboration, c'est-à-dire des modes de preuve sur lesquels se fonde l'appréciation d'une source historique (Boutonnet, 2015b). Dans les faits, la méthode historique priorise le travail réflexif et critique des élèves (Ercikan & Seixas, 2015; Lee & Ashby, 2000; Seixas, 2011, 2017; Seixas & Morton, 2013a).

Or, malgré les prescriptions officielles et la mise en place de l'APC, plusieurs études qui s'intéressent à l'enseignement de l'histoire et au travail des enseignants d'histoire en salle de classe ont montré une prédominance d'un enseignement descriptif de l'histoire, appuyé par une trame narrative factuelle et évènementielle selon des méthodes d'exposés sommaires, renvoyant à la première posture décrite en début de section (Boutonnet, 2015a; Lanoix, 2018; Moisan, 2010; Warren, 2013) et faisant, par conséquent, peu place dans la pratique à l'apprentissage de la méthode historique. Malgré les diverses réformes, les pratiques des enseignants d'histoire demeurent en grande partie magistrocentrées et, ce, peu importe le nombre d'années d'expérience. Elles consistent le plus souvent en la transmission des connaissances déclaratives (Déry, 2017; Lanoix, 2018; Moisan, 2010; Lanoix et Moisan, 2022).

Les ressources pédagogiques qui seraient au service des enseignants dans l'utilisation de la méthode historique semblent, elles aussi, favoriser surtout des activités de repérages et de transcription d'informations avec peu de place pour la réflexivité et la pensée critique (Boutonnet, 2009). Alors que cette méthode, la méthode historique, prend appui fondamentalement sur « une approche de débat à promouvoir et à construire » (Bouvier et Martineau, 2020, p. 53); elle se définit comme « un processus circulaire de compréhension du soi devant le texte, laquelle compréhension facilite le jugement critique. Elle est sensible aux critères, au contexte historique et aux mécanismes symboliques mis en œuvre dans la société » (Halhal, 2015, p. 118).

Dans les pratiques des salles de classe, il y aurait peu de place pour ces genres d'activités. Certaines études indiquent aussi les liens possibles entre la pérennité de ces pratiques et les exigences évaluatives (Lanoix, 2016). Les conseillers pédagogiques (CP) dont la mission est d'accompagner les enseignants surtout dans ce contexte de changement et d'innovation (Duchesne, 2016; Guillemette et al., 2019; Lessard, 2008) se déclarent souvent en tension avec le personnel enseignant (Duchesne, 2016) et, leurs conseils sont parfois rejetés ou ignorés (Maroy et al., 2017). Aussi, faut-il rappeler que l'évaluation ministérielle d'histoire (épreuve unique) est particulièrement pointée du doigt comme évaluant inadéquatement les éléments en lien avec l'APC (Déry, 2017; Duquette, 2020; Warren, 2013). Cette situation nous interpelle et nous incite à parler des conditions de l'évaluation à l'intérieur de la classe d'histoire, et plus particulièrement en quatrième secondaire en contexte québécois.

1.2.2.- L'évaluation en classe d'histoire, la GAR et les représentations sociales des enseignants

L'évaluation ministérielle d'histoire en 4e secondaire a été instaurée dans le système éducatif du Québec en 1970 (Warren, 2014). Depuis ce temps, les contenus de ces évaluations ont évolué, non sans une certaine résistance. Warren (2014) parle ainsi de trois groupes aux conceptions souvent opposées et ayant divers intérêts en relation avec l'épreuve unique. Ces groupes sont en l'occurrence 1) associés à une certaine vision du nationalisme; 2) provenant des départements d'histoire et 3) provenant des facultés d'éducation, soit des didacticiens (Warren, 2014). Les divergences entre chacun de ces groupes expliquent en partie les tensions, qu'on peut dire chroniques, retrouvées dans les évaluations ministérielles qui n'arrivent pas à s'aligner avec les contenus curriculaires (Duquette, Lauzon et St-Gelais, 2018; Warren, 2014). Malgré l'établissement du nouveau programme d'histoire en 2017, les problèmes déjà connus au niveau de l'évaluation des apprentissages semblent toujours bien présents. La pensée historique, faisant partie de la deuxième compétence *interpréter une réalité sociale*, n'est pas, selon de nombreux didacticiens, réellement évaluée par l'épreuve unique (Duquette, 2020).

Qui plus est, le cadre d'évaluation de cette matière ne semble pas permettre aux enseignants de relever les défis en lien avec l'APC et propres au plus récent programme. Ce cadre est un document d'accompagnement du programme d'histoire qui jalonne l'évaluation des apprentissages des élèves (MEES, 2017a). Il permet en quelque sorte d'offrir un encadrement pratique aux enseignants en

matière d'évaluation et fournit des indices sur ce à quoi s'attendent les décideurs de l'éducation en termes d'évaluation des apprentissages des élèves. Dans ce document, il est clairement établi que l'évaluation des élèves se fonde sur leurs connaissances des éléments historiques à l'étude, en lien avec un ensemble d'opérations intellectuelles : la maitrise des connaissances est évaluée à partir de la compréhension des périodes historiques étudiées de même qu'à partir de la « rigueur de l'interprétation » (MEES, 2017a) (voir annexe 2).

Attardons-nous plus spécifiquement à la *rigueur de l'interprétation*. Celle-ci, qui d'apparence pourrait offrir l'occasion d'évaluer la pensée historique des élèves n'est pas, selon plusieurs chercheurs, accompagnée d'une volonté manifeste de faire de cet élément un aspect central de l'évaluation (Duquette, 2020; Duquette, Lauzon et Saint-Gelais, 2018). On n'évalue pas vraiment la capacité d'argumentation, d'interprétation, de jugement et de positionnement des élèves si ce n'est que de fournir une simple explication et d'établir de simples rapports entre les causes et les conséquences (Gouvernement du Québec, 2024). Pourtant, ces capacités sont centrales dans les programmes d'HQC (MEES, 2017b). À ce titre, il semble justifié d'indiquer que l'examen ministériel d'histoire est évalué sur 60 points et se divise en trois sections : la section A qui se rapporte à l'évaluation des connaissances au moyen des opérations intellectuelles totalise à elle seule 44 points, et seulement 16 points sont assignés pour ce qui s'assimilerait aux compétences (Duquette, 2020). Les sections B et C n'arrivent pas à évaluer effectivement la pensée critique des élèves (Duquette, 2020). Les questions se rapportant à ces deux sections n'invitent pas les élèves à se démarquer par leur argumentation, mais à faire une description, mettre en relation des évènements et produire un court texte explicatif (Duquette, 2020). Le même constat s'appliquait par ailleurs au programme de 2006, plusieurs chercheurs s'étant consacrés à l'étude des examens ministériels de cette précédente période (Déry, 2017; Duquette, Lauzon et St-Gelais, 2018; Russell, 2018; Warren, 2013 et 2014).

Warren (2013) estime ainsi que l'examen ministériel représente un obstacle à l'enseignement de l'histoire. L'auteur se questionne sur l'apprentissage des élèves en rapport avec les finalités de ce cours. Comme le profil de cet examen laisse comprendre que le cours d'histoire se rapporte à un ensemble de faits et d'évènements dont on cherche à vérifier la maitrise, il serait à la base des choix didactiques des enseignants. Dans la mesure où les évaluations ministérielles dicteraient des pratiques dans les salles de classe, il serait normal que les activités des enseignants aillent dans le

sens des objets à évaluer. En ce sens, Déry (2017) et Warren (2013) soutiennent que l'examen ministériel donne des informations précises sur les pratiques pédagogiques et sur les attentes du ministère. Pour Demers (2011), Lanoix (2015) et Warren (2013), les contenus des évaluations ministérielles représentent le condensé de la formation telle que perçue par les instances ministérielles et peuvent, de ce fait, informer sur la finalité de ce cours.

Devant le problème de la lourdeur des programmes soulevé par certains enseignants d'histoire, Warren (2013) soutient qu'on y enseigne surtout comment répondre aux questions de l'examen ministériel. Si certains comparent ce genre de pratiques en éducation à des effets pervers (*teach to the test*) (Sané, 2017), il semble qu'en classe d'histoire surtout en 4e secondaire, cela représente la norme.

Rappelons aussi que les évaluations formatives, conçues pour soutenir les apprentissages, devraient, selon plusieurs chercheurs, occuper une place de premier plan dans le développement de la pensée historique, favoriser la mise des élèves en situation et fournir d'importants indices aux enseignants sur le développement des compétences des élèves en histoire (Bouhon, 2014; Breakstone, 2014; Russell, 2016, 2018; Smith et al., 2019). Cependant, en 4e secondaire particulièrement, ces évaluations se transforment, dans le contexte actuel, en un véritable entrainement, un exercice de questions/réponses qui s'apparenteraient à celles des examens ministériels en vue de préparer adéquatement les élèves à ces fins (Déry, 2017; Duquette, 2020; Warren, 2013).

Cet état de fait soulève certaines questions quant à la raison d'être du cours d'HQC - à ses finalités - à savoir si ce cours ne consiste pas à préparer seulement l'examen ministériel contrairement au développement des compétences historiques et critiques liées à un apprentissage actif de l'histoire. Qui plus est, l'épreuve unique pose la question de l'autonomie des enseignants et de leur marge de manœuvre dans un tel contexte, sans oublier la difficulté de dépasser les cadres restreints du programme, par exemple, en matière d'intégration de perspectives diverses et de représentation de groupes minorisés. Sans aucun doute, elle amène aussi des questionnements autour des pratiques enseignantes en évaluation des apprentissages dans ce contexte.

S'ajoute aux contradictions curriculaires et évaluatives un élément qu'il importe de prendre en considération lorsqu'il est question des prescriptions ministérielles aux enseignants. La GAR, dont

nous avons parlé dans le contexte général, ajoute une pression supplémentaire aux enseignants qui sont ainsi redevables de la réussite des élèves dans les examens ministériels (Blais, 2004; Dembélé et al., 2013; Sané, 2017). Si certains auteurs voient en la GAR un principe de l'équité[2] à tort ou à raison puisqu'une étude menée par Pageau en 2016 montre que les élèves en difficulté d'apprentissage sont ceux qui échouent le plus l'épreuve unique, d'autres y voient plutôt une politique à enjeux élevés pouvant polluer l'apprentissage des élèves voire tout un système d'éducation (Dembélé et al., 2013; Lessard, 2004; Sané, 2017)[3]. En vertu de ce qui précède, il devient en quelque sorte impératif que les enseignants orientent leurs pratiques et leurs choix pédagogiques en fonction de ces évaluations. Suivant cette ligne de pensée, Mathou (2019) estime qu'il y a contradiction entre les réformes par compétences et le mode de gestion par les résultats pratiqués au Québec.

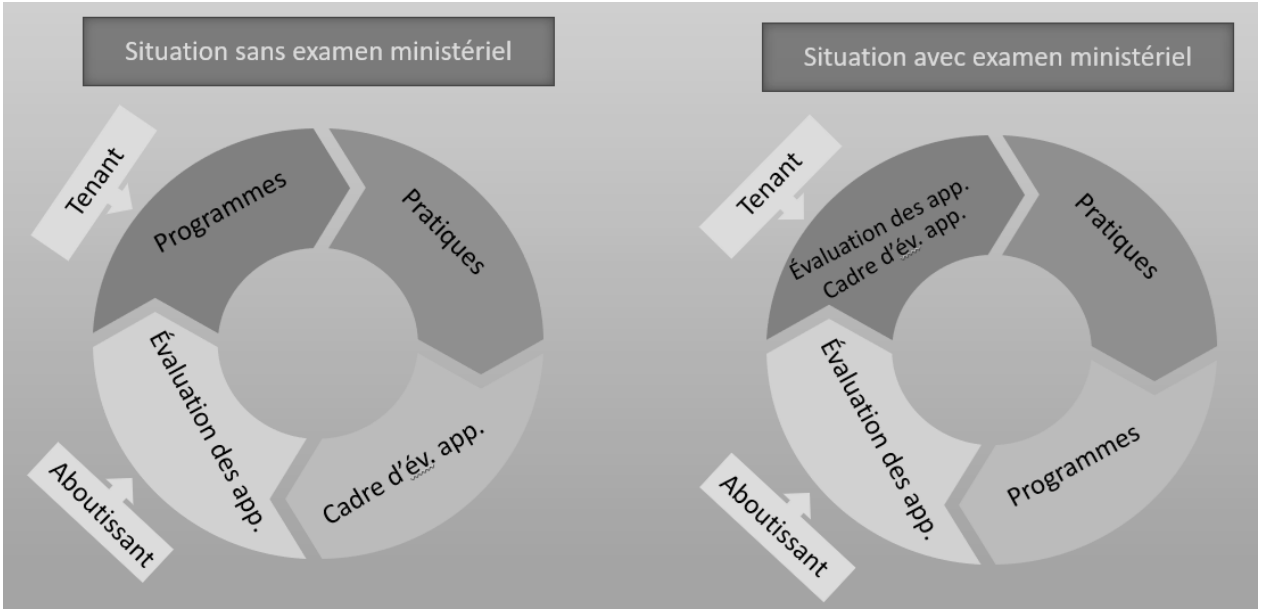
En nous appuyant sur les divers constats précédents, nous proposons ci-dessous une figure (la figure 3). Elle présente la situation selon que les enseignants se trouvent dans une classe où il y a un examen ministériel ou non. Il semble que les enseignants sont plus autonomes dans les classes sans examens ministériels. Dans ces classes, puisque les élèves n'ont pas à subir une évaluation ministérielle, les enseignants semblent partir des programmes pour développer les compétences espérées, ils ont une liberté de choix et d'action. Par contre, lorsqu'ils exercent dans les classes où un examen ministériel est présent, il semble qu'ils s'intéressent beaucoup plus à ce qui pourrait apparaitre à cet examen. Les modèles de questions deviennent alors les premières références des enseignants et leurs pratiques sont adaptées en fonction de cela. Tant bien que mal, ils essaient de jongler à travers le programme. En ce sens, nous percevons que *dans une classe où les élèves doivent subir une évaluation du ministère, cette évaluation constitue le tenant et l'aboutissant des actions pédagogiques*. La question d'autonomie professionnelle des enseignants sera abordée à la section *3.2.3* tandis que nous chercherons à approfondir cette situation lors de nos enquêtes de

[2] L'équité se définit comme une sorte de justice distributive, proportionnée en fonction des particularités de chaque individu en mettant à sa disposition des moyens nécessaires en vue de minimiser, de rendre insignifiant ou nul un obstacle naturel, source des inégalités (Billaudot, 2011 et Doutreloux, 2019). L'équité prend en considération les particularités individuelles et la diversité de tous les élèves (Doutreloux, 2019 et Monin et Morin, 2010). Les auteurs qui lient la politique de gestion axée sur les résultats aux objectifs de l'équité s'adonnent au fait que les élèves de certains groupes en situation délicate qui obtiennent des résultats scolaires faibles puissent, au regard de la GAR en obtenir de meilleurs (Sané, 2017).

[3] Même si certaines études entre autres Pageau (2016) et Warren (2013) datent d'avant l'entrée en vigueur du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada de 2017, elles demeurent pertinentes et peuvent encore s'appliquer puisque les contenus de l'épreuve unique sont demeurés similaires (Duquette, 2020).

terrain. Nous y verrons également la signification d'une telle approche avec le chamboulement qu'apporte la pandémie Covid-19 que ce soit avec les pratiques d'enseignement qu'avec les pratiques d'évaluations.

Figure 3.- Situation des enseignants selon qu'ils exercent dans une classe avec ou sans examen ministériel.



Considérant ces multiples entrelacements et leurs effets possibles sur les croyances et les pratiques enseignantes, nous nous interrogeons sur les manières dont les enseignants d'histoire en 4e secondaire se représentent l'évaluation des apprentissages en général et des évaluations ministérielles en particulier. Nous nous interrogeons aussi sur le rôle actif des CP qui doivent accompagner les enseignants dans leurs démarches. Enfin, si des recherches en didactique ont permis de mieux définir les représentations sociales (RS) des enseignants d'histoire au Québec et ailleurs (Bouhon, 2009a; Boutonnet, 2015a; Demers, 2012; Lanoix, 2018; Moisan, 2011), aucune ne s'est intéressée directement à la question des RS des enseignants d'histoire de l'évaluation, encore moins en 4e secondaire. Or, il apparait impératif d'étudier ces systèmes d'interprétation (RS) qui guident les pratiques et les discussions (Jodelet, 2015; Monney et Fontaine, 2016; Vekeman-Julien, 2017), particulièrement dans ce contexte de tension observé entre d'une part, les réformes par compétences et la GAR et, d'autre part, les programmes d'HQC et les contenus des examens ministériels.

1.3.- Questions de recherche

Ces constats et réflexions nous amènent à formuler notre question de recherche de la façon suivante : comment les enseignants d'histoire du Québec et du Canada se représentent-ils le rôle des évaluations des apprentissages en 4e secondaire et comment décrivent-ils leurs propres rôles par rapport à ces évaluations ?

Spécifiquement : quelles sont les représentations sociales des enseignants d'histoire en 4e secondaire par rapport à l'épreuve unique? Comment ces représentations sont-elles structurées et comment influencent-elles les pratiques des enseignants en salle de classe, particulièrement par rapport à l'évaluation des apprentissages et à l'approche par compétences? Quels pourraient être les rôles des CP dans ce contexte de tension? Et finalement, comment pourraient-ils parvenir à accompagner les enseignants dans ce contexte précis et les aider à relever leurs défis?

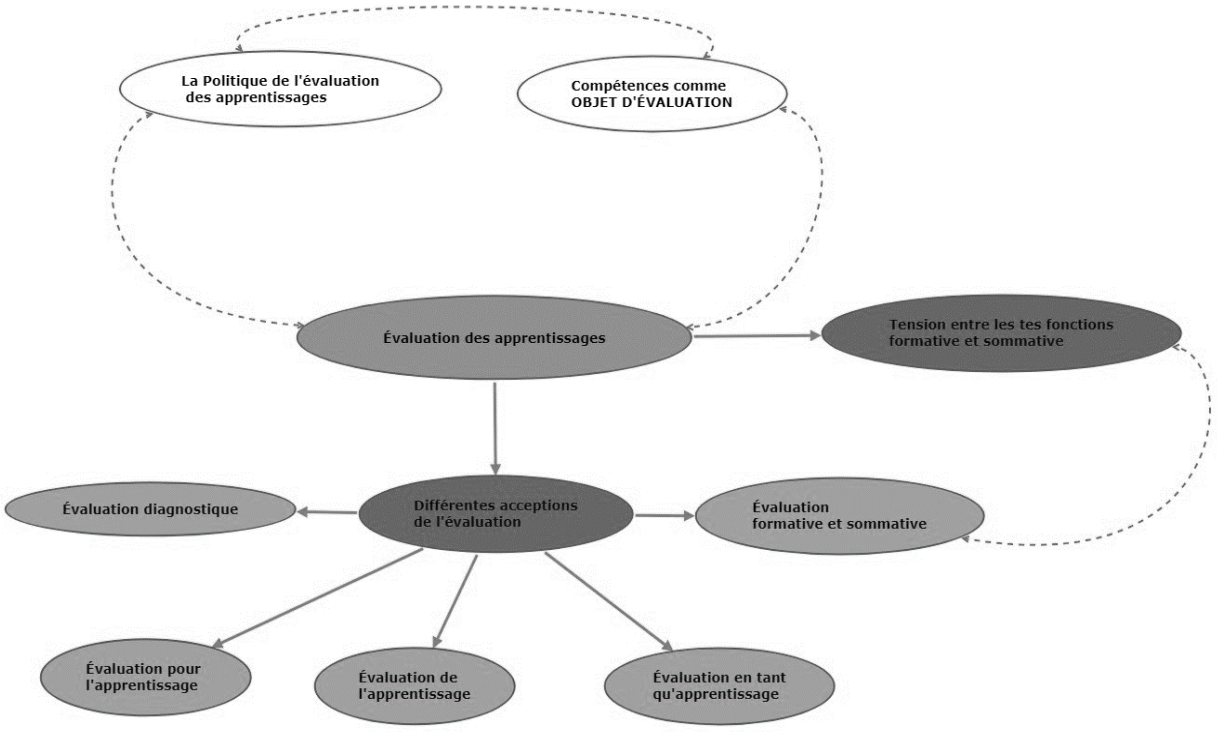
Répondre à ces questions nécessite un travail de terrain avec notamment les enseignants d'histoire de 4e secondaire au Québec et les CP. Entre-temps, il importe de préciser nos différentes assises conceptuelles (chapitres 2 et 3), théoriques (chapitre 4) et méthodologiques (chapitre 5).

CHAPITRE 2

ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Ce chapitre a pour but d'expliciter le concept d'évaluation des apprentissages. Pour ce faire, nous entendons proposer une définition à partir des écrits, voir la politique du Québec en matière d'évaluation des compétences avant de statuer sur l'évaluation des compétences elle-même pour ensuite présenter les diverses acceptions de l'évaluation des apprentissages ainsi que ses principales fonctions. Étant donné que les compétences sont définies à la fois comme objets d'apprentissages et d'évaluations dans les programmes d'éducation, nous entendons d'abord nous mettre d'accord avec la notion de compétences à évaluer (voir la figure 4 ci-contre pour être ensuite en mesure d'établir des liens qui existent entre les différents concepts de ce chapitre).

Figure 4.- Relation entre les différents concepts clés de ce chapitre (2)



2.1.- Les compétences, leur signification en éducation

Plusieurs auteurs sont d'avis que le terme compétence adopté en éducation représente un concept imprécis, flou et polysémique (Boutin, 2004; Marcoux et al., 2014; Dionne, 2005; Kahn et Rey,

2016; Louis, 2008; Van Der Maren et Loye, 2012). Il est défini comme une sorte de savoir-agir permettant de mobiliser et d'utiliser plusieurs ressources (Vienneau, 2011). Ce savoir-agir, selon Vienneau, consiste en une combinaison de savoirs, de savoir-faire, de valeurs et d'attitudes qui sont liés au savoir-être. Keddar (2012) le comprend aussi de cette façon quand il définit la compétence comme un « ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être » (p. 37), ces savoirs étant considérés pour lui comme les buts fondamentaux de l'enseignement.

Pour des auteurs comme Tardif (2006a, p. 22) et Scallon (2015, p. 39), une compétence représente « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situation ». Fontaine et al. (2013a) définissent à leur tour les compétences comme :

> La mise en œuvre par une personne en situation, dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié, mais coordonné de ressources. Cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation (p. 4).

Dans le cadre de cette recherche, nous nous appuyons sur ces définitions et proposons la définition simple suivante : une compétence est une capacité à résoudre une situation complexe par la mise en œuvre de différentes ressources. La prise en compte de ces aspects est d'ailleurs indispensable pour parler de l'évaluation des compétences.

2.2.- Définition de l'évaluation des apprentissages

Considérant le contexte du renouveau pédagogique qu'a connu le Québec à partir des années 1990, Scallon (2004) définit l'évaluation des apprentissages comme un processus fondé sur le jugement des enseignants sur le développement des compétences des élèves à travers « des situations problèmes ou des tâches complexes » (p. 161). Cette définition semble être partagée par plusieurs autres auteurs comme Tardif (2006) qui définit l'évaluation des apprentissages comme :

> un processus de collecte de données à partir de sources multiples et variées qui, en considérant les expériences d'apprentissage, permet de rendre compte :
>
> - du niveau de développement des compétences de l'élève ou de l'étudiant;
> - de son degré de maitrise des ressources internes et externes qui peuvent être mobilisées et combinées dans leur mise en œuvre; et
> - de l'étendue des situations dans lesquelles il est en mesure de déployer ces niveaux de développement et ces degrés de maitrise (p. 104).

En 2010, Bélair et ses collègues, à l'issue d'une synthèse de plusieurs définitions dans plusieurs travaux, notamment ceux de Cadinet en 1978, d'Allal en 1988 et de Tardif en 2006, expliquent que l'évaluation des compétences s'inscrit dans le cadre d'un processus basé sur des situations complexes et nécessitant une décision.

Les auteurs comme Dalongeville et Hubert (2000), Martineau (2010) Russell (2021), Smith et al. (2019) font quant à eux usage des *situations problèmes* et des *tâches complexes* pour parler d'évaluation des compétences plus spécifiquement en classe d'histoire. En guise de synthèse, nous retenons que l'évaluation des apprentissages dans le paradigme de l'approche par compétence relève de toute initiative tendant à vérifier le développement des compétences des élèves. Elle peut être réalisée par l'intermédiaire de tâches complexes et doit impliquer l'appréciation des enseignants en vue d'une décision pédagogique. Voyons maintenant comment les documents officiels liés à l'évaluation au Québec font usage des termes que nous venons de définir.

2.3- Opérationnaliser l'évaluation des compétences: une tâche complexe

La *Politique d'évaluation des apprentissages : Formation générale des jeunes, Formation générale des adultes et Formation professionnelle*, adoptée en 2003, s'inscrit dans une posture de développement des compétences (MEQ, 2003). Deux (2) points saillants de cette politique retiennent notre attention : la définition des compétences comme objets des évaluations et la mise en évidence de la double fonction formative et sommative de l'évaluation. Ces deux points seront développés séparément.

2.3.1- Les compétences en tant qu'objets d'évaluation

Revenons tout d'abord à la définition d'une compétence, soit un savoir-agir qui nécessite une variété de ressources à la fois internes et externes (Vienneau, 2011). Le MEQ reconnait que le savoir-agir lié aux compétences doit présager « une appropriation et une utilisation intentionnelles de contenus notionnels et d'habiletés tant intellectuelles que sociales, dans la poursuite d'un objectif clairement défini » (MEQ, 2003b, p. 41). Le Ministère estime donc que les compétences s'exécutent dans des contextes de complexité. Pour mieux contextualiser la situation, nous nous attarderons à mieux baliser la notion de savoir-agir.

Avant tout, il importe de mentionner que la définition des compétences dans le monde de l'éducation représente l'un des sujets de controverse (Beckers et al., 2014; Crahay, 2014). Même dans celle que nous retenons, on trouve des auteurs qui ne sont pas tout à fait d'accord avec le concept savoir-agir puisque pour eux une compétence n'est pas un savoir, ni même une capacité, mais une action; son enseignement étant le processus de sa réalisation. Pour Guillemette (2021), par exemple, il n'est pas idéal d'identifier une compétence par l'expression « est capable de… » (p. 145) ni même par un verbe d'action à l'infinitif, mais par un verbe d'action conjugué comme : « identifie les parties et les systèmes présents dans une épaule » au lieu de : « est capable d'identifier les parties et les systèmes présents dans une épaule » (p. 145); la capacité étant pour l'auteur *invisible*, c'est-à-dire, difficile à démontrer ou à observer. Cette difficulté ou ce caractère d'invisibilité mis en avant en termes de définition des compétences s'aperçoit sur le terrain lorsqu'il en est question d'évaluation (Morrissette et Legendre, 2011). Dans l'hypothèse où un verbe d'action conjugué serait idéal pour parler des compétences, il devient légitime de se demander : comment décrit-on quelqu'un qui développe les compétences requises dans un domaine quelconque? Qu'est-ce qu'on dit de lui pour parler de ses compétences lorsqu'il n'est pas en train de les matérialiser? Ces approches et questionnements nous emmènent à porter un regard réflexif sur le savoir-agir que nous retenons comme élément de définition des compétences avant de statuer sur son évaluation puisque pour nous toute action, toute réflexion devrait s'appuyer sur des éléments concrets; c'est ici qu'interviennent les liens, parfois tendus, entre les notions de compétences et de connaissances.

Ainsi, le savoir-agir peut être compris comme un savoir qui se montre ou se concrétise dans l'action : il s'agit de quelque chose de pragmatique. Plusieurs auteurs sont d'avis que cette expression caractéristique des compétences est issue de l'œuvre de Guy Le Boterf dans son ouvrage en 1994 où il qualifie les compétences d'« attracteurs étranges » (Scallon, 2015, p. 38). Ce qui fait qu'il n'est pas surprenant aujourd'hui de constater toutes ces mésententes autour de ce concept. Nombre des débats dans le domaine laissent présager un contournement des connaissances pour se focaliser sur l'action. Pourtant, les théories de la psychologie cognitive font état de trois types de connaissance à savoir les connaissances déclaratives, les connaissances conditionnelles et les connaissances procédurales (Tardif, 1992). Pour ces auteurs, ces types de connaissances sont de l'ordre des ressources à mobiliser dans la mise en exergue d'une compétence. Des auteurs vont jusqu'à faire allusion à d'autres types de connaissances en vue de tenir compte du côté action des

compétences sans négliger les préalables nécessaires (les ressources à mobiliser). Parmi ces auteurs, nous retrouvons Louis (2008) qui parle de « connaissances schématiques » pendant que Scallon (2015) citant Tardif (1992) évoque l'idée de développer autant de types de savoirs en vue d'englober les caractères particuliers des compétences comme le « savoir-mobiliser », le « savoir-intégrer », le « savoir transférer », le « savoir-transposer », etc. (p. 38). Dans cette logique, l'auteur assimile les connaissances déclaratives au « savoir que », les connaissances conditionnelles au « savoir quand et pourquoi » et les connaissances procédurales au « savoir comment » (Scallon, 2015, p. 38). En 2011, Vienneau, qui a élaboré sur les théories de l'apprentissage et de l'enseignement, parlait déjà de plusieurs types de savoir comme le « savoir-être », le « savoir-devenir », le « savoir-vivre ensemble » et le « savoir-faire » (p. 10).

Puisque le savoir-agir et le savoir-faire présentent quelques points de ressemblance par rapport aux compétences (Vienneau, 2011), il apparait important d'établir une frontière entre ces deux notions avant de revenir à leurs liens avec l'évaluation des compétences. Ces deux concepts sont tous deux de l'ordre de l'action et s'harmonisent avec les connaissances procédurales. Selon Tardif (2006), un savoir-faire représente une action finie, stable, décontextualisée et automatisée avec un niveau de complexité qui n'est pas toujours évident et dont le processus de réalisation est appréhendé par la répétition; au contraire, le savoir-agir interpelle en contexte varié un niveau de complexité par la mobilisation des ressources tant internes (l'ensemble des acquis réalisés par les élèves à l'intérieur de l'école ou de la discipline) qu'externes (les prérequis et les acquis réalisés en dehors de l'école ou de la discipline) (Tardif, 2006). La variation du contexte, le caractère particulier de chaque situation, l'augmentation du niveau de difficulté et le libre choix des ressources par les élèves empêchent toutes tendances à l'automatisation.

Pour Vienneau (2011), le savoir-faire se distingue du savoir-agir en ce que l'un fait référence aux connaissances conditionnelles et procédurales[4] et constitue une part importante de l'autre qui est

[4] La psychologie cognitive fait état de trois types de connaissances : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles (Vienneau, 2011). Les connaissances déclaratives sont de l'ordre des théories, ce sont des informations comme une règle, une date, un nom, des principes, des faits, des évènements, un théorème, etc., que l'on pourrait mémoriser et restituer au besoin au moyen des questions de type qu'est-ce que…? Qui…? Que….? Etc. (Tardif, 1993). Les connaissances procédurales concernent le comment de l'action, elles misent sur des étapes ou des procédures à appliquer pour la réaliser, elles sont assimilables au savoir-faire (Vienneau, 2011). Pour ce qui concerne les connaissances conditionnelles, elles se réfèrent au quand et au pourquoi de l'action; ce sont des connaissances qui s'intéressent au contexte et aux stratégies de l'utilisation des connaissances déclaratives et

plus complexe; le niveau de complexité étant un élément tranchant de différenciation entre les deux concepts. Cette approche n'est pas différente de celle de Le Boterf (2011) qui considère le savoir-faire comme « une ressource pour le savoir-agir » (p. 101). Pour celui-ci, le savoir-agir implique la prise des décisions et des initiatives personnelles; l'individu doit être capable non seulement d'appliquer les procédures (connaissances procédurales), mais aussi de les excéder quand il le faut. De ce point de vue, l'on comprend que le savoir-agir englobe le savoir-faire et les autres types de savoir en général : ceux-ci (le savoir-faire et les autres types de savoir) sont de l'ordre des ressources mobilisables du savoir-agir (Vienneau, 2011).

Scallon (2015) recommande de définir clairement le savoir-agir qui est porteur de considérables conséquences sur l'évaluation des compétences. L'un des défis majeurs à relever se situe au niveau de la démarcation entre le savoir-agir et le savoir-faire surtout en contexte professionnel. À ce niveau, Scallon estime que la différence n'est pas tout à fait évidente : l'un fait place à beaucoup d'initiatives personnelles des individus et l'autre, pas nécessairement. Par contre, avec des tâches assignées, des consignes édictées, en vue de prévenir toutes ambiguïtés, l'évaluation des compétences s'apparente à une sorte de savoir-faire d'où la nécessité pour l'auteur d'y approfondir les réflexions et de prévoir des stratégies et des méthodologies d'évaluation adéquates. Ces réflexions et positionnements constituent en partie une part importante des préoccupations de Kahn et Rey (2016) qui font une démarcation entre quelqu'un qui est compétent et quelqu'un qui est capable d'appliquer une procédure :

> Dans l'usage le plus courant du mot, on considère comme « compétent » non pas quelqu'un qui est seulement capable d'accomplir des opérations standardisées quand on lui en donne l'ordre, mais quelqu'un qui est capable de choisir lui-même et à bon escient les opérations à accomplir dans une situation non routinière appartenant à son domaine. (Kahn et Rey, 2016).

En considération de toutes ces différences entre le savoir-faire et le savoir-agir parmi d'autres concepts – le savoir-agir qui fait place aux initiatives personnelles contrairement au savoir-faire qui tend à l'application des directives préétablies – il nous parait nécessaire d'examiner le concept d'évaluation des apprentissages suivant une logique de compétence. Pour cela nous nous demandons quelles sont les possibilités de la prise en compte de ces paramètres – de la liberté

procédurales (Tardif, 1993). Cette catégorie de connaissances « fait appel aux processus cognitifs supérieurs de la taxonomie du domaine cognitif » (Vienneau, 2011, p. 3). Les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles sont toutes importantes dans l'apprentissage des élèves et méritent d'être prises en compte lors des évaluations (Tardif, 2006).

d'action ou en d'autres termes, des initiatives personnelles des élèves – en contexte d'évaluation des compétences? Cette question nous convie à approfondir les réflexions autour de la notion de l'évaluation des compétences.

2.4.- Évaluation des compétences

Attardons-nous maintenant à la notion d'évaluation des compétences. Rappelons d'abord la définition de l'évaluation des apprentissages offerte en début de chapitre : initiative qui tend à vérifier le développement des compétences des élèves par l'intermédiaire de tâches complexes et qui implique l'appréciation des enseignants pour une décision pédagogique ou administrative. Considérons aussi la manière dont le ministère québécois de l'Éducation lui-même la définit : « …processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives » (MEQ, 2003, p. 29). La question, c'est comment le savoir-agir des élèves devrait être mis en évidence à travers des tâches complexes lors de l'évaluation.

Plusieurs thématiques sont abordées par les recherches en ce qui a trait à l'évaluation des compétences depuis les initiatives sur l'implantation de l'APC dans les écoles durant les années 1995; l'une d'entre elles est *comment parvenir à l'évaluation d'une compétence* (Présumé et Brunet, 2021). Dans un souci d'établir des rapports logiques entre les évaluations et les compétences qui seraient encore un concept imprécis dans le monde scolaire (Van Der Maren et Loye, 2012), des modèles et des stratégies sont ainsi proposés (Tardif, 2006). Tous les modèles à date proposés présentent un vecteur commun, la nécessité de placer les élèves en des situations qui soient les plus proches possible de la réalité en les confrontant à des tâches qui impliquent des problèmes complexes à résoudre; il s'agit dans les faits de mettre à l'épreuve leur savoir-agir.

Prenons l'exemple du travail de Dierendonck & Fagnant (2014), ces auteurs ont mis en perspective plusieurs modèles d'évaluation. Ils font allusion notamment à Crahay et Detheux (2005), De Ketele et Gérard (2005), Rey et al. (2012) et à un modèle d'évaluation qui pourrait s'appliquer dans le cadre des évaluations à large échelle. Celui-ci concerne les épreuves de mathématiques dans le cadre du programme PISA 2003. Nous trouvons dans ces travaux un modèle en trois phases élaboré par Rey et ses collègues (2003, cités dans Dierendonck et Fagnant, 2014), ce modèle consiste à :

1) Prévoir des tâches complexes en les combinant à des procédures. Les élèves, tout en respectant les procédures, exécutent les tâches. Il s'agit de la première phase.
2) Scinder les tâches complexes en plusieurs autres tâches dites élémentaires avec des consignes spécifiques et explicites; les élèves peuvent choisir leurs procédures, mais doivent respecter l'ordre établi. C'est la deuxième phase.
3) Présenter plusieurs tâches simplifiées avec des consignes claires et ordinaires; les élèves peuvent recourir à des procédures élaborées comme lors de la première phase.

Dans ce modèle choisi en exemple pour ses assises empiriques, nous retrouvons quelques verbes pouvant se rapporter aux définitions des compétences, à savoir : mobiliser, exécuter, choisir, intégrer et combiner. Lors de la première phase, les élèves jouent le rôle d'exécutant; lors de la deuxième phase, ils montrent leur capacité à mobiliser des ressources en choisissant eux-mêmes celles qui sont nécessaires alors que durant la troisième phase, ils démontrent leur potentialité à intégrer en choisissant et en combinant les ressources (Dierendonck & Fagnant, 2014). Ces modèles semblent être très intéressants dans la mesure où le savoir-agir des élèves est mis à l'épreuve avec une certaine possibilité pour eux de prendre personnellement des initiatives dans la mobilisation et le choix des ressources à combiner et à intégrer. Par contre, ces modèles pourraient être confrontés à un problème de fiabilité et de statistique : les élèves ne peuvent pas réaliser une grande quantité de tâches dans le peu de temps dont ils disposent, et, par conséquent, le nombre d'items devrait être significativement restreint (Dierendonck et Fagnant, 2014). D'autant plus que l'idée de répétition dans la réalisation des tâches en des contextes variés fait défaut dans une évaluation unique.

Laurier (2005) ne s'oppose pas à l'idée de combiner des questions se rapportant aux tâches complexes à un questionnaire à réponses élaborées, courtes ou même à choix multiples. Par contre, il rappelle que nous sommes dans une dynamique de compétence, l'essentiel de l'évaluation devrait consister en la définition claire de tâches complexes et contextualisées. L'évaluation des compétences par des situations problèmes ou tâches complexes est une approche qui est largement partagée (Bélair et Dionne, 2009; Dierendonck et Fagnant, 2014; Legendre, 2001). Dans la même veine, Tardif (2006) invite les acteurs à tenir compte des principes qui sont intrinsèques aux notions de compétences plutôt que des ressources (des connaissances); une façon pour l'auteur de privilégier des démarches complexes au lieu de recourir à de simples questions.

Ces modèles et principes dont le but premier est de minimiser les lacunes énoncées plus tôt en matière d'évaluation des compétences pourraient trouver leur efficacité s'il y avait une définition claire et nette des compétences. Malheureusement, ce n'est pas le cas comme nous l'avons vu précédemment. En ce sens, Morrissette (2010a) insiste sur l'idée de la clarification des cibles d'apprentissages, de l'explicitation des objectifs et des buts de l'évaluation qu'on voudrait réaliser; pour l'auteure, il faudrait définir une méthodologie teintée de rigueur pour la collecte des informations, faire une bonne gestion de la communication, impliquer les élèves dans le processus de leur évaluation, etc. Morrissette (2010a) met quant à elle l'emphase sur le rôle des questionnements et des rétroactions dans le processus d'apprentissage.

Ainsi, Morrissette (2010a), met en avant un problème de base à résoudre : le flou, l'imprécision ou l'invisibilité des compétences. On doit être capable de bien appréhender une compétence, en quelque sorte de la clarifier pour pouvoir l'évaluer correctement. Fontaine et Loye (2017), de leur côté font allusion à un autre élément qui serait fondamental toujours en termes d'évaluation des compétences : c'est la subjectivité qui entoure ce concept. Ces auteurs, comme Tardif (2006) d'ailleurs, viennent avec des notions propres à l'évaluation des apprentissages en vue de limiter cette subjectivité. Ce sont la transparence (les critères d'évaluations et les démarches doivent être clairs et précis pour tous les élèves), la rigueur (on doit prévoir des situations d'évaluation pertinentes et suffisantes en vue de s'assurer de la possibilité d'inférence des compétences développées), la cohérence (les situations d'évaluation doivent prendre appui sur les programmes, la matière et doivent s'harmoniser aux séquences pédagogiques réalisées en classe) et, enfin, l'égalité et l'équité (les élèves doivent avoir la même chance de réussir [l'égalité] tout en considérant leur différenciation et leurs difficultés individuelles [l'équité] (Fontaine et Loye, 2018). Ces idées nous invitent à voir l'évaluation comme une part entière de l'acte d'enseignement.

De ce point de vue, nous distinguons la recherche de Fontaine et al. (2020). Alors que les points forts des travaux des auteurs susmentionnés convergent vers des modèles ou des stratégies à utiliser pour arriver à une évaluation effective des compétences, Fontaine et ses collègues (2020), sans entrer en contradiction avec eux, concentrent plutôt leurs efforts sur la nécessité d'accorder la possibilité aux élèves de s'exercer (les élèves doivent démontrer leur capacité d'action) si l'on veut vraiment arriver à évaluer leur compétence. De ce fait, la situation d'évaluation pourrait inviter les élèves à élaborer une production comme un texte écrit, un travail de groupe, une présentation orale,

un projet, etc. En fait, les auteurs suggèrent aux enseignants d'utiliser les instruments d'évaluation comme « les examens, les tests, les grilles d'observation, les échelles d'appréciation, le bilan, etc. » (p. 19) qui sont élaborés par le ministère et les centres de service scolaire et qui sont mis à leur disposition, biens qu'ils n'écartent pas la possibilité pour les enseignants de les concevoir eux-mêmes.

En histoire cette situation est même exposée dans différentes recherches (Dembélé et al., 2013; Déry, 2017; Maroy et al., 2017). Toutefois, Dufour et ses collègues (2022), dans une recherche collaborative visent justement la co-création de ce type d'outils d'évaluation authentiques. Par contre, cet outil se porte sur une question unique avec une grille d'évaluation spécifique. Ce qui pourrait nous renvoyer aux réserves formulées pour le modèle en trois phases proposé dans Dierendonck et Fagnant (2014). Néanmoins, ce travail a permis non seulement d'évaluer les compétences des élèves en histoire au moyen d'une situation problème complexe, mais aussi de résoudre les problèmes de correction auxquels s'expose ce type d'évaluation. L'explicitation de la grille de correction demeure un pilier de ce travail de recherche.

En résumé, comme les compétences représentent un savoir-agir complexe se basant sur la mobilisation et la combinaison d'une variété de ressources internes et externes, une évaluation ne saurait être réalisée que par des tâches complexes dans des situations diverses et contextualisées. La notion de tâches complexes trouve un certain consensus chez les auteurs en matière d'évaluation des compétences. Nous verrons à la section 3.1.1 dans quelle mesure ces modèles et stratégies s'appliquent au niveau du cours d'histoire et de son examen ministériel après que nous aurons passé en revue les acceptions et fonctions de l'évaluation des apprentissages.

2.5.- Diverses acceptions de l'évaluation des apprentissages :

Actuellement, il existe plusieurs typologies encadrant les multiples formes que peut prendre l'évaluation des apprentissages, et leurs conceptions sous-jacentes respectives (Morrissette et Compaoré, 2012). Certains auteurs parlent d'évaluations formatives (en vue d'une rétroaction et d'une régulation), sommatives (en vue de déterminer le niveau du développement des compétences) et certificatives (en vue d'attester ou de valider une formation, un cours ou un programme d'études) (Dionne, 2005). D'autres parlent d'évaluation pour l'apprentissage,

d'évaluation de l'apprentissage et d'évaluation en tant qu'apprentissage (Laveault, 2020). La fonction « diagnostique » de l'évaluation apparait aussi dans certaines typologies (Mondor, 2017).

L'évaluation pour l'apprentissage est une traduction littérale de l'expression anglaise « assessment for learning »; elle est utilisée dès 1998 dans les travaux de Black et Wiliam comme une extension des évaluations formatives (Birenbaum et coll., 2015; Endrizzi et Rey, 2008). Cette terminologie a fait son entrée dans les programmes éducatifs d'abord au Royaume-Uni en 1999 (Stobart, 2011). Elle est alors l'équivalente de plusieurs expressions dérivées comme : évaluation en soutien à l'apprentissage, évaluation au service de l'apprentissage, évaluation pour apprendre, etc. (Laveault, 2020). C'est cette conception qui est aussi dégagée comme définition de l'évaluation formative dans le programme éducatif québécois (MEQ, 2003b). Elle priorise davantage l'apprentissage des élèves et se fonde sur la rétroaction à donner aux élèves (Mottier Lopez et Laveault, 2008).

L'évaluation de l'apprentissage (*assessment of learning)* est celle qui est associée de manière prédominante à l'évaluation sommative ou certificative (Laveault, 2020). Elle consiste en quelque sorte à dresser un portrait des apprentissages jusque-là réalisés par les élèves et à prendre une décision de nature administrative (Fontaine et al., 2013b) alors que l'**évaluation en tant qu'apprentissage** (*assessment as learning*), bien qu'associée à l'évaluation formative, accorde une large place aux activités personnelles des élèves ainsi qu'à leur autonomie dans leur évaluation et leur apprentissage (Laveault, 2020).

Même si en termes d'évaluation formative, d'évaluation pour l'apprentissage et d'évaluation en tant qu'apprentissage, les nuances sont relatives et dépendent de la vision des chercheurs, elles peuvent trouver toute leur pertinence lorsqu'il est question d'*intégrer l'évaluation des apprentissages aux démarches d'enseignement* (Présumé et Brunet, 2021). Selon un travail de recension des écrits réalisé par ces auteurs en 2021, trois thématiques sont généralement développées dans les recherches sur l'évaluation des apprentissages depuis les initiatives sur l'adoption de l'approche par compétences dans les programmes éducatifs du Québec à partir de la fin des années 1990. Ces thématiques sont : *comment attester du niveau de compétences des élèves? Comment intégrer l'évaluation des apprentissages aux démarches d'enseignement?* et *Pourquoi évaluer les élèves?* (p. 175). La première thématique s'intéresse à la vérification du développement

des compétences des élèves en se fondant sur des modèles et des stratégies d'évaluation (section 2.4). Quand la troisième thématique aborde l'épineuse question de la finalité de l'évaluation avec en ligne de mire le côté politique, la deuxième thématique se focalise sur l'apprentissage des élèves. Dans le développement de cette thématique (*comment intégrer l'évaluation des apprentissages aux démarches d'enseignement?*), l'évaluation est perçue comme un instrument de soutien avec notamment plusieurs appellations. On parle tantôt d'évaluation formative, tantôt d'évaluation pour l'apprentissage ou au service de l'apprentissage et tantôt on parle d'évaluation en tant qu'apprentissage.

Cette dimension trilogique de l'évaluation est très importante en vue de cerner son sens politique (avec les influences de la GAR notamment) vers lequel tend la présente recherche. De ce fait, et dans un souci d'apporter certaines précisions sur ces différentes appellations, une différence s'avère très intéressante entre l'évaluation formative, l'évaluation pour l'apprentissage et l'évaluation en tant qu'apprentissage. Nous aborderons par la suite, en toute fin de section, l'évaluation diagnostique qui joue un rôle non négligeable dans le processus d'enseignement ou de l'apprentissage des élèves.

2.5.1- Évaluation formative :

Comme nous l'avons vu précédemment, l'évaluation des compétences requiert des tâches complexes et les différents modèles présentés l'expliquent clairement. On ne peut pas parler de l'évaluation comme composante de l'enseignement sans mettre l'emphase sur la rétroaction et la régulation. Celles-ci sont centrales dans l'évaluation formative. De même, elles sont certainement parties prenantes de l'évaluation pour l'apprentissage, de l'évaluation en tant qu'apprentissage dont parlent certains auteurs à la place de l'évaluation formative et, à certains égards de l'évaluation des apprentissages. Il importe de développer davantage sur ces aspects.

Tout d'abord, l'évaluation formative, selon de nombreux auteurs, se vit au travers d'une rétroaction et d'une régulation constantes et régulières (Stobart, 2011). La rétroaction (*feedback*) est le fait d'indiquer aux élèves leur position dans leur progression d'apprentissage : leur réalisation et leur défi (Fontaine et al., 2013a). Un travail de synthèse sur plus de 900 méta-analyses réalisé entre 2009 et 2012 par Hattie montre que la rétroaction constitue un excellent propulseur d'apprentissage pour les élèves (Hattie, 2012). Sur les effets marquants de la rétroaction, Dylan William (2011) cité

par (Hattie, 2012) dénote que : « …la rétroaction peut doubler le rythme de l'apprentissage alors qu'un nombre considérable d'écoles recherchent cette potentialité. »[5] (Hattie, 2012, p.1). Les travaux de Black et Wiliam (1998) ont déjà mis en évidence cet effet double des évaluations formatives sur l'apprentissage dans le cadre d'une recherche empirique avec groupe témoin et groupe expérimental : les élèves du groupe expérimental (cours parallèle, évaluation formative et rétroactions) contrairement à ceux du groupe témoin avaient montré des progrès très significatifs allant jusqu'à deux fois supérieurs que ceux du groupe témoins.

En 2007, Hattie et Timperley offraient un modèle se fondant sur quatre types de rétroaction. Ces types de rétroaction permettent de mieux illustrer les formes que prennent les commentaires dirigés aux élèves lors d'évaluations formatives. Il s'agit de :

- ***La rétroaction sur la tâche :*** ce type de rétroaction concerne des échanges au moment de la réalisation de la tâche à exécuter. Elle peut concerner la stratégie de l'élève, sa démarche autant que les contenus de son travail. Elle consiste à vérifier les éléments qui sont corrects et ceux qui ne le sont pas en vue de fournir des indications précises sur la voie à emprunter comme : vous devez tenir compte de…, pourquoi ne pas examiner…? Que pensez-vous de…, etc. Dans tous les cas, la rétroaction laisse comprendre à l'élève ce qu'il faut faire pour améliorer son travail.

- ***La rétroaction corrective :*** Cette rétroaction vise à analyser avec l'élève les éléments de blocage sur la réalisation d'une tâche. L'élève avec l'aide de l'enseignant identifie les erreurs puis les corrige lui-même.

- ***La rétroaction affective :*** elle consiste à favoriser l'émulation en formulant des commentaires positifs comme : *Tu es excellent! Superbe effort!* Etc. Même si ce type de rétroaction ne porte pas directement sur la tâche, il peut s'agir d'un excellent levier d'encouragement de l'élève vers son apprentissage. Cet accélérateur serait encore plus efficace si ces bons mots s'accompagnent des actions positives de l'élève comme : *c'est super, tu trouves les moyens de résoudre ce problème!*

[5] C'est nous qui traduisons.

- ***La rétroaction régulatoire :*** Elle a pour but de porter l'élève à réguler son apprentissage. La stratégie consiste à utiliser des questions sensées en vue de permettre à l'élève de découvrir lui-même ses erreurs; on pourrait l'inciter à effectuer des recherches plus poussées et même mettre de nouvelles ressources à sa disposition. De cette façon, l'élève va corriger ses erreurs, apprendre de nouvelles idées ou connaissances, puis les mettre en relation (Hattie and Timperley, 2007).

Le second élément fondamental qu'interpelle l'évaluation formative est la régulation. Certains chercheurs ont documenté la notion de régulation et en sont arrivés à élaborer plusieurs types. La régulation s'entend un acte d'ajustement suite aux rétroactions reçues (Hattie, 2012). Dans une démarche formative, la régulation se produit tant du côté des élèves (leur apprentissage) que des enseignants (amenés à restructurer leur enseignement) (Morrissette et Maheux, 2007). La régulation est importante pour les élèves, elle les aide à faire des rectifications nécessaires tout au long de leur avancement dans leur apprentissage; elle est tout aussi importante pour les enseignants puisqu'elle permet de prendre en considération les difficultés et de situer leur enseignement en conséquence (Fontaine et al., 2013a). En 2005, Allal et Mottier Lopez ont élaboré une synthèse sur les évaluations formatives et sont arrivées à classer la notion de régulation en trois catégories que sont la régulation interactive, la régulation rétroactive et la régulation proactive.

- ***La régulation interactive :*** la régulation est dite interactive quand, à partir des interactions soit entre les élèves eux-mêmes soit entre les enseignants et les élèves, ils arrivent à un recadrage du processus enseignement/apprentissage. Ce type de régulation est quotidienne et continue.

- ***La régulation rétroactive :*** elle arrive généralement après une séquence pédagogique et qu'à l'aide d'un test, on arrive à identifier les principales difficultés des élèves. Les difficultés individuelles des élèves sont alors prises en compte.

- ***La régulation proactive :*** ce type de rétroaction intervient suite à des activités préalables, soit des tests, soit des séances de questions, des séances d'apprentissages sont conçues pour tenir compte des difficultés particulières des élèves. Il pourrait y avoir un changement dans les méthodes d'enseignement (Stobart, 2011).

Voici que nous venons de voir l'évaluation formative dans ses détails : ses potentialités avec notamment les notions de rétroaction et de régulation. Quelles sont les nuances, ses ressemblances et ses différences avec l'évaluation pour l'apprentissage? C'est la question qui va donner lieu à la présente sous-section.

2.5.2.- Évaluation pour l'apprentissage :

Les nuances qui sont mises en évidence relativement à l'évaluation pour l'apprentissage et à l'évaluation formative trouvent leur portée dans le fait que l'évaluation formative était présente depuis bien avant les programmes par compétences si bien qu'on la fait remonter jusqu'en 1963 avec Cronbach puis reformulée en 1967 par Scriven (Morrissette, 2009). L'évaluation formative pour certains serait teintée d'un comportement béhavioriste consistant en la correction des erreurs et serait plus à même de préparer une évaluation plus importante dite sommative ou certificative (Stobart, 2011). En conséquence, l'évaluation dite « pour l'apprentissage » serait, selon certains auteurs, beaucoup plus appropriée pour les programmes par compétences que l'évaluation dite « formative », même si, comme nous le verrons, ces deux notions selon les auteurs cités se retouchent de diverses manières. L'introduction de la notion évaluation *pour l'apprentissage*, telle que définie en 1999 par l'*Assessment Reform Group* au Royaume-Uni conviendrait selon Laveault (2020) aux réformes par compétences dans les écoles. Aujourd'hui, dans les différentes provinces canadiennes, l'*évaluation pour l'apprentissage* se trouve dans les programmes soit à côté soit en remplacement de l'évaluation formative (Laveault, 2020).

Sa préférence par rapport à l'évaluation formative découle du fait que l'objectif poursuivi est clair et précis, et se retrouve à même l'intitulé, à savoir : « contribuer directement au processus d'apprentissage des élèves » (Stobart, 2011, p. 43). L'enseignant a dès lors recours à « des pratiques, à des outils et à des stratégies dont le but premier est de soutenir, d'aider et de guider l'élève dans sa démarche d'apprentissage » (Fontaine et al., 2013a, p. 34). Comme pour l'évaluation formative, ce type d'évaluation ne se fonde pas sur la notation (Dionne and Milley, 2019). Ce type d'évaluation (évaluation pour l'apprentissage) et l'évaluation en tant qu'apprentissage ne sont donc pas toujours en opposition. Cette précision va être établie à la prochaine sous-section.

2.5.3.- Évaluation en tant qu'apprentissage :

L'évaluation en tant qu'apprentissage s'entend comme une évaluation qui mise sur le rôle prépondérant des élèves dans leur évaluation et leur apprentissage. Pour Earl (2003) cité par DeLuca and Klinger (2010), l'évaluation *en tant qu'apprentissage* est un embranchement de l'évaluation *pour l'apprentissage*. Son essence est d'attribuer aux élèves le plein contrôle de la régulation de leur apprentissage; les élèves identifient les stratégies qui concordent avec leur manière d'apprendre (DeLuca and Klinger, 2010).

L'autonomie des élèves représente la base fondamentale de cette évaluation (Laveault, 2020). L'intention de *l'évaluation en tant qu'apprentissage* est de dépasser le potentiel de *l'évaluation pour l'apprentissage* qui attribue une part importante aux élèves dans leur évaluation et leur apprentissage en surpassant ce rôle de participant ou de contributeur pour devenir plus critique et plus réflexif (Earl, 2003). Alors, ils s'engagent, s'évaluent, se critiquent, se motivent et se régulent (DeLuca and Klinger, 2010; Earl, 2003). Les enseignants développent des stratégies d'enseignement et d'évaluation (Tardif, 2006 et Morrissette, 2010a), ils les examinent et les actualisent. Ils ont besoin d'être flexibles et innovants en vue de porter des jugements adéquats sur le niveau de développement des compétences des élèves et de déterminer les nouvelles étapes à franchir (Earl, 2013).

L'emploi de l'une ou l'autre de ces appellations : évaluation en tant qu'apprentissage – évaluation de l'apprentissage – évaluation pour l'apprentissage ou évaluation formative – évaluation sommative/certificative dépendrait beaucoup plus d'une question de culture (Stobart, 2011). Au Québec, les évaluations formatives, sommatives et certificatives sont celles priorisées par la politique de 2003. On porte beaucoup plus l'accent sur l'intention avec laquelle on évalue plutôt que sur les concepts (les deux fonctions principales fonctions de l'évaluation et les tensions qui existent entre elles seront développées à la section 2.6). Lorsque le MÉQ parle dans sa politique d'évaluation sommative, il prend même le soin de qualifier le terme « sommatif » de « trompeur » (p. 29). Cette tendance ministérielle pourrait être liée à la troisième thématique développée dans les recherches sur l'évaluation des apprentissages au Québec de la fin des années 1990 à aujourd'hui à savoir : pourquoi on évalue? (Présumé et Brunet, 2021).

Dans cette même perspective, maximiser l'apprentissage des élèves pourrait être la réponse à la question *pourquoi évaluer les élèves?* Mais on ne peut ignorer les différentes politiques étatiques, notamment la fonction administrative de l'évaluation, surtout avec la GAR. Il faut donc aussi porter notre regard sur les notions d'évaluations sommatives ou certificatives (*assessment of learning*). Cela amène aussi la question de la prévalence de l'intention avec laquelle on évalue par rapport aux concepts eux-mêmes. Grangeat (2014) conclut d'ailleurs que cela vient modifier les fonctions formatives et sommatives (ou certificatives) de l'évaluation. Traitons d'abord de la question des évaluations diagnostiques.

2.5.4.- Évaluations diagnostiques

Généralement, l'évaluation diagnostique est utilisée pour jauger le niveau des élèves (Endrizzi & Rey, 2008). Elle ne fait pas consensus dans le monde scolaire. Les débats tant sur le rôle de cette évaluation que sur son usage en milieu scolaire restent encore très vifs. Dans le cadre de son utilisation à l'école, par exemple, Rey (2016) estime que la notion d'évaluation diagnostique ne serait pas compatible avec le milieu scolaire puisqu'à ce niveau, l'évaluation ne permet pas de faire des inférences. Elle ne permet pas de remonter à la cause des écarts qui seraient constatés soit de la performance de l'élève à ses compétences en vue de solutionner le problème. L'auteur fait la différence entre deux pôles d'évaluations diagnostiques : l'un qui s'assimile au « diagnostique-constat » (simple constat) et l'autre, au « diagnostique-recherche des causes ». Ce deuxième pôle qui serait compatible et sensé pour le monde scolaire et académique et qui permettrait de préparer une action future et résolutoire ne serait pas possible. Pour l'auteur, ce deuxième pôle (diagnostique-recherche des causes) implique de considérer l'élève comme objet à évaluer alors que l'évaluation ne pourrait être portée en aucun cas sur la personne des élèves.

Par contre, les auteurs qui parlent de l'éventualité de l'usage de l'évaluation diagnostique à l'école la perçoivent comme une évaluation qui permet de préparer une action ponctuelle ou future en vue de combler les lacunes que permet de dépister cette évaluation. Quand elle est utilisée avant le début d'un cours, d'une formation ou d'un programme, elle permet de vérifier la capacité de la personne à entamer l'étude et, le programme ou les cours sont conçus en conséquence (Endrizzi et Rey, 2008; Mondor, 2017).

Plusieurs auteurs considèrent l'évaluation diagnostique comme une composante de l'évaluation formative ou l'évaluation pour l'apprentissage (Morrissette et Maheux, 2007). Dans ce cas, l'évaluation diagnostique permet la construction de l'apprentissage des élèves, aide à jauger et apprécier le niveau de leurs apprentissages (Endrizzi et Rey, 2008); elle permet de déterminer les forces et les faiblesses des élèves et cela n'est pas différent de la mission de l'évaluation formative (Morrissette et Maheux, 2007). C'est ce qu'a compris aussi le MEQ (2003b) qui voit en l'évaluation diagnostique une part formative permettant de consolider l'inclusion et la différenciation. Elle remplit ainsi une fonction d'aide à l'apprentissage selon les besoins de chaque élève (MEQ, 2003b).

Marcous et Béland (2016) et De Ketele (2010) vont plus loin dans leur démarche pour expliquer les implications de l'évaluation diagnostique. Marcoux et Béland (2016) indiquent que trois éléments sont indispensables pour tout processus d'évaluation des apprentissages (sans exception de l'évaluation diagnostique). Ce sont : « 1) la récolte d'informations, 2) le jugement, et 3) la prise de décision » (Marcoux et Béland, 2016, p. 98). Ces trois éléments les portent à étendre la portée de l'évaluation diagnostique à un usage plus global sur l'appréciation du jugement et de l'évaluation en elle-même. Ce point de vue a été déjà émis en partie en 2010 par De Ketele qui conçoit dans un cadre général l'évaluation diagnostique comme celle permettant de préparer une nouvelle action et qui peut être utilisée dans le cadre de n'importe quelle fonction : formative ou certificative; c'est pourquoi cette auteure préfère parler d'*évaluation d'orientation*.

Au-delà de la typologie préférée par les différents auteurs, il importe de se tourner vers les fonctions spécifiques de l'évaluation ce qui nous permettra un aller-retour sur certaines des notions vues précédemment dans le contexte plus pratique des besoins et structures scolaires. Cela va nous porter à développer ces deux principales fonctions de l'évaluation des apprentissages.

2.6.- Tensions entre les fonctions formative et sommative de l'évaluation

Tel qu'il est proposé par le MEQ dans la politique de 2003, deux principales fonctions sont généralement attribuées à l'évaluation des apprentissages : une fonction formative et une fonction sommative (ou certificative) (MEQ, 2003). Le CSE (2018) décrit même ces deux fonctions comme des finalités de l'évaluation. Ce sont ces deux fonctions qui nous intéressent dans le cadre de ce travail.

Nous avons déjà vu qu'au niveau des acceptions de l'évaluation, les notions « d'évaluation formative » et « d'évaluation sommative », relèvent souvent d'une question de culture et d'une priorisation de certaines appellations aux dépens d'autres appellations (Stobart, 2011). Au Québec, la fonction formative est assimilée à une évaluation qui aide enseignants et élèves dans leurs avancées et qui rejoint la conception de plusieurs auteurs comme Tardif (2006), Laveault (2014), Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux (2013), etc.

La deuxième fonction de l'évaluation est celle dite sommative définit par le Québec dans sa politique. Eu égard à cette fonction, certains auteurs, dont Scallon (2000), Bélair et Dionne (2009) et Tardif (2006) ont plus tendance à parler d'évaluation certificative en lieu et place de l'évaluation sommative parce que selon les auteurs : 1) c'est une tendance internationale (européenne en particulier), elle devrait être adoptée comme telle; 2) ensuite, l'idée de « somme » que laissent entendre le terme *sommatif* n'est pas toujours cohérente avec les finalités de ces évaluations et, 3) finalement, il est possible de certifier le développement d'une compétence en procédant à des observations et des conclusions de nature qualitative (Tardif, 2006). Par contre, dans le contexte québécois, toutes les démarches évaluatives concernant la passation des élèves d'un niveau à l'autre sont sommatives : la décision annuelle se fonde sur la somme des notes de trois étapes (Gouvernement du Québec, 2020, art. 30.2). Les évaluations certificatives du ministère projettent l'idée de somme; elles valent 50% de la note finale par matière où elles sont utilisées. Ce pourcentage est additionné à la somme des notes des trois étapes de l'année en question (Gouvernement du Québec, 2020, art. 34). De ce fait, nous préférons utiliser les deux concepts pour faire référence aux évaluations des enseignants (sommatives) et du Ministère (certificatives). Rappelons néanmoins que les évaluations certificatives du Ministère sont aussi sommatives et celles des enseignants (sommatives) peuvent être aussi certificatives. Prenons l'exemple de l'épreuve unique d'histoire de 4^{e} secondaire où les évaluations des enseignants sont considérées pour décerner le DES, les notes de ces évaluations sont additionnées à celles du Ministère (MEQ, 2003b). Ces évaluations sont à la fois sommatives et certificatives.

Selon Laveault (2014), il existe des tensions entre les évaluations formatives et sommatives, tensions qui peuvent être positives ou négatives en fonction des retombées de ces évaluations pour les élèves. Elles sont positives quand l'apprentissage des élèves est amélioré et qu'elles permettent

de prendre des décisions avisées; elles sont négatives quand les évaluations dévient quelque peu l'éducation de ses finalités.

Pourtant, ces tensions n'auraient pas nécessairement leur raison d'être (Grangeat, 2014). De prime à bord, Grangeat subordonne la différence entre les évaluations formatives et sommatives à une question d'intention et non à une question de résultats qu'il juge d'ailleurs simpliste. Pour lui, aucune évaluation n'est exclusivement formative ou sommative en soi puisqu'une évaluation sommative peut servir à des fins formatives quand elle permet de produire des rétroactions et des améliorations; de même, une évaluation formative peut servir à des fins sommatives quand on attribue des notes qui seront prises en compte dans les bulletins.

En revanche, de même que Laveault (2014), d'autres auteurs vont plus loin en considérant notamment le paramètre des examens externes : des enjeux à haut risque qu'ils entrainent et des tensions qu'ils suscitent. Nous entendons par examens externes, des examens qui sont organisés par des personnes autres que celles des établissements scolaires, qu'il s'agisse d'examens ministériels ou d'examens à grande échelle comme ceux du PISA (Bonami, 2005). Volante (2004) a déjà réalisé un travail sur l'enseignement en fonction des évaluations à venir en raison de l'usage des évaluations externes ; ce travail a mis en exergue le conflit entre le formatif et le sommatif puisque le premier sert souvent de préparation pour le second sans de profondes questions sur l'apprentissage des élèves. Dionne (2005) a aussi mis en évidence le problème des évaluations sommatives et certificatives qu'il a estimé incohérentes avec les programmes d'études et les attitudes des enseignants. Ces derniers, en raison des évaluations externes et de l'usage qu'y en est fait, ont présenté une certaine inclinaison vers l'utilisation de l'évaluation formative pour préparer les élèves pour les évaluations sommatives (*teach to the test*).

Ces résultats concordent avec ceux de Kazadi (2007) qui a réalisé une étude sur les pratiques des enseignants en salle de classe en matière d'évaluation. Selon cette étude, l'évaluation formative possède une fonction autre que celle déclarée dans les politiques étatiques : la préparation de l'évaluation sommative ou certificative. L'auteur a observé que l'évaluation formative est non seulement notée, mais qu'elle précède toujours l'évaluation sommative pendant que les questions restent similaires avec de légères modifications. Cette situation est expliquée par les enseignants à partir des pressions sociales qu'ils disent subir. Ce fait n'est pas isolé, la tendance d'enseigner en

fonction des évaluations à venir (*Teach to the test*) constitue le maillon d'une chaine vicieuse qui est repérée par plusieurs recherches en contexte québécois (et ailleurs) qu'elles soient théoriques ou empiriques, et qu'elles se réalisent en contexte spécifique du cours d'histoire ou non (Morrissette et Compaoré, 2012).

Le but de ce chapitre a été d'offrir aux lecteurs une vue d'ensemble de plusieurs concepts qui entourent l'évaluation des apprentissages en vue de faciliter leur compréhension. Nous avons pris le soin de présenter comment des recherches proposent de parvenir à l'évaluation des compétences, tout en soulignant les défis que cela soulève. Des modèles et des stratégies ont été présentés puis nous avons discuté de quelques acceptions[6] de l'évaluation des apprentissages et de leurs implications. Dans l'objectif de renforcer cette compréhension de l'évaluation des apprentissages au Québec, nous allons étudier au chapitre suivant quelques notions se trouvant à l'intersection de l'environnement québécois et de l'évaluation des apprentissages telles que l'APC et la politique de la GAR.

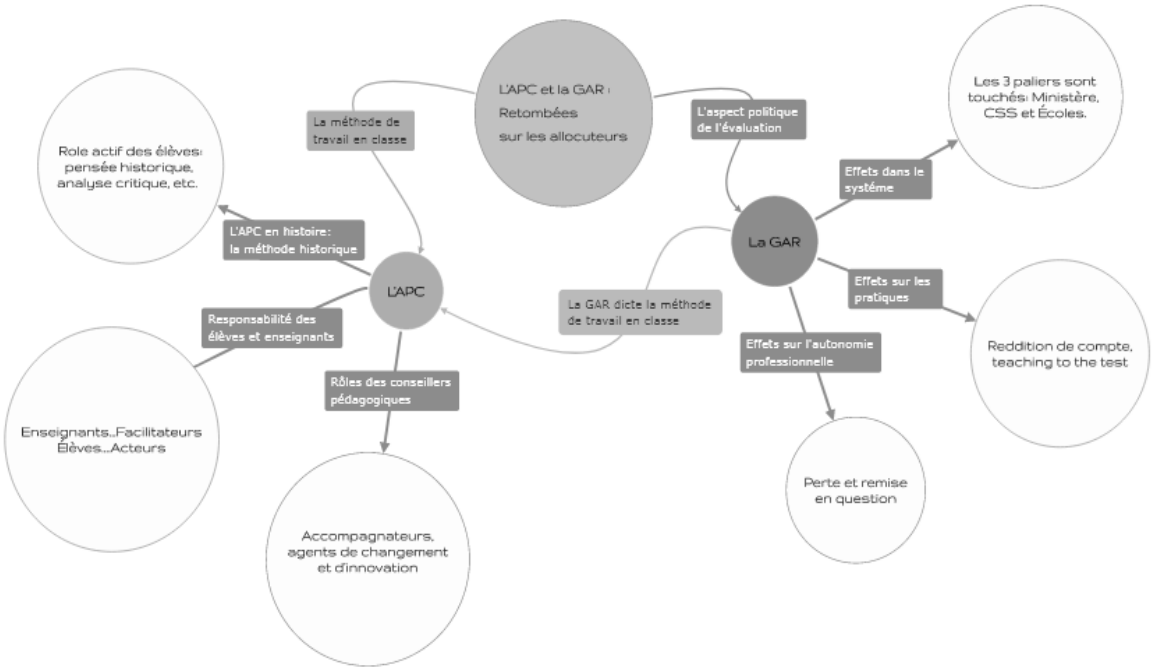
[6] .- Les diverses typologies et catégories d'évaluations présentées aideront à éclairer les réponses des enseignants lors de l'analyse des données de l'enquête.

CHAPITRE 3

APC et la GAR : RETOMBÉES SUR LES PRINCIPAUX ALLOCUTAIRES

Parler de l'évaluation des apprentissages au Québec sans considérer certains facteurs susceptibles de l'influencer en contenu, en structure et en importance consisterait pour nous à parler de la forme du liquide en laissant dans l'oubli les récipients qui le contiennent. Qu'est-ce qui fait que l'évaluation des apprentissages est sujette à tant de préoccupations alors qu'à la base elle devrait être un simple moyen de vérification pour guider les enseignants à mieux orienter les élèves ? Cette question nous emmène à passer en revue les politiques d'APC et de la GAR qui caractérisent l'environnement québécois. Les liens qui existent entre ces deux politiques sont illustrés par la figure 5 ci-dessous.

Figure 5.- Liens entre l'APC et la GAR



3.1.- Approche par compétence

L'APC intervient ici dans un souci de mieux cerner les enjeux des évaluations dans un système où elle est appliquée. En effet, il faut comprendre comment fonctionne l'APC pour mieux situer l'évaluation des apprentissages, comprendre ses différents modes de mise en œuvre et minimiser

le risque de se focaliser sur une évaluation plus importante comme celle de l'épreuve unique d'histoire tout en ayant les regards fixés sur l'apprentissage des élèves. La compréhension de cette approche pourrait limiter toute tendance de bachotage qui ferait de l'évaluation la finalité de l'éducation comme le pensent certains auteurs (Démailly, 2004). Tout d'abord, qu'est-ce que l'APC?

Beckers (2012) témoigne que l'APC introduite dans les programmes éducatifs est ambigüe; les choix pédagogiques et didactiques liées à cette approche ont des implications en lien avec les objets d'enseignement, avec les curriculums de même que, plus globalement, avec les finalités de l'éducation. Elle engendre aussi un changement des pratiques d'évaluation (Beckers, 2012). Boutin (2004) citant lui aussi Perrenoud (1998) soulève le caractère problématique de l'APC, notamment quand les acteurs n'insistent pas sur le changement de perspective que cela entraine dans le monde éducatif. La définition de l'APC qu'il propose réfère à la fois à un changement en profondeur de curriculum et des pratiques d'enseignement. Il la conçoit comme : « une reconstruction complète des dispositifs et des démarches de formation » (p. 27). Allant dans le même sens, Scallon (2015) rappelle que l'APC représente un changement en profondeur dans les systèmes d'éducation et qu'il s'agit d'un changement de perspective qui ne peut être réfléchi sans prendre en compte son impact sur l'évaluation des apprentissages.

Pour de nombreux chercheurs, les premières ambitions de l'APC consistent à développer la capacité des élèves à mobiliser les ressources nécessaires pour résoudre une situation-problème complexe (Gérard, 2010). Par cette approche, on vise à encourager les élèves à être conscients des situations auxquelles ils font face, des ressources qu'ils ont à leur disposition pour ensuite les amener à décider lesquelles parmi ces ressources sont mobilisables pour le traitement de ces situations. Il s'agit alors pour les enseignants de les amener à faire appel à l'ensemble de leurs acquis appropriés à l'école ou en dehors de l'école, dans un cours ou dans d'autres matières, voire par la consultation d'autres personnes (ressources internes et externes), pour solutionner un problème (CSE, 2003).

Dans un souci de cerner les implications de l'APC, Keddar (2012) qui se penche sur l'application de cette approche dans les programmes éducatifs comparativement aux programmes par objectifs un peu partout dans le monde, caractérise de « compétences terminales » (p. 39) les objets-cibles

d'une telle approche dans une dynamique d'enseignement ou d'apprentissage. Selon lui, il existerait deux types de compétences : (1) les compétences transversales, plus enclines vers l'APC en raison des variétés de ressources internes et externes que les élèves doivent mobiliser dans une situation-problème complexe et (2) les compétences disciplinaires, plus restrictives et propres aux matières enseignées. Le troisième type de compétence, son ajout, celles dites terminales, représente une synthèse des deux précédents : elle (la compétence terminale) représenterait la finalité des actes d'enseignement et d'apprentissage en fin de cours, d'année, de cycle ou de parcours.

Pour les chercheurs s'étant intéressés à l'APC, la meilleure façon d'arriver à ces finalités est de travailler l'autonomie des élèves d'où le rôle actif qu'ils sont appelés à jouer dans leur apprentissage (Keddar, 2012) puisque, dans une certaine mesure, cette approche ne consiste pas en des contenus à transférer, mais en une capacité d'action à développer (Hirtt, 2009). Pour le MEQ (2003b), l'évaluation consisterait alors à vérifier si cette capacité est développée, en train de se développer ou à quel endroit se situe l'élève dans ce développement. De ce fait, nous retenons que l'APC engendre un changement dans la dynamique d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation tout en misant sur le rôle actif des élèves. Elle appelle des choix pédagogiques et didactiques appropriés en amenant les élèves à résoudre une situation-problème complexe. Dans les prochaines sections, nous éluciderons certaines des retombées de l'APC dans le contexte de la classe d'histoire, et les responsabilités qu'elle engendre pour les élèves, les enseignants et les CP.

3.1.1- L'APC en Histoire du Québec et du Canada

À titre de rappel de ce que nous avons vu dans la problématique, dans le cours d'histoire en 4e secondaire au Québec, l'APC se traduit concrètement par le recours souhaité à la méthode historique (MEES, 2017b) : une méthode qui permet aux élèves de développer leur pensée historique par une analyse critique et par le développement de plusieurs opérations intellectuelles (cadre d'évaluation) (MEES, 2017a). Le développement des compétences demande la mise en place de démarches appropriées de la part des enseignants. Des démarches qui, selon Keddar (2012), devraient être constituées par des situations problèmes afin que les élèves se trouvent en position d'intégrer des acquis diversifiés et non simplement de prérequis. De cette manière, Keddar (2012) offre aux enseignants la possibilité de développer en histoire (bien que son approche soit plutôt générale) des compétences terminales où viennent s'intégrer aux compétences disciplinaires

avec la perspective historique, des compétences transversales permettant aux élèves de faire jaillir leur esprit critique.

Ces démarches ne sont pas nouvelles en didactique de l'histoire. En effet, plusieurs modèles de la pensée historique sont proposés depuis de nombreuses années et partagent les visées d'une APC (Moisan, 2017). Parmi ces modèles, nous pouvons prendre en exemple celui de Seixas et Morton (2013). Ce dernier se fonde sur six concepts (the big six) à développer, fortement en lien avec des compétences disciplinaires; l'évaluation devrait alors servir à vérifier le niveau de compréhension de chacun d'eux. Ce sont : (1) l'importance historique – (2) les sources historiques et les preuves – (3) l'établissement des éléments de continuité et de changement – (4) l'analyse des causes et conséquences – (5) la prise en compte des perspectives historiques – (6) la compréhension de la dimension éthique de l'interprétation historique. Nous voulons, en outre, mentionner le modèle d'évaluation de Seixas et al. (2015), se basant lui-même sur les six concepts de la pensée historique (Seixas et Morton, 2013). Quatre éléments viennent ainsi permettre l'évaluation des concepts : 1) une situation problème se rapportant à l'interprétation de l'histoire; 2) l'identification et la définition d'un ensemble de cinq concepts ou moins relevant de la situation problème; 3) des questions à réponse courte ou à choix multiple sur chacun des concepts extraits et, 4) une ou deux questions à réponse élaborée sur la situation problème.

Notons aussi les contributions de plusieurs autres chercheurs s'inscrivant dans une démarche didactique en vue de parvenir au développement des compétences des élèves en histoire. Entre autres, citons celles de Martel (2018) et de Martineau (2010) qui épousent l'idée d'enseigner et d'évaluer l'histoire au moyen des tâches complexes. Les prochains paragraphes décrivent les grandes lignes des modèles et stratégies, en lien avec l'APC, proposés par ces auteurs.

Martel en 2018 a proposé d'« ouvrir les horizons des élèves » afin qu'ils arrivent par eux-mêmes à découvrir le monde dans toutes sa richesse et ses complexités. Pour ce faire, l'auteure suggère de varier les sources d'apprentissage en histoire en recourant aux documents informatifs et textuels, documents sonores et d'images mobiles ou même à l'internet en tant qu'espace multimodal. Martel ne néglige pas la nécessité pour les enseignants d'histoire d'initier les élèves à la méthode d'enquête et de les placer dans une démarche de recherche. En termes de diversification des ressources et des moyens didactiques, les propositions de Martel (2018) s'inscrivent dans la lignée de ce que Martineau proposait en 2010. Bien que ce dernier s'appuie grandement sur les outils

ministériels en ce qui a trait à l'évaluation, il soulève la nécessité de fonder les évaluations sur le jugement professionnel des enseignants au lieu de se barricader derrière un seuil qui détermine la réussite ou l'échec des élèves. Pour l'auteur, une production jaugée en fonction des critères de qualité, du processus d'élaboration et l'autonomie des élèves peut témoigner de leur progression. Les évaluations, selon ce qu'il nous propose, doivent être réalisées à partir de situations de problématisation pouvant être « un problème à résoudre, une question à traiter ou une production à réaliser » (p. 256) et selon « un ensemble de tâches complexes et d'activités d'apprentissage liées aux connaissances » (p. 257).

Ces modèles sont importants parce qu'ils ont constitué des sources d'inspiration lors des différentes refontes des programmes. Cependant, il importe de bien préciser que bien que la pensée historique se retrouve bel et bien dans les programmes d'histoire québécois, le cadre d'évaluation des apprentissages, la forme de l'épreuve unique, de même que les débats fréquents qui entourent particulièrement l'enseignement de l'histoire nationale, ne témoignent pas entièrement de la volonté de développer cette pensée chez les élèves (Warren, 2013).

Cette dernière constatation est appuyée par une étude réalisée par Duquette en 2020 et qui a montré que le programme d'histoire du Québec et du Canada vacille entre les modèles de Martineau (1999 et 2010) et ceux de Seixas & Morton (2013b) en termes de développement de la pensée historique. Cependant, l'évaluation proposée par le Ministère comme le témoigne l'épreuve unique d'histoire ne tient pas ces modèles en considération; il s'en dégage plutôt une volonté de concentrer l'évaluation beaucoup plus sur les connaissances déclaratives (Duquette, 2020). Cette volonté est explicitement exprimée par le Ministère dans son cadre d'évaluation des apprentissages de 2017 en précisant que « 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, 2017, p. 1). Cette posture, comme nous l'avons vu dans le cadre de la problématique, ne délaisse jamais entièrement l'apprentissage des dates et des évènements. Compte tenu de cette situation, nous estimons nécessaire d'éclaircir les responsabilités des principaux allocutaires de l'APC en référence aux élèves et enseignants.

3.1.2.- Responsabilité des élèves et des enseignants dans une APC

Comme l'ont mentionné Beckers (2012) et Scallon (2015), l'APC s'articule autour d'un changement de paradigme qui modifie tant la mission de l'élève que celle de l'enseignant (Boutin, 2004). L'élève, lui, se trouve au cœur de son apprentissage, il a la responsabilité de construire ses connaissances à partir des instruments fournis par son enseignant (son facilitateur) et de l'interaction tant avec lui qu'avec ses camarades (CSE, 2003; Laurier, 2014). En histoire du Québec et du Canada, le rôle des élèves, tel que présenté dans le plus récent programme, est décrit de la manière suivante: ils ont la responsabilité d'approfondir et de remettre en question leur compréhension de l'histoire, ils se questionnent, ils confrontent les informations pour en extirper l'essentiel, ils font preuve de curiosité, ils analysent, argumentent, réfutent, etc. (MEES, 2017).

De leur côté, les enseignants planifient et préparent les activités; ils soutiennent, évaluent et fournissent des rétroactions aux élèves en vue de les aider dans la construction de leurs connaissances et l'application de celles-ci (Laurier, 2014). Dans le contexte spécifique du cours d'histoire, le rôle des enseignants est de choisir les approches didactiques qui leur semblent appropriées, ils créent des situations qui facilitent l'engagement des élèves dans les recherches et les discussions, ils guident les apprentissages des élèves, ils s'assurent du développement des compétences des élèves en rapport avec des faits avérés et éprouvés par les débats (MEES, 2017). L'évaluation, comme nous l'avons mentionné, est par conséquent une partie intégrante de l'apprentissage dans l'APC (William, 2010). Mentionnons ici que les enseignants sont accompagnés dans ces divers choix et processus par des personnes clés : les CP. C'est à leurs rôles plus spécifiques dans le contexte de l'APC que nous nous intéressons dans la prochaine section.

3.1.3.- Rôles des CP

Les CP sont des agents de changement, de développement et d'innovation auprès des écoles auxquelles ils sont rattachés (Lessard, 2019). Leurs actions consistent à épauler les enseignants pour une utilisation efficace de méthodes pédagogiques et à favoriser la mise sur pied de nouveaux programmes (Duchesne, 2016). Selon Draelants (2007, cité dans Duchesne, 2016), les fonctions de CP sont généralement octroyées aux experts d'un champ disciplinaire à cause de leur excellence, de leur parcours académique, ou de l'obtention des rendements hors pair pendant leur parcours d'enseignant.

Depuis la création de cette fonction pour la première fois en 1972 au Québec, les CP ont pour tâches principales d'assurer l'implantation des programmes, de soutenir les méthodes et moyens pédagogiques appropriés et de faire des suggestions aux fonctionnaires concernés (Gagnon, 2010). Avec les changements initiés dans le système éducatif du Québec vers la fin des années 1990, ces tâches sont plus définies :

> Animation pédagogique, promotion ou information, accompagnement du personnel scolaire, soutien aux projets éducatifs, fonction de conseil auprès du personnel des écoles et des services éducatifs, pilotage de projets, conception d'outils et de grilles, rédaction d'avis, etc. De plus, ils sont invités à travailler en partenariat avec les intervenants du monde scolaire et universitaire pour initier et soutenir des projets pédagogiques ou des projets de recherche. (Gagnon, 2010, p. 13).

Le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones [CPNCF], 2015) relève une liste non exhaustive des principales attributions des CP. Cette liste rejoint en quelque sorte celle déjà énumérée par Gagnon (2010). Par contre, entre autres attributions, nous retenons certains détails qui entrent dans la fonction du CP. Il :

- collabore à la réalisation du projet éducatif et des projets particuliers des établissements; elle ou il participe à l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation de leur plan de réussite tout en respectant les encadrements éducatifs et administratifs, tant au niveau des établissements que de la commission scolaire;
- collabore à l'implantation des programmes d'études et de formation, conseille les enseignants et la direction relativement à l'interprétation de ces programmes, conçoit et anime des ateliers et des sessions de formation sur les éléments du programme; elle ou il collabore à l'élaboration de situations d'apprentissage et soutient l'expérimentation en classe;
- conseille et soutient les enseignants sur une base individuelle et collective pour appuyer l'action quotidienne; elle ou il conçoit ou sélectionne et anime les activités de formation et d'instrumentation pour des besoins d'adaptation, d'innovation et de développement pédagogique.
- instrumente les enseignants sur l'évaluation des apprentissages; elle ou il les accompagne dans la conception, l'élaboration ou l'adaptation d'outils d'évaluation.
- participe avec les enseignants à l'élaboration et la mise en œuvre de stratégies et projets visant à aider les élèves qui présentent ou qui sont susceptibles de présenter des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (p. 24).

Pour s'acquitter de leurs fonctions, les CP se trouvent dans l'obligation de composer avec une réalité souvent plus complexe que ce que l'on pourrait penser : celle imposée par la réalité du terrain (Lessard, 2008). En ce sens, plusieurs chercheurs se mettent d'accord sur le fait que cette réalité à

laquelle doivent faire face les CP nécessite qu'ils fassent preuve d'une compétence plus fine que celle d'ordinaire, en référence à un ***agir compétent*** (Lachaîne et Duchesne, 2019). Citant Le Boterf (2013), Guillemette et ses collègues (2019) définissent l'agir compétent comme « la capacité des professionnels à mobiliser diverses ressources internes et externes dans le but de résoudre une situation problématique ou d'agir sur une situation complexe » (p. 21). Ils renchérissent pour dire que :

> l'agir compétent renvoie à leur capacité [la capacité des professionnels] de prendre un temps d'arrêt et un moment de recul pour poser un regard sur la façon de mobiliser ces ressources, en réponse à la situation réelle. Par le fait même, ils se préparent à réinvestir leurs apprentissages dans des situations ultérieures (Guillemette et al., 2019, p. 21).

Une recherche collaborative menée par Giguère en 2021 fait état des préoccupations de certains CP. Ils doivent prendre du recul, appréhender la réalité du terrain et faire appel à leurs expériences pour s'acquitter de leur fonction de conseillance (Verdy, 2005). De surcroit, les représentations éducatives ou disciplinaires des CP (Mathou, 2020), leurs visions (Mathou, 2020), leurs valeurs (Mathou, 2020), leurs bonnes pratiques antérieures (Raoui, 2019), leurs aptitudes à utiliser les recherches (Beaulne et Daneault, 2013) ainsi que leur volonté de se développer par la collaboration (Jorro, 2013) seraient des facteurs offrant des appuis dans leur accompagnement. Pour bien exercer leur fonction, les CP sont appelés à mettre en relation plusieurs types de savoirs : les savoir de terrain, les savoirs théoriques et les savoirs de conseillance (Lessard, 2008). Les savoirs de terrain visent à établir le pont entre l'idéal et le réel, ils s'émergent du contact avec le terrain dans son état naturel et complexe; ils englobent l'ensemble des acquis construits par les expériences et l'évidence des faits dans lesquels se baignent les enseignants; les savoirs théoriques sont ceux se rapportant à la science et à la discipline (contenus, théories d'apprentissage et méthodes) puis enfin, les savoirs de conseillance qui permettent aux CP de maintenir leur relation avec le personnel à conseiller, le former et l'inciter à s'approprier des changements (Lessard, 2008). Se référant aux savoirs de conseillance, la relation entre les CP et les enseignants n'est pas sans embûche, elle est souvent source de tension entre ces deux protagonistes.

Maroy et ses collègues en 2017 nous décrivent un portrait des tensions qui existent entre les enseignants assujettis aux contraintes du système et les conseillers pédagogiques qui voient parfois leurs conseils ignorés ou rejetés soit parce qu'ils ne tiennent pas trop compte des réalités, soit parce qu'ils ne rejoignent pas les valeurs des enseignants. Cette description des tensions ne s'éloigne pas

de ce que Duchesne avait déjà présenté en 2016 en recensant les types de tensions que rencontrent les CP dans leur fonction de conseillance.

La première source de tension renvoie à la fonction d'agent de changement et d'innovation des CP. Ces derniers sont perçus parfois de façon négative par le personnel enseignant parce qu'ils semblent représenter une forme de « pouvoir », une approche perçue comme plutôt verticale ou « imposée » du changement (Duchesne, 2016). La deuxième source de tension réside dans les interventions peu directes et peu convaincantes des CP en termes d'accompagnement. Les enseignants sont comme déboussolés par rapport aux différents changements souhaités (souvent en inadéquation avec les pratiques). Les CP, sous prétexte de développer l'autonomie professionnelle et la réflexivité des enseignants, se bornent à les aider à trouver leurs propres solutions au lieu de leur fournir des solutions toutes faites. Ces façons de faire ne sont pas toujours bien perçues par les enseignants. Enfin, la troisième source de tension est reliée à l'orgueil de certains enseignants qui se sentent parfois plus expérimentés que les CP. Ces enseignants font plus de confiance à leurs expériences qu'à leur CP et vont jusqu'à clamer leur inutilité (Duchesne, 2016).

Dans le contexte de l'APC, les CP ont une responsabilité particulière. Les défis décrits ci-haut par les chercheurs ne nous indiquent toutefois pas comment ces responsabilités et rôles sont vécus concrètement dans le contexte qui nous intéresse. Ainsi, nous nous demandons comment les CP perçoivent leurs rôles dans cette dynamique de changement en lien avec l'APC et la GAR. Nous voulons savoir comment leur soutien aux enseignants est pratiquement concrétisé et plus particulièrement dans le contexte de la politique de la GAR et de ses effets sur les enseignants. Comme nous l'avons vu au diagramme 5, la GAR par l'entremise des effets des examens ministériels influence les pratiques en salle de classe. Elle constituerait une sorte d'embarras dans les relations CP-enseignants puisqu'elle constitue une réalité souvent non vécue ou inconsidérée dans toutes ses facettes par les CP qui voient parfois leurs conseils rejetés. La compréhension de cette politique s'avère indispensable. Elle va faire l'objet de la prochaine section.

3.2.- La GAR dans le système éducatif du Québec

La GAR est une politique basée sur la performance, elle est initiée par le Gouvernement du Québec en 1999 en vue de mieux servir les citoyens dans la vague des changements[7] au cours des années 1990 (Gouvernement du Québec, 2014). Cette politique se fonde sur la satisfaction des attentes des administrés suivant des objectifs prédéterminés. Elle a pris effet l'année suivante au niveau de l'administration lorsque la loi sur l'administration publique (chapitre A-6.01) a été adoptée par l'Assemblée nationale du Québec en mai 2000 (Gouvernement du Québec, 2014). Cette loi fait obligation à toutes les administrations publiques de mettre en place un plan stratégique comprenant des objectifs clairs avec des résultats escomptés en prenant en considération les attentes de la communauté; elle exige que compte soit rendu publiquement à travers un rapport annuel (Gouvernement du Québec, 2018).

Bien que déjà en vigueur dans l'administration publique, la GAR a fait son entrée triomphale en éducation en 2002 par modification de la loi sur l'instruction publique (LIP) en décembre 2002 et plus précisément avec l'adoption du projet de loi 124 (Dembélé et al., 2013; Gouvernement du Québec, 2018). Désormais, les institutions scolaires sont gérées de la même manière que toute autre administration : une forme de gestion de « haut en bas » s'est installée dans le système éducatif du Québec où des objectifs sont fixés en amont avant de redescendre vers les établissements scolaires. Il convient de présenter un portrait de cette politique dans son état actuel.

3.2.1- Portrait de la gestion par les résultats en éducation au Québec

Au niveau des écoles du Québec, la GAR produit ses effets en s'appuyant sur les trois paliers du système éducatif en l'occurrence du MEQ[8], des Centres de services scolaires (ci-devant, des commissions scolaires) et les établissements scolaires. C'est la loi # 105 de 2016 portant modification de la loi sur l'instruction publique qui a entériné les actions de chacune de ces entités pour une gestion vraisemblablement plus productive et plus satisfaisante (Gouvernement du

[7] Dans les années 1990, le Québec s'est vu confronté à une incroyable concurrence des marchés mondiaux; il connait une extension technologique de l'information et des communications qui l'oblige à prendre des mesures pour que les services publics soient plus efficaces en s'intéressant nécessairement aux **résultats (**Gouvernement du Québec, 2014).
[8] Nous notons néanmoins que le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) depuis sa création en 1964 a changé de nom à plusieurs reprises tout en conservant la base « Ministère de l'Éducation ». Le Décret numéro 120-2005 du 18 février 2005 l'a transformé en « Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] » (Gouvernement du Québec, 2005). Ce dernier, à son tour, s'est transformé en « Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR] » par le **Décret 142-2015** du 27 février 2015 (Gouvernement du Québec, 2015).

Québec, 2018). La figure 6 ci-dessous nous donne un portrait visuel et relationnel des actions de chacune de ces trois entités.

En effet, un plan stratégique doit être élaboré par le Ministère[9]. Ce plan témoigne de son engagement par rapport à la gestion axée sur les résultats. Selon les termes de l'article neuf de la loi sur l'administration publique et, sous les réserves de tout autre élément que le Conseil du trésor croit être utile en rapport à la période couverte, à sa forme et à la périodicité des révisions.

Au niveau des Centres de services scolaires, un plan d'engagement vers la réussite (PEVR) doit être mis en place. Ce plan doit être « cohérent avec les orientations stratégiques et les objectifs du plan stratégique du ministère » (art. 209.1 de la loi sur l'instruction publique). Sous réserve de l'ajout de tout autre élément que le ministre croit être efficace, l'article 209.1 de la LIP précité donne une description des contenus du plan d'engagement vers la réussite des Centres de services scolaires. Entre autres éléments, le PEVR doit faire état des cibles visées au terme de la période couverte et il doit contenir des indicateurs, notamment nationaux, utilisés pour mesurer l'atteinte des objectifs et cibles visés (Gouvernement du Québec, 2021b).

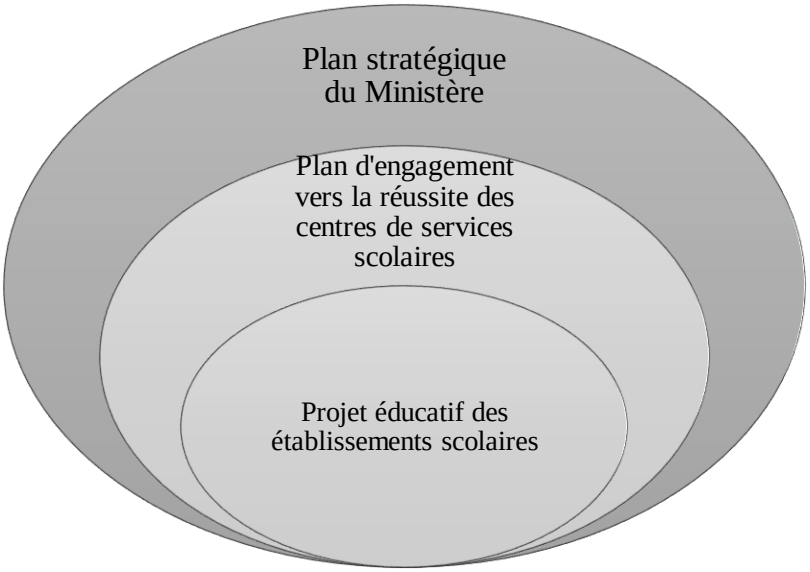
Quant aux établissements scolaires, ils élaborent un projet éducatif qui respecte les idéaux du PEVR des centres de services scolaires. Au regard de l'article 37 de la loi sur l'instruction publique, le projet éducatif, entre autres éléments, doit présenter des cibles visées au terme de la période couverte et des indicateurs utilisés pour mesurer l'atteinte des objectifs et des cibles visés (Gouvernement du Québec, 2021b). Donc, à chacun des trois niveaux de la GAR, il y a des objectifs de rendement (cibles visées et indicateurs dont le niveau inférieur doit être en cohérence avec le niveau supérieur) et de reddition de compte.

En vertu de cet aspect de reddition de compte préconisée par la GAR (MEES, 2018c), les résultats de toutes les décisions prises vont être analysés, interprétés et présentés au public. Si les objectifs ne sont pas atteints, l'entité responsable se droit d'en trouver une explication avec les moyens d'y remédier (MEES, 2018c). En ce sens, le Ministère et les Centres de services scolaires se doivent

[9] .- Suivant les termes de l'article 8 de la loi sur l'Administration publique, le plan stratégique doit couvrir une période de plus d'un an (Gouvernement du Québec, 2023b). Généralement, le ministère de l'Éducation du Québec élabore son plan stratégique pour une période de quatre ans comme en témoigne le dernier en date (il couvre la période de 2023 à 2024) (MEQ, 2013).

de produire un rapport annuel pendant que les établissements ont pour obligation de trouver une entente avec les Centres de services scolaires pour l'évaluation du projet éducatif en fonction des résultats obtenus (Gouvernement du Québec, 2021b). Dans cette logique, le ministère de l'Éducation produit chaque année un rapport sur le taux de diplomation et de qualification; entre autres intentions, ce rapport sert à des fins de comparaison et de mesure de la performance du système en général (MEES, 2020). Ce fait nous invite à voir les influences de la politique de la gestion axée sur les résultats sur l'évaluation des apprentissages.

***Figure 6.- Portrait visuel** et relationnel des actions des acteurs dans le système éducatif du Québec.*



3.2.2.- Influences de la GAR sur l'évaluation des apprentissages

La reddition de compte, une colonne dans l'architecture de la GAR, se trouve bien ancrée dans la politique d'évaluation des apprentissages de 2003. Cette politique prévoit l'utilisation des résultats scolaires qu'on peut combiner à d'autres indicateurs en vue de la régularisation du système (MEQ, 2003b). D'ailleurs, il est prévu que l'évaluation des apprentissages puisse être utilisée « pour améliorer le système et atteindre les objectifs du plan de réussite [10]» (MEQ, 2003b). Dans son état

[10] .- Le plan de réussite c'est l'un des documents que devrait se doter un établissement scolaire en vertu de la gestion axée sur les résultats; avec la modification de la loi sur l'instruction publique en 2016 par l'adoption du projet de loi #105, tous les documents que devrait adopter un établissement scolaire dont ce plan de réussite sont combinés en un seul soit le projet éducatif ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018b).

actuel, la GAR exige qu'il y ait des objectifs de réussite prédéterminés suivant une structure du haut vers le bas (top-down) comme illustré dans la figure 6 ci-dessus et que ces objectifs soient vérifiés à la fin « pour l'ensemble des effectifs des étudiants » (MEQ, 2003b).

Selon plusieurs auteurs, cette réalité de la GAR dans laquelle s'exerce l'évaluation des apprentissages au Québec vient fragiliser les structures scolaires dans leur finalité (Sané, 2017). Depuis 2004, Blais se souciait du déplacement de rôle de l'école se donnant des objectifs à la manière des organisations industrielles tournant vers le démontrable, au pire, vers le facilement démontrable. Cette obligation de résultat pour Lessard (2004) laisse apparaitre une autre obligation, celle de l'évaluation. Cet auteur laisse comprendre que l'évaluation devrait être un simple constat basé sur les appréciations de l'évaluateur [l'enseignant] : elle devrait être réalisée dans la plus grande neutralité. Mais, quand il y a obligation, l'évaluation dépasse le simple cadre de constat; elle devient « un mécanisme qui exerce une pression sur ce qui est évalué, c'est un mécanisme vivant qui interagit avec ce qui est évalué » (Blais, 2004, p. 124).

Pour ainsi dire, ce sentiment d'être évalué est ressenti par les enseignants voire les établissements scolaires sans même mentionner les centres de services scolaires et le ministère de l'Éducation. Il apparaît d'ailleurs que cela a un impact considérable sur l'enseignement en salle de classe et même sur l'évaluation : les recherches sont nombreuses à décrire certaines tendances en lien avec cette situation. Ainsi, on souligne la préparation en fonction des évaluations, la condensation ou la simplification des éléments du programme afin de les aligner aux éléments potentiellement évaluables, de même que la tendance à évaluer avec moins de rigueur et même truquer les notes de l'évaluation (Brassard et al., 2013; Dembélé et al., 2013; Maroy et al., 2017; Sané, 2017). Entre ces deux impératifs de la GAR : le projet éducatif dans lequel des cibles mesurables sont déterminées avec la participation des parents entre autres membres du conseil d'établissement (le projet éducatif est un document public) et la reddition des comptes où les résultats des évaluations sont analysés, interprétés et rendus publics (MEES, 2018f), on se demande à quel point se trouve influencée l'autonomie professionnelle des enseignants qui peuvent recevoir directives et blâmes de la part des supérieurs hiérarchiques pour de mauvais résultats (Dembélé et al., 2013; Maroy et al., 2017). Cette préoccupation sera abordée dans la section suivante.

3.2.3.- Influence de la GAR sur l'autonomie professionnelle

L'autonomie professionnelle suppose que les enseignants recourent à leur jugement pour prendre des décisions pédagogiques en fonction des intérêts des élèves; intérêts qui ne résident pas dans le seul fait pour les élèves d'obtenir des notes à une évaluation, mais qui vont avec leurs besoins d'apprentissages différenciés (Desaulniers et Jutras, 2016). D'un point de vue éthique, les enseignants ont une obligation de moyens (ce qui inclut aussi une démarche appropriée pour faire apprendre les élèves, une approche par les compétences), mais pas celle des résultats (Lessard, 2004). Cependant, lorsque dans un système où les moyens semblent être justifiés par la fin (les résultats) et où les pressions sont énormes pour obtenir des résultats, on peut se dire qu'il y a un changement entre les rôles de moyen et de résultats et par ce fait même un décroissement dans ce qu'on appellerait *l'autonomie professionnelle des enseignants*. D'ailleurs, le modèle même de la GAR avec « la participation et le droit de regard des parents dans la gouverne des écoles » laisse entendre que les enseignants peuvent voir une remise en question de leur autonomie (Dembélé et al., 2013, p. 104; Faye, 2017). Sur ce point, Leclerc (2005) cité par Dembélé et al. (2013), précise que l'autonomie dont il est question en éducation n'a jamais été une liberté totale et cela peut donner lieu à de sérieux malentendus. Les marges de manœuvre que les enseignants et les directeurs semblent posséder en dehors des exigences des programmes d'enseignement (dorénavant liés à une APC) et d'autres obligations professionnelles sont subordonnées à la reddition de comptes (Dembélé et al., 2013).

Lors d'une étude réalisée par Boutonnet en 2013, des enseignants, surtout ceux qui s'exercent dans les classes où il y a un examen ministériel en fin d'année, déplorent le fait qu'ils sont limités dans certaines prises de décisions liées à leurs activités pédagogiques puisque les élèves doivent être préparés pour mieux affronter l'épreuve unique (Boutonnet, 2013). Ces études nous montrent que les examens ministériels influencent incontestablement les pratiques des enseignants : leur autonomie professionnelle serait donc remise en question. Or, entre 2020 et 2022, la situation mondiale a eu des impacts sur les pratiques d'enseignement. Plus particulièrement en lien avec le sujet qui nous intéresse, cela a eu pour conséquence directe l'annulation de l'épreuve unique. Cette circonstance spécifique offre l'opportunité d'étudier comment cette situation exceptionnelle s'est traduite au regard de l'autonomie professionnelle, puisqu'elle a constitué, en quelque sorte, une « pause » de certains aspects liés à la GAR.

3.2.4.- La GAR en période pandémique de COVID-19

L'un des grands principes caractéristiques de la GAR, tel que nous l'avons préalablement évoqué, est l'obligation de résultat (Lessard, 2004) qui emmène avec elle, comme l'a si bien dit Lessard en 2004, une obligation d'évaluation. Cette obligation d'évaluation est d'autant plus visible lorsqu'elle est rythmée par un examen ministériel à l'instar de l'épreuve unique d'histoire (Sané, 2017). Alors que les années 2019-2022 resteront gravées dans les annales historiques mondiales par la situation pandémique de la Covid-19, la majorité des activités dans presque tous les pays du monde connaissent une rupture brutale avec le quotidien et sont objets de réorganisation dans un cours laps de temps. Le domaine de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages n'y échappe pas. Dans la province du Québec comme d'ailleurs dans plusieurs pays du monde, l'enseignement se fait à distance et les examens nationaux ou provinciaux sont annulés (Yerly & Laveault, 2020).

Selon Yerly et Laveault (2020), cette période marque un changement dans les règles du jeu en ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages originairement fondée sur la rubrique du score. Ce changement qui consiste en une remise à plus tard du système traditionnel de notation et de certification se fonde sur le principe de l'égalité des chances et offre l'occasion aux principaux acteurs des systèmes d'éducation et plus particulièrement aux élèves et aux enseignants « d'expérimenter l'apprentissage et l'enseignement sans la contrainte des notes à des fins de certification » (Yerly & Laveault, 2020. p. 1).

Cette situation pandémique offre aux enseignants la possibilité d'adapter leur enseignement aussi bien que leur pratique d'évaluation dans une visée fondée davantage sur la régulation que sur la certification (Yerly et Issaieva, 2021). Elle aurait pour effet de permettre aux enseignants de se concentrer sur l'essentiel des apprentissages et d'évacuer les pressions exercées par des tests standardisés tant du côté des élèves que du côté des enseignants (Yerly et Laveault, 2020). Au Québec, le ministère de l'Éducation se veut serein en demandant à ses personnels de se fixer sur un ensemble de savoirs dits prioritaires (MEQ, 2021). Pour certains, il s'agit d'une précieuse occasion permettant aux acteurs du système de repenser non seulement la question de l'enseignement, mais aussi celle de l'évaluation des apprentissages : sa pertinence, sa forme ainsi que sa modalité (Yerly et Laveault, 2020). Cette occasion sera-t-elle saisie effectivement?

Comment est-elle perçue par les enseignants? Cette question constituera une part importante des représentations sociales des enseignants d'histoire de 4e secondaire de l'évaluation des apprentissages rencontrés dans un contexte pandémique.

Partant de là, nous pouvons comprendre que la gestion axée sur les résultats ne semble produire ses potentiels effets qu'à partir des aspects concrets de l'évaluation des apprentissages. Les résultats qu'obtiennent les élèves sont analysés, interprétés pour une prise de décisions pédagogiques et administratives (MEQ, 2003). Au nom de la reddition des comptes, les acteurs du milieu scolaire se retrouvent dans un contexte particulièrement complexe. Une situation qui engendrerait d'énormes incidences sur le travail des enseignants, sur leur autonomie professionnelle, sur leur approche d'enseignement (l'usage de l'APC serait mitigé), leurs choix didactiques et leurs pratiques d'évaluation. Le concept de représentations sociales vient permettre d'interroger ces multiples éléments dans toutes leurs complexités. Le prochain chapitre, après avoir mieux explicité la notion de représentation sociale et ses composantes, offrira une recension des écrits de plusieurs recherches en lien avec les représentations sociales d'enseignants, tantôt par rapport à leur rapport à l'enseignement de l'histoire, tantôt par rapport à leurs représentations de l'évaluation des apprentissages.

CHAPITRE 4

LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, de la GAR découlent des conséquences sur l'évaluation des apprentissages et indirectement sur les pratiques d'enseignement. Dans ce contexte, et en conjonction avec l'APC, notre souci est d'aller voir comment les enseignants appréhendent ces politiques et comment elles viennent impacter leur travail. Afin de dégager un portrait de la situation, nous recourrons à la théorie des représentations sociales (RS). Cette théorie a émergé à partir des travaux d'Émile Durkheim en 1895 avec le concept de « représentation collective » qui cherchait à pousser la réflexion sur les causes qui rendent commune la pensée sociale et qui apportent une explication du monde d'une manière généralisée (Bergamaschi, 2011; Jodelet, 2015 et 2003; Moscovici, 1991). Les générations de chercheurs qui ont succédé à Durkheim ont souvent adopté le concept de « mémoire collective » jusqu'aux années 1930 (Moisan, 2010). Entre autres, cette mémoire dite collective peut être décrite comme une façon d'immortaliser les sentiments, les images et la pensée attachés à l'identité d'un groupe (Jodelet, 2015). La notion de représentation collective a refait surface à partir de 1960 avec Moscovici qui, après de longues réflexions sur la similarité des perceptions largement partagées par des membres de la société, s'est inspiré de la réflexion de Durkheim, mais, a préféré l'intituler représentation sociale (Moisan, 2010; Moscovici, 2003). Pour Bouhon (2009) et Moscovici (2003), les représentations sont sociales parce qu'elles se construisent dans l'interaction, c'est-à-dire à partir d'un processus d'échange. En ce sens, Codol, en 1982, martèle que : « ce qui permet de qualifier de sociales les représentations ce sont moins les supports individuels ou groupaux que le fait qu'elles soient élaborées au cours de processus d'échanges et d'interaction » (Codol, 1982 dans Moscovici, 2003, p. 99).

Jodelet (2015) définit quant à elle les représentations sociales comme « des phénomènes complexes, pluridimensionnels, polymorphes… saisis chez les individus qui les créent à partir de leur vécu, dans l'interlocution, ou qui 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). Ainsi, elle considère que les représentations sociales servent à établir la *liaison entre perception et pratique*. De son côté, Moisan (2010) compare les représentations sociales à une sorte de pensée qui se

concrétise à travers l'action; elles représentent 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). Les représentations sociales trouvent donc leur origine dans la psychologie sociale et servent de moyen d'accès à la signification des expériences de tous les jours (Jodelet et al., 2006).

Vekeman-Julien (2017), dont les études se sont concentrées sur les représentations sociales (RS) dans un contexte éducatif, définit cette théorie comme un « ensemble d'éléments cognitifs, affectifs et comportementaux socialement élaborés et partagés par les enseignants, servant de cadre de référence à ceux-ci afin de comprendre et d'interpréter les réalités relatives à l'éducation et à orienter leurs conduites, particulièrement leurs pratiques pédagogiques » (p. 10).

Dans le cadre de ce présent travail, nous nous appuyons sur ces différents auteurs et autres, dont Monney et Fontaine (2016) pour définir les représentations sociales comme le sens attribué à un objet qui comporte plusieurs significations et qui tend à orienter le comportement ou la pratique d'un groupe. Dans les prochaines sections, il sera pour nous question de voir les représentations sociales dans les domaines des sciences de l'éducation de même qu'en évaluation des apprentissages spécifiquement. Nous verrons par la suite l'organisation des RS avant de statuer sur son état (c'est-à-dire si elle est statique ou dynamique). Le chapitre sera clos avec quelques recherches dans le domaine.

4.1.- Représentations sociales et sciences de l'éducation

En 2011, Moisan argumente que : « l'étude des représentations sociales et l'utilisation de la théorie qui permet leur opérationnalisation sont particulièrement pertinentes pour la recherche en éducation, car les représentations jouent un rôle prépondérant dans l'apprentissage et dans l'enseignement » (p. 26). En fait, même lorsque les représentations sociales n'occupent pas une place prépondérante dans les recherches en éducation, certains facteurs de représentations (comme l'appartenance à un groupe social quelconque, les postures personnelles, le comportement à l'égard de l'école, la manière dont l'enseignant considère son rôle, etc.) qui conditionnent le fondement même de cette science peuvent influencer les résultats de ces catégories de recherche (Gilly, 2003). En ce sens, les représentations sociales se révèlent très importantes en éducation parce qu'elles

permettent d'appréhender certains faits éducatifs ainsi que les degrés de leur signification (Jodelet, 2015).

Une confrontation des points de vue de plusieurs chercheurs provenant de champs et de cultures différents a permis de souligner le caractère transdisciplinaire des représentations sociales qui permettent de saisir les contenus et le caractère construit de la réalité sociale (Jodelet, 2015). Une perspective qui trouve tout son sens en éducation en cherchant notamment, à travers les représentations sociales des acteurs, à répondre aux principales préoccupations du moment (Garnier, 2000). Aussi, serait-il bon de noter comment cette théorie peut aider à décrire, analyser et comprendre les conceptions et les comportements des enseignants de l'éducation surtout lorsqu'elle va au-delà de simples études descriptives (Vekeman-Julien, 2017). Bien que notre recherche soit réalisée dans le vaste champ de l'éducation, elle se concentre sur l'aspect plus spécifique de l'évaluation des apprentissages; il est donc nécessaire pour nous de voir les liens entre les représentations sociales et ce domaine.

4.2.- Les représentations sociales et l'évaluation des apprentissages

Une recension de plusieurs écrits dans le domaine révèle que l'existence des représentations sociales est subordonnée à trois conditions :

1) L'objet de la représentation doit avoir un caractère polysémique, un sens relatif susceptible d'être contextualisé en fonction de la situation;
2) La concentration ou la préférence d'un groupe doit se porter sur certains éléments de l'objet en vertu d'une raison non déclarée ;
3) La pression ou l'influence du groupe doit être exercée (Pianelli et al., 2010).

Voyons de quelle manière ces trois conditions se retrouvent au centre de l'évaluation des apprentissages des élèves dans le contexte qui nous intéresse. La définition même de l'évaluation des apprentissages projette de multiples acceptions chez les acteurs de l'éducation (Cissé, 2016; Laveault, 2020) (première condition). En outre, les évaluations, et plus particulièrement les évaluations à grandes échelles au niveau national ou provincial et même international se trouvent au cœur des débats, leurs contenus et leurs effets sur les systèmes d'enseignement et d'apprentissage sont souvent mis en en cause par les chercheurs (Livingston and Hutchinson, 2017; Rozenwajn et Dumay, 2016; Yerly, 2017). Qui plus est, au Québec, les discussions en la matière

sont renforcées par les effets de la politique de Gestion axée sur les résultats (GAR) contraignant le personnel scolaire à se concentrer sur les évaluations ministérielles principalement; ce qui explique une sorte de préférence pour ces évaluations (deuxième condition). Finalement, les contrecoups de la GAR se caractérisent par les craintes qu'éprouvent les établissements scolaires et les enseignants en particulier d'être blâmés pour de mauvaises performances (Blais, 2004; Maroy, Mathou et Vaillancourt, 2017) (troisième condition). Ces trois conditions se manifestent dans l'évaluation des apprentissages et sont relatives aux représentations sociales partagées par un même groupe, ce qui nécessite de les expliciter et de les analyser.

4.3- L'organisation des représentations sociales

Une analyse et une explicitation des représentations sociales supposent de considérer nécessairement deux composantes : le contenu et la structure de ces représentations (Pianelli et al., 2010). Le contenu se rattache aux informations, valeurs, opinions, croyances, attitudes, etc., qui peuvent être aisément déterminées (Vekeman-Julien, 2017), mais qui sont insuffisantes pour appréhender ces représentations puisque les éléments qui les constituent n'ont pas tous les mêmes niveaux de signification (Lo Monaco et Lheureux, 2007). En ce sens, on fait appel à la deuxième composante : la structure ou l'approche structurale.

L'approche structurale est celle priorisée par Vergès (2001) et Abric (2003) pour déterminer à quel degré les éléments constitutifs des représentations sociales sont significatifs. Selon Abric (2003), les représentations sociales sont un système socio-cognitif. En d'autres mots, il existe une relation entre chacun des éléments qui les constituent. Ces éléments sont hiérarchisés, structurés autour d'un noyau central qui, lui-même, est composé d'un nombre très limité de constituants (Abric, 2003b). Une approche structurale des représentations sociales permet alors de déterminer le noyau central, les zones périphériques ou même les zones muettes (Moisan, 2011). Le noyau central est constitué des éléments rigides, essentiels, importants et stables des représentations (Vekeman-Julien, 2017). Ils représentent les éléments qui résistent au changement (Vergès, 2001a).

4.4.- Représentations sociales, statiques ou dynamiques?

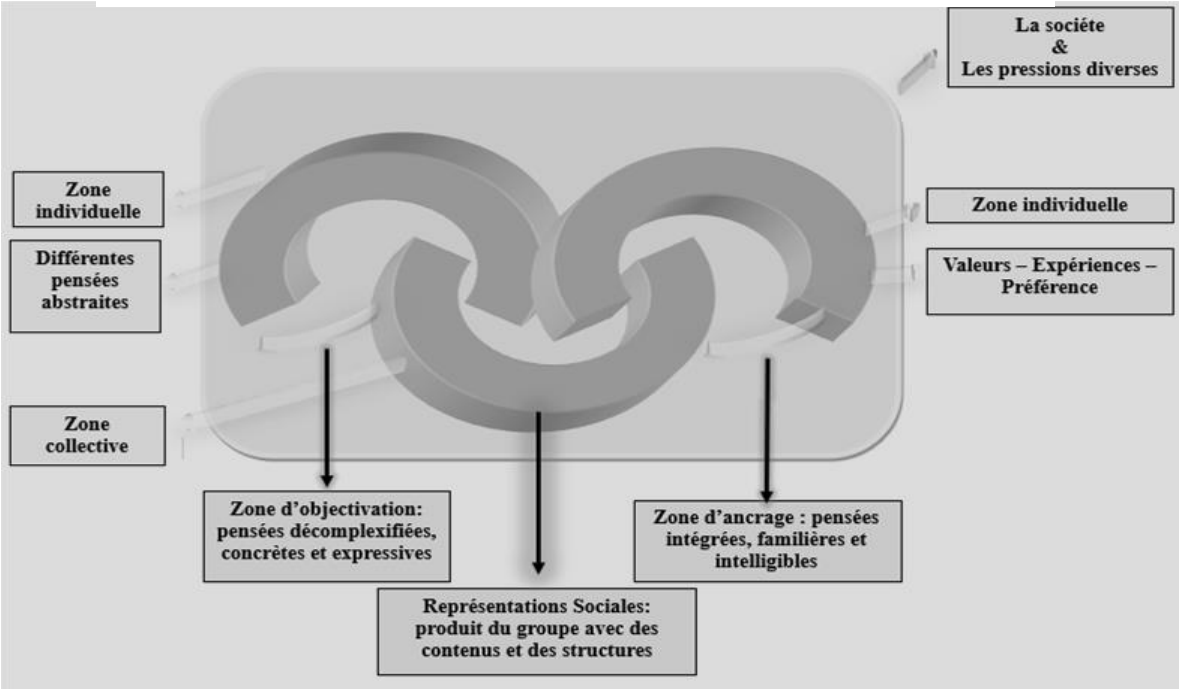
En abordant l'étude du noyau central des RS qui se montre résistant aux changements comme il est préalablement mentionné, une question nous a beaucoup préoccupé : les RS ou le noyau central –

si l'on veut y retourner le projecteur – seraient-ils statiques ou dynamiques? Dans l'hypothèse où ce serait influençable, comment et à quel degré cette influence pourrait-elle se produire? C'est en fait à ces questions que nous chercherons à répondre dans cette section puisque notre recherche s'inscrit dans un contexte (APC et GAR) qui est situé dans le temps (n'est pas fixe) et qui pourrait être appelé à disparaitre ou changer. Cette section nous permettra de prendre en considération le rôle que joue notre contexte d'études dans l'élaboration des RS des enseignants d'histoire de 4e secondaire au Québec de l'évaluation des apprentissages.

À titre de rappel, nous avons fait remarquer à la section 4.2 (RS et l'évaluation des apprentissages) les conditions de l'émergence des RS. Outre ces conditions nécessaires, la production des RS passe obligatoirement par des processus qu'il importe de considérer : l'objectivation et l'encrage (Pianelli et al., 2010) (voir figure 7). Dans un premier temps, l'objet des représentations, d'apparence abstraite, subit dans le groupe d'énormes transformations qui le décomplexifient, il devient plus expressif et plus concret (c'est le processus d'objectivation); ensuite, il devient prêt à intégrer la pensée, il tend à être familier et plus intelligible (c'est le processus d'ancrage) (Pianelli et al., 2010). Le processus d'ancrage permet à la pensée d'assimiler de nouvelles représentations de leur objet, de les incorporer à celles préexistantes et de les familiariser (Pianelli et al., 2010).

De ce processus, nous comprenons que les RS, leur contenu et leur structure ne se développent pas en vase clos. Il existe donc une relation entre celles déjà stockées dans la pensée de leur détenteur et les nouvelles représentations qui vont émerger. Cette relation a fait l'objet des études de Pianelli en 2008 et en 2010. L'auteur a montré que le contenu et la structure des représentations émergentes dépendent des représentations déjà présentes et entretiennent une relation d'emboîtement (relation de dépendance en termes de valeurs) (Pianelli et al., 2010). À ce niveau, certains éléments contextuels comme dans le cadre de notre recherche méritent d'être pris en compte pour une bonne compréhension des RS.

Figure 7.- Processus d'émergence des représentations sociales



Toutefois, la question de savoir si ces éléments contextuels peuvent modifier une représentation sociale en parlant plus spécifiquement du noyau central n'est pas une évidence. Plusieurs recherches se penchent plutôt du côté de la stabilité du noyau central avec une possibilité de modulation en raison de certaines pressions : « le contenu du noyau central ne change pas selon les variations du contexte. Il est simplement modulable. Certains éléments seront plus facilement exprimés que d'autres. » (Abric, 2003, p. 80). Dans plusieurs autres recherches comme celles de Flament et al. (2006), Jodelet (2015), Lanoix et Moisan (2022), Pianelli (2008) et Pianelli et al. (2010), la question est abordée en ce sens : le noyau central est stable, il est seulement modulable.

Lanoix et Moisan (2022), dont les études en didactique de l'histoire portent sur les représentations sociales des enseignants, ont misé sur un ensemble de contextes comme : la composition du curriculum réel en enseignement de l'histoire, les critères ministériels d'évaluation, la possibilité pour les élèves ou leur capacité à satisfaire aux exigences administratives relativement à la matière, etc., pour évoquer la question de la protection du noyau central du côté de l'acteur qui peut être perçue comme une sorte d'incohérence ou une sorte de remise en question par un observateur. Ils postulent que :

> Dans les cas où la RS est soutenue par une forte charge émotive ou lorsque l'acteur dispose d'une grande autonomie pour mettre en œuvre des pratiques sociales propres à une situation donnée, il est peu probable que le noyau central de la RS soit remis en question. Il existe cependant des situations où des contraintes sociales ou matérielles exercent une plus grande pression sur les RS, ce qui peut donner lieu à une modification progressive ou radicale du noyau central des RS selon le type de pression exercée par ces contraintes… Dans ce genre de situation, il arrive que l'acteur développe des mécanismes de défense des RS sous la forme de rationalisations qui justifient le maintien du noyau central malgré les contraintes du nouvel environnement. Vues de l'extérieur, ces rationalisations apparaissent souvent comme des incohérences aux yeux de l'observateur (Lanoix et Moisan, 2022, p. 39).

Afin de rendre davantage concrètes les notions que nous venons de présenter, il semble légitime de passer en revue quelques recherches qui ont été menées en sciences de l'éducation et plus spécifiquement en lien avec l'enseignement de l'histoire ou l'évaluation des apprentissages. Une telle démarche nous permettra d'avoir dans le viseur ce qui a été déjà réalisé et ce qui demeure à découvrir.

4.5.- Quelques études sur les représentations sociales en didactique de l'histoire et en évaluation des apprentissages

Dans cette section, nous nous donnons pour tâche de brosser un portrait de la situation avec quelques travaux qui ont été réalisés sur les représentations sociales soit dans le domaine de la didactique de l'histoire soit dans le domaine de l'évaluation des apprentissages. Cela permettra une meilleure appréhension des contributions que nous entendons apporter (section 5.10.2) en entreprenant ce travail de recherche. Tout d'abord, nous présentons de façon chronologique aux sous-sections 4.5.1 à 4.5.7 des études portant sur l'histoire et sur la didactique de l'histoire puis à la sous-section 4.5.8 une autre étude portant sur l'évaluation des apprentissages.

4.5.1.- Bouhon (2009) :

En 2009, Bouhon a mené une recherche sur les représentations sociales des enseignants d'histoire en lien avec cette matière et son enseignement. Bouhon a ainsi souhaité déterminer de façon scientifique les représentations que se font les enseignants de l'histoire et de son enseignement. Ce qui lui a permis de poursuivre trois grands objectifs qui sont :

1) Décrire et expliquer le contenu et la structure des représentations sociales des enseignants d'histoire à l'égard de leur discipline et de son enseignement dans le contexte actuel de réformes pédagogiques.

2) Décrire et expliquer les positions des enseignants à l'égard des modèles épistémologiques qui ont traversé la discipline savante au XXe siècle et des modèles didactiques inscrits au cœur des évolutions de la discipline scolaire depuis la fin des années 60.
3) Explorer les relations entre les représentations sociales des enseignants et leurs caractéristiques individuelles et professionnelles. (p. 102).

Pour venir à bout de ces objectifs, l'auteur a fait passer un questionnaire en ligne à 175 enseignants d'histoire au secondaire en contexte luxembourgeois en combinant les critères de l'évocation hiérarchisée et du questionnaire de caractérisation : deux outils, selon l'auteur qui cite Abric (2003), pouvant lui permettre de démontrer comment s'organisent les contenus des représentations sociales des enseignants. Son questionnaire de caractérisation s'appuie sur des questions à deux et à trois éléments de réponses (deux choisis, deux rejetés et deux ignorés ou trois choisis, trois rejetés et trois ignorés). Ce choix (évocation hiérarchisée et questionnaire de caractérisation) lui a offert la possibilité de consolider ses hypothèses. Nous reviendrons sur ces éléments dans le chapitre portant sur la méthodologie.

Suite aux analyses des résultats, Bouhon a déterminé que les enseignants adhèrent aux différents paradigmes épistémologiques qui ont traversé l'histoire au 20^{e} siècle et à plusieurs modèles didactiques institués à partir des années 1960. En général, les enseignants, d'un point de vue épistémologique, ont une vision contrastée de l'histoire opposant une perception positiviste à une perception constructiviste des évènements historiques. Par la conception positiviste, l'auteur entend le fait « d'établir, une fois pour toutes, les faits passés qui, par accumulation, permettront de reconstituer les pans entiers de la réalité » (p. 45) alors que la conception constructiviste de l'histoire renvoie à une approche qui s'appuie sur une dimension narrative et herméneutique, qui valorise la subjectivité du récit et qui permet de « s'interroger sur la validité du discours historique » (p. 71), ce qui renvoie globalement aux deux postures présentées plus tôt dans cette thèse (section 1.2). S'agissant de l'enseignement de l'histoire, les enseignants opposent la logique encyclopédique à la logique heuristique. Bouhon souligne qu'ils sont influencés par la prédominance donnée à une « culture générale », et relève aussi le manque ou l'absence de visée formatrice. Par conséquent, ces enseignants priorisent comme modèle didactique l'exposé-récit. Certains, au contraire, priorisent la curiosité et la formation intellectuelle des élèves, en optant pour ce que le chercheur nomme le discours-découverte. Finalement, lorsque la formation intellectuelle est mise de l'avant, des enseignants adoptent l'apprentissage-recherche comme modèle didactique.

Les représentations sociales de l'histoire des enseignants participant à la recherche sont aussi constituées d'un ensemble d'éléments qui déterminent le noyau central : ces éléments peuvent être, par exemple : l'histoire est une discipline qui s'enseigne à l'aide des sources, par la méthode critique et qui requiert une analyse rigoureuse. Les éléments des couches périphériques se réfèrent à la fonction sociale de l'histoire consistant à comprendre le présent au moyen de l'étude du passé. Certains éléments en lien avec les dimensions théoriques de l'histoire comme leurs objets (ce qu'on raconte) et leurs modes de raisonnement ne font pas partie des représentations sociales des enseignants.

Il existe des variations dans les réponses de plusieurs groupes d'enseignants surtout dans les couches périphériques. Ces variations sont très loin d'être expliquées par les caractéristiques individuelles et professionnelles des enseignants. Les seules explications possibles semblent résider dans le choix de la profession. Le fait que l'histoire ait été délibérément choisie comme profession ou comme unique matière d'enseignement produit une influence non négligeable au sein des groupes.

4.5.2.- Moisan (2010) :

Un an plus tard, soit en 2010, Moisan mène une étude au Québec en cherchant à savoir comment les enseignants d'histoire du secondaire du Québec se représentent cette discipline, ses objets d'enseignement et son apprentissage[11]. Elle souhaite alors, plus particulièrement, étudier la relation existante entre l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Pour cela, la didacticienne propose de répondre à divers objectifs : décrire le contenu (définitions des concepts par les enseignants) et la structure des représentations sociales de l'histoire et de la citoyenneté des enseignants d'histoire, identifier le mieux possible les processus d'objectivation et d'ancrage et déterminer les relations existant entre l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté dans les représentations sociales des enseignants d'histoire du secondaire. Enfin, elle souhaite

[11].- Depuis 2017, le cours de 3e et 4e secondaire a été modifié et s'intitule dorénavant Histoire du Québec et du Canada, mais qu'en 1e et 2e secondaire, le cours demeure inchangé depuis la réforme des programmes de formation des écoles québécoises (PFÉQ) et s'intitule toujours Histoire et éducation à la citoyenneté (http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/).

exposer les représentations de l'apprentissage et de l'enseignement de l'histoire et de la citoyenneté auxquelles se réfèrent les enseignants d'histoire.

Dans le souci de répondre à sa question de recherche et d'atteindre ses objectifs, Moisan a utilisé une approche méthodologique anthropologique (méthodologie qualitative) où des entrevues semi-dirigées ont été réalisées avec 18 enseignants d'histoire de secondaire à Montréal. Elle a priorisé des techniques d'associations par la réalisation de trois activités : un entretien semi-dirigé (technique d'association libre continuée), une activité de schématisation pour chacune des représentations exprimées (association libre continuée) et une activité sur la technique de l'évocation hiérarchisée (association forcée). Cette approche a permis à l'auteur d'obtenir la fréquence d'apparition de certains éléments (le nombre de fois que les éléments de définition reviennent) en vue de structurer les représentations sociales des enseignants.

L'analyse des résultats de l'enquête laisse entendre que les enseignants insistent sur les aspects disciplinaires de l'histoire, en la définissant généralement comme « une interprétation permettant de comprendre le présent par l'étude des faits du passé. » (p. 207). Néanmoins, lorsque vient le temps d'enseigner cette discipline, les enseignants participant à l'étude pensent que l'histoire c'est quelque chose qu'on peut narrer avec une description du rôle des personnages et des évènements en observant une certaine neutralité. Pour les enseignants participant à l'étude, l'histoire sert principalement à la compréhension des phénomènes en comparaison des faits et des évènements du passé. Les couches périphériques des représentations sociales des enseignants d'histoire sont marquées par la considération accordée à l'histoire en tant que culture commune. En ce sens, l'histoire, selon les points de vue des enseignants de l'étude de Moisan, représente un ensemble de savoirs et de valeurs partagées. La question de l'identité constitue l'une des dimensions de l'histoire et appartient, elle aussi, aux couches périphériques des représentations sociales des enseignants.

S'agissant de l'enseignement de l'histoire, le noyau central des représentations sociales des enseignants se résume ainsi : l'histoire, c'est « l'enseignement d'interprétations et de faits historiques de base permettant de faire comprendre le passé du présent. » (p. 208). Pour les enseignants, enseigner l'histoire, c'est d'abord enseigner aux élèves les différentes interprétations du passé. Ces interprétations se referment toutefois sur leurs propres subjectivités (les subjectivités des enseignants) sans tenir compte de celles des élèves. En effet, selon les enseignants, les élèves

pourraient produire des interprétations qu'ils (les élèves eux-mêmes) considèrent comme l'essentiel. Cela entrainerait de la confusion et les détournerait du fil conducteur de l'histoire.

D'autres éléments importants sont élaborés par les enseignants et constituent en quelque sorte les zones périphériques de leurs représentations sociales. Les enseignants d'histoire se donnent pour mission de stimuler l'intérêt, la passion et la curiosité des élèves vis-à-vis de cette discipline. Pour parvenir à cette fin, les enseignants pratiquent, presque dans l'ensemble de leur temps (80%), un enseignement magistrocentré. 20% seulement de leur temps sont consacrés à l'utilisation d'autres méthodes comme le travail de recherche et d'analyse. Ces conclusions rejoignent donc à maints égards celle de Bouhon (2009).

Les enseignants pensent qu'une bonne formation en histoire prévoit que les élèves acquièrent les connaissances nécessaires de la trame historique; ils ne croient pas que les élèves du secondaire soient en mesure de développer les habiletés liées à la pensée historique. En ce sens, les enseignants semblent privilégier du matériel didactique allant de pair avec leurs représentations. C'est ce que nous allons voir avec l'étude de Boutonnet en 2013.

4.5.3.- Boutonnet (2013) :

En 2013, Boutonnet a décidé de porter son étude sur les ressources didactiques, les types d'usage qu'en font les enseignants d'histoire au secondaire dans le cadre de leurs pratiques éducatives et leur utilisation, ou non, de la méthode historique. Dans cette recherche, l'auteur s'est concentré sur deux principaux objectifs qui sont d'analyser : « l'usage des ensembles didactiques d'histoire et des ressources complémentaires par les enseignants au secondaire » et « l'intervention éducative des enseignants en regard de l'exercice de la méthode historique » (p. 10). En lien avec ces objectifs, Boutonnet a utilisé une méthodologie mixte lui permettant de faire usage de plusieurs types d'instruments : un sondage, des observations en classe et un entretien de suivi. Le sondage a été administré en ligne pour une participation de 81 enseignants d'histoire, les observations ont eu lieu en classe et huit entrevues ont été réalisées.

Les résultats montrent que ce sont surtout les cahiers d'exercices et cahiers de type « maison » qui occupent le devant des pratiques et de la planification des enseignants d'histoire au secondaire québécois. En fonction de ces cahiers, les principales activités des enseignants en classe vis-à-vis

des élèves se résument à la lecture, au surlignage, à l'annotation et à la finalisation d'exercices de repérage. L'auteur note toutefois que contrairement aux manuels, il n'est pas nécessaire qu'un cahier d'exercices soit avalisé par le Ministère (Bureau d'approbation du matériel didactique). Néanmoins, il semble que ce soit bien cette ressource qui dicte prioritairement les apprentissages des élèves. Malgré que le cahier d'exercices fasse l'objet d'un usage très contrasté en ce sens qu'un enseignant peut décider de l'utiliser ou de ne pas l'utiliser du tout, il éclipse en quelque sorte l'utilisation du manuel pourtant approuvé par le Ministère. En dépit de son « statut de préférence et d'autorité » (p. 179), le manuel scolaire n'est pas la ressource didactique de prédilection des enseignants d'histoire au secondaire. Quand il est utilisé, c'est généralement pour illustrer un récit, lire ou repérer des informations.

Ce qui ressort de cette étude, à l'instar des constats de Bouhon (2009) et de Moisan (2010), c'est que c'est « le récit de l'enseignant […] structure le savoir historique pour les élèves. » (p. 180). Souvent, l'enseignant expose tandis que les élèves prennent des notes. L'exercice de la méthode historique en salle de classe est en majeure partie confirmé par un exposé magistral, selon les enseignants. L'emploi d'une telle méthode par les enseignants cantonne souvent les élèves au repérage et à l'organisation des informations par la prise des notes. Cela se fait aux dépens d'autres méthodes d'apprentissage comme la problématisation, la formulation des hypothèses, la synthèse, la remise en question, etc. C'est ce que dénote l'auteur lorsqu'il explique : « plus le temps est dédié à l'écoute du récit par les élèves, moins les élèves accèdent et maîtrisent les étapes de la méthode historique. » (p. 180). On peut néanmoins noter l'usage d'autres outils didactiques, même à un moindre niveau, comme les cartes, les documents iconographiques et textuels, les schémas, etc. L'usage de ces ressources se fait parfois en illustration ou corroboration du récit.

Quant à la typologie d'usage qui a été fait des ressources didactiques, Boutonnet relève dans ses études trois types : *intensif* (un usage intégral en est fait) – *extensif* (on en fait un usage partiel surtout à titre d'illustration) et *critique* (on en fait un usage en vue d'une activité de problématisation). Un quatrième type d'usage des ressources didactiques a été formulé par l'auteur : c'est en fait un couplage des types extensif et critique partagé au sein de son groupe d'études qui lui a conduit à ce type *extensif-méthodique*. L'étude démontre que les enseignants utilisent les ressources didactiques de façon extensive et très abondamment alors que ces ressources

sont rarement utilisées de façon critique. Le cahier d'exercices est souvent utilisé de façon intensive et rarement de façon critique. Le récit des enseignants est intensivement utilisé.

Il paraît nécessaire pour nous de relever dans ces études (Bouhon, 2009; Moisan, 2010; Boutonnet, 2013) certaines contraintes structurant les pratiques des enseignants ainsi que leurs représentations sociales de l'enseignement de l'histoire. Nous notons :

> le manque de temps ; la pression de l'examen ministériel de 4e secondaire ; la lourdeur du programme ; la nouvelle progression des apprentissages ; le problème de l'approche chronologique versus thématique et la répétition qu'elle induirait ; les difficultés de lecture des élèves ; leur manque de connaissances ; la stimulation de leur intérêt pour l'histoire (Boutonnet, 2013, p. 181).

Soulignons ici le fait que la "pression de l'examen de 4e secondaire" est l'un des éléments, dans le contexte de la GAR, sur lequel nous souhaitons nous pencher.

4.5.4.- Rousson (2014) :

De son côté, Rousson a entrepris en 2014 ses recherches sur les représentations sociales des enseignants du domaine de l'univers social au niveau de l'enseignement primaire. Dans ses recherches, Rousson se donne comme objectifs d'étudier les représentations sociales des enseignants généralistes lors de l'enseignement plus spécifique du domaine de l'univers social et, en deuxième lieu, d'examiner si leurs représentations ont un impact sur leur pratique d'enseignement. Pour s'y prendre, Rousson emploie une méthodologie qualitative avec la réalisation de 21 entrevues semi-dirigées.

Les résultats des entrevues pour ce qui concerne l'histoire lui ont permis de conclure que les représentations sociales des enseignants se construisent autour d'un élément crucial (qui constitue le noyau central des représentations sociales des enseignants de l'histoire) : l'histoire, c'est une « capacité de raisonnement avec le temps » (p. 162). 17 participants sur 21 structurent leurs représentations autour de cette définition. Pour les autres participants de la recherche, l'histoire représente une discipline qui permet de construire son identité. Presque tous les enseignants n'ont aucunement établi de rapport entre l'histoire et la culture au sens plus collectif. Les représentations qu'ils développent sont ancrées dans la relation qu'ils entretiennent avec leurs propres expériences scolaires en histoire et dans les savoirs scolaires.

Autour du noyau central se trouvent deux autres couches dites périphériques. La première couche périphérique concerne les influences que subissent les enseignants durant leur vie d'adulte. Les participants ont vu leurs représentations modifiées au cours de leurs expériences d'adulte soit par les voyages, soit par la lecture, etc. Ces influences ne peuvent aucunement modifier le noyau central, mais font accroître les éléments situés en périphérie. Il y a ensuite d'autres éléments négligeables ou moins importants qui se trouvent sur une deuxième couche périphérique : ce sont les influences familiales. Cela soulève le rôle de la famille dans l'éducation de leurs enfants; elle joue un rôle de passeur culturel.

Aussi, serait-il important de noter que ces éléments qui structurent les RS des enseignants sont ceux qui en favorisent l'émergence. Sur ce, l'auteur soutient que c'est d'abord le parcours ou les expériences scolaires qui se trouvent à la base des représentations sociales des enseignants participant à cette recherche. En deuxième lieu, c'est leur cercle familial qui joue le rôle prépondérant dans l'élaboration de leurs représentations du domaine de l'univers social. Les enseignants témoignent de l'importance de l'éducation qu'ils ont reçue dans leur famille leur donnant une vision de l'histoire, de la géographie ou de l'éducation à la citoyenneté. Puis, en troisième position, on retrouve l'expérience de la vie d'adulte des participants qui contribue à l'élaboration de leurs représentations. Ces expériences peuvent être le voyage, le passe-temps, la maturité, l'actualité, la lecture, l'expérience de travail, etc. Cette étude montre que certains facteurs ou circonstances peuvent moduler le noyau central des représentations sociales, 76% des participants estiment « avoir modifié leur vision de l'histoire depuis la création de leurs représentations » (p. 166). Cette conclusion ne signifie pas pour autant que le noyau central est changeant. En fait, comme ont souligné ces auteurs, cette étude atteste que le noyau central est ancré, il est très difficile de le déconstruire.

Quant aux impacts des représentations des enseignants sur leur enseignement, l'étude révèle qu'il existe une cohérence entre les discours des enseignants et leurs pratiques en salle de classe. Toutefois, le choix prépondérant de l'histoire sur les autres disciplines (comme géographie, éducation à la citoyenneté), selon ce que révèlent les participants, témoigne d'une certaine hiérarchie disciplinaire dans le domaine de l'univers social. Pour les enseignants, les sciences sociales ou les disciplines de l'univers social sont enseignées aux élèves en vue de leur permettre

de bien comprendre leur histoire. Malgré cette priorité qu'ont accordée les enseignants à l'histoire, l'auteur se questionne sur la qualité de leur enseignement eu égard à leurs représentations : ils n'accordent pas une grande place des éléments culturels dans leur enseignement alors que ceux-ci sont indispensables en univers social. Étant donné le niveau scolaire qui diffère dans le cadre de l'étude de Rousson, il apparaît plus difficile d'établir des parallèles avec les trois études précédentes, ce qu'il sera toutefois possible avec l'étude de Lanoix (2015).

4.5.5.- Lanoix (2015) :

L'étude de Lanoix en 2015 s'est penchée sur les finalités de l'enseignement du cours d'histoire au Québec et sur la notion de nation dans les représentations sociales des enseignants. Dans cette étude, Lanoix s'est montré préoccupé par une question fondamentale : quel est le poids relatif des représentations sociales des enseignants d'histoire – une composante fondamentale du curriculum caché[12] – et du programme de formation prescrit par le MELS dans la détermination de la place effectivement accordée à l'identification nationale dans l'enseignement de l'histoire du Québec? Dans sa quête d'une réponse à cette question, Lanoix a utilisé une méthodologie mixte combinant à la fois des données qualitatives et quantitatives. Cette démarche l'a conduit à organiser des entrevues avec huit enseignants d'histoires du Québec. Ces entrevues lui ont permis de créer un sondage qui allait être administré et qui avait permis de collecter des réponses auprès de 36 enseignants d'histoire.

Par ses analyses, Lanoix nous montre que les finalités patrimoniales et civiques de l'enseignement de l'histoire sont encore présentes chez presque tous les enseignants participant aux enquêtes, au travers plus spécifiquement de leur attachement à la nation québécoise. Ces finalités visent à favoriser la transmission d'un récit historique commun aux élèves et à faire en sorte que ceux-ci y adhèrent. Cette conclusion positionne donc les enseignants d'histoire du secondaire différemment de ceux du primaire ayant participé à l'étude de Rousson (2014) qui s'écartaient d'une vision collective. En fait, les enseignants de l'étude de Lanoix (2015) expriment leur volonté d'amener les élèves à adopter une certaine identité québécoise ou, dans certains cas, de développer un recul

[12] .- Le curriculum caché s'entend « une somme d'idées, de valeurs et de contraintes qui ne font pas officiellement partie du curriculum, mais qui influence grandement sa mise en application » (Lanoix, 2015, p. 250). Il fait référence aux aspects non officiel ou informel des actions pédagogiques et didactiques des enseignants : les contraintes organisationnelles comme dans le contexte de la GAR, leurs valeurs, leur mode de pensée, etc., en un mot, tout ce qui pourrait les influencer dans le choix à faire en salle de classe (Lanoix, 2015a).

critique par rapport à cette identité nationale. L'auteur constate globalement un rejet du développement de la méthode historique comme finalité du cours d'histoire chez les enseignants ayant participé à la recherche. Il constate que le développement des compétences qui par ailleurs, selon lui, occupe une place ambigüe dans les programmes de formation n'est presque aucunement présent dans les représentations sociales des enseignants, rappelant une fois de plus les observations de Bouhon (2009), Moisan (2010) et Boutonnet (2013).

Les données quantitatives ont permis à Lanoix de constituer deux groupes possibles d'enseignants avec des représentations sociales divergentes : un groupe représenté par 52,8% des participants, il est qualifié de polyvalent parce qu'il démontre les trois types de finalité du cours d'histoire définis par Audigier (1995) dans ses représentations. Il s'agit de la transmission d'une vision partagée du passé dès origine à nos jours au moyen du récit (première finalité), de l'initiation des élèves à l'essentiel de la méthode scientifique en vue de développer leur faculté intellectuelle et critique (deuxième finalité) et du développement des habiletés pratiques des élèves en vue de leur permettre de confronter la réalité de la vie sociale et professionnelle durant leurs expériences d'adulte (troisième finalité). Le deuxième groupe, par contre, qui est représenté par 47,2% des répondants, il est qualifié de patrimonial parce que les finalités patrimoniales et civiques sont présentes de manière prédominante dans les représentations.

Pour ce qui concerne les finalités de l'enseignement de l'histoire du Québec, Lanoix démontre qu'il est probable que les éléments comme "développer la culture générale", "comprendre la société actuelle" et "préparer l'épreuve unique" constituent le noyau central des représentations des enseignants pendant que d'autres éléments comme "attachement à l'identité du Québec", "faire aimer l'histoire du Québec" et "transmettre la mémoire collective" constituent les zones périphériques; ceci, en fonction d'un questionnaire de caractérisation. Le chercheur relève par ailleurs quelques facteurs qui sont susceptibles d'influencer les représentations des enseignants ainsi que leurs pratiques d'enseignement de l'histoire. Lanoix affirme que le contenu du programme d'histoire de formation exerce une influence de façon significative sur les représentations sociales des enseignants ainsi que leurs pratiques d'enseignement selon ce que révèlent 84,2% des participants : les deux groupes excluent l'usage de la méthode historique alors que la moitié des participants écartent la possibilité de développer les compétences définies dans le programme.

Un autre élément qui avait déjà été identifié dans les travaux de Rousson (2014) comme facteur d'influence des représentations sociales des enseignants exerçant au niveau primaire semble aussi influencer celles des enseignants de l'ordre du secondaire, selon les conclusions de ces travaux réalisés par Lanoix. En fait, le parcours personnel (parcours de formation et intérêts personnels) semble être à la base de la formation des représentations sociales des enseignants d'histoire au secondaire au Québec et influencer grandement leurs pratiques d'enseignement.

4.5.6.- Jadoulle (2020) :

En 2020, Jadoulle a mené, à son tour, une recherche exploratoire lui offrant la possibilité de déterminer l'impact des représentations sociales de l'enseignement de l'histoire et de ses finalités sur les pratiques des enseignants au Québec. L'objectif derrière cette recherche était d'analyser s'il y a une convergence entre les représentations sociales des enseignants de l'enseignement de l'histoire et ses finalités par rapport à leurs pratiques. Pour ce faire, Jadoulle a utilisé un questionnaire de caractérisation (Vergès, 2001b) en ligne, une phase d'observation d'une séance d'enseignement pendant une heure et quinze minutes et des entretiens en suivi de l'observation. Son questionnaire de caractérisation comporte des questions à trois éléments de réponses (un choisi – un rejeté – un ignoré). Les données sont collectées auprès d'un très petit échantillon (cinq enseignants d'histoire) au Québec.

Les résultats de cette étude ont montré que 80% des enseignants soit quatre sur cinq se rallient au fait de *comprendre la société actuelle* comme finalité de l'histoire. Il s'agit d'une finalité citoyenne, poursuit l'auteur, qui fait remarquer qu'aucun de ses participants n'adhère au profil patrimonial de Lanoix (2015a). Ce qui pourrait être normal de par l'écart considérable existant entre les échantillons, d'une part, et le profil des questionnaires de caractérisation utilisés par les chercheurs, d'autre part. Toutefois, deux des participants de Jadoulle font bien partie du groupe polyvalent mis en évidence dans les travaux de Lanoix (2015). Ces deux participants choisissent deux éléments : *développer la culture historique des élèves* et *comprendre la société actuelle* qui appartiennent au noyau commun des deux groupes (patrimonial et polyvalent). Ceux-ci ont rejeté les finalités liées au groupe patrimonial comme l'élément : *développer la mémoire du Québec ou faire aimer l'histoire du Québec*. Par ce geste même, ils sont qualifiés de *polyvalent*. Le travail de Jadoulle fait émerger deux autres groupes. L'un que l'on appelle *intellectuel* parce que le participant aurait

choisi un élément, *développer la méthode historique*, comme finalité de l'enseignement de l'histoire alors qu'il a été ignoré par les deux groupes présentés dans le travail de Lanoix (2015). Ensuite vient un autre groupe que Jadoulle qualifie de *pratique* parce que pour l'un des participants, *réussir l'épreuve ministérielle de 4e secondaire*, c'est la finalité de l'enseignement de l'histoire. Donc, contrairement à ce que nous a présenté Lanoix (2015), les conclusions de cette recherche mettent en relief trois profils attribués par les participants en ce qui a trait aux finalités de l'enseignement de l'histoire : *polyvalent, intellectuel* et *pratique*. Ces typologies diffèrent de celles de Bouhon (2009) et Boutonnet (2013).

Pour ce qui concerne les représentations sociales de ces enseignants, Jadoulle était parti de trois paradigmes mis en exergue par les enseignants francophones d'histoire de Belgique et de Luxembourg, à savoir : discours-découverte, l'exposé-récit et l'apprentissage-recherche. Ces trois paradigmes ont été repérés dans les travaux de Bouhon (2009). Les conclusions de ses recherches montrent que les cinq participants adhèrent aussi à ces trois paradigmes. Les représentations que les enseignants ont de l'enseignement de l'histoire s'harmonisent majoritairement avec le paradigme discours-découverte : trois enseignants sur cinq vont dans cette direction. Les deux autres enseignants choisissent des items en lien avec un autre paradigme chacun. L'auteur note que les finalités intellectuelles et pratiques attribuées à l'histoire semblent se refléter dans les représentations *discours-découverte* des enseignants.

Du côté de la pratique des enseignants, l'apprentissage-recherche semble être le plus adopté contrairement au discours-découverte, selon l'auteur qui conclut que trois enseignants sur cinq soit 60% des participants adoptent cette pratique et ceci de façon dominante pour deux d'entre eux (à 85% et 88% de leur temps) et de façon modérée pour le troisième (30% de son temps). L'auteur relève une incohérence entre les représentations sociales de trois enseignants et leurs pratiques, un élément aussi noté dans les recherches de Lanoix (2015). Seulement deux enseignants sur cinq mettent des pratiques qui corroborent leurs représentations en place soit discours-découverte et l'apprentissage-recherche respectivement. Par contre, cet élément (incohérence ou décalage entre les représentations des enseignants et leur pratique semble être remis en question par un travail subséquent de Lanoix et Moisan (2022). Nous nous proposons de passer en revue ce travail à travers la prochaine sous-section.

4.5.7.- Lanoix et Moisan (2022) :

L'article de Lanoix et de Moisan de 2022 vise une mise en commun et une mise à jour au sujet des représentations sociales des enseignants d'histoire comparativement à la pensée historienne et aux pratiques déclarées. En entreprenant cette recherche, les auteurs ont voulu connaître les liens qui existent entre la perception des capacités des élèves et les RS des enseignants à propos des finalités de l'enseignement de l'histoire. Ils ont cherché à repérer si des différences apparaissent en fonction du courant de l'enseignement de l'histoire dans lequel s'inscrivent les enseignants. Cette volonté a amené les auteurs à utiliser une méthodologie propre au domaine des représentations soit un questionnaire de caractérisation à trois choix de réponse (trois réponses choisies – trois réponses rejetées – trois réponses ignorées). Les enseignants participants ont été appelés à deux reprises à faire leurs choix : dans un premier temps, les choix se font en fonction des actions que les élèves peuvent poser dans un cours d'histoire (les enseignants choisissent dans la liste trois réponses qui correspondent aux objectifs idéaux à poursuivre dans une classe d'histoire et ils en rejettent trois); dans un deuxième temps, les enseignants choisissent dans la même liste trois réponses et en rejettent trois, mais cette fois, c'est en fonction des objectifs réalistes à poursuivre.

Les résultats démontent une cohérence entre les représentations sociales des enseignants, leurs pratiques et les prescrits ministériels. Il s'agit bien sûr d'une relation complexe puisqu'on pourrait penser et les auteurs rappellent le rôle que pourraient jouer les changements curriculaires (le programme récemment révisé) ou encore les modifications à l'examen ministériel (par exemple en contexte de Covid-19). Il est néanmoins révélé que les représentations sociales des enseignants s'alignent avec une partie du curriculum formel. Cette conclusion rejoint celle de (Jadoulle, 2020) en ce qui concerne l'harmonisation des représentations des enseignants avec leurs pratiques, mais qui contredit plusieurs autres recherches citées plus tôt dans cette thèse. Toute même, cette conclusion est appelée à être considérée avec prudence du fait que les données analysées proviennent des réponses d'un questionnaire de caractérisation dont les énoncés sont « calqués » (p. 64) sur les documents ministériels d'histoire. On se demande si cette cohérence se révèlerait si les données provenaient d'un questionnaire d'évocation ou d'énonciation hiérarchisée.

Les conclusions de la recherche ne révèlent aucun lien significatif entre la perception que possèdent les enseignants des capacités des élèves et les activités à proposer ou même le nombre de fois qu'ils

les proposent. Par contre, ce constat pourrait être alarmant pour un système dont le fondement est l'APC et que le jugement professionnel des enseignants est de toute importance. Selon ce que témoignent les auteurs, la cadence des classes semble être contrôlée par les prescrits ministériels plutôt que par le jugement ou l'autonomie professionnelle des enseignants. Mais, dans la pratique des classes, et le temps limité d'enseignement, on va vite en besogne, les notions enseignées sont rarement reprises même lorsque plusieurs élèves ne les ont pas maîtrisées.

Nous voulons ici faire remarquer ici que si le contexte de la GAR voire de l'examen ministériel, et même plus largement la question spécifique de l'évaluation des apprentissages, font surface dans quelques-unes de ces recherches, c'est de façon superficielle. À ce niveau, le présent travail de recherche a pour objectif de combler cette quasi-absence : il aborde essentiellement la question de l'évaluation des apprentissages dans son contexte de la politique de gestion axée sur les résultats au Québec en prenant pour exemple le cas de l'enseignement de l'histoire en quatrième secondaire. Le contexte de l'approche par compétences dans lequel les enseignants travaillent s'intègre aux questions plus spécifiques à la didactique de l'histoire (comme la question des finalités de l'enseignement de l'histoire et l'épistémologie de la discipline) en tenant aussi compte de l'influence que produit la GAR ou l'examen ministériel sur les pratiques d'enseignement. Le tableau 1 (page 80) présente un résumé des différents objets des recherches présentées dans le domaine des représentations sociales (nous ne considérons ici que les recherches sur les représentations sociales sur la discipline « histoire », sur l'enseignement de l'histoire ou sur l'évaluation des apprentissages) et de méthodologie qu'on y applique. Il met en évidence ce qui est déjà réalisé et clarifie ce que nous comptons apporter comme contribution. Mais auparavant, il importe de présenter une recherche ayant utilisé la théorie des représentations sociales, mais plus particulièrement en lien avec la question plus large de l'évaluation des apprentissages.

4.5.8.- Monney et Fontaine (2016) :

Monney et Fontaine (2016) ont réalisé leur travail de recherche sur les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages auprès des finissants d'un programme universitaire en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Tout en cernant théoriquement les démarches et fonctions de l'évaluation des apprentissages ainsi que les représentations sociales, elles utilisent une méthodologie qualitative en deux étapes leur permettant de déterminer les éléments constitutifs du

noyau central par le procédé de l'évocation hiérarchisée : au cours de la première étape, les participants écrivent cinq mots ou expressions se rapportant à l'évaluation des apprentissages; puis, lors de la deuxième étape, ils classent les mots ou expressions évoquées par ordre de priorité (degré de signification). Cette démarche a été menée auprès de 42 étudiants finissants d'un programme en éducation préscolaire et en enseignement primaire.

Les résultats de cette recherche qui expriment en quelque sorte ce que représente l'évaluation des apprentissages pour ces finissants montrent que le noyau central des représentations sociales des participants est constitué de l'évaluation de régulation ou de soutien à l'apprentissage. De ce fait, le schème « faire état des apprentissages réalisés » (p.71) est le plus significatif pour les participants, il est le plus nommément cité par les finissants et appartient par conséquent au noyau central. D'autres éléments qui s'apparentent à la fonction de régulation de l'évaluation sont aussi cités par les finissants comme « situer l'élève dans sa progression des apprentissages » et « apporter de l'aide » (p. 71). De plus, des schèmes faisant référence aux démarches de l'évaluation comme « pratique complexe » (p. 71) sont cités de façon significative : ils appartiennent au noyau central. La recherche fait aussi état de certains éléments de contraste. Ce sont des schèmes avec un rang élevé (un haut degré de signification pour les participants), mais cités par peu d'entre eux. Ces éléments se réfèrent à différentes caractéristiques et fonctions de l'évaluation comme « détermine l'évolution ou cheminement de l'élève », « critères communs », « ambiguë, difficiles à justifier », « important », « étapes d'intégration des apprentissages » et « différenciation » (p. 73).

Le noyau central est entouré de deux autres couches dites périphériques. La première périphérie inclut des éléments en lien avec les fonctions certificatives ou les démarches descriptives ou sommatives de l'évaluation. On y retrouve des éléments comme *bulletin*, *juger les capacités des élèves*, *pondération des résultats*, *communication écrite pour l'élève, les parents et l'élève sur le cheminement de l'élève* et *compétences*. En fait, la première périphérie regroupe des éléments proches de la communication des résultats de l'évaluation de l'élève. La deuxième périphérie regroupe des éléments qui expriment l'idée de certification. Nous trouvons *valider les objectifs atteins, certification, acquisition de connaissances, demande de faire preuve de justesse dans l'évaluation*, etc. La catégorisation d'un élément évoqué se fait en fonction du nombre de fois qu'il est cité (la fréquence) et du degré de signification de cet élément pour le participant (le rang). Donc, « 1) noyau central (fréquence élevée et rang élevé) ; 2) éléments de contraste (fréquence faible et

rang élevé) ; 3) première périphérie (fréquence élevée et rang faible) ; et 4) seconde périphérie (fréquence faible et rang faible) » (p. 70).

Ce sont là des croyances sur l'évaluation des apprentissages qui font partie d'un système général des représentations en la matière et pouvant servir d'un cadre de référence. Toutefois, il semble important de voir ce qui en est des représentations sociales en matière d'évaluation dans le contexte plus spécifique de la classe d'histoire. Un tel travail n'existe pas pour l'instant. C'est à cette absence que souhaite pallier la présente thèse. Notons tout de même que Dufour et ses collègues en 2022 semblent montrer dans leurs recherches le potentiel de l'utilisation de l'évaluation des apprentissages pour entraîner une réflexion en profondeur sur les croyances épistémologiques des enseignants d'histoire par rapport à la discipline. Ces recherches n'ont toutefois pas pour objet les représentations sociales proprement dites et s'intéressent peu aux conceptions propres au rôle spécifique de l'évaluation des apprentissages.

4.5.9.- Tableau synthèse et relation entre les principales notions de cette recherche

Les chapitres un à trois ont à la fois permis de poser le problème, mais aussi de préciser certaines notions conceptuelles et théoriques (évaluation des apprentissages, APC, GAR, etc.) afin de mieux en dégager les tenants et aboutissants. Dans le chapitre 4, après avoir explicité le concept de RS, nous avons procédé à une recension de divers écrits ayant étudié des sujets connexes au nôtre et ayant pris pour cadre les RS. Ce chapitre a permis de voir une diversité de recherches en didactique de l'histoire et en évaluation des apprentissages afin d'en faire ressortir les principales conclusions, éléments d'intérêt pour nous de même que les limites de chaque étude. Les aspects méthodologiques de ces recherches ont été présentés brièvement, mais seront aussi développés plus en détail (chapitre 5). Le tableau suivant (tableau 1) offre un portrait global des thématiques et objets des recherches présentées plus haut dans ce chapitre.

- ***4.5.9.1- Tableau synthèse des objets des recherches présentées dans cette section***

Auteurs	**Objets des recherches**	
	Didact. De l'hist.	**Évaluation**
Bouhon (2009b)		
Moisan (2010)		

Boutonnet (2013)		
Rousson (2014)		
Lanoix (2015a)		
Jadoulle (2020)		
Lanoix & Moisan (2022)		
Monney & Fontaine (2016)		
Notre recherche		

Tableau 1.- Synthèse des objets de recherche

Nous notons que plusieurs recherches ont pour sujet principal les représentations sociales des enseignants en histoire dans les écoles, principalement au secondaire. Rares sont les recherches sur les représentations en évaluation des apprentissages, et plus spécifiquement, en classe d'histoire. De plus, la gestion axée sur les résultats, facteur très significatif dans les actions des enseignants, est peu prise en considération dans ces études. Notre étude a fait de ce facteur un élément incontournable tout en se concentrant essentiellement sur l'évaluation des apprentissages. On peut remarquer dans le tableau, pour ce qui concerne notre recherche, deux niveaux d'accentuation dans les couleurs assignées. Le niveau un, le plus accentué (Évaluation des apprentissages) est l'essentiel de notre travail. Ensuite, le niveau deux, légèrement accentué (histoire) est secondaire pour nous, notre étude sur l'évaluation se fait en histoire; elle pourrait être réalisée dans n'importe quelle autre discipline qui rencontrait notre intérêt, par exemple. Nous notons en toute fin que les contextes d'approche par compétences et gestion axée sur les résultats nous portent à vouloir mieux comprendre les représentations sociales des enseignants et, ceci, particulièrement en lien avec l'évaluation des apprentissages.

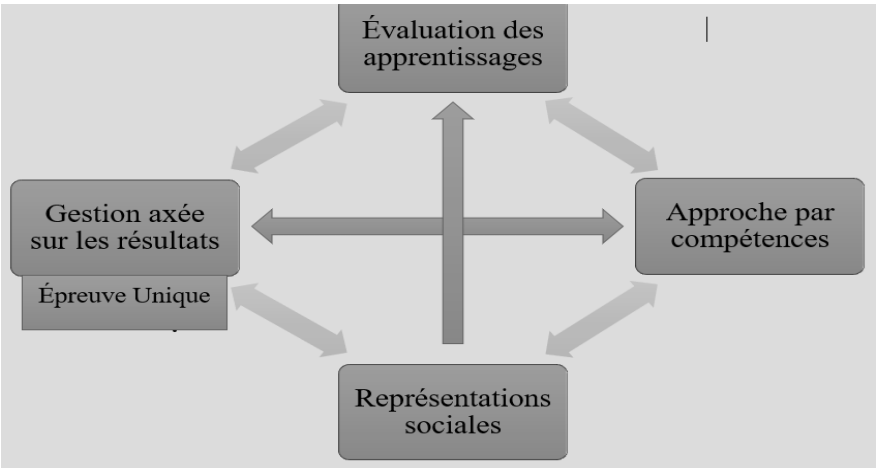
- ***4.5.9.2- Relations entre les concepts, notions et théories nécessaires de notre travail de recherche :***

Avant d'entamer le chapitre portant spécifiquement sur nos choix méthodologiques, nous proposons la figure suivante (figure 8) qui permet de visualiser de manière synthétique la relation d'interdépendance des éléments ayant été présentés dans les premiers chapitres de la thèse (les flèches à double sens indiquent une relation d'influence réciproque tandis que ceux à sens unique une simple relation d'influence dans le sens de la flèche). Pour mettre en exergue la relation d'interdépendance existant entre les RS des enseignants et l'évaluation des apprentissages, nous

considérons la figure 7 où les éléments qui se trouvent dans la zone d'ancrage des RS des enseignants proviennent de leurs expériences. L'APC et la GAR (l'épreuve unique notamment) interagissent avec l'évaluation des apprentissages aussi bien qu'avec les RS des enseignants.

En effet, pour évaluer les enseignants se trouvent obligés de tenir compte de l'APC puisque cette politique serait idéalement à la base des pratiques des enseignants en classe et ferait des compétences l'objet de toute évaluation. L'épreuve unique d'histoire qui est l'une des manifestations les plus concrètes de la GAR dans les écoles influence considérablement la façon d'évaluer des enseignants du cours d'histoire de 4e secondaire. Ces enseignants se font des représentations tout en tenant compte du contexte ou de leurs expériences. Les effets de la GAR ou de l'épreuve unique dépendent grandement des RS des enseignants. Nous verrons dans les résultats des données du terrain et de nos analyses la portée de ces interactions.

Figure 8.- Relation entre les concepts, notions et théories nécessaires de notre étude



L'ensemble de ces circonstances et constats nous interpellent à poursuivre dans le cadre de cette recherche un objectif fondamental qui est de *déterminer à partir des représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec et du Canada en 4e secondaire le rôle perçu de l'évaluation des apprentissages et les rôles attribués aux enseignants dans l'évaluation des apprentissages*. Plus spécifiquement, nous poursuivrons les objectifs suivants:

- Définir les représentations sociales des enseignants d'histoire en 4e secondaire par rapport à l'examen ministériel;

- Présenter la structure des représentations sociales des enseignants d'histoire en 4e secondaire par rapport à l'évaluation des apprentissages;
- Analyser les influences possibles de ces représentations sur les pratiques des enseignants en salle de classe;
- Préciser le rôle des conseillers pédagogiques dans un contexte de tension (réformes par compétences et gestion axée sur les résultats). Spécifier comment les CP tiennent à leur propre formation en vue d'aider les enseignants à relever leurs défis; et finalement,
- Examiner les liens perçus par les enseignants entre l'APC et l'examen ministériel.

Dans la poursuite de ces objectifs et comme nous avons déjà vu les principaux concepts et théories qui balise notre travail, le prochain chapitre viendra élaborer les manières de procéder en vue de répondre à nos questions de recherche et d'atteindre nos objectifs : nous y présenterons la méthodologie choisie e et les outils de collecte de données allant de pair.

CHAPITRE 5

MÉTHODOLOGIE

Savoie Zajc et Karsenti (2018) définissent la méthodologie comme étant « la science du comment faire » (p. 141). Ainsi, la présente section indique comment nous comptons procéder au regard de nos questions, objectifs et propositions conceptuelles et théoriques afin de répondre à nos questions de recherche. D'emblée, nous retenons la méthodologie mixte s'inscrivant dans une posture épistémologique pragmatique (voir note 13). Le choix d'une telle posture s'explique par le fait que nous engageons avec les enseignants une réflexion sur leurs pratiques et leurs expériences (Morandi, 2004). Plongé dans cette posture, nous pouvons « formuler les contours de notre compréhension » (Morandi, 2004, p. 6). De plus, « les méthodes mixtes font preuve d'une productivité méthodologique et d'une adaptation aux logiques pluridisciplinaires, elles représentent ainsi une perspective pragmatique » (Nagels, 2022, p. 11). Par ce choix, nous entendons nous aligner sur les chercheurs qui « ont plaidé pour le pragmatisme comme base épistémologique la plus utile pour soutenir la recherche par méthodes mixtes » (Anadón, 2019, p.112) (voir section 5.3 pour plus de détails).

5.1- Méthodologie mixte

Généralement, on fait référence à une méthodologie mixte lorsqu'une recherche procède par la combinaison des données ou des techniques qualitatives et des données ou des techniques quantitatives afin d'apporter des précisions qu'on ne pourrait dégager si on utilisait une méthodologie en silo (Condomines et Hennequin, 2013; Creswell, 2014; Creswell, 2015; Savoie Zajc et Karsenti, 2018). Alors, la méthodologie mixte permet de cerner les dimensions de notre recherche dans toute sa complexité (Creswell, 2009). Elle permet de travailler à la fois avec des données statistiques (provenant d'un questionnaire) pour une vue d'ensemble ainsi qu'avec des explications spécifiques et plus riches de ces données (provenant d'entrevues semi-dirigées) pour une compréhension plus profonde. Cette combinaison des outils de collecte de données nous permet de décrire et d'expliquer les représentations des enseignants de l'évaluation des apprentissages dans ce contexte d'APC et de GAR et d'avoir les points de vue des CP sur la question (Savoie Zajc et Karsenti, 2018).

Comme premier instrument de collecte de données, nous optons pour le questionnaire puisqu'au regard de nos problématique, questions de recherches et cadres conceptuel et théorique, il existe une situation complexe (APC difficile d'approche, GAR très contraignante, examen ministériel non aligné avec le programme) qui joue apparemment un rôle et s'ajoute ou interfère avec certaines des caractéristiques de nos participants comme leurs expériences, leur formation de base et continue dans l'enseignement et d'une façon plus globale, leur niveau de formation. Cette situation multifactorielle pourrait ainsi avoir pour conséquence l'attribution d'autres rôles (ou fonctions) à l'évaluation que ceux mentionnés dans les programmes. Nous voulons évidemment éviter de rester accroché uniquement à ces données statistiques, et souhaitons ainsi les interroger plus en profondeur. De plus, nous croyons que les représentations sociales, comme d'ailleurs nous l'avons déjà mentionné dans notre proposition conceptuelle, invitent avant tout à des réponses qualitatives puisqu'elles touchent à la subjectivité de leurs détenteurs, d'où notre deuxième instrument de collecte de données (entrevues semi-dirigées).

De ce fait, plusieurs auteurs proposent de combiner dans une même recherche les données à la fois quantitatives et qualitatives (Yawson, 2016). Ils suggèrent aussi des stratégies ou des designs qui permettent de matérialiser cette vision en procédant par abduction : une sorte de va-et-vient entre l'induction et la déduction au moyen d'une argumentation solide en vue de parvenir à une compréhension plus exhaustive du phénomène à l'étude (Morgan, 2007). Dans notre cas, nous parlons du rôle de l'évaluation des apprentissages au regard des RS des enseignants ainsi que le rôle des enseignants eux-mêmes dans l'évaluation dans le contexte québécois, caractérisé présentement à la fois par une APC et par une GAR. Divers facteurs, dont le contexte pandémique, nous ont par ailleurs amené à élargir notre collecte de données auprès des CP : cela a permis d'enrichir et de trianguler nos résultats.

5.2.-Les designs en méthodologie mixte

Il ne suffit pas d'avoir des données statistiques et des données narratives pour qu'une recherche soit mixte. Cela demande un modèle (un design) s'arrimant au problème de recherche, au temps imparti pour la recherche et à la place accordée aux données qualitatives et quantitatives dans la recherche (Creswell et Plano Clarck, 2018). Plusieurs auteurs, dont Condomines et Hennequin (2013); Creswell (2014); Creswell (2015); Creswell et Plano Clarck (2018); Kelle, Kühberger et

Bernhard (2019); Ponce et Pagán-Maldonado (2015); Subedi (2016) ont traité de la question. Dans le cadre de cette recherche, nous utilisons un design concomitant (aussi appelé convergent).

Ce design suppose de collecter les données qualitatives et quantitatives approximativement en même temps, de les analyser de façon séparée et de comparer les résultats (Subedi, 2016). Il est utilisé pour étudier un problème en profondeur et d'une manière intégrée (Harwell, 2011). Ce design concorde parfaitement avec notre posture : le rôle attribué à l'évaluation des apprentissages va être déterminé en fonction des RS des enseignants qui, pour nous, et, comme déjà mentionné, sont plus qualitatives que quantitatives. Ce design nous permet de prioriser cet aspect qualitatif de notre recherche (Ponce et Pagán-Maldonado, 2015).

5.3.- Méthodologie mixte et posture épistémologique

À la base de la méthodologie mixte que nous employons dans cette présente recherche se trouve une approche pragmatique. D'ailleurs, la combinaison entre cette posture à la méthodologie mixte est conseillée et même recommandée (Nagels, 2022; Seville et Perret, 2002). Le fait d'adopter une posture pragmatique dans les recherches est considéré par plusieurs chercheurs comme une décision pratique (Anadón, 2019; Bourgault, Gallagher, Michaud et St-Cyr Tribble, 2010), car, le pragmatisme se différencie des autres postures épistémologiques (le positivisme, le post-positivisme, le constructivisme, etc.) en ce qu'il se concrétise dans l'action (le pragma)[13] (Morandi, 2004).

Notre recherche qui s'inscrit dans une logique de profonde compréhension nécessitant des données tant narratives que statistiques, se fonde notamment sur les RS des enseignants d'histoire en 4e secondaire au Québec et sur la réalité qu'ils vivent, la posture pragmatique est la plus appropriée pour notre recherche puisqu'elle nous offre la possibilité de réfléchir sur les actions des enseignants (le pragma). De ce fait, le design concomitant (intégré) avec la méthode qualitative dominante (Ponce et Pagán-Maldonado, 2015) nous procure cet avantage d'avoir des entretiens semi-directifs (Gaudreau, 2011; Savoie Zajc & Karsenti, 2018; Van der Maren, 2004) avec les enseignants d'histoire en 4e secondaire au Québec ainsi qu'avec certains conseillers pédagogiques de cette

[13] Deux utilisations se font de la posture pragmatique : le ***pragma*** et la ***praxis***. Du point de vue pragma, le pragmatisme s'entend une réflexion sur l'action : on se concentre sur les caractères de l'objet considéré. Du point de vue praxis, le pragmatique se résume dans l'action elle-même par l'arrimage théorie-pratique (Morandi, 2004).

province; il nous permet d'adopter dans le même temps une approche interprétative en vue de parvenir à un savoir construit (Savoie Zajc et Karsenti, 2018). En parallèle, nous utilisons un questionnaire modélisé sur ceux proposés par Abric (2003) et Vergès (2001), questionnaires permettant de mettre en évidence le noyau central des RS. Nous traitons ces outils de collecte de données à la section 5.7 et 5.8.

5.4.- Représentations sociales et approches méthodologiques

Ce qui ressort de nos définitions des RS, c'est la dynamique de groupe où certains objets sociaux sont mis en valeur différemment et se trouvent au centre des conflits (Bouhon, 2009; Lalancette, 2009: Monney et Fontaine, 2016). Les différents points de vue qu'appellent les RS se trouvent aussi fondés quant à la méthodologie à utiliser dans leur étude. Jodelet (2015, pp 52-53) précise que : « deux orientations méthodologiques dans l'approche des RS [sont privilégiées] : les études de laboratoire et l'expérimentation, les études de terrain et l'analyse qualitative ».

D'un côté, les études de laboratoire et l'expérimentation ou tout simplement la méthode quantitative permettent d'organiser les éléments (les points de vue des participants) autour du noyau central et des zones muettes ou périphériques (Abric, 2003; Monney et Fontaine, 2016). Le noyau central représente les éléments (les réponses des répondants) stables à l'intérieur d'un groupe (Lanoix, 2015; Pianelli, Abric et Saad, 2010), des éléments de premier ordre et dont dépendent d'autres éléments dits périphériques ou secondaires (Lo Monaco et Lheureux, 2007). Ce sont des éléments qui sont indépendants du contexte (Rateau et Lo Monaco, 2013). Quant aux zones muettes, elles représentent les éléments qui pourraient constituer le noyau central, mais qui sont difficiles à être avoués parce qu'ils créent des malaises pour les personnes et les institutions (Chokier et Moliner, 2006). Les zones muettes sont constituées d'éléments secondaires ou schèmes dormants qui sont évalués comme tels par rapport au noyau central (Abric, 2003; Lo Monaco et Lheureux, 2007). Pour Lanoix (2015), ce sont des éléments que les groupes ou les répondants ont du mal à révéler sous présomption d'être mal vus.

De l'autre côté, les études de terrain ou l'analyse qualitative cherchent à comprendre les éléments constitutifs des représentations sociales du groupe (Monney et Fontaine, 2016) et permettent de puiser toutes les richesses de ces représentations (Lalancette, 2009). On peut alors utiliser un

entretien directif ou semi-directif ou tout autre instrument de collecte de données qualitatives comme des observations participantes, études de cas, analyse de contenu, etc. (Jodelet, 2015).

De nos jours, plusieurs travaux de recherche rejettent l'idée d'opposer diamétralement les approches quantitative et qualitative, mais soulignent plutôt leur complémentarité; ces travaux préconisent la possibilité d'utiliser une approche mixte ou multiméthodologique (Gaudreau, 2011; Paillé et Mucchielli, 2016; Savoie Zajc et Karsenti, 2018). Les recherches mixtes sont aussi de plus en plus populaires à cause de leur complétude et de leur potentiel de surmonter les difficultés d'une méthode unique (Burton, Manusco et Peraya, 2014; Giddings et Grant, 2006). Dans les RS, la mixité de méthodes peut être aussi de mise en fonction des objectifs de la recherche. Bien que Jodelet (2015) ait mis en évidence les deux méthodes couramment utilisées, elle a aussi soutenu cette possibilité en utilisant une méthodologie mixte dans sa propre recherche. De plus, depuis Moscovici jusqu'à ce jour, l'idée d'étudier les RS au moyen d'un questionnaire et des entrevues est présente dans la littérature (Monney, Hostie et Fontaine, 2018). Plus récemment, des études sur les RS ont utilisé une méthodologie mixte (Monney et Fontaine, 2016; Lanoix, 2015); des recherches en didactique l'ont aussi adoptée (Blouin, 2020; Boutonnet, 2013 et 2013; Pageau, 2016).

Comme nous l'avons indiqué, notre étude ne porte pas uniquement sur les RS des enseignants de l'évaluation des apprentissages, mais sur l'évaluation dans un contexte d'APC et de réussite éducative. Dans ce système de pilotage où l'examen ministériel ressemble plus à un outil au service du système qu'au service de l'apprentissage, nous voulons déterminer si cet examen a une influence sur les RS des enseignants et sur leurs pratiques en salle de classe. Le tableau 2 qui suit offre un portrait indiquant les méthodologies adoptées par les recherches présentées dans notre recension des écrits du chapitre 4 et portant sur les RS. Somme toute, la combinaison d'approches nous aidera à prendre le pouls des représentations des enseignants d'histoire en 4e secondaire au Québec dans toutes leurs complexités en vue de dégager une analyse plus approfondie.

Tableau 2.- Tableau des méthodologies utilisées dans quelques études

Auteurs	**Méthodologie utilisée**		
	Quantitative	**Qualitative**	**Mixte**
Bouhon (2009b)			

Moisan (2010)			
Boutonnet (2013)			
Rousson (2014)			
Lanoix (2015a)			
Monney & Fontaine (2016)			
Jadoulle (2020)			
Lanoix & Moisan (2022)			
Notre recherche			

5.5.- Considérations éthiques

Toute recherche qui traite avec des êtres humains est subordonnée aux principes éthiques (Fortin, 2010). À cet effet, notre projet a été l'objet d'analyse du Comité d'éthique en recherche de l'Université d'Ottawa qui nous autorise à entrer en contact avec notre population suivant le certificat coté ***S-06-21-7063*** qui nous a été délivré (annexe 1). Durant tout le processus de notre recherche et même après, nous avons pris en considération le respect rigoureux de ces principes comme : « le consentement libre et éclairé; l'équilibre entre les risques et les avantages potentiels; le respect de la vie privée et de la confidentialité; et la répartition juste et équitable des avantages et des fardeaux de la recherche. » (Hobeila, 2018, p. 66). Ces principes sont regroupés en trois catégories qui sont le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice (Hobeila).

5.5.1.- Le respect de la personne :

Le respect de la personne suppose de considérer les valeurs inhérentes des êtres humains ainsi que des droits dont ils sont titulaires (Crête, 2016). Ce principe est caractérisé par le fait de reconnaitre que les participants doivent non seulement consentir librement de prendre part à la recherche, mais aussi ce consentement doit être éclairé (Hobeila, 2018). Dans les démarches que nous avons entreprises auprès du Comité d'Éthique de la Recherche (CÉR) de l'Université d'Ottawa, les garanties que les droits des participants auront été respectés étaient l'un des éléments soumis à l'étude et sont à la base de l'obtention de notre autorisation de mener la recherche.

Dans la concrétisation de ces garanties, une description du projet y compris des explications claires sont données en tête de différentes correspondances que nous établissons (voir annexe 3 à 6), les participants ont signé avec nous un formulaire de consentement incluant tous les détails nécessaires (voir annexe 7). Ils ont notre assurance d'être tenus informés de toutes modifications susceptibles d'apporter un changement dans leur consentement et comme aucune modification substantielle en ce sens n'a été portée, ils n'ont pas été contactés. Ils sont informés de leur droit de se retirer à n'importe quelle phase de la recherche ou même de refuser de répondre à certaines questions qui pourraient leur mettre dans une situation d'inconfort. Des garanties sont fournies aux participants que s'ils arrivent à retirer leur participation, les données qui auront été jusque-là collectées ne seront utilisées qu'avec leur approbation. Le questionnaire constitue une exception à cette règle en vertu de l'impossibilité du chercheur à retracer de qui il provient (la réponse du questionnaire est anonyme). Au jour fixé pour l'entrevue, ces principes ont été à nouveau exposés et les garanties ont été réitérées.

5.5.2.- La préoccupation pour le bien-être :

Se préoccuper pour le bien-être des participants suppose de prendre en considération les risques et les inconvénients que la recherche peut apporter pour les participants ainsi que le respect de la vie privée et de la confidentialité de ces derniers (Hobeila, 2018 et Crête, 2018). Heureusement, la présente recherche ne comporte pas de risques pour les participants à moins que la confidentialité et l'anonymat ne soient pas respectés. En ce sens, des garanties leur sont données, même à travers le formulaire de consentement, en ce qui a trait à la considération de leur anonymat et de leur confidentialité pendant et après la recherche. Un code est attribué pour chaque participant, c'est ce code que nous utilisons tout au long de ce travail quand nous voulons nous référer à ces participants. Nous notons qu'il n'y a aucune intention de déshumaniser nos participants en leur attribuant ce code. Ce choix se fait dans l'unique but de garde leur anonymat. Nous prévoyons employer des noms fictifs dans les publications futures plus spécifiques à un groupe ou une thématique.

5.5.3.- La justice :

Les principes de justice se retrouvent surtout dans les critères de sélection des participants; ils visent à éviter les écueils comme la tendance à choisir les gens vulnérables parce qu'ils sont plus accessibles, à payer les participants pour les inciter à prendre part à la recherche parce qu'ils sont

dans le besoin, ou, en d'autres mots, tout ce qui constituerait une sorte de discrimination dans le choix des participants (Hobeila, 2018). La considération du principe de la justice se trouve au cœur de ce travail en nous adressant à n'importe quel enseignant d'histoire qui ont de l'expérience dans l'enseignement de cette discipline en 4e secondaire au Québec, que cette expérience se réalise actuellement ou dans le passé. Nos critères de sélection sont définis uniquement pour nous permettre de répondre à nos questions de recherche.

5.6.- Procédure de sélection des participants et de collecte de données

Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises dans ce travail, les enseignants du cours d'histoire en 4e secondaire au Québec constituent notre population privilégiée. Ce sont eux qui répondent à notre questionnaire et qui participent principalement à notre entrevue. Quant aux conseillers pédagogiques, ils constituent notre deuxième catégorie de participants. Ils enrichissent nos données et les données récoltées auprès de ce groupe serviront aussi à notre triangulation. Ceux-ci vivent la situation des enseignants comme un témoin authentique, un acteur du système (Duchesne, 2016; Granger et al., 2021; Lachaîne et Duchesne, 2019).

Notre première démarche de recrutement se fait au moyen des personnes interposées. Avec l'aide de notre directrice de thèse, Marie-Hélène Brunet, professeure de didactique de l'histoire et auparavant enseignante d'histoire au secondaire, nous avons pu trouver les contacts de certains enseignants d'histoire et certains responsables d'associations. Nous avons pu aussi bénéficier du support de Catherine Duquette, didacticienne de l'histoire, qui nous a mis en relation avec le GRUS (Groupe de Responsables en Univers Social). Ces personnes nous ont aussi mis en lien avec la Société des Professeurs d'Histoire du Québec (SPHQ), l'Association québécoise pour l'Enseignement de l'Univers social (AQEUS), l'Association québécoise pour la didactique de l'histoire et de la géographie (AQDHG) et quelques conseillers pédagogiques. L'ensemble de ces personnes a reçu une « invitation à participer à une recherche », par la suite transféré à leurs membres afin de favoriser le recrutement volontaire d'enseignants d'histoire en 4e secondaire au Québec. La période pandémique et les défis supplémentaires qu'elle a apportés ont eu pour effet que nos premières tentatives ont eu peu de succès. Nous nous sommes alors dirigé vers le bottin des écoles (privées et publiques) en vue de collecter les courriels des enseignants disponibles publiquement sur les sites web. Qui plus est, la technique de boule de neige (Beaud, 2016; Boutin,

2018), par laquelle certains participants nous recommandent à d'autres participants, a été ici fort utile afin d'élargir notre bassin de volontaires.

Les invitations lancées, les personnes qui acceptaient de participer étaient alors dirigées vers le questionnaire au moyen d'une affiche avec un lien cliquable. Ces personnes avaient la possibilité de choisir entre répondre au questionnaire et participer à l'entrevue; elles pouvaient aussi décider de se limiter au questionnaire. Pour cette première démarche, c'est la stratégie de Boutin (2018) sur le recrutement des participants surtout lorsqu'il s'agit des entrevues que nous avons appliquée. Seidman (2006, cité dans Boutin, 2018), propose une démarche en quatre étapes pour sélectionner les participants lors des entrevues d'une recherche qualitative. Ce sont ces quatre étapes que nous avons utilisées tant pour les entrevues que pour le questionnaire. Ces étapes consistent à :

- *Utiliser des personnes interposées pour joindre les participants :* Cette démarche est si importante pour nous que nous l'associerons à la technique de boule de neige. Elle génère des résultats intéressants, surtout pour le groupe des conseillers pédagogiques.

- *Entrer en contact avec les potentiels répondants par le moyen le plus commode :* Une fois la liaison établie, nous avons établi notre correspondance (voir annexes 5 et 6). Nous avons privilégié le courriel (professionnel dans la majorité des cas). Avec la période pandémique (Covid-19), ce moyen de communication semblait le plus approprié.

- *Établir un réservoir de candidats en vue d'anticiper le désistement de potentiels répondants :* Dans le cadre de cette étape, en plus du soutien de notre directrice dans le recrutement des premiers enseignants et de l'utilisation de notre stratégie « boule-de-neige », nous avons établi une liste inépuisable : nous avons utilisé le palmarès des écoles (Labrie et Emes, 2020) pour accéder directement à la liste de toutes les écoles du Québec puis aux courriels des enseignants d'histoire en 4^{e} secondaire à travers le bottin de ces écoles. Celles et ceux qui voulaient participer à notre recherche et qui voulaient apporter leur contribution nous ont donné leur consentement. Dans la majorité des cas, ils ont accepté de répondre seulement au questionnaire.

- *Mettre en avant les critères de sélection pour choisir les participants :* Ce sont des enseignants d'histoire en 4^{e} secondaire au Québec qui ont constitué notre population et qui

sont recrutés. Ils ont la réalité du terrain imprégné par l'APC, la GAR et l'épreuve unique d'histoire. L'échantillonnage en boule de neige sera maintenu jusqu'à la saturation alors que le principe ***premier arrivé premier servi*** sera de mise si nous avons plus de volontaires que prévu.

5.7.- Conception du questionnaire et son administration

Dans le cadre de cette recherche, outre l'étude des RS (noyau central et couches périphériques), nous utilisons une étude statistique plus poussée où quelques variables indépendantes comme le nombre d'années d'expérience, le niveau d'enseignement, le genre, la situation géographique de l'école, le niveau d'étude, etc. sont considérées. Ce, en vue de permettre de raffiner réellement notre compréhension de la complexité de ce qui entre en jeu pour les enseignants d'histoire lorsqu'il est question d'évaluation des apprentissages.

De nos questions de recherche sont tirés plusieurs indicateurs qui composent nos cadre théorique et conceptuel. Ceux-ci sont considérés comme notre répertoire de catégories autour desquelles se formulent les questions posées aux répondants. De ce fait, nous considérons « l'évaluation des apprentissages » (questions huit et neuf), « l'évaluation formative » (questions 12, 13 et 14), « l'examen ministériel » (questions 10 et 11), « la gestion axée sur les résultats » (question 16). D'autres variables comme « l'approche par compétences » et « les finalités de l'enseignement de l'histoire » sont gardées pour les entrevues. Nous avons aussi décidé d'ajouter une question sur la situation pandémique, comme cette dernière a provoqué des modifications à l'évaluation des apprentissages spécifiquement dans la classe d'histoire de 4^{e} secondaire. L'enchainement de nos questions de recherche, cadres conceptuel et théorique et questions posées aux répondants nous permet de répondre adéquatement à nos objectifs et questions de recherche. Dans cette optique, nous combinons deux approches proposées par Abric (2003) : le questionnaire de caractérisation et le questionnaire d'évocation hiérarchisé initialement élaborés par Vergès.

Nous priorisons cette combinaison parce que le questionnaire de caractérisation permet de déterminer les éléments de consensus et de rejet ainsi que ceux qui sont ignorés parmi une liste de réponses données (alliage de deux [consensus] – deux [rejets] – deux [ignorés]) cela nous permet de constituer le noyau central et de déterminer les zones périphériques. Cependant, les réponses ne viennent pas directement des enseignants alors que nous parlons de leurs représentations. Pour

alléger ce procédé de contraste, Vergès (2001) et Abric (2003) parlent d'énonciation ou d'évocation hiérarchisée. Cela permet, à partir des caractéristiques présentées par les participants, d'obtenir des données chiffrées : la fréquence (nombre de participants partageant le même schème) et le rang (le degré de signification de chaque schème pour les participants).

Les mots énonciation et évocation font toute la différence entre Vergès et Abric. Selon Vergès (2001), lorsqu'on pose une question à une personne, elle donne des réponses par ordre de priorité c'est-à-dire, la personne commence à répondre par ce qui est plus important pour elle (énonciation hiérarchisée). Cette idée est contredite par Abric (2003) puisque la personne peut se trouver dans l'hésitation, il faut lui offrir une deuxième occasion pour ordonner ce qu'elle énonce spontanément (évocation hiérarchisée). Abric va plus loin pour dire que dans un discours, les éléments les plus importants arrivent en dernier. Nous procédons donc en travaillant autour des éléments proposés par ces deux auteurs. Nous avons une question en lien avec l'épreuve unique d'histoire qui est formulée suivant le principe de l'évocation hiérarchisée (questions 10) : dans un premier temps, les participants disent ce qu'ils pensent; dans un deuxième temps, ils les ordonnent.

Cet alliage de ces deux types de questionnaires pour en former un a été déjà expérimenté dans les travaux de Bouhon en 2009 en vue de tirer les avantages que cela procure. En effet, nous retrouvons le questionnaire d'évocation hiérarchisée dans les travaux de Monney et Fontaine en 2006 et de Moisan (2010): ces questionnaires ne sont pas identiques, mais spécifiques à chacun de ces travaux; nous trouvons aussi le questionnaire de caractérisation dans les travaux de Bouhon (2009), de Boutonnet (2013), de Lanoix (2015 et 2018), etc. Cependant, Bouhon a expérimenté des questions à six et à neuf éléments de réponse (deux choisis – deux rejetés – deux ignorés et trois choisis – trois rejetés – trois ignorés), Boutonnet a expérimenté des questions à six éléments de réponse (deux choisis – deux rejetés - deux ignorés) pendant que les expérimentations de Lanoix vont vers des questions à neuf éléments de réponse (trois choisis – trois rejetés - trois ignorés). L'ensemble de ces questionnaires a servi de repère pour l'élaboration du nôtre vu le caractère spécifique (évaluation en classe d'histoire en 4e secondaire) et complexe (APC, GAR et examen ministériel) de notre recherche. Cette stratégie nous a permis de renforcer notre compréhension des représentations sociales des enseignants sur le sujet.

Après avoir terminé avec la conception de notre questionnaire (voir annexe 8), nous avons procédé à un prétest avec une enseignante d'histoire en 4e secondaire volontaire. Ses commentaires nous ont permis de reformuler certaines questions et d'apporter quelques précisions additionnelles. Après avoir franchi cette étape, nous avons utilisé les services de la plateforme Survey Monkey (Momentive) pour une meilleure administration. Un lien a été intégré dans une affiche spécialement conçue et envoyée à nos contacts (voir la figure de l'annexe 5)[14]. Ces données sont collectées pendant la période du 17 janvier au 6 juin 2022.

Malgré toutes les précautions prises, ce questionnaire comporte des limites qui sont, dans une certaine mesure, communes à tout autre questionnaire. Premièrement, nous sommes bien obligés de faire des choix parmi les multiples questions que nous devrions poser en vue de gérer le facteur temps. En second lieu, il est quasi impossible de parvenir à une compréhension approfondie en restant limité au seul questionnaire. Ces limites expliquent en quelque sorte notre choix d'utiliser une méthodologie mixte et de recourir aux entrevues semi-dirigées.

5.8.- L'entrevue semi-dirigée

L'une des méthodes les plus courantes pour recueillir les données en science de l'éducation est l'entrevue (Gaudreau, 2011); elle met en perspective le chercheur et le participant en vue de dégager un savoir qu'ils ont construit eux-mêmes (Savoie-Zajc, 2016). Toutefois, sous cette rubrique, se retrouvent différents types : l'entrevue non dirigée, l'entrevue dirigée et l'entrevue semi-dirigée (Savoie-Zajc, 2018). Cette dernière peut être définie comme :

> Une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (Savoie-Zajc, 2016, p.338)

Au cours de cette entrevue, le chercheur questionne le participant sur les principaux thèmes de sa recherche découlant de son cadre théorique; il ne laisse pas entièrement le champ libre à son interviewé, mais limite ses interventions dans la mesure du possible de façon à recueillir l'expérience ou l'expertise du participant (Savoie-Zajc, 2016). Cette entrevue se distingue des

---

[14]. - Il peut arriver que le lien soit brisé puisque la collecte de données est terminée.

autres du fait qu'elle se trouve à mi-chemin entre les entrevues dirigée et non dirigée. Par la première, le chercheur structure complètement son interview, à l'aide des questions préalables, il contrôle le déroulement; cependant, dans la seconde (entrevue non dirigée), le chercheur lance le thème puis le participant raconte son expérience sans orientation supplémentaire de la part de l'interviewer (Savoie-Zajc, 2016).

À partir des contacts préalablement décrits, nous entendions nous entretenir avec entre six et huit enseignants d'histoires en 4e secondaire et un nombre de six à huit conseillers pédagogiques en vue d'atteindre la saturation. Par la saturation, nous entendons le fait de ne trouver aucune donnée additionnelle, aucune nouvelle approche à apporter pour la compréhension du phénomène étudié : les participants déjà interviewés se répètent (Savoie-Zajc, 2018) et que les informations collectées deviennent « redondantes » (Boutin, 2018, p 109).

Cependant, le nombre de participants pouvant atteindre cette saturation au niveau de l'entrevue en recherche divise les auteurs (Guest, Bunce et Johnson 2006). Ainsi, Morse (1994) citée par Guest, Bunce et Johnson (2006), recommande un échantillon d'au moins six participants permettant de décrire un phénomène. Kuzel (1994) toujours cité par Guest, Bunce et Johnson, recommande quant à lui entre six et huit participants quand le groupe est homogène et entre 12 et 20 participants quand le groupe est hétérogène. Pour Savoie-Zajc (2018), la saturation peut être atteinte avec un nombre entre 10 et 15 participants. Dans notre cas, nous entendions commencer à vérifier la saturation à partir de la douzième entrevue (sixième entrevue dans chaque groupe).

Au moment de vérification de la saturation, nous avons déterminé un manque considérable provoqué par la pandémie COVID-19. Nous n'avions fixé aucune limite quant au nombre d'années d'expérience en enseignement de secondaire IV, or les examens ministériels ont été annulés durant les trois dernières années (2019 à 2021), ce qui fait que les enseignants d'histoire de quatrième secondaire qui avaient moins de quatre ans d'expérience et qui, par conséquent, n'avaient pas vécu les pressions engendrées par l'épreuve unique d'histoire présentaient une vision qui n'est pas contextualisée par la GAR. Afin de pallier ce manque, nous avons décidé d'élargir notre collecte jusqu'à 10 entrevues avec les enseignants pendant que le nombre de huit entrevues avec les CP est resté intact. Au total, nous avons réalisé 18 entrevues durant la période du 12 avril au 6 juin 2022, ce qui a dépassé nos attentes initiales.

5.8.1.- Préparation de l'entrevue :

La préparation de nos entrevues passe par un aspect technique qui est le guide d'entretien et aspect psychologique qui est notre motivation à conduire les entretiens (Boutin, 2018). Savoie-Zajc (2016) parle de plusieurs considérations en guise de préparation, entre autres, des considérations d'ordre conceptuel prenant en compte un schéma d'entrevue et la sélection des participants. Ce qui nous porte à voir, en guise de préparation, le guide d'entrevue ou le protocole d'entrevue et le déroulement de l'entrevue étant donné que nous venons de décrire à la précédente section notre population et l'échantillonnage.

- ***5.8.1.1.- Le guide ou protocole d'entrevue :***

En vue de cerner et de centrer nos interactions avec les participants, nous avons élaboré un guide d'entrevue (Boutin, 2018). Il comprend différents thèmes et différentes questions en lien avec notre recherche. Ces thèmes et questions dont le but est de nous permettre d'atteindre nos objectifs de recherche, accordent aux participants la possibilité de décrire leur expérience, élucider leurs points de vue, leur perception et leur assentiment à l'égard du sujet (Savoie-Zajc, 2009). Car, faut-il le rappeler, « …l'entrevue semi-dirigée n'est pas un débat sur une question donnée, mais bien une tentative de l'un d'en arriver à comprendre la perspective de l'autre » (Savoie-Zajc, 2009, p. 353). Ainsi, notre guide comprend-il une introduction pendant laquelle nous accueillons le participant, révisons nos engagements contenus dans le formulaire de consentement et le faisons réitérer son engagement à participer à la recherche de façon libre et éclairée, abordons certaines questions liées à l'éthique comme l'anonymat, la confidentialité, l'enregistrement de l'entrevue, de son droit de ne pas répondre à une question s'il le souhaite ou de se retirer à n'importe quel moment de la séance.

Les questions de l'entrevue semi-dirigée se rapprochent à divers niveaux de celles du questionnaire (les questions posées aux participants se construisent autour des indicateurs qui sont tirés de nos questions de recherches et qui composent nos cadres conceptuel et théorique) (voir annexe 9). Ces questions nous permettent d'approfondir notre compréhension des RS des enseignants et de leurs fondements. L'entretien comprend sept questions ouvertes avec des sous-questions ouvertes et peu ouvertes qui sont utilisées lorsque le sujet de la question n'est pas bien exploité ou appréhendé (Boutin, 2018). Ces questions sont regroupées autour de cinq thèmes: Vision de l'évaluation des

apprentissages, l'évaluation des apprentissages et l'APC, la GAR et l'évaluation des apprentissages, l'examen ministériel et ses effets sur les pratiques enseignantes, l'examen ministériel et gestion du programme d'histoire. Ces thèmes sont tirés de plusieurs indicateurs (point de vue des enseignants de l'évaluation des apprentissages, perception de l'évaluation du cours d'histoire par rapport à la GAR, perception de l'évaluation du cours d'histoire par rapport à l'APC, pression de l'épreuve unique d'histoire sur les enseignants, incidence des pressions ressenties sur les pratiques en salle de classe, gestion du programme d'histoire par rapport à l'examen ministériel, etc.) qui, eux, viennent de nos questions de recherche.

Pour les CP, le guide d'entrevue est quasi-identique de celui des enseignants. Il comprend six sections avec à peu près les mêmes questions sauf que nous y ajoutons des questions sur le rôle et la formation personnelle des CP (voir annexe 10) : nous y traitons l'APC ou la méthode historique, la GAR, l'épreuve unique d'histoire, le rôle et la formation des CP, le contexte pandémique et l'annulation de l'épreuve unique d'histoire durant la période de 2019-2021. En outre, les deux protocoles prennent en considération la question du parcours professionnel des participants. Ils se terminent par l'octroi de la possibilité aux participants d'ajouter leurs propres mots puis sont suivis des remerciements du chercheur.

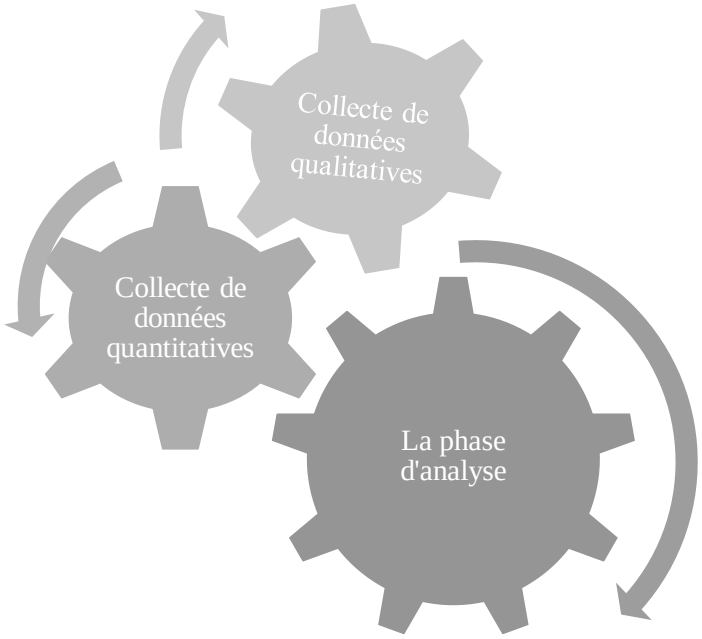
Nous avons aussi procédé à une entrevue pilote (Gaudreau, 2011) avec deux participants : un enseignant d'histoire en 4e secondaire et un CP (Gaudreau, 2011). Ces entrevues pilotes nous ont permis d'améliorer la qualité de nos protocoles d'entrevues. Par exemple, nous avons tenu compte de la posture des participants ou de leur valeur pédagogique comparativement aux effets de la GAR et de l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaires.

- ***5.8.1.2.- déroulement de l'entrevue :***

Les entrevues se sont déroulées pendant la période du 12 avril au 6 juin 2022. Étant donnée la situation de cette période marquée par la Covid-19, nous avons privilégié le mode virtuel. Cette situation nous donne l'avantage de ne pas nous déplacer dans les quatre coins du Québec puisque nos participants sont de partout dans la province. J'ai encouragé les participants à opter pour un endroit calme, exempt de bruit et capable de faciliter la confidentialité et la qualité de l'enregistrement. Nos entrevues durent généralement entre 55 et 75 minutes (en fonction de certains aléas, les participants nous autorisent à aller au-delà de 60 minutes préalablement prévues). Avec

le consentement des participants, les entretiens sont enregistrés, transcrits et par la suite analysés via le logiciel NVivo 12.

Figure 9.- Relation entre les différentes phases de collecte de données et d'analyse

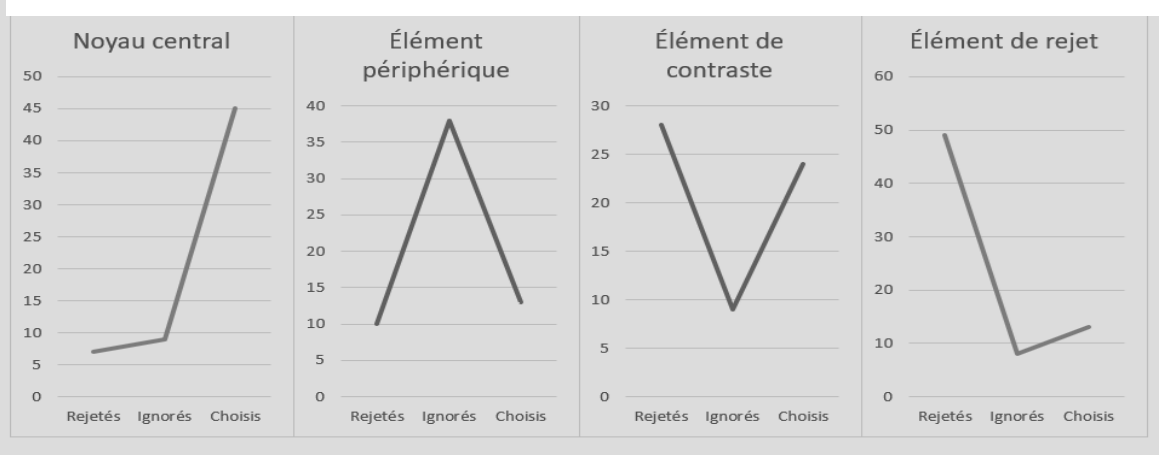


5.9.- Le traitement des données : la phase d'analyse

Comme illustré à la figure 9 et comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises dans ce travail, nous utilisons une méthodologie mixte avec un design concomitant où les données quantitatives et qualitatives sont collectées quasi simultanément. De ce fait, elles sont traitées quasi simultanément. Les données quantitatives sont traitées depuis la plateforme d'administration du questionnaire ***Survey Monkey (Momentive)***. Toutefois, certains tableaux et diagrammes en lien avec les RS des enseignants sont conçus à travers le logiciel Excel afin de bien représenter les données par des effets visuels. En termes de représentations, nous nous intéressons au noyau central et aux zones périphériques puis, potentiellement, nous expliquons quelques éléments de contraste et de rejet (voir la figure 10 ci-dessous) (Abric, 2003a). Les éléments du noyau central sont représentés par une courbe en forme de "J" avec l'utilisation d'un questionnaire de caractérisation (Vergès, 2001), ils constituent les réponses d'un nombre imposant des participants lorsqu'on utilise un questionnaire d'évocation hiérarchisée (Monney et Fontaine, 2016). Les zones périphériques sont

les éléments les moins importants, ils sont structurés autour du noyau central. Ils sont représentés par une courbe en forme de cloche (Lanoix, 2018)[15]. En vue de jauger nos données, plusieurs groupes ont été établis (avec les genres, expériences, écoles privées, écoles publiques moins défavorisées, écoles publiques plus défavorisées, etc.). Les tests de comparaison d'Anova (pour trois modalités) et T-student (pour deux modalités) sont réalisés à partir de l'application JASP.

Figure 10.- Les éléments des représentations sociales



Nous notons que la catégorie « des RS de l'épreuve unique d'histoire au Québec » est conçue selon un système d'évocation hiérarchisée. À ce titre, les données retrouvées sous cette rubrique sont d'abord regroupées et classées dans un tableau à quatre cases suivant leur fréquence et leur rang (voir tableau 3 ci-dessous). La case un regroupe les éléments du noyau central (fréquence élevée et rang élevé), la case deux regroupe les éléments de la première périphérie (fréquence élevée et rang faible), la troisième case est réservée aux éléments de contraste (fréquence faible et rang élevé) puis, enfin, la quatrième case avec les éléments de la deuxième périphérie (fréquence faible et rang faible).

[15] .- La figure 10 illustre ces différents éléments. D'autres figures illustratives vont être présentées au chapitre 6 (résultats des données quantitatives).

Tableau 3.- Structure des RS par évocation hiérarchisée

Fréquence	Rang ou importance		
		Élevé	**Faible**
	Élevée	Case 1 Noyau central	Case 2 1è^{re} Périphérie
	Faible	Case 3 Éléments de contraste	Case 4 2èm^{e} Périphérie

S'agissant des données qualitatives, tous les verbatims sont importés vers Nvivo 12 où nous procédons à un codage mixte (Van der Maren, 2004). Toutes les catégories issues de notre cadre conceptuel et théorique (voir les sections 5.7 et 5.8.1.1 pour une description complète) sont maintenues alors que des sous-catégories émergent des explications des enseignants et des CP (Gaudreau, 2011 et Van der Maren, 2004). Nous avons procédé à plusieurs lectures et identifié tout ce qui fait du sens (Van der Maren, 2004). En fonction de multiples entrelacements existant entre nos différents concepts, plusieurs unités sont parfois codées dans deux et même trois catégories ou sous-catégories. Compte tenu de ce processus, nous présentons les résultats en trois chapitres (6, 7 et 8) comportant chacun des regroupements distincts de catégories. La partie des analyses proprement dites suit la même logique. Les analyses relevant de nos interprétations des données sont présentées en deux chapitres (9 et 10), mais combinent des rubriques issues des deux chapitres des résultats : puisque c'est un design concomitant, les données qualitatives et quantitatives sont analysées en même temps. Enfin, nous engageons des discussions autour de nos différentes questions de recherche (chapitre 11) par l'imbrication de toutes les données : les discussions commencent par des recommandations qui sont suivies de justifications.

5.10.- Les limites et apports scientifiques de ce travail

Tout travail de recherche comporte des avantages ainsi que des limites. La présente recherche ne constitue pas une exception à cette règle. Nous présentons ici les restrictions inhérentes au travail effectué qui en sont ses limites, souvent liées au cadre méthodologique. Par la suite, nous mettons en relief quelques-uns de ses apports scientifiques.

5.10.1- Limites :

La généralisation de cette recherche et la représentativité des participants sont généralement considérées comme étant des limites de ce travail puisque nous avons accès à un nombre restreint d'enseignants (Creswell, 2015). Cependant, chaque travail de recherche comporte des spécificités et des caractéristiques qui lui sont propres en fonction des buts poursuivis. Comme la généralisation et la représentativité n'étaient pas les buts initialement poursuivis en entreprenant ce travail de recherche, nous sommes davantage encouragé par la transférabilité de nos données. De plus, si le nombre restreint de participants représente des inconvénients pour certains travaux de recherche selon Karsenti et Savoie-Zajc (2018), nous insistons sur le fait que nous utilisons une méthodologie mixte qui nous permet de pallier ce problème et de parvenir à une plus grande compréhension.

L'entrevue semi-dirigée, comme instrument de collecte de données, possède ses forces et ses limites. Parmi les forces, on peut citer le fait qu'il offre aux chercheurs un accès aux vécus, la possibilité de côtoyer la pratique et l'expérience des participants afin d'aboutir à un savoir construit basé sur la compréhension des parties (Savoie-Zajc, 2016). Quant aux limites, l'entrevue semi-dirigée peut produire des biais de désirabilité sociale allant jusqu'à mettre en évidence l'appréciation ou la crédibilité de ces informations lorsque les participants veulent être bien vus par le chercheur et lorsque ce dernier, pour accomplir ses objectifs, établit une relation de confiance avec le participant (Savoie-Zajc, 2016). Les limites des entrevues dans cette recherche sont donc compensées par nos moyens de triangulation en référence :

- La combinaison des données du questionnaire (42 participants) et des entrevues (18 participants).

- Le retour de chaque transcription au participant qui en a énoncé le souhait. Il était alors en mesure de rectifier le tir (Gaudreau, 2011).

- La prise en compte du point de vue des CP. Ceux-ci sont à la fois des témoins authentiques de la situation que vivent les enseignants et des acteurs jouant un rôle clé dans la mise en place des changements et des innovations.

5.10.2.- Apports scientifiques :

En dépit des limites inhérentes à nos choix méthodologiques, la présente recherche apportera une contribution originale, pertinente et solide dans les domaines de l'évaluation des apprentissages et de la didactique de l'histoire. Elle consiste à identifier et à comprendre le rôle de l'évaluation des apprentissages à travers les RS des enseignants. Par cela même, nous pourrons mieux considérer les liens et tensions entre ces représentations et les finalités de l'éducation ou du cours d'histoire en particulier telles que développées dans le programme d'histoire (MEES, 2017). Cette recherche a par ailleurs pour objectif de mieux cerner l'aspect politique de l'évaluation des apprentissages et, en lien avec cet aspect, à réfléchir au bien-fondé des examens ministériels, plus particulièrement de l'examen ministériel d'histoire en 4e secondaire. Nommément, ce travail apportera les contributions suivantes : offrir une vision de la communauté enseignante de l'évaluation des apprentissages et présenter la synergie entre trois pôles : Programme – Évaluation (cadre d'évaluation) – Finalités.

- ***5.10.2.1.- Offrir une vision de la communauté enseignante de l'évaluation des apprentissages***

Les travaux en matière d'évaluation des apprentissages au Québec sont nombreux. Ces travaux abordent différents aspects de l'évaluation comme sa connexion avec l'enseignement et l'apprentissage (Nizet, 2016b); son rôle dans la détermination du niveau de développement des compétences des élèves (Yerly, 2017) et son aspect politique se trouvant à la base des décisions ministérielles (Morrissette, 2009). Les recherches sur les RS des enseignants et portant spécifiquement sur la question de l'évaluation des apprentissages au Québec sont toutefois quasi inexistantes, surtout en lien avec l'évaluation dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. La recherche de Monney et Fontaine (2016) porte ainsi sur l'évaluation des apprentissages dans sa globalité, alors que celles de Boutonnet (2013), Bouhon (2009), Demers (2011), Lanoix (2015 et 2018) et Moisan (2010) se sont consacrées à l'enseignement de l'histoire plus largement (représentations épistémologiques, représentations de la nation, pratiques d'enseignement) au palier secondaire. Rousson (2014) étudie quant à lui les RS des enseignants dans le cadre du domaine de l'univers social en se limitant au palier primaire. Notre contribution originale à la communauté scientifique, qui se penche spécifiquement sur l'évaluation des apprentissages dans le contexte de la classe de 4e secondaire en histoire, bien que prenant appui sur

ces précédentes recherches, s'en différencie. Notre projet souhaite aussi ouvrir la discussion sur les pratiques effectives visant la réussite scolaire des élèves au sens large et dépassant le simple rendement inhérent au *teach to the test* (Sané, 2017; Warren, 2013).

- ***5.10.2.2.- Présenter la synergie entre les trois pôles : Programme – Évaluation (cadre d'évaluation) – Finalité***

Selon plusieurs auteurs, l'évaluation des apprentissages est d'une importance primordiale quand on veut déterminer les finalités de l'éducation; en ce sens, elle pourrait nous informer bien davantage informations que d'autres pratiques didactiques (Demers, 2011; Duquette et al., 2023; Warren, 2013). La réalisation de ce projet offrira par conséquent aux acteurs une meilleure vue d'ensemble de l'évaluation des apprentissages. Les enseignants pourraient ainsi être amenés à prendre davantage conscience de leurs postures par rapport à l'évaluation et ainsi amorcer une réflexion sur l'arrimage de celle-ci et de leurs pratiques; cette recherche pourrait aussi leur permettre de reconnaître le rôle clé de l'évaluation des apprentissages et, le cas échéant, d'adapter ou de modifier certaines de leurs pratiques. Aux décideurs, cette recherche apportera une contribution supplémentaire s'attardant à l'influence de l'épreuve unique sur les modèles évaluatifs; ce faisant, elle encouragera une réflexion sur la cohérence à établir entre les prescrits ministériels des programmes d'enseignement, la politique de l'évaluation des apprentissages, le cadre d'évaluation des apprentissages et les pratiques d'évaluations ministérielles. Elle leur permettra aussi de veiller à prendre en compte le nécessaire accompagnement pratique à l'égard du personnel enseignant en matière de l'APC et de l'évaluation des compétences. Cette recherche informera également sur les potentielles dérives des examens ministériels et de comprendre davantage les finalités de l'évaluation des apprentissages, les enjeux qui l'entourent et leurs retombées sur le monde scolaire. Nous entendons ainsi proposer un cadre de réflexion sur la place, légitime ou non, des examens ministériels, et, le cas échéant, sur la refonte des programmes afin de permettre une meilleure adéquation entre les programmes, les cadres d'évaluation et les évaluations elles-mêmes. Les prochains chapitres permettent d'entrer dans le vif du sujet en présentant de manière synthétique les données issues de notre recherche.

DEUXIÈME PARTIE

RÉSULTATS DES DONNÉES DE TERRAIN

Les objectifs poursuivis dans cette deuxième partie sont de présenter les résultats bruts des données de l'enquête. Elle comprend trois chapitres (6, 7 et 8). Sous le couvercle du sixième chapitre, nous présentons les données quantitatives qui donnent un portrait des représentations sociales des enseignants d'histoire de 4e secondaire. Ces données sont issues d'un sondage réalisé en ligne entre 17 janvier 2022 et 6 juin 2022. Le septième chapitre, lui, donne les résultats des données qualitatives, fruits des entrevues réalisées avec les enseignants d'histoire de 4e secondaire pendant que le chapitre 8 fait état des résultats des entrevues réalisées avec les conseillers pédagogiques. Au total, ce sont les résultats de 18 entrevues réalisées durant la période du 12 avril 2022 au 6 juin 2022 qui sont présentés aux septième (10 entrevues avec les enseignants) et huitième (huit entrevues avec les conseillers pédagogiques) chapitre.

CHAPITRE 6

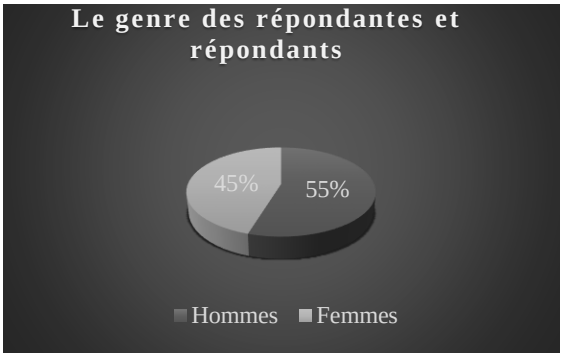
RÉSULTATS DES DONNÉES QUANTITATIVES

Dans ce chapitre nous présentons les résultats des données quantitatives obtenues. Si ces données sont présentées en tout premier lieu, c'est justement pour avoir une vision globale des RS des enseignants d'histoire en évaluation des apprentissages en 4e secondaire au Québec. Les données qualitatives viendront par la suite (chapitres 7 et 8) enrichir et complexifier ces premiers résultats de nature quantitative. Pour rappel, nous partons de la question fondamentale suivante : comment les enseignants d'histoire du Québec et du Canada se représentent-ils le rôle des évaluations des apprentissages en 4e secondaire et comment décrivent-ils leurs propres rôles par rapport à ces évaluations ? Les données qui sont présentées ici ont pour but de présenter les contenus et la structure des RS des enseignants d'histoire de 4e secondaire quant à l'évaluation, particulièrement dans le contexte de la classe d'histoire. Toutefois, des calculs plus poussés (test Anova et T-Student) ont été effectués afin de vérifier certaines relations (avec le genre, avec le type d'école, avec les années d'expérience). Nous n'indiquerons ces résultats que dans les cas où un rapport significatif a été déterminé ou lorsque d'autres tests démontrent un rapport (ex.: tableau de croisement dynamique). Avant de faire état des résultats à proprement parler, nous entamons le chapitre par un portrait de nos répondants (données démographiques).

6.1.- Profil des répondants :

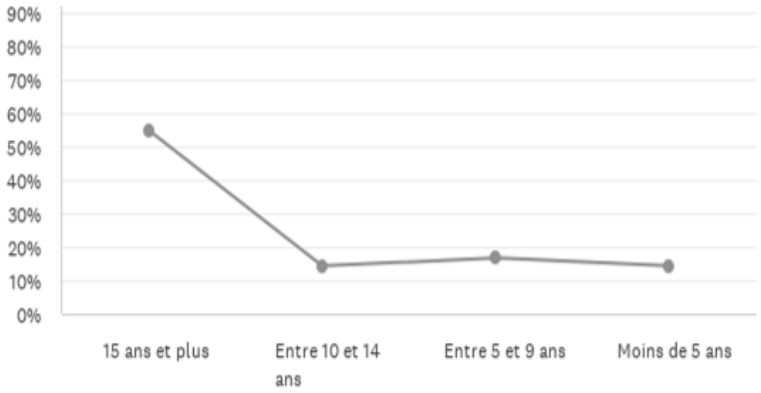
Notre questionnaire était conçu avec un embranchement conditionnel où les personnes contactées avaient la possibilité de donner leur consentement après avoir lu le formulaire d'engagement. Celles qui indiquaient vouloir participer ont été redirigées vers le questionnaire. Lorsqu'au contraire, elles répondaient non, elles étaient automatiquement disqualifiées. Huit enseignants d'histoire refusaient à cette première étape pendant que 42 répondaient à notre questionnaire. Parmi ces 42 répondants, 23 se sont identifiés « homme » (55%), alors que 19 se sont identifiées « femmes » (45%). Nous ne trouvons pas de répondants qui se sont identifiés à d'autres identités de genre. La figure 11 présente un portrait de cette répartition.

Figure 11.- Identification du genre des répondantes et des répondants



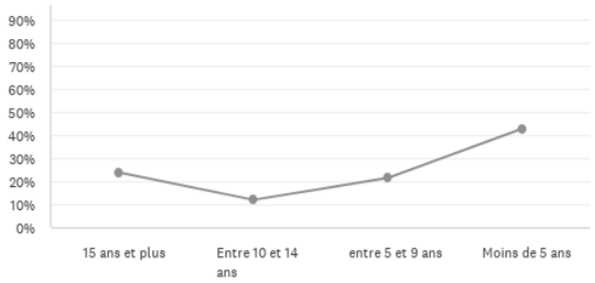
La majorité de nos répondants (n=23 soit 54,76%) ont une expérience de plus de 15 ans dans l'enseignement de l'histoire au secondaire. Cette expérience leur donne de la possibilité d'avoir plusieurs changements enregistrés au niveau de l'enseignement de cette discipline et, d'une façon plus spécifique, d'avoir vécu plusieurs infléchissements dans les contenus ou le format des examens ministériels d'histoire. La figure 12 montre une description des expériences de nos répondants.

Figure 12.- Expérience dans l'enseignement de l'histoire.



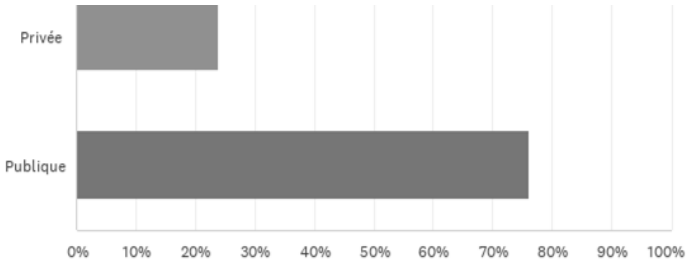
Nous constatons toutefois un inversement apparent de la tendance lorsqu'il est question de l'enseignement spécifiquement en 4e secondaire. Ce sont, en grande partie, les enseignants les moins expérimentés relativement aux exigences de ce niveau scolaire que nous y trouvons. La figure 13 nous montre que 42,86% de ces enseignants ont moins de cinq ans d'expérience dans l'enseignement du programme de ce niveau (18 enseignants sur 42).

Figure 13.- Expérience en secondaire IV



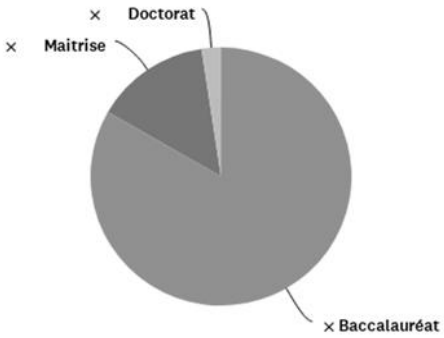
Nos répondants viennent majoritairement du secteur public, alors qu'un faible pourcentage vient du secteur privé. La figure 14 ci-dessous nous indique que ce sont 76,19% soit 32 sur 42 qui disent travailler dans des écoles publiques quand 23,81% seulement soit 10 enseignants disent travailler dans des écoles privées.

Figure 14.- École d'affectation



En ce qui a trait au niveau de formation des personnes qui participent à notre sondage, c'est en majeure partie des gens qui détiennent un baccalauréat. Ils représentent 83,33% de notre échantillon, soit 35 enseignants sur 42. Six de nos répondants sur 42 détiennent un diplôme de maitrise, soit 14,29%, alors que seulement un (1) enseignant sur 42 détient un diplôme de doctorat. La figure 15 illustre cette situation.

Figure 15.- Niveau de formation des participants



Les personnes qui participent à notre recherche viennent de partout au Québec soit de diverses villes et de différentes régions[16]. C'est d'abord Montréal et sa grande région qui arrivent en tête avec une participation de 26,19% (11 répondants sur 42) pour Montréal et une participation de 33,33% (14 répondants sur 42) pour les régions avoisinantes (Montérégie, Laurentides, Lanaudière, Laval). Ensuite vient la ville de Québec pour une participation de 11,90 % (5 répondants sur 42 sont de la région de Québec) et sa banlieue, Chaudière-Appalaches 2,38% (un répondant sur 42). Après quoi arrive Gatineau avec un pourcentage de 9,52% (4 répondants sur 42) et d'autres villes (voir le tableau 4[17]).

Tableau 4.- Répartition géographique des répondants.

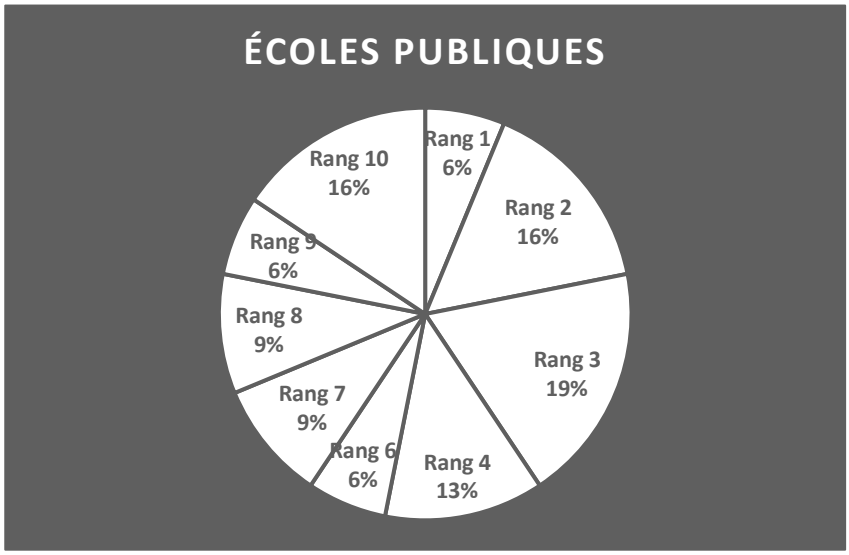
Régions	Villes	Répondants	Pourcentage
Montérégie	Longueuil	3	7,14%
	Vaudreuil-Dorion	1	2,38%
	Hudson	1	2,38%
Lanaudière	Terrebonne	3	7,14%
	Lavaltrie	1	2,38%
	Saint-Roch-de-l'Achigan*	*	
	Rawdon*	*	
	L'Assomption	2	4,76%
	Joliette*	*	
	Sainte-Julienne*	*	
Montréal	Montréal	11	26,19%
Outaouais	Gatineau	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%

[16] On pourrait toutefois noter l'absence de répondants de l'Abitibi, du Saguenay-Lac-Saint-Jean, du Nord du Québec, du Nunavik, de la Côte-Nord et de la Gaspésie.
[17] Les éléments suivis d'un astérisque indiquent des villes où une répondante de Lanaudière dit avoir travaillé.

Puisque nous touchons à la question de la réussite des élèves au travers de la politique de la GAR, nous trouvons qu'il est important de situer les écoles publiques en fonction des indices de défavorisation du Gouvernement du Québec (2022). Cette démarche nous permettra de déterminer s'il y aurait un lien entre la réussite et la défavorisation. Les répondants ont ainsi inscrit le nom de leur école (cet élément est toutefois anonymisé dans la présentation subséquente des résultats). En fonction de ce nom, nous recourons au document du Gouvernement du Québec (2022) dans lequel les écoles publiques sont classées suivant des indices de défavorisation. Nous soulignons qu'il n'existe pas de classement de ce genre pour les écoles privées. Selon le Gouvernement du Québec (2022), un rang décile (1 à 10) est attribué à chaque école figurant au classement. Une école avec un rang décile « 1 » signifie que cette école fait partie de celles qui sont les moins défavorisées alors qu'une école avec un rang décile « 10 » veut dire que cette école se trouve parmi les plus défavorisées. La figure 16 démontre l'état des écoles d'enseignement de nos différents répondants. En effet, 6% des écoles se trouvent au premier rang (2 répondants sur 32), 16% se trouvent au deuxième rang (5 répondants sur 32), 19% se trouvent au troisième rang (6 répondants sur 32), 13% se trouvent au quatrième rang (4 répondants sur 32), aucune école de nos répondants ne se trouve au cinquième rang, 6% des écoles se trouvent au sixième rang (2 répondants sur 32), 9% des écoles se trouvent au septième rang (3 répondants sur 32), 9% des écoles se trouvent au huitième rang (3 sur 32), 6% des écoles se trouvent au neuvième rang (2 sur 32) pendant que 16% des écoles sont classées au dixième rang (les écoles de 5 répondants sur 32).

Dans le but de pousser nos analyses vers une réflexion plus profonde, nous avons résolu de former trois groupes dont l'un est constitué par les écoles privées qui ne sont pas classées par le gouvernement. Pour constituer les groupes avec les écoles publiques, nous considérons la moyenne (5,35) qui se rapproche de la médiane (5,5), elles sont toutes supérieures à 5. Les deux groupes sont formés à partir de l'indice de défavorisation 6. Les écoles avec un indice supérieur ou égal à 6 sont réputées par nous « plus défavorisées » (PD) et une école avec un indice de défavorisation inférieur à 6 est réputée par nous « moins défavorisée » (MD). Nos trois groupes sont : les écoles privées (10), les écoles publiques moins défavorisées (MD) (17) et les écoles publiques plus défavorisées (PD) (15).

Figure 16.- Classement des écoles publiques de nos répondants en fonction des indices de défavorisation



6.2.- Représentations sociales des enseignants de l'évaluation des apprentissages :

Dans le cadre de la présente section, il convient de cerner le rôle de l'évaluation des apprentissages au regard des enseignants rencontrés. En ce sens, il est nécessaire d'identifier non seulement les éléments, c'est-à-dire, comment les enseignants conçoivent le rôle de l'évaluation des apprentissages en histoire, mais aussi de déterminer comment ces éléments sont structurés. Nous nous sommes lancé avec la question suivante :

En tant qu'enseignant 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***.

Les réponses à cette question nous offrent la possibilité de visualiser comment sont organisés les items que choisissent les enseignants. En nous appuyant sur un élément mis de l'avant par Abric (2003), pour chaque thème que nous voulons explorer en conformité du type de questionnaire que nous utilisons, les répondants doivent nécessairement avoir à leur disposition des items qui sont un multiple de trois. C'est dans cette optique que notre question se formule avec six éléments de

réponse parmi lesquels les enseignants doivent faire des choix par paire. Ces éléments sont choisis suite à nos différentes lectures : ils seraient à la base de la motivation des enseignants à évaluer (pourquoi ils évaluent). Le tableau suivant (tableau 5) permet de mettre à disposition un portrait global des réponses. Les sections suivantes permettront de raffiner la compréhension des éléments relatifs aux RS de l'évaluation des apprentissages (noyau central, zones périphériques[18]).

Tableau 5.- Représentations sociales des enseignants du rôle de l'évaluation des apprentissages.

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 enseignants 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 enseignants	30	10	0

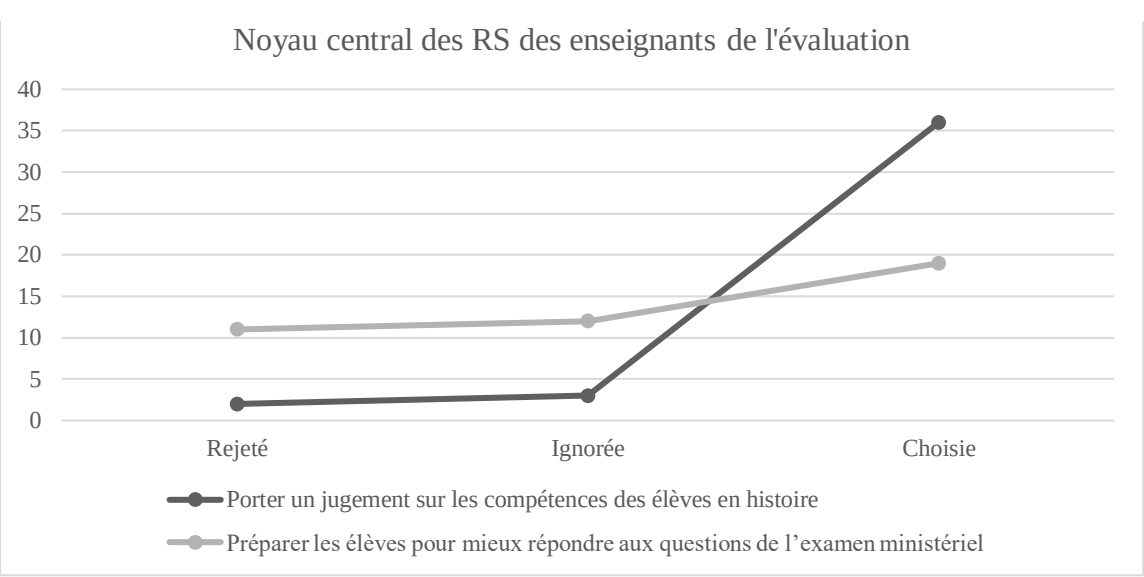
6.2.1.- Le noyau central des représentations sociales des enseignants de l'évaluation des apprentissages :

Le noyau central représente l'essentiel des RS. Il emboite les éléments qui font le plus de consensus ou, en d'autres termes, les éléments les plus choisis. Ces éléments subissent difficilement les influences des circonstances (Abric, 2003a; Flament et al., 2006; Lanoix et Moisan, 2022). Ils sont représentés par une courbe en « J ». Une observation de la figure 17 ci-dessous nous montre deux items les plus choisis par les enseignants pour ce qui a trait au rôle de l'évaluation des apprentissages. Le premier item est de « porter un jugement sur les compétences des élèves en histoire » et les enseignants l'ont choisi à un pourcentage de 85,71% (36 enseignants sur 42). Donc, une fois qu'on parle d'évaluation en histoire, on fait référence à une appréciation quelconque sur le développement des compétences des élèves en histoire. En comparaison avec la figure 18, cette

[18] Voir la section 4.3 sur l'organisation des représentations sociales.

appréciation dont il est question concerne les évaluations sommatives (évaluations de l'apprentissage) : les items se rapportant aux évaluations formatives (évaluation pour l'apprentissage) comme « Aider les élèves à mieux apprendre l'histoire » et « Guider les enseignants dans leur enseignement » sont les plus ignorés par les enseignants. Le deuxième item le plus choisi par les enseignants est de « Préparer les élèves pour mieux répondre aux questions de l'examen ministériel », 45,24% des enseignants (19 sur 42) l'ont choisi. Ce qui fait que « juger » si une compétence se développe et préparer les élèves pour les examens ministériels représentent la signification la plus sensée de l'évaluation des apprentissages pour nos répondants dans le contexte du cours d'histoire de 4e secondaire au Québec.

Figure 17.- RS des enseignants de l'évaluation: le noyau central

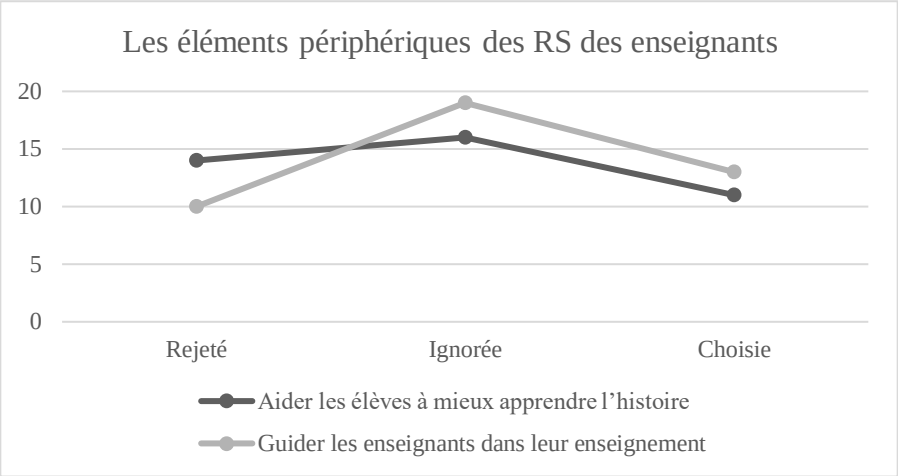


6.2.2.- Les éléments périphériques des RS des enseignants de l'évaluation des apprentissages :

Outre le noyau central, les RS sont constituées d'autres éléments qui se trouvent en périphérie du noyau. Ces éléments sont fébriles, ils sont moins résistants aux circonstances et aux pressions du milieu ambiant (Abric, 2003a Flament et al., 2006; Pianelli et al., 2010). Ils sont représentés par les éléments les plus ignorés et donnent la forme d'une courbe en cloche. La figure 18 nous exprime une situation typique. Nombreux sont les enseignants qui ignorent les items comme « Aider les élèves à mieux apprendre l'histoire » et « Guider les enseignants dans leur enseignement ». Respectivement, ces deux items sont ignorés par 38,09% et 45,24% des enseignants et rejetés par

33,33% et 23,81% d'entre eux, mais choisis par 26,19% et 30,95% des enseignants. Même si ces éléments sont rejetés, il existe un pourcentage intéressant des enseignants qui les ont choisis. Ils font ainsi tout de même partie des RS des enseignants. Cependant, ils ne peuvent pas intégrer le noyau central; ils s'y trouvent en périphérie.

Figure 18.- Les zones périphériques des RS des enseignants de l'évaluation des apprentissages

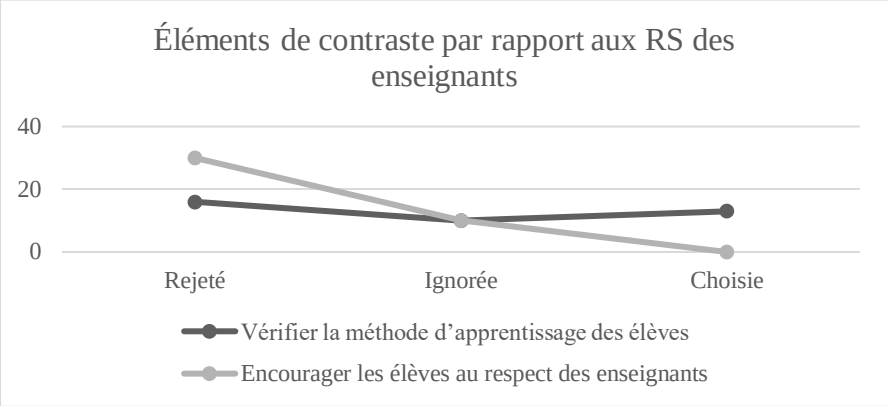


6.2.3.- Les éléments de contraste et de rejet en lien avec les RS des enseignants :

Les éléments de contraste sont réputés comme tels parce qu'ils ne trouvent pas consensus dans la population (Abric, 2003a). Pour certains, ils méritent d'être considérés tandis que, pour d'autres, non. Ce cas de figure révèle généralement l'existence d'un petit groupe aux RS différentes et pour qui ces éléments pourraient faire partie du noyau central. D'ordinaire, ce sont les éléments les plus rejetés par la population, ils prennent la forme d'une courbe en « U » quand un autre groupe les a choisis. Selon ce qui ressort de la figure 19, l'item « Vérifier la méthode d'apprentissage des élèves » tombe dans cette catégorie alors que l'item « Encourager les élèves au respect des enseignants » ne fait pas du tout partie des RS des enseignants. La raison qui l'explique est qu'il est rejeté en masse et n'est aucunement choisi. Ce qui veut dire que l'idée de se servir de l'évaluation pour discipliner les élèves vis-à-vis des enseignants est la dernière chose à laquelle pourraient penser nos répondants : pour cause, l'élément « Encourager les élèves au respect des enseignants » est majoritairement rejeté (71,43%) avant d'être ignoré (23,81%). Par contre, maximiser l'apprentissage des élèves en considérant l'évaluation comme un moyen

d'apprentissage (évaluation en tant qu'apprentissage) bien qu'en grande partie rejeté par nos répondants est aussi choisi par un petit groupe, l'élément « Vérifier la méthode d'apprentissage des élèves » est rejeté (38,09%) puis choisi (30,95%) avant d'être ignoré (23,81%). Ces ambiguïtés donnent une impression que ce sont des éléments qui sont catégoriquement mis de côté par les enseignants d'une façon globale ou bien des éléments faisant l'objet de discorde entre le rejet et le choix. Une étude plus poussée pourrait plus clairement identifier ce petit groupe.

Figure 19.- Éléments de contraste et de rejet



6.3.- RS des enseignants d'histoire de l'évaluation formative :

Dans une volonté de mieux identifier les RS des enseignants d'histoire en 4e secondaire de l'évaluation formative, nous leur avons adressé la question suivante :

> Si vous utilisez l'évaluation formative, pourquoi l'utilisez-vous? Tout en tenant compte de vos pratiques en classe de secondaire 4, identifiez deux éléments qui correspondent le mieux aux raisons pour lesquelles vous utilisez l'évaluation formative en choisissant c'est une raison PUIS deux éléments qui ne constituent pas des raisons pour vous pour utiliser l'évaluation formative en choisissant ce n'est pas une raison. Pour les éléments restants, choisir ignoré.

Comme il est mentionné à plusieurs reprises, l'évaluation formative est celle qui est réputée être au service de l'apprentissage (voir section 2.5) (Laveault, 2020; MEQ, 2003b; Lopez et Laveault, 2008). Ce qu'elle représente pour les enseignants d'histoire de 4e secondaire peut nous renseigner davantage sur la façon dont ces enseignants se représentent le rôle de l'évaluation des apprentissages. Pour faciliter la compréhension, un résumé des réponses de nos répondants de la question est proposé au tableau 6 ci-dessous.

Tableau 6.- Représentations sociales de l'évaluation formative

Thèmes explorés	N'est pas le rôle de l'évaluation	Ignoré	Rôle de l'évaluation
Pour améliorer mes pratiques d'enseignement	15	18	7
Pour aider les élèves dans leur apprentissage	4	9	26
Pour aider les élèves à réussir une autre évaluation que j'aurai donnée moi-même	15	12	13
Pour aider les élèves à réussir un examen ministériel	11	3	25
Pour aider les élèves à développer leur esprit critique	22	10	9
Pour vérifier l'acquisition des connaissances par les élèves	7	8	24

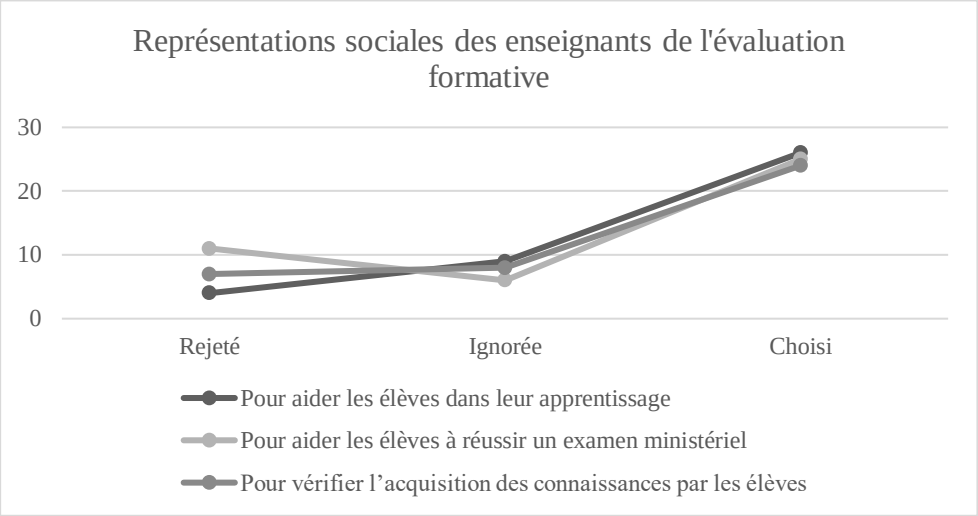
6.3.1.- Noyau central des RS de l'évaluation formative des enseignants d'histoire de 4e secondaire :

Certains éléments en lien avec l'évaluation formative semblent être les plus partagés au sein des réponses de nos répondants. Ces enseignants disent utiliser l'évaluation formative « pour aider les élèves dans leur apprentissage », « pour aider les élèves à réussir un examen ministériel » et « pour vérifier l'acquisition des connaissances par les élèves ». Ces éléments sont partagés respectivement à des pourcentages de 66,67%, 64,10% et 61,54%. Ils sont tous représentés par une courbe en « J » comme c'est illustré à la figure 20. Par conséquent, ils pourraient tous faire partie du noyau central des RS des enseignants d'histoire de quatrième secondaire. La question de l'aide à apporter aux élèves dans leur apprentissage par les évaluations formatives semble plus se concrétiser dans des connaissances suffisantes que les élèves doivent maitriser pour réussir adéquatement les examens ministériels.

Lorsque les enseignants devaient choisir des items pour décrire le rôle des évaluations, « aider les élèves à mieux apprendre l'histoire » et « guider les enseignants dans leur enseignement » étaient des éléments qui étaient les plus ignorés respectivement à 36,09 % (n=16) et 45,24% (n=19). S'il est vrai que l'item « pour aider les élèves dans leur apprentissage » peut faire partie des couches périphériques des représentations de l'évaluation des apprentissages en général, il sera très difficile qu'il aille dans le noyau central des RS de l'évaluation des apprentissages des enseignants

d'histoire de 4e secondaire. L'on comprend bien que l'apprentissage dont il est question dans cet élément « Pour aider les élèves dans leur apprentissage » représente quelque chose qui est en lien avec d'autres évaluations ou des connaissances susceptibles d'être évaluées.

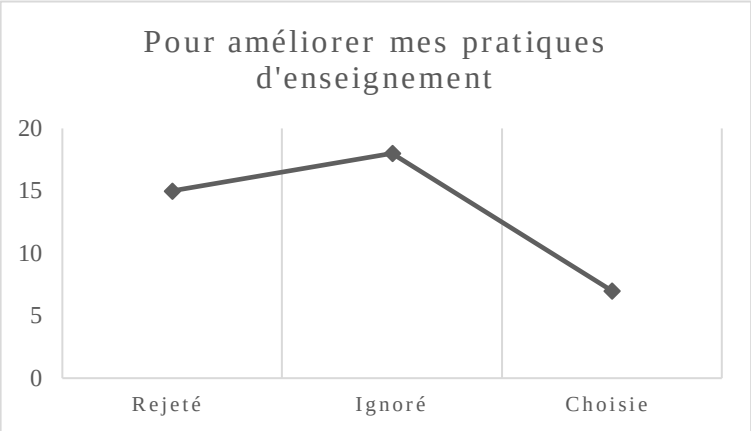
Figure 20.- RS des enseignants d'histoire de secondaire IV de l'évaluation formative



6.3.2.- Les zones périphériques des RS des enseignants de l'évaluation formative

Un seul élément forme la zone périphérique des RS des enseignants d'histoire de 4e secondaire au Québec quant à l'évaluation formative. Il s'agit de l'item « pour améliorer mes pratiques d'enseignement », un item que 18 enseignants sur 42 ont ignoré soit un pourcentage de 42,86% des répondants pendant que 15 l'ont rejeté (35,71%) quand sept enseignants l'ont choisi (16,66%) (figure 21). Plus d'enseignants l'ont ignoré, c'est ce qui donne la possibilité à cet élément de faire partie des RS de ces enseignants : il appartient, de ce fait, aux zones périphériques du noyau central. En comparaison avec les RS des enseignants d'histoire de quatrième secondaire au Québec (tableau 5, page 112), les enseignants semblent ne pas engager des réflexions sur leur méthode d'approche même après une évaluation aux résultats décevants. À titre de corroboration, lorsqu'ils devaient choisir des items exprimant les contenus et la structure de leurs RS de l'évaluation des apprentissages, l'élément « Guider les enseignants dans leur enseignement » était le plus ignoré (n = 19 soit 45,24%), 10 enseignants l'avaient rejeté (23,81%) quand 13 enseignants l'avaient choisi (30,95%).

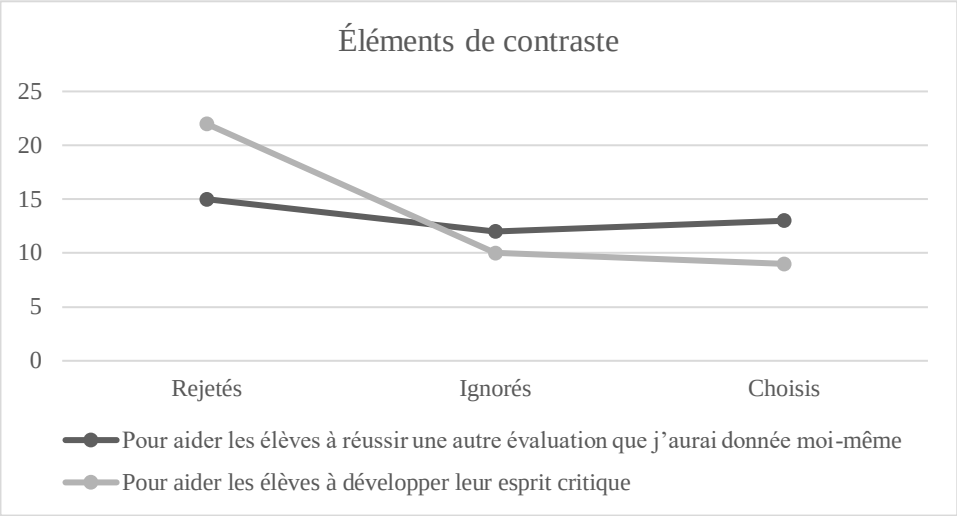
Figure 21.- Éléments périphériques des représentations sociales des enseignants de l'évaluation formative



6.3.3.- Éléments de contraste et de rejet des RS des enseignants de l'évaluation formative

Dans cette catégorie, deux éléments sont les plus rejetés par les enseignants d'histoire de 4e secondaire au Québec lorsqu'ils pensent à choisir des items décrivant et structurant leurs RS de l'évaluation formative. Ce sont ***pour aider les élèves à réussir une autre évaluation que j'aurai donnée moi-même*** (1) et ***pour aider les élèves à développer leur esprit critique*** (2). Ces éléments sont respectivement rejetés par nos répondants à un pourcentage de 37,50% (15 répondants sur 42) et 53,67% (22 répondants sur 42). Ces choix faits par les enseignants d'histoire de 4e secondaire au Québec expriment leur position quant à la fonction de l'évaluation formative ou de celle du cours d'histoire. Ils montrent que les évaluations formatives servent à la préparation d'une évaluation sommative plus importante : le premier élément représente une vision contrastée (il est moins ignoré que le rejet et le choix) alors que le deuxième représente un élément de rejet (il est moins choisi) (figure 23). En fait, la vérification qui est un élément indispensable dans le processus d'apprentissage concerne plutôt l'acquisition des connaissances suffisantes pour subir une évaluation ministérielle plus importante en 4e secondaire. Les items du noyau central l'ont clairement exprimé : ***Aider les élèves à réussir un examen ministériel*** et ***vérifier l'acquisition des connaissances par les élèves*** demeurent les cibles prioritaires des enseignants d'histoire de 4e secondaire dans leur évaluation formative. L'élément ***aide à l'apprentissage*** comme élément du noyau central est très contextualisé et va nécessairement dans le sens de ces deux précédents items.

Figure 22.- Éléments n'appartenant pas aux RS des enseignants de l'évaluation formative



6.4.- RS des enseignants de l'examen ministériel d'histoire

Cette section est différente des précédentes parce qu'elle porte non seulement sur la question de l'examen ministériel d'histoire de façon exclusive, mais surtout, parce qu'elle nous offre l'occasion d'avoir accès aux mots et expressions de nos répondants lorsqu'ils décrivent l'épreuve unique. Nous leur avons demandé d'utiliser cinq mots ou paraphrases pour décrire ce que représente pour eux l'épreuve certificative. Dans un deuxième temps, il leur est demandé de classer les mots et expressions fournis par ordre de priorité, du plus descriptif (1) au moins descriptif (5).

Au total, les 42 répondants ont fourni 210 (42 X 5) items que nous regroupons en 38 selon la ressemblance de leur signification. Dans une dynamique de gestion d'espace, nous répartissons 32 de ces 38 éléments dans les 4 cases d'un tableau : case un (noyau central, fréquence forte et rang très significatif), case deux (première périphérie, fréquence élevée et rang peu significatif), case trois (éléments de contraste, fréquence faible et rang très significatif) puis case quatre (deuxième périphérie, fréquence faible et rang peu significatif) (Abric, 2003a). Les six éléments omis dans le tableau appartiennent tous à la 4^{e} case : fréquence et rang faibles), des explications opportunes sont données pour ces éléments. Nous délimitons les fréquences en cherchant la moyenne (m=5,36). Le choix de la moyenne permet de considérer les valeurs extrêmes pour une répartition plus significative. Donc, nous avons des fréquences inférieure ou égale à six (cases trois et quatre) et des fréquences supérieures à six (cases un et deux). Nous notons que cette moyenne est supérieure à 10% du nombre de fois qu'un élément pourrait être cité et donc très représentatif (Vergès, 1992).

De même, nous délimitons les rangs un à cinq par la moyenne (m=3). Ce qui veut dire que nous avons des rangs très significatifs (inférieurs à trois; cases un et trois) et des rangs moins significatifs (supérieurs ou égaux à trois; cases deux et quatre) (tableau 7, page 121).

6.4.1.- Le noyau central des RS de l'épreuve unique d'histoire au Québec

La première case regroupe les éléments les plus cités avec un degré élevé de signification pour les répondants. Ce sont, en fait, les éléments les plus stables des représentations des enseignants d'histoire de 4e secondaire au Québec de l'examen ministériel d'histoire. Ces éléments représentent le noyau central de leurs représentations. Nous retenons comme premier élément que l'examen ministériel d'histoire est une ***source de pressions et de stress pour les élèves et les enseignants***. Cet élément est important et très significatif pour les enseignants parce qu'il arrive à 26 reprises sur 42, soit cité par 61,90% des répondants. Le rang moyen de cet élément (2,88) montre aussi combien il est important aux yeux des enseignants participants.

Dans cette lignée, les enseignants avouent que l'ombre de l'épreuve unique favorise dans leurs pratiques une poussée vers l'« Évaluation de connaissances et [le] renforcement de l'enseignement traditionnel ». Cet élément est avéré par 18 enseignants sur 42 (42,86%); son rang moyen est de 2,89. Il est donc très important pour les enseignants et donc considéré comme le deuxième élément faisant partie du noyau de leur représentation. Ceux-ci avouent que l'examen ministériel d'histoire met en évidence du « par cœur déguisé en compétence », que cela « renforce la mémorisation du contenu » ou qu'il « nécessite un haut degré de connaissances [et de] mémorisation ». De plus, ils disent que le dossier documentaire mis à la disposition des élèves est constitué de documents répétitifs à travers des années « documents repeated over multiple years » pouvant donc intégrer facilement la mémoire des élèves. Pour quelques enseignants, il s'agit purement et simplement d'une « surcharge cognitive pour les élèves » à laquelle se réfère l'épreuve unique d'histoire.

Tableau 7.- Représentations sociales de l'épreuve unique d'histoire

Rang moyen (de 1 à 5)								
Fréquence moyenne		***< 3***				***≥ 3***		
		Fréq.	***Noyau central***	***Rang moyen***		***Fréq.***	***Première périphérie***	***Rang moyen***
	≥ 6	26	Source de pressions et de stress pour les élèves et les enseignants	2,88		8	Une balise, un obstacle ou une barrière	3,63
		13	Uniformisation	2,85		7	Assurer un minimum de compréhension de l'histoire du Québec et du Canada	4
		18	Évaluation de connaissances et renforcement de l'enseignement traditionnel	2,89		12	Peu pertinent et réaliste	3,19
		12	Une contrainte favorisant le bachotage (teaching to the test)	1,83		6	Démarche d'opération intellectuelle biaisée, sans réelle réflexion	3,33
		8	Outil de vérification et de régularisation du système	2,63		6	Inéquitable	4,24
		9	Survalorisé	1,77		6	Sérieux	3,83
		6	Trop de temps (3 heures), très long et difficile	2,50				
		Fréq.	***Éléments de contraste***	Rang moyen		Fréq.	***Deuxième périphérie***	Rang Moyen
		2	Validation de la réussite du cours	1,5		3	Quelque chose d'inutile	3,67
		3	Normalisation de la mesure	1,67				
		5	Diplomation ou synonyme de réussite	2,60		5	Finalité de l'apprentissage	3,67
		2	favorise un nivèlement par le bas	2		2	Trop lourd et trop porté sur le chapitre 2	5
	< 6	4	Maîtrise des compétences	2		4	Aléatoire	4
		4	Modèle d'évaluations	1,33		5	Ambiguïté	3,2
		3	Empêche le développement de l'esprit critique en histoire	2,33		4	C'est d'abord un examen de lecture	4,25
		1	Questionnement de l'autonomie de l'enseignant	2		3	Évaluation et correction des enseignants	4
		5	Pratique d'opérations intellectuelles	2,2		2	Équitabilité	4
		1	Niveau de difficulté élevée	2		3	Un moyen de comparaison	4[19]

Un troisième élément que les enseignants avancent pour parler de l'épreuve unique d'histoire est que cette épreuve représente « une contrainte favorisant le bachotage (teaching to the test) ». Une telle affirmation est avancée par 12 enseignants sur 42 avec un rang moyen de 1,83. Donc, très

[19] Quelques éléments de fréquence 1 sont cités dans les explications des éléments de la deuxième périphérie, mais enlevés du tableau pour le rendre plus visuellement lisible.

significatif pour les enseignants qui disent que l'épreuve unique d'histoire les emmène à une « opération technique » qui serait le résultat de « teaching to the test ».

L'un de ces enseignants estime néanmoins que l'épreuve unique représente pour lui un guide dans ses pratiques d'enseignement; il déclare que cette épreuve sert à « me guider pour améliorer mon enseignement ». Les élèves doivent être prêts pour les examens du ministère, il s'agit d'une « préparation essentielle » que les enseignants doivent se permettre à l'égard des élèves. Cela les oblige parfois à « couper sur des notions » qu'ils considèrent « pertinentes ». Ces pratiques ne sont pas, malgré tout, sans difficulté pour les enseignants. L'un d'entre eux atteste à propos de l'examen ministériel d'histoire l'existence d'une « trop grande variété de types de questions, c'est difficile de bien travailler chacune de ces compétences durant l'année en plus de bien enseigner les notions ». Ces pratiques rejoignent aussi leur volonté de la bonne « gestion du temps ».

Comme quatrième élément faisant partie du noyau central des RS des enseignants de l'épreuve unique d'histoire, c'est ***« l'uniformisation »***. Cet élément représente l'expression de 13 enseignants sur 42 (30,95%) et se situe dans un rang moyen de 2,85. L'examen ministériel d'histoire de 4^{e} secondaire pour les enseignants a pour rôle de « vérifier l'uniformité des compétences des élèves en histoire au Québec ». Certains de nos répondants voient quelque chose de positif dans le fait de dresser « un seul portrait des apprentissages de l'élève » et d'avoir ce moyen (l'épreuve unique d'histoire) à disposition; il est d'ailleurs qualifié de « bonne façon d'uniformiser les connaissances des élèves du QC ». Donc, cette idée de ***standardisation*** ou de l'***uniformisation*** consiste à « s'assurer que tous les enseignants enseignent les mêmes contenus de programme », déclarent ces répondants.

Par contre, un autre item avancé par les enseignants pourrait nuancer cette idée, soit la standardisation de l'apprentissage et la standardisation de l'enseignement qui semblent illogiques puisque les élèves peuvent ne pas pouvoir apprendre de la même façon. En ce sens, certains enseignants y voient plutôt un « outil de vérification et de régularisation du système », c'est le cinquième élément avancé pouvant faire partie du noyau des représentations des enseignants. En fait, l'élément « Outil de vérification et de régularisation du système » ressort chez 8 enseignants sur 42 (19,05%) suivant un rang moyen de 2,63. Il laisse supposer que les décideurs ont besoin de vérifier ce que les élèves ont appris en termes de connaissances ou de compétences pour ensuite

procéder à une régulation. Donc, aux yeux des enseignants, l'examen ministériel d'histoire de 4e secondaire vise à régulariser le système.

Les enseignants (9 sur 42 soit 21,43% sur un rang moyen de 1,77) ont révélé un sixième élément. L'examen ministériel d'histoire de quatrième secondaire serait quelque chose de « survalorisé » qui empiète sur les marges de manœuvre et l'autonomie professionnelle. Le pourcentage accordé sur la note finale des élèves (50%, voir les explications à la section 2.6) paraît pour certains exagéré : « trop de valeur à l'examen final » avance ainsi un enseignant.

En tout dernier lieu, un autre item pouvant faire partie du noyau des représentations sociales a été mentionné. Il s'agit d'un élément qui reflète les contraintes en lien avec cet examen : « Trop de temps (trois heures), très long et difficile ». Selon des enseignants, l'épreuve unique d'histoire est difficile, trop longue et requiert trop de temps de préparation. Cette révélation se fait par 6 enseignants sur 42, soit un pourcentage de 14,29% suivant un rang moyen de 2,50 (tableau 7 ci-dessus).

6.4.2.- Première périphérie des RS des enseignants de l'épreuve unique d'histoire

Autour du noyau central se trouvent d'autres éléments les uns plus importants que les autres. C'est ce qui explique l'existence d'une première couche périphérique qui regroupe les éléments les plus importants après ceux du noyau central. Nous y retrouvons des éléments avec une fréquence élevée, c'est-à-dire supérieure à la moyenne, et qui se classent suivant un rang moins significatif pour les enseignants. Le premier cas typique c'est l'élément qui fait croire que l'examen ministériel d'histoire est « peu pertinent et réaliste ». Cet élément est répété par 12 enseignants sur 42 (28,57%) et arrive dans un rang moyen de 3,19 donc moins important pour ces enseignants. En deuxième lieu, nous trouvons comme élément de la première périphérie, l'item « Une balise, un obstacle ou une barrière ». Cet élément fait référence aux marges de manœuvre dont disposent les enseignants dans leurs pratiques. Cet élément est avancé par 8 enseignants sur 42 (19,05%) selon un rang moyen de 3,63.

Un troisième élément que les répondants mentionnent et pouvant constituer la première couche autour du noyau de leurs représentations c'est « Assurer un minimum de compréhension de l'histoire du Québec et du Canada ». Cet élément est soulevé par 7 enseignants sur 42 (16,67%) et

se place suivant un rang moyen de 4. Pour ces répondants, cet examen permet de s'assurer d'une compréhension minimale de l'histoire du Québec et du Canada. Un autre, par contre, se réfère à la société québécoise quand il évoque que le but de cet examen c'est de « permettre au Québécois de comprendre leur société » parce que, pour lui cet examen porte sur des éléments relatifs à cette société et à sa culture et contraint du coup les élèves et les enseignants à prendre cette discipline au sérieux. L'ensemble des réponses de cette catégorie renvoie plutôt à la compréhension du Québec et du Canada ou à un attachement à la culture générale.

Nous relevons d'autres éléments pouvant appartenir à la première couche périphérique du noyau des RS des enseignants d'histoire de 4e secondaire quant à l'épreuve unique d'histoire, ce sont « Démarche d'opération intellectuelle biaisée, sans réelle réflexion », « Sérieux » et « Inéquitable ». Ces éléments qui sont cités chacun par six répondants occupent un rang moyen respectif de « 3,33 », « 3,83 » et « 4,24 ». Ce groupe d'enseignantes et d'enseignants met en doute cette question de compréhension de l'histoire, car cet examen ne permet de profonde réflexion; il en révèle d'autres caractères comme le côté sérieux de cet examen : vous le réussissez, vous obtiendrez votre DES; vous ne le réussissez pas, vous ne l'obtiendrez pas. Ce groupe révèle aussi l'aspect ***inéquitable*** de cet examen, il est standard pour toutes les écoles : privées, publiques avec un faible indice de défavorisation et publiques avec un indice de défavorisation élevé il est aussi standard pour tous les élèves peu importe sa situation intellectuelle et économique. Qu'en est-il des éléments contrastés des RS des enseignants?

6.4.3.- Les éléments contrastés des RS des enseignants d'histoire de 4e secondaire au Québec de l'épreuve unique d'histoire

Ces éléments qui se trouvent juste en dessous du noyau central sont porteurs d'un autre message : la potentielle existence d'un sous-groupe aux représentations sociales différentes et que ces éléments en constitueraient le noyau. C'est pourquoi ils sont choisis par un nombre peu important de répondants (inférieur à la moyenne), mais très significatif pour ceux qui appartiennent à ce sous-groupe. On pourrait aussi trouver parmi ces éléments quelques-uns qui appartiendraient aux zones périphériques (Abric, 2003). Ces éléments de contraste sont : 1) Pratique d'opérations intellectuelles (fréquence 5, rang moyen 2,2) ; 2) « Diplomation ou synonyme de réussite » (fréquence 5, rang moyen 2,60); 3) Maîtrise des compétences (fréquence 4, rang moyen 2); 4) Modèle d'évaluations (fréquence 4, rang moyen 1,33); 5) Normalisation de la mesure (fréquence

3, rang moyen 1,67). Par la suite, nous trouvons d'autres éléments contrastés plus ou moins solitaires comme : 6) Validation de la réussite du cours (fréquence 2, rang moyen 1,5); 7) Questionnement de l'autonomie de l'enseignant (fréquence 1, rang moyen 2) et finalement 8) Niveau de difficulté élevée (fréquence 1, rang moyen 2). Même si ces trois derniers éléments sont plus ou moins solitaires, ils ont un rang élevé donc très importants.

6.4.4.- Les éléments de la deuxième périphérie des RS des enseignants de l'épreuve unique d'histoire

La deuxième périphérie est constituée d'éléments qui sont cités par peu de répondants et qui sont peu significatifs à leurs yeux. Selon ce qui ressort de cette deuxième couche, l'épreuve unique d'histoire serait considérée par les enseignants comme quelque chose d'ambigu qui représenterait la « finalité de l'apprentissage » en histoire. D'autres enseignants, bien qu'en quantité non représentative et d'une façon peu significative perçoivent l'épreuve unique comme « quelque chose d'inutile », d'« aléatoire », de souvent « trop lourd et trop porté sur le chapitre 2 »; elle consisterait avant tout en un « examen de lecture » et viserait les « Évaluation et correction des enseignants » (on évalue et corrige les enseignants en même temps que les élèves). Ces points de vue n'empêchent pas certains répondants, même de façon individuelle, d'avoir une autre appréciation de cette épreuve. Elle serait très méthodique (méthodologie*), tendrait à la « préparation à la vie citoyenne et/ou aux études supérieures* » ou elle exprimerait la « valeur accordée à l'histoire nationale* » (valeurs propres au Québec par rapport à l'ensemble du Canada), elle pourrait être considérée comme une « dernière chance pour passer le cours* ». Nous notons que deux répondants suivant un rang moyen de 4 révèlent le caractère d'« équitabilité* » de cette épreuve. Deux autres enseignants vont jusqu'à dire que l'épreuve unique « dissipe la passion de l'histoire* » (tableau 7, page 121)[20]. Les données qualitatives viendront dans les prochains chapitres fournir plus d'explications sur ces perceptions.

6.5.- Particularité de l'évaluation du cours d'histoire de secondaire 4 selon les RS des enseignants :

Dans cette section, nous entendons présenter les résultats qui touchent précisément à l'évaluation d'histoire de 4e secondaire en fonction des représentations sociales des enseignants. Ces résultats

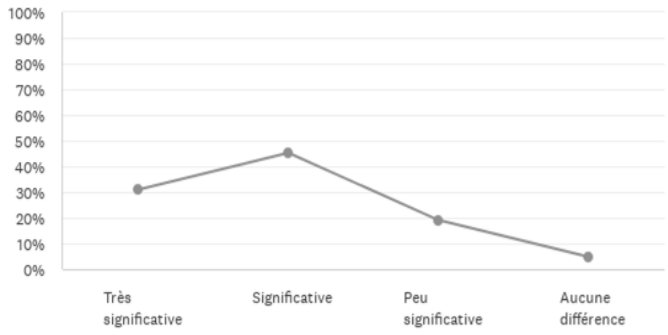
[20] Les éléments qui sont suivis du signe « * » sont ceux qui sont omis du tableau.

permettent d'étudier les liens entre évaluer l'histoire en 4e secondaire et évaluer l'histoire aux autres niveaux (Q8), de réfléchir à l'influence de l'épreuve unique d'histoire sur les pratiques d'enseignement (Q11), de la lier à l'usage de l'évaluation formative (Q12), d'évaluer le rapport entre la vision des enseignants de l'évaluation formative en vertu de leur valeur et de leur pratique dans les salles de classe conséquemment à l'épreuve unique d'histoire (Q14) ainsi que de montrer les pressions ressenties compte tenu de la politique de la gestion axée sur les résultats (Q16).

6.5.1- Lien entre évaluer l'histoire en 4e secondaire et évaluer l'histoire aux autres niveaux

Tournons-nous maintenant vers la question de savoir la profondeur de la différence qui existerait entre évaluer l'histoire en 4e secondaire par rapport aux autres niveaux scolaires, pour laquelle nous avons obtenu les réponses tel qu'illustrées à la figure 23. Nous rappelons que nos participants enseignent non seulement l'histoire en 4e secondaire et à d'autres niveaux, mais aussi d'autres matières. Après avoir exprimé leur vision de l'évaluation des apprentissages, nous leur avons demandé : « Est-ce que cela peut-être différent pour le cours d'histoire à un autre niveau ou pour n'importe quelle matière? » En effet, 13 répondants sur 42 (30,95%) estiment que cette différence est très significative, pour 19 répondants sur 42 (45,24%) la différence est significative, pendant que 8 répondants sur 42 (19,05) estiment que cette différence est plutôt peu significative quand seulement 2 répondants sur 42 (4,76%) pensent qu'il n'existe aucune différence. Les présents résultats mettent en évidence le caractère spécifique de ce travail de recherche dans la mesure où l'examen ministériel d'histoire serait un influenceur considérable des pratiques d'enseignement et d'évaluation des enseignants d'histoire. Enseigner et évaluer l'histoire pourraient avoir des significations différentes lorsqu'on se trouve dans une classe avec un examen ministériel.

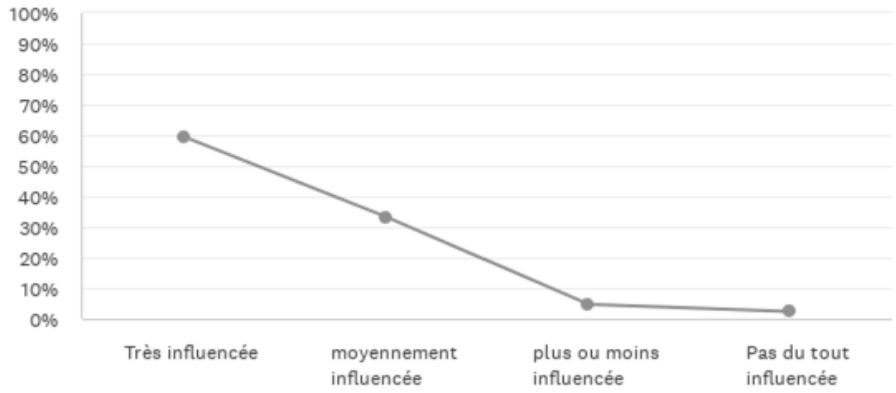
Figure 23.- différence entre évaluer l'histoire en 4e secondaire et évaluer l'histoire aux autres niveaux



6.5.2.- Influence de l'épreuve unique sur les pratiques d'enseignement

La réponse de nos répondants quant à l'influence de l'épreuve unique sur leurs pratiques d'enseignement est très révélatrice puisque la majorité d'entre eux soit 25 sur 42 (59,52%) avouent que leur pratique d'enseignement est très influencée par l'épreuve unique d'histoire quand 14 enseignants sur 42 (33,33%) estiment que cette influence est moyenne alors que pour 2 répondants seulement (4,76%) leur pratique est plutôt plus ou moins influencée par cette épreuve (figure 24). Un seul répondant, à l'exclusivité, répond que sa pratique d'enseignement n'est aucunement influencée par l'épreuve unique d'histoire. Fait important à noter ici : ce répondant a moins de cinq années d'expérience. Rappelons que l'examen a été annulé pendant la période pandémique et qu'il est possible que ce répondant ait eu peu ou pas à exercer sa profession dans un contexte où l'épreuve unique était de mise. Tournons-nous maintenant vers la question du type d'école, à savoir s'il y a une différence significative entre les différents groupes (écoles privées, écoles publiques moins défavorisées et écoles publiques plus défavorisées) quant à l'effet de cet examen sur les pratiques d'enseignement.

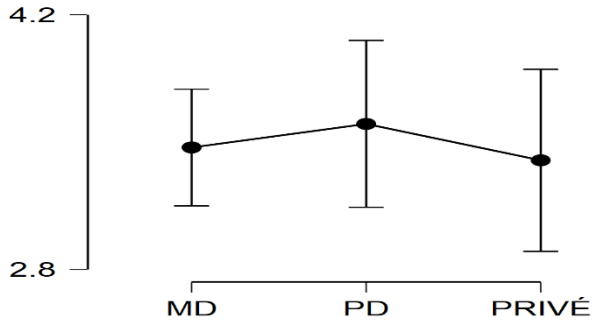
Figure 24.- Influence de l'épreuve unique d'histoire sur les pratiques d'enseignement



Un test d'Anova montre une différence non significative (p = 0,776) entre les écoles privées, les écoles publiques moins défavorisées (MD) et les écoles publiques plus défavorisées (PD) relativement à l'influence de leurs pratiques d'enseignement par rapport à l'épreuve unique d'histoire. Visuellement, la figure 25 nous montre que les influences de cette épreuve sur les pratiques d'enseignement des enseignants sont plus fortes au sein des écoles les plus défavorisées. Les moyennes et les écarts-types sont à peu près les mêmes : écoles privées (m = 3,40 et sd = 0,70),

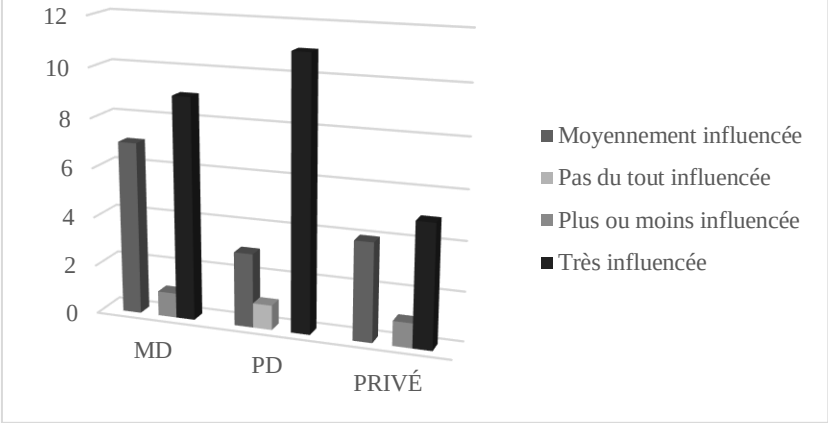
écoles publiques moins défavorisées (m = 3,47 et sd = 0,62) alors que pour les écoles publiques plus défavorisées (m = 3,60 et sd = 0,83).

Figure 25.- Influence de l'enseignement par rapport à l'examen ministériel chez les trois groupes



Pour mettre en évidence cette influence plus forte au niveau des écoles publiques les plus défavorisées, nous avons réalisé un tableau de croisement dynamique (figure 26) qui montre de façon globale que 11 enseignants sur 42 (26,19%) ont leurs pratiques très influencées par l'épreuve unique d'histoire contrairement à 9 sur 42 (21,43%) dans les écoles publiques les moins défavorisées et à 5 sur 42 (11,90%) dans les écoles privées. En d'autres termes et d'une façon plus spécifique, 11 enseignants sur 15 des écoles les plus défavorisées (73,33%) déclarent que leurs pratiques sont très influencées par l'effet de l'épreuve unique alors que ce sont 9 enseignants sur 17 des écoles les moins défavorisées (52,94%) qui déclarent subir cette influence quand, au sein des écoles privées, ce sont plutôt 5 enseignants sur 10 (50%) qui témoignent de cet aspect. Pourtant, une telle différence n'est pas significative comme le montre notre test Anova. En toute exactitude, l'épreuve unique d'histoire semble être un facteur d'influence suffisant des comportements des enseignants dans les salles de classe indépendamment de leur genre et du type d'écoles dans lesquelles ils s'exercent.

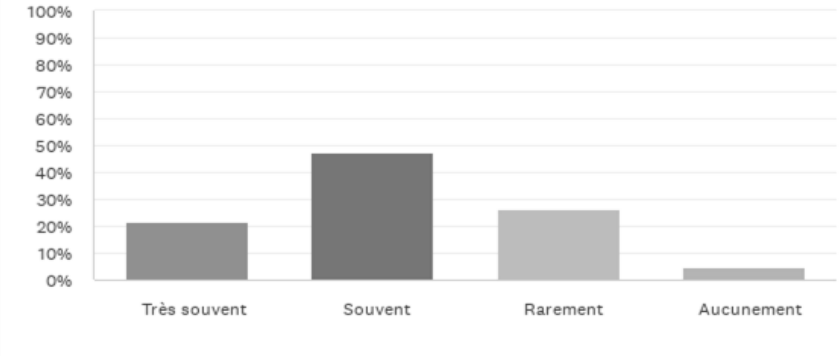
Figure 26.- Influence de l'épreuve unique d'histoire sur les pratiques pédagogiques



6.5.3.- Régularité dans les utilisations de l'évaluation formative (Q12)

Comme nous l'avons remarqué dans les RS des enseignants de l'évaluation formative (section 6.3.1), l'usage de telle évaluation se fait par les enseignants de façon à équiper les élèves pour la réussite de l'épreuve unique. La figure 27 nous montre que 9 répondants sur 42 (21,43%) utilisent très souvent l'évaluation formative, 20 sur 42 (47,62%) l'utilisent souvent quand 11 enseignants sur 42 (26,19%) l'ont rarement utilisée. Seulement 2 répondants sur 42 (4,76%) déclarent qu'ils ne l'ont aucunement utilisée.

Figure 27.- Usage de l'évaluation formative

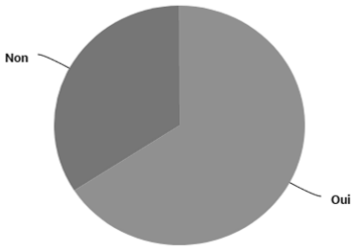


6.5.4.- Différence entre la vision et la posture des enseignants de l'évaluation formative.

Compte tenu du contexte dans lequel les enseignants d'histoire de 4e secondaire évoluent, nous leur avons demandé s'il existe une différence entre leur vision de l'évaluation formative et leurs pratiques dans les salles de classe. Cette question était intervenue suite au prétest réalisé qui nous

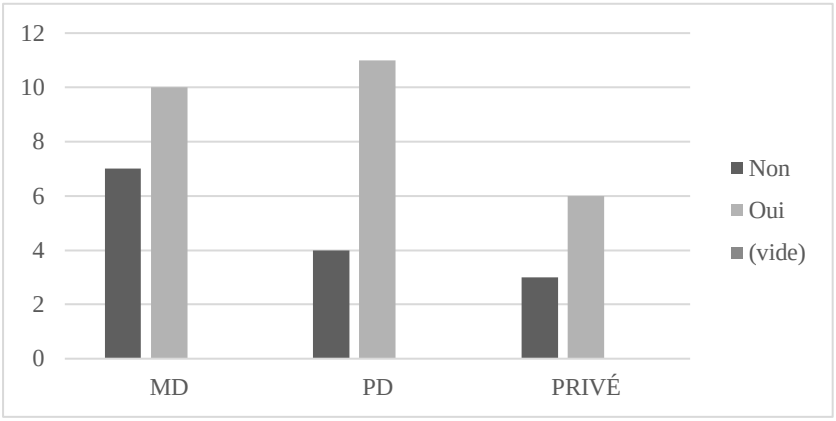
faisait croire qu'il existerait une différence entre les visions déclarées en fonction des valeurs pédagogiques des enseignants et les réalités des salles de classe conséquemment aux effets de l'épreuve unique d'histoire. À la question, nos répondants ont répondu à 65,85% (27 sur 41) qu'il existe bien une différence; par contre, 34,15 % (14 sur 41) nient l'existence d'une telle différence (figure 28).

Figure 28.- Différence entre vision et pratiques pédagogiques des enseignants de l'évaluation formative



Bien qu'elle ne soit pas significative, une différence est quand même révélée par un tableau de croisement dynamique (figure 29). C'est au sein des écoles publiques les plus défavorisées que les enseignants déclarent le plus que leurs pratiques diffèrent de leurs visions déclarées : 11 sur 42 (26,19%), contre 10 sur 42 (23,81%) dans les écoles publiques les moins défavorisées et 6 sur 42 (14,29%) dans les écoles privées. Autrement dit, parmi les 17 écoles les moins défavorisées, les enseignants de 10 (58,82%) témoignent de la différence qui existe entre leur vision et la réalité de leurs pratiques en salle de classe alors que parmi les 15 écoles les plus défavorisées, les enseignants de 11 (73,33%) en font le même témoignage. 6 enseignants des 10 (60%) témoignent de la même chose au sein des écoles privées.

Figure 29.- vision et posture des enseignants de l'évaluation formative : comparaison entre les groupes



Par ailleurs, plusieurs raisons expliquent pourquoi cette différence existe entre la vision des enseignants de l'évaluation formative et leurs pratiques de la salle de classe. Pour déterminer ces raisons, nous leur avons demandé de dire pourquoi il existe une telle différence si c'est le cas (Q15 : si oui, pourquoi cette différence?). Les raisons fournies dans le questionnaire vont être complétées par les résultats des entrevues avec les enseignants présentés au chapitre 7. Bien que ce sont les données quantitatives qui nous préoccupent présentement, nous trouvons bon de les développer ici en vue d'avoir quelques explications ponctuelles. Les réponses fournies sont regroupées en trois catégories : programme surchargé (1), réussite obligatoire (2) et contenus inconsistants (3). Nous verrons successivement dans les lignes qui suivent chacune de ces trois catégories.

- ***6.5.4.1.- Un programme dense à couvrir :***

Quand il s'agit pour les enseignants d'histoire de 4e secondaire au Québec de révéler leur vision de l'évaluation ou, d'une façon plus spécifique, de l'évaluation formative, il apparait clairement qu'ils se trouvent confrontés à un dilemme : ***agir en fonction de leur valeur pédagogique ou en fonction des exigences des examens du Ministère.*** L'un d'entre eux affirme : « à cause du temps et de la densité du programme, on n'a pas trop le choix de tenir compte du format de l'épreuve ». Peu importe la formulation du programme en termes de développement de compétences, ce qui prévaut, c'est ce qui apparaitra dans les examens. C'est ce que laisse entendre cet enseignant en avançant que :

> le contenu volumineux des connaissances m'oblige à mettre l'emphase sur les moyens de mémoriser des connaissances plutôt que de développer de réelles compétences. Je n'ai pas le temps de jouer avec les connaissances. Chaque [élément de connaissance] doit être mis à contribution pour apprendre de la nouvelle matière. Donc, la réussite de l'évaluation demeure l'objectif premier.

La lourdeur du programme d'histoire porte souvent les enseignants à aller droit au but. C'est ce que résume un enseignant lorsqu'il atteste que : « L'évaluation formative est au service de l'apprentissage. Le programme est tellement lourd de contenu que l'évaluation formative n'est utilisée que comme un modelage en histoire du Québec et du Canada ». Un autre enseignant s'explique en ces termes :

> J'aimerais faire des projets en lien avec la mémoire collective des Québécois plutôt que de leur inculquer le récit de certains historiens par les cahiers (voir le livre de "Je me souviens" de Jocelyn Létourneau). Je ne peux pas, car je dois enseigner pour l'examen ministériel de fin d'année. Il faut

> donc que je m'assure qu'ils aient vu tous les concepts à l'étude. Je fais de l'enseignement magistral et de l'enseignement magistral interactif. Ils font des exercices dans un cahier.

Cette question du temps soulevé par les enseignants occulte en quelque sorte l'autonomie des enseignants qui pourrait favoriser un meilleur apprentissage des élèves. Les enseignants semblent donc se renfermer dans un bulbe traditionnel d'enseignement avec peu d'ouverture pour ceux qui veulent vraiment se surpasser avec des activités plus ou moins centrées sur les compétences comme des projets ou des activités de recherche. En ce sens, un enseignant déclare que : « Parce qu'il y a beaucoup de contenu à couvrir en très peu de temps ce qui laisse peu de place à la créativité, la rétroaction formative, etc. » Un autre enseignant croit être plus explicite en nous formulant cette équation : « Programme trop chargé + Dev. Compétences = manque de temps = pratiques axées vers [l'] examen [du] ministère ». Une telle situation touche donc selon eux à la qualité de leur enseignement puisque les élèves doivent être préparés pour subir l'examen ministériel. C'est ce que nous développons à la prochaine sous-section.

- ***6.5.4.2.- Préparation des élèves aux examens ministériels :***

La réussite des examens ministériels par les élèves semble devenir l'objectif prioritaire des enseignants d'histoire de 4e secondaire au Québec. Plusieurs témoignages sont formulés en ce sens : « La pratique est faite dans le but de réussir l'examen du ministère » ou encore « On doit les [les élèves] préparer à ce genre d'évaluation, donc on copie la façon de faire. » 23 enseignants sur 42 (54,76%) fondent l'écart existant entre leur valeur pédagogique et leurs pratiques en salle de classe sur l'obligation de préparer les élèves à réussir l'épreuve unique d'histoire.

Certains enseignants trouvent contraignante et même embarrassante la préparation des élèves pour cet examen puisque cela les empêche d'aller vers le développement de la pensée critique des élèves par la méthode historique. C'est d'ailleurs cette préoccupation qu'on peut détecter dans cette approche de cette enseignante disant que : « je passe trop de temps à enseigner [aux] élèves comment prendre l'examen au lieu d'avoir des discussions éthiques ou renforcer la vraie compréhension du sujet ». Une autre enseignante déclare : « j'enseigne davantage les techniques afin d'aider les élèves à mieux réussir les opérations intellectuelles. En secondaire [trois], je prenais plus de temps pour des projets, là [en quatre], je n'ai pas le temps ». Il existe un autre élément qui explique la différence entre les valeurs pédagogiques des enseignants d'histoire de 4e secondaire,

c'est la différence très significative qui existe entre les contenus des examens ministériels d'histoire et le programme. C'est ce que nous nous donnons pour tâche de décrire dans les prochains paragraphes.

- ***6.5.4.3.- L'inadéquation entre les contenus de l'épreuve unique d'histoire et le programme***

L'effet-surprise de l'épreuve unique d'histoire constitue des embarras pour certains de nos répondants qui pensent que l'apprentissage de l'histoire devrait dépasser les seules techniques de passation d'un examen. À ce point, une enseignante donne sa version en ces termes : « pour moi, l'apprentissage de l'histoire est beaucoup plus global que les techniques requises pour réussir l'examen ministériel que je trouve très contraignant et qui, je crois, nous empêche de vraiment faire apprendre et aimer l'histoire aux élèves ». Pour un autre enseignant, ceci se traduit par le regret de ne pas pouvoir agir conséquemment : « Parfois j'aimerais prendre plus de temps pour mieux expliquer les choses, voir le faire autrement, mais… ».

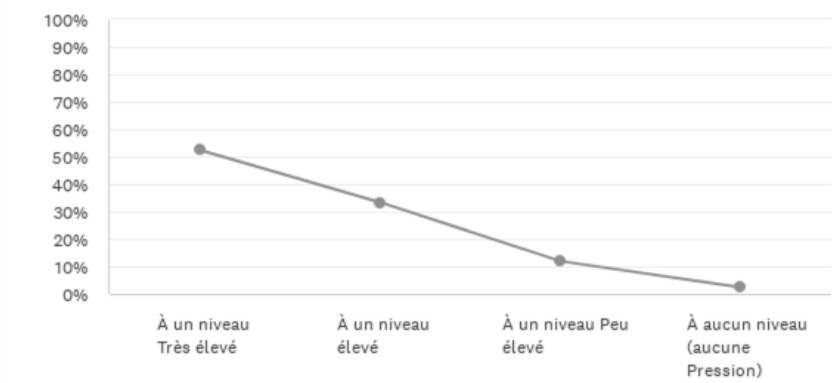
Ces éléments que nous venons de décrire comme le programme difficile à gérer, les pressions de l'épreuve unique d'histoire et l'incohérence entre ce qui est évalué et le programme représentent tous des facteurs indispensables à prendre en considération. Des questions ont été posées aux enseignants en vue d'approfondir les causes et les effets des pressions ressenties. C'est cette priorité que nous nous fixons de voir dans les prochaines sections.

6.5.5.- Pression de l'épreuve unique d'histoire sur les enseignants

Pour déterminer à quel niveau l'examen ministériel d'histoire exerce des pressions sur les enseignants, nous leur avons posé la question suivante : à quel degré ressentez-vous une pression pour la réussite des élèves aux examens ministériels (en vertu de la politique de la gestion axée sur les résultats) ? Les réponses (échelle de Likert) font sortir de l'ordinaire comment les enseignants d'histoire de 4^{e} secondaire subissent les effets de la GAR conséquemment à cet examen. 52,38% soit 22 enseignants sur 42 disent subir à un niveau très élevé les pressions de cet examen, 33,33% des enseignants soit 14 sur 42 subissent ces pressions à un niveau élevé alors que seulement 11,90% soit 5 enseignants sur 42 les ont subis à un faible niveau pendant que 2,38% soit 1 (une) enseignante sur 42 dit n'avoir pas subi ces genres de pression (figure 30). Les caractéristiques de cette répondante (elle s'est identifiée à une femme, elle a plus de 15 ans d'expérience dans

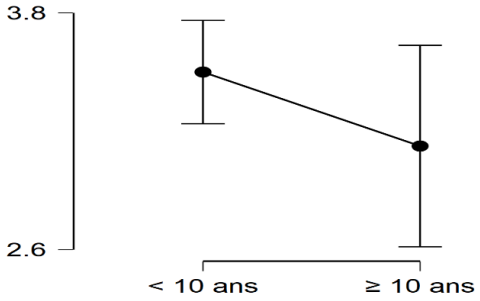
l'enseignement de l'histoire et de l'histoire de secondaire IV et enseigne dans une école privée) nous poussent à la curiosité en vue de voir s'il y a donc un rapport entre le fait de subir ces pressions d'autres caractéristiques de nos répondants. Un t-test réalisé nous permet de conclure qu'il n'y a aucun rapport entre le genre des répondants et le fait de subir ces pressions : il n'existe aucun effet significatif. Non plus, il n'existe de lien, ou d'effet significatif entre de tels ressentiments et le type d'école selon les résultats d'un test Anova effectué à ce propos.

Figure 30.- Pressions de l'examen ministériel d'histoire sur les enseignants



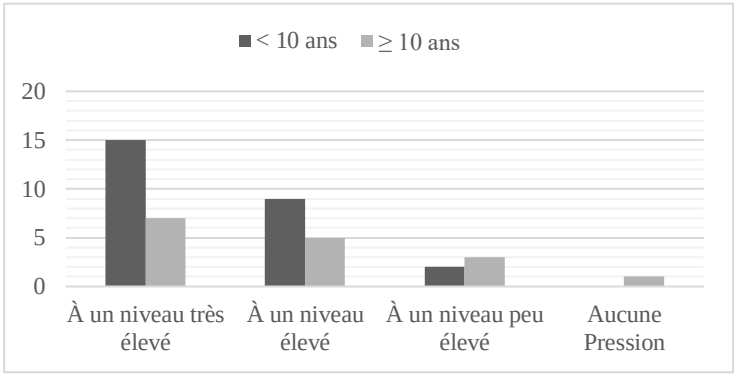
Notre volonté de savoir s'il y a une quelconque dépendance entre le nombre d'années d'expérience des enseignants d'histoire de 4^{e} secondaire et la sensation des pressions propulsées par l'épreuve unique d'histoire nous a conduit à regrouper le nombre d'années d'expérience des enseignants d'histoire de secondaire IV suivant deux modalités : à partir de 10 ans d'expérience et moins de 10 ans d'expérience. Cela nous a permis de réaliser un t-test (deux modalités) qui nous montre que les effets de dépendance entre les pressions ressenties et le nombre d'années d'expérience ne sont pas significatifs ($p = 0,137$ donc supérieur à 0,05). Il existe par contre une différence de moyenne et d'écart-type entre ceux ayant moins de 10 ans d'expérience ($m = 3,500$ et $sd = 0,640$) et ceux ayant plus de 10 ans d'expérience dans l'enseignement d'histoire de secondaire IV ($m = 3,125$ et $sd = 0,957$). D'ailleurs, le diagramme descriptif (figure 31) nous permet de constater qu'avec l'expérience, les enseignants semblent moins affectés par les pressions issues de l'épreuve unique d'histoire.

Figure 31.- L'expérience des enseignants et les pressions de l'examen ministériel d'histoire



Le tableau de croisement dynamique (TCD) de ces deux variables (pression et expérience) nous permet de comprendre que ce sont 57,69% des enseignants (15 sur 26) de moins de 10 ans d'expérience qui disent subir de façon intense les pressions de l'examen ministériel d'histoire contre 43,75% (7 sur 16) de plus de 10 ans d'expérience alors que 7,69% des enseignants de moins de 10 (2 sur 26) qui déclarent subir ces pressions de façon peu élevée. Enfin, 18,75% des enseignants de plus de 10 (3 sur 16) disent les avoir subis de façon peu élevée. Même si 34,62 % des enseignants de moins de 10 (9 sur 26) estiment avoir subi ces pressions à un niveau élevé contre 31,25% des enseignants de plus de 10 ans (5 sur 16), nous reconnaissons que 6,25% des enseignants de plus de 10 ans (1 sur 16) sont très catégoriques sur le fait qu'elle ne subit aucunement ces pressions, ce qui n'est pas le cas pour les enseignants de moins de 10 ans d'expérience (voir la figure 32).

Figure 32.- Pressions ressenties selon le nombre d'années d'expérience



Bien que l'objectif de ce chapitre soit atteint en nous fournissant un portrait global des représentations sociales des enseignants d'histoire de 4e secondaire, nous sommes convaincus que des explications à certains faits avancés et à certaines données chiffrées soient nécessaires. Les deux prochains chapitres visent à répondre à cette nécessité.

CHAPITRE 7

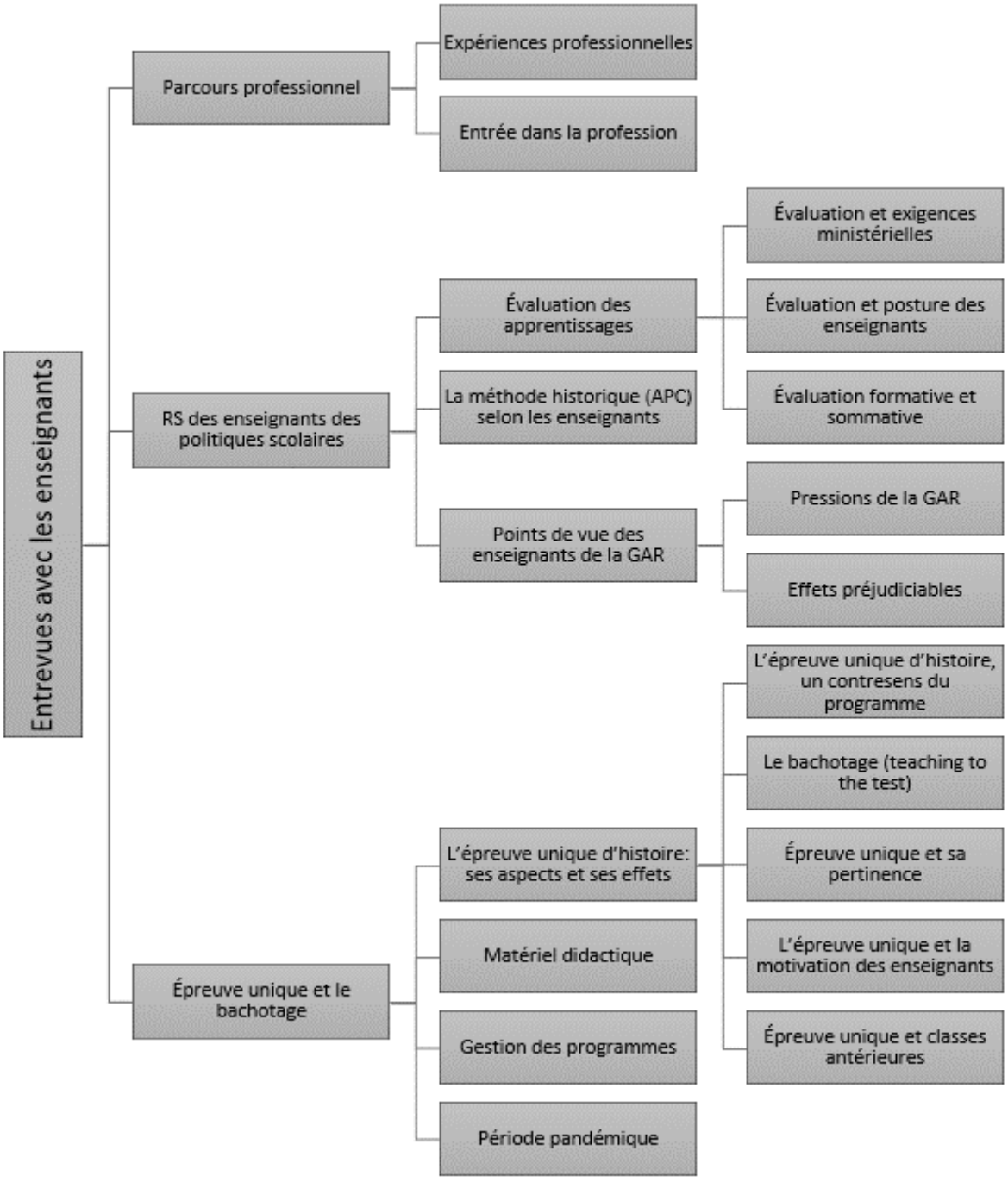
RÉSULTATS DES DONNÉES QUALITATIVES

L'objectif de ce chapitre, qui vient présenter les données qualitatives récoltées auprès des enseignants, est d'approfondir la compréhension des éléments tirés des données quantitatives et descriptives. Les éléments contextuels liés à l'APC et à la GAR permettent ici de mieux situer les RS qui sont notre principale préoccupation. De ce fait, les contenus de ce chapitre, les entrevues réalisées avec les enseignants, sont illustrés par le diagramme 34 ci-dessous : au sommet se trouve la description du chapitre ensuite vient au deuxième niveau un regroupement de catégories; au troisième niveau, les différentes catégories abordées avec les enseignants sont présentées puis se trouvent au quatrième niveau les catégories émergentes. Ce qui fait que, ce chapitre va être présenté en trois grandes sections. La première section fera état du parcours professionnel des enseignants d'histoire de secondaire IV : leur entrée en fonction et leurs expériences d'enseignant. La deuxième section approfondira les RS des enseignants de plusieurs politiques scolaires : l'évaluation des apprentissages, l'APC et la GAR. La troisième section sera consacrée à la question de l'épreuve unique et du bachotage qu'elle engendre : elle s'intéressera aux effets de l'examen ministériel d'histoire sur les enseignants, les outils didactiques servant à appuyer les pratiques des enseignants selon qu'ils enseignent dans une classe comprenant un examen ministériel ou non, le contexte de la politique de gestion axée sur les résultats, tel qu'il est vécu par les enseignants et enfin, le contexte pandémique, c'est-à-dire les conséquences des mesures sanitaires liées à la Covid-19 dans le quotidien des enseignants.

7.1.- Parcours professionnel des participantes et participants :

Au total, ce sont 10 enseignants d'histoire de secondaire IV qui ont accepté de participer à notre entrevue. Comme il est démontré au chapitre six, ces derniers proviennent de plusieurs villes et régions du Québec et ont des expériences variables de trois ans à plus de 25 ans. Cette gamme d'expériences des participants constituera la base de la diversité des points de vue partagés dans le cadre de cette recherche.

Figure 33.- Diagramme synthétisé de l'encodage des entrevues réalisées avec les enseignants



7.1.1.- Entrée dans la profession de l'enseignement :

Nos participants n'ont pas tous un parcours rectiligne; ce sont seulement 6 sur 10 (60%) qui ont fait des études postsecondaires en enseignement secondaire (B.Éd.) avant de briguer un poste en

enseignement de l'histoire. 4 sur 10 (40%) arrivent par tâtonnement comme cet enseignant (PEN260422B) qui raconte :

> …moi je n'ai pas le baccalauréat, j'ai fait un baccalauréat en études anciennes, j'ai fait une maîtrise en histoire ancienne aussi. Par la suite, j'ai fait diverses choses et surtout de l'édition scolaire pendant à peu près 17 ans. … J'ai enseigné plusieurs matières à plusieurs niveaux, mais j'ai enseigné à quelques reprises l'histoire de secondaire IV.

Parmi ceux qui ont complété leur baccalauréat en enseignement de l'histoire (univers social), nous avons des passionnés de l'histoire qui souhaitent transmettre cette passion à leurs élèves : « …moi, cette année, c'est ma 20e année dans l'enseignement. J'enseigne depuis 2001 à l'école… J'ai choisi d'enseigner l'histoire, car j'ai toujours aimé l'histoire, j'ai pu voir l'amour avec la matière dans mon cours… » (PEN260522B). Les lignes qui suivent vont s'intéresser plus spécifiquement aux expériences professionnelles des enseignants participants.

7.1.2.- Expérience professionnelle:

La plupart des enseignants d'histoire de 4e secondaire ont une expérience que l'on pourrait décrire comme sinueuse. Cette sinuosité est caractérisée par des pratiques d'enseignement de plus d'une matière ou des pratiques d'enseignement de l'histoire à plusieurs niveaux (et donc rarement limité à l'enseignement seulement en 4e secondaire). Nous soulignons en passant que plusieurs enseignants ont enseigné dans plusieurs écoles, voire dans plusieurs villes. Pensons, à titre d'exemple, cette enseignante de la région de Lanaudière qui déclare avoir des expériences dans les villes de « Lavaltrie, Saint-Roch-de-l'Achigan, Rawdon, Joliette et Sainte-Julienne ». D'autres enseignants se vantent d'avoir une expérience marquée par l'empreinte de plusieurs réformes comme celles et ceux ayant plus de 25 ans dans la profession. Ces méandres expérientiels composent en quelque sorte la diversification de notre gamme de témoignages et permettent d'avoir une vision plus nuancée de ce que représentent l'enseignement et l'évaluation de l'histoire en 4e secondaire pour les enseignants.

En ce qui a trait à la discipline de l'histoire, nos participants enseignent à plusieurs niveaux. L'enseignante PEN120422A qui exerce simultanément la fonction de conseillère pédagogique (50% de tâche), nous raconte ses expériences en ce sens :

> j'ai enseigné souvent l'histoire du Québec. Des fois en secondaire trois, des fois en secondaire IV selon que c'était avant la réforme, pendant ou après. Quand j'ai finalement eu mon poste, j'ai enseigné en secondaire un, deux et quatre puis en même temps j'avais la chance de devenir conseillère pédagogique à 50%.

Aucun enseignant ne dit enseigner que l'histoire de secondaire IV, ce qui est très enrichissant pour notre compréhension de l'évaluation des apprentissages dans le contexte actuel d'approche par compétences et de gestion axée sur les résultats[21].

7.2.- RS des enseignants des politiques scolaires (évaluation des apprentissages, APC et GAR)

Cette section s'intéresse aux RS que se font les enseignants sur certains sujets qui traduisent en quelque sorte les grandes idées de l'éducation, des politiques qui orientent le système scolaire. C'est ainsi que plusieurs politiques comme l'évaluation des apprentissages, l'APC et la GAR que nous avons abordées avec les enseignants sont présentées dans cette section. Tour à tour, nous les verrons indistinctement dans une sous-section.

7.2.1.- L'évaluation des apprentissages selon les enseignants d'histoire de 4e secondaire au Québec

À l'écoute des enseignants d'histoire de 4e secondaire, nous voyons apparaitre une variable qu'ils ont prise en compte lorsqu'ils parlent de l'évaluation des apprentissages : c'est l'épreuve unique d'histoire. Leur vision de l'évaluation dépend de cette variable. Cette perception vient, dans la majorité des cas, modifier leur posture générale de l'évaluation des apprentissages. C'est ce qui fait que nous développons dans deux sous-sections ce que représente l'évaluation des apprentissages pour les enseignants. D'une part, selon les exigences de l'épreuve unique d'histoire et, d'autre part, selon leur posture pédagogique.

- ***7.2.1.1.- La signification de l'évaluation des apprentissages pour les enseignants selon les exigences des examens ministériels***

Pour les enseignants d'histoire de 4e secondaire au Québec, ***penser à l'évaluation des apprentissages, c'est penser d'abord à l'épreuve unique d'histoire***. Cela signifie que ces enseignants réfléchissent premièrement au format de l'épreuve unique d'histoire et aux questions qui peuvent y apparaitre pour donner une forme à leur vision de l'évaluation : 7 enseignants sur 10 (70%) abondent en ce sens. Notons tout de même un enseignant (PEN050522B) qui se démarque de la foule. Il souhaite ainsi dépasser ce qu'il perçoit comme un calquage de ce qui est présenté par

[21] .- Pour de plus amples renseignements sur les données socio-démographiques voir le chapitre 6 étant donné qu'il s'agit de la même population et du même échantillonnage. Les participants à l'entrevue sont ceux qui répondent au questionnaire.

les maisons d'édition et qui serait plus ou moins conforme au format de l'examen ministériel d'histoire. Il a ainsi décidé de réserver une part importante de la note des élèves à l'observation, un comportement qui ne retrouverait pas, pense-t-il, l'approbation de ses collègues voire celle des parents qui se situent, toujours selon lui, dans une logique de rendement.

> Moi, mon évaluation, je réserve 30% sur 80% et je ne suis pas gêné, je me fais juger pour ça, je vous le dis là, je me fais juger pour faire ça, parce que c'est informel. Si le parent, il fait valoir le droit de son élève d'être réévalué, moi j'ai pas de preuve alors, alors sur un papier, j'ai dit, j'ai observé votre enfant […] tu peux pas toute l'année prendre les tests, calqués sur celui du ministère, qui est dans le matériel didactique offert par les maisons d'édition là et juste cracher ça aux élèves. C'est ça ma vision de l'évaluation.

L'évaluation en classe d'histoire représente pour les enseignants (n = 7) un pur travail de modélisation de l'examen ministériel. Ils ne veulent rien échapper et souhaitent que leurs élèves soient fins prêts quant à cet examen. En ce sens, le cadre d'évaluation des apprentissages couplé au modèle des examens du ministère devient pour eux des documents de prédilection : « quand on a un gros programme, on a l'examen ministériel puis qu'on doit tout modéliser du début à la fin, là ça devient difficile […] le cadre d'évaluation, il est clair, c'est précis puis les examens du Ministère nous donnent exactement ce qu'il faut faire… », explique l'enseignante PEN120422A.

Une autre tendance qu'on a pu détecter de la vision des enseignants de l'évaluation des apprentissages est celle de vérifier si les élèves maitrisent suffisamment de connaissances élémentaires ou s'ils développent des habiletés leur permettant de réussir en classe. Sur ce point, les propos de l'enseignante PEN120522B sont très significatifs : « on veut savoir si l'enfant progresse, s'il accumule un certain nombre de connaissances de base pour être fonctionnel dans son interprétation de l'histoire […] s'il a les compétences de base pour fonctionner ». On peut toutefois noter que les connaissances ou les compétences de base sont celles qui sont validées par les examens du ministère. Elle nuance sa vision : « c'est ça la conception qu'on a, la compétence historique là, c'est complètement différent là, ce vers quoi on se dirige, mais c'est tout à fait liée à l'évaluation ministérielle… ».

Si certains enseignants se disent parfois gênés par la situation et cherchent une façon nuancée d'exprimer leur vision modulée par les effets de l'épreuve unique d'histoire, d'autres, cependant, sont très catégoriques et veulent se saisir de l'occasion pour montrer comment ils sont affectés dans leur pratique par cet examen. L'enseignante PEN140422B représente l'une des figures de cette catégorie. Elle déclare sans ambages : « 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 » ou encore les propos de l'enseignant PEN210522A venant du milieu anglophone : « Learning assessment in this context is exam based, because they have to pass the exam no matter what. So, when we assess them in class, I would love to give them a project, for example, but it's a waste of time because they have to focus on passing the test in class. That means all my tests are similar to the final exam ».

Les trois autres enseignants (30%) (PEN050522A, PEN260422B et PEN260422A) croient qu'ils peuvent faire la différence en ayant des pratiques différentes qui s'apparenteraient beaucoup plus à une évaluation plus conforme des compétences selon les exigences du programme. Ces trois enseignants ont peu d'expérience dans l'enseignement de l'histoire, encore moins dans l'enseignement de l'histoire de secondaire IV. Par exemple, l'enseignant PEN260422A déclare : « je suis d'accord avec le principe qu'il faut évaluer les compétences parce que veut, veut pas, c'est des capacités ». Son profil indique qu'il ne se trouve pas d'emblée dans le feu de l'action de l'enseignement de secondaire IV. Il a enseigné pendant trois ans des cours d'éthique et culture religieuse puis un an l'histoire de secondaire IV et de secondaire un. Il enseigne aussi l'histoire de secondaire trois et donne des cours de sciences.

Pour les autres deux enseignants, évaluer l'histoire ne saurait être simplement des contenus comme des dates, des faits, des évènements, etc., c'est aussi vérifier si les élèves sont capables d'établir des liens entre ces contenus, s'ils sont capables de faire des projets, etc. Ils (PEN260422A et PEN260422B) ont entamé leur carrière d'enseignement en 4^{e} secondaire dans un contexte perturbé par les effets de la pandémie Covid-19. Nous parlons ici de l'enseignement sous l'influence de l'épreuve unique d'histoire. Rappelons que cet examen a été annulé pendant deux ans (2019-2021) pour n'être repris qu'en 2022 avec un important assouplissement, il comptait alors pour 20%.

En vue de parvenir à une plus grande compréhension des points de vue des enseignants, nous leur avons posé deux questions supplémentaires, à savoir 1) si évaluer l'histoire en secondaire IV est différent d'évaluer l'histoire à un autre niveau ou d'évaluer une matière pour laquelle il n'existe pas un examen ministériel et 2) si la vision qu'ils ont de l'évaluation des apprentissages est différente (en raison des effets de l'épreuve unique d'histoire) de leur posture pédagogique (en raison de leur valeur pédagogique) – nous notons en passant que cette question a été introduite

suite aux rétroactions reçues à l'issue d'un prétest.

- ***7.2.1.2.- La signification de l'évaluation des apprentissages pour les enseignants selon leur posture pédagogique***

Les participants semblent tout à fait conscients de prioriser un certain type d'évaluation en se focalisant de façon accrue sur les contenus de l'épreuve unique. De cette conscience découle parfois une frustration. En fonction de leur valeur pédagogique, la vision des enseignants est plus ou moins analogue à ce qui est conçu au programme d'histoire et inclut à divers degrés les compétences de pensée historique. Ces derniers envisagent de faire place aux travaux et réflexions personnelles des élèves lors des évaluations : ils veulent aller vers les compétences d'analyse et vers l'exercice de l'esprit critique des élèves.

> Mon évaluation des apprentissages, je l'aurais fait avec des observations […] sratégies de lecture, organisation des documents […] dans mon 80% que j'ai cette année, par exemple, je réserve 30%. Je dis à l'élève, je t'observe en train de travailler, je guide tes apprentissages, je circule. J'observe ce que tu fais et je vais déterminer si selon moi tu te développes ta méthode de travail, tu t'es amélioré, t'a progressé dans le développement des compétences en histoire. Par exemple, la rigueur du raisonnement, le développement de l'esprit critique. Moi j'y vais vraiment au centre de la philosophie de base du programme.

C'est en ce sens que l'enseignant PEN050522B exprime sa vision de l'évaluation des apprentissages lorsqu'il se réfère à sa posture pédagogique. Cette vision n'est pas différente de celle de l'enseignant PEN260422B qui déclare : « vérifier leur raisonnement [les raisonnements des élèves], comment ils réfléchissent, comment ils arrivent à conclure que ça, c'est la bonne réponse ». En effet, il n'est pas rare que l'évaluation en classe d'histoire soit assimilée à une activité de recherche, selon ces enseignants. Cependant, il ne faut pas négliger les éléments du programme susceptibles d'être évalués (les opérations intellectuelles) comme savoir se situer dans le temps et dans l'espace, déduire les causes des conséquences, faire des comparaisons, etc., estime l'enseignante PEN120422A.

Pour compléter le portrait, nous prenons l'exemple de l'enseignante PEN260522B qui touche à sa vingtième année d'expérience en 2022. Elle révèle qu'elle aurait une vision différente si elle enseignait une autre matière sans examen ministériel ou même si elle enseignait l'histoire à un autre niveau comme en secondaire cinq. Elle tenterait d'évaluer les élèves par des procédés plus en lien avec le développement des compétences formulées dans les programmes. Elle soutient qu'elle

favoriserait alors :

> …des projets, des entrevues, des capsules, des podcasts, des idées que j'aurais pu faire au premier cycle et que je fais en secondaire cinq quand il n'y a pas d'évaluation ministérielle, je ne m'autorise pas en secondaire IV, parce que je veux vraiment les préparer; je leur enseigne de façon explicite à répondre aux opérations intellectuelles, c'est beaucoup plus de la technique d'analyse des documents, mais surtout la technique de répondre à un lien de causalité […] je vais évaluer l'histoire de manière différente parce que je n'ai pas cette épée de Damoclès, d'évaluation ministérielle…

Évaluer différemment semble être plus approprié dans les classes où l'on ne s'attend pas à un examen ministériel. Pourtant, à l'exception de la 5e année du secondaire, les pressions des examens ministériels de 4e secondaire semblent avoir des conséquences sur les classes précédentes parce que l'on veut anticiper de potentielles difficultés et imposer en conséquence le rythme même aux élèves du premier cycle du secondaire (voir la section 7.3.1.5). Préparer les élèves pour les examens du ministère devient l'enjeu numéro un du système, et ce, bien avant l'année fatidique de l'épreuve unique. Cet enjeu s'impose également même dans la façon que les enseignants d'histoire de 4e secondaire conçoivent la différence entre les évaluations formatives et sommatives.

- ***7.2.1.3.- Les évaluations formatives et sommatives selon les enseignants d'histoire de 4e secondaire au Québec***

Les réflexes des enseignants d'histoire de 4e secondaire rencontrés s'orientent très souvent, comme nous l'avons montré, vers l'enjeu de l'épreuve unique. Par contre, les évaluations formatives, elles, imposent un ton plus conciliant d'après plusieurs enseignants : « l'évaluation sommative va plutôt, elle, dire à tel moment, voici vraiment où on en est. Donc, ce qui est acquis, ce qui n'est pas, à partir de là » (PEN120522B). Un autre enseignant ajoute :

> …dans les évaluations sommatives, je ne pose pas vraiment de grosses questions de ce genre là [ceux posés en contexte formatif]. C'est vraiment des textes à développer, des questions de connaissances générales qui vont évidemment mettre en place certaines opérations intellectuelles. Mais des fois, ça va être la mémorisation simplement (PEN260422A).

Un enseignant sur 10 (PEN210522A) dit ne pas percevoir de différence significative entre les évaluations formatives et sommatives. Pour lui, les évaluations formatives et sommatives seraient quasiment la même chose : « ...it's the same thing. The formative and the summative is the same thing because in the end it becomes one mark. So, I structured the questions to be formative, but the end result is summative », atteste-t-il. Deux (2) enseignants sur 10 (20%) ne sont pas conscients de l'utilisation ou non de l'évaluation formative. Parfois, ils l'utilisent, mais sans en être conscients;

elle prend la forme de minitest typique à l'épreuve unique et sert à prendre des décisions importantes concernant les résultats des élèves. C'est ce qu'explique l'enseignant PEN050522B en pleine hésitation :

> …une évaluation formative va être […] va rentrer dans une évaluation sommative plus tard. C'est-à-dire qu'au fil de mes évaluations formatives, de ce que je ramasse sur l'élève, à la fin, j'ai une grille là, j'ai tous ses travaux formatifs, je les épluche, je me dis bon, est-ce que lui il passe ou passe pas.

Toutefois, une question de relance qui a permis à cet enseignant d'insister sur les rétroactions qu'il fournit aux élèves. Il fait des interventions ponctuelles au moyen du questionnement et utilise des minitests pour déterminer le niveau de maitrise des connaissances de ses élèves. L'enseignante PEN140422B parle d'un ton plus catégorique de l'évaluation formative. Son approche n'est en rien différente de l'enseignant PEN050522B sinon, elle, elle se contente de bien préparer l'examen du Ministère. L'évaluation formative, selon elle, ne fait pas partie de son agenda :

> …moi, je n'ai pas d'évaluation formative. Tout ce que je fais faire en classe compte, mais oui! Parce que les activités, souvent, je vais faire des activités plus ludiques là. Au niveau formatif, je vais faire écouter un film sur la Première Guerre mondiale en sachant que c'est pas l'évaluation finale […] ça leur permet quand même de faire quelque chose d'utile…

La carte de la motivation des élèves à travers ce type d'évaluation (la carotte ou le bâton) se joue aussi et cela se retrouve dans les propos de l'enseignante PEN140422B pour qui toutes les évaluations à base formative comptent. Elles servent de stratégie pour motiver les élèves à travailler et à être présents en classe : « …pour m'assurer qu'ils soient présents en classe, j'évalue tout ce que je fais faire. Mais des fois, je le regarde rapidement là, je vais faire compter ça pour 1% », soutient-elle.

De ces réponses fournies par nos participants, l'on peut comprendre que la majorité des enseignants aimeraient avoir des pratiques d'évaluation qui s'harmoniseraient avec le développement des compétences en histoire comme il est formulé dans les programmes, ils aimeraient utiliser des évaluations qui soient au service de l'apprentissage des élèves. Par contre, l'épreuve unique d'histoire par sa forme et par son contenu représente une variable à enjeu élevé empêchant ainsi le recours à la méthode historique. Cette méthode, comment les enseignants la conçoivent-ils?

7.2.2.- La méthode historique (APC) selon les enseignants

Les enseignants de notre échantillon sont bien conscients que le programme d'histoire du Québec et du Canada encourage, à un certain niveau, des méthodes de travail se référant à la méthode

historique (PEN050522B). L'enseignante PEN280422B se félicite de cette méthode qui permet en théorie de dépasser le simple « par cœur » : « …l'autre partie où on a du plaisir, on apprend en faisant, on fait un procès Duplessis, par exemple, donc on va l'évaluer autrement. J'ai des élèves qui ont de la misère à analyser les documents, mais quand on les met dans une situation différente, elles sont très aptes à parler d'histoire, à dégager des enjeux, fait que ça, ça les aide aussi beaucoup ». L'enseignant PEN040522A voit cette méthode (APC) comme un moyen de mettre en place dans son enseignement le 3QPOC, mais sans insister sur le « comment » et le « pourquoi » en raison de certaines contraintes : « En fait, la méthode est là, puis moi là, ce que j'ai mis en place, c'est vraiment le 3QPOC là, j'insiste particulièrement sur le quoi, le quand, le qui parce que le comment, le pourquoi ne revient pas si régulièrement ». Ce mode de travail nécessiterait certainement des approches différentes d'évaluation comme le souligne l'enseignante PEN280422B et l'emploi de matériel didactique adéquat. Les enseignants veulent travailler en ce sens comme on peut le constater à travers ce témoignage :

> …c'est dans la philosophie même du programme, c'est plutôt de développer des méthodes de travail, la méthode historique…je travaille à monter du matériel didactique qui, pour [est adapté à] mon auditoire, mais qui est aussi beaucoup plus près de [cette] philosophie. […] Par exemple, la rigueur du raisonnement, le développement de l'esprit critique (PEN050522B).

L'approche par compétences nécessite une dextérité avec le programme en vue de pousser les élèves à la réflexion relativement à certains enjeux et à leur participation citoyenne. Il s'agit d'emmener les élèves à expliquer et interpréter certains faits (PEN120522B et PEN210522A). En ce sens l'enseignant PEN210522A pense qu'on devrait aller beaucoup plus loin et même solliciter les points de vue des élèves. Malheureusement, pour lui, ce n'est pas pris en compte, ce n'est pas développé en raison de l'épreuve unique d'histoire qui est considérée comme une sorte d'entrave :

> Yeah! The critical thinking, well, it's a bit tricky with secondary 4e and 3e. The way the questions of the exams are structured and again the way we're supposed to present it […] So, is there a true critical thinking? No […] I use this example all the time and "Pierre Laporte était trouvé mort", it's always with the application that during the FLQ [Front de libération du Québec] crisis he was found dead. But, in reality, critical thinking would say, well, was he not murdered? Was this not an act of terrorism? You can't go there because that's not what they want […] if I wanted to, I would have said let's discuss the fact that some people look at it: look at "Pierre Laporte" murders, deaths as an accident or a cause of a few people? Or was it an act of terrorism? That's critical thinking.

Donc, l'approche par compétences telle que vue par les enseignants d'histoire de 4e secondaire est une méthode de travail qui permettrait d'accomplir les vœux pieux du programme, mais qui serait

en décroissance, entre autres, avec les évaluations du Ministère. À ce stade, nous jugeons pertinent de présenter les résultats sur la perception des enseignants de la politique de gestion axée sur les résultats.

7.2.3.- Points de vue des enseignants de la GAR

Le but ultime que le ministère de l'Éducation dit poursuivre par l'entremise de la GAR est d'assurer la réussite éducative de tous les élèves (MEES, 2018). Une réussite qui semble être une évidence au niveau du rendement des élèves selon ce que pensent les enseignants. Cette politique, dans les faits, se traduit par une immense pression vécue par les enseignants qui révèlent devoir s'expliquer sur l'échec des élèves. À ces pressions se joignent plusieurs autres effets préjudiciables. Nous allons présenter tous ces aspects ressentis par les enseignants dans les sous-sections subséquentes.

- ***7.2.3.1.- Pressions engendrées par la GAR***

Les pressions que subissent les enseignants en raison de la GAR se manifestent sous diverses formes. Tous les participants à nos entrevues disent subir ces pressions sous une forme ou sous une autre. Souvent et même de façon implicite, un seuil de réussite est prévu par les directions. Lorsqu'il y a un trop grand écart entre ce qui est attendu et ce qui est réalisé, l'enseignante ou l'enseignant en question se fait appeler pour s'expliquer de la situation **(**PEN260522B, PEN210522A, PEN050522B, etc.). La responsabilité est partagée en ce sens et cela n'est pas sans conséquence sur les pratiques que ce soit au niveau de l'enseignement ou de l'évaluation. Par exemple, le PEN050522B s'explique :

> Ben, jusqu'à dernièrement, j'avais jamais entendu le fameux 80%...que tu devrais faire passer les élèves à 80%. Je sais même pas d'où ça vient parce que moi, j'étais allé voir mes délégués syndicaux, c'est pas dans la convention collective de devoir faire passer les élèves, c'est pas dans les documents du centre de services qui nous sont distribués. Alors d'où vient ce chiffre-là? C'est comme un chiffre qui existe, mais qui existe pas sur papier, c'est comme c'est un non-dit. Si trop d'élèves se trouvent en échec, on va venir, cogner à ta porte, puis on va te faire porter une partie de la responsabilité […] je donne tout à mes élèves. Je leur donne de l'amour même. Et là, ma direction me dit, ouais, mais faut que tu trouves un moyen, Monsieur PEN050522B. Mais quel moyen?

Il est question pour lui d'une « pression sourde », dit-il. Elle produit même de l'anxiété chez les enseignants d'après le PEN260422A qui se plaint de se faire rencontrer pour les mauvais résultats. Les figures utilisées pour décrire son ressentiment sont pleines de signification : « … je vais me faire taper sur les doigts » argue-t-il. C'est un problème systémique et structurel qui évolue avec le temps, nuance l'enseignant PEN050522B : « …C'est une pression sourde! Y a pas quelqu'un qui

va venir vraiment cogner à ta porte pour t'expliquer tout ça. C'est quelque chose de structurel, c'est la structure qui écrase. C'est pas des individus ». L'enseignant PEN260422A a rapporté une situation vécue par l'une de ses collègues :

> …ma collègue, elle, avait tous les élèves avec plus de difficultés et ça s'est traduit par un taux de réussite d'environ 60%. Donc, elle s'est fait rencontrer par le directeur, elle s'est même fait rencontrer par le directeur du centre de services scolaire pour savoir qu'est-ce qui se passe.

Justifier l'échec des élèves est une pression que plusieurs enseignants disent subir. Cette pression de faire passer les élèves ne s'exerce pas de la même façon dans toutes les écoles. Certaines directions d'écoles se montrent plus directes pendant que d'autres utilisent des stratégies plus ou moins nuancées pour faire passer le message aux enseignants. À titre illustratif, l'enseignante PEN120422A mentionne : « …nous comme enseignants, la pression, on la sent directement des directions. Alors, le discours dans une petite phrase: comment ça on est le troisième là, on a la même clientèle que le premier ». Cette enseignante trouve ridicule le fait de culpabiliser les enseignants à travers de petites phrases comme celles-là. Cette pression, cette course après un taux de réussite parait être quelque chose d'insensé aux yeux de cette enseignante :

> C'est ridicule, moi je sens la pression de la direction pour un taux de réussite…, c'est la gestion des résultats par les directions et ça, c'est différent d'une école à l'autre […] puis il faut en fin d'année, ils soient plus performants à l'examen du ministère que pendant l'année, il ne faudrait pas donner cette pression-là.

Si cette pression qui existe sur les épaules des enseignants d'histoire de 4e secondaire au Québec est une évidence, la façon dont elle est absorbée semble dépendre de la personnalité de ces enseignants qui y voient parfois quelque chose de normal, « un mal nécessaire » selon l'enseignante PEN120522B. Cependant, cette pression semble gagner en importance lorsque les enseignants font face à des élèves en difficulté d'apprentissage; elle est plus souple lorsque le milieu d'enseignement est plus favorisé d'après cette enseignante :

> Je sais pas à quel point j'en ressens la pression, c'est comme une nécessité […] c'est un mal nécessaire […] ça crée une pression chez l'enseignant parce que dès le début d'année, on voit qu'il y a des élèves qui éprouvent des difficultés, mais faut les prendre là un peu à part pour qu'ils arrivent finalement à rattraper le reste du groupe […] on a un taux de diplomation très très fort, un taux de réussite très très fort, alors peut être que ça s'y prête moins.

Cette pression de la GAR n'est pas ressentie seulement par les enseignants. Les élèves en paient aussi un lourd tribut, ils subissent d'énormes pressions en raison de cet examen qui vaudrait 50%

de l'année : « …it's challenging for the students as well because even my best students sometimes fall under the pressure of an exam that's worth 50%... it's very exhausting, it's very very tiring. It's very tight », avance l'enseignant PEN210522A. Ce qui entraine nécessairement certaines dérives dans la notation des élèves. L'enseignant PEN050522B décrit un peu le portrait d'une telle situation :

> j'ai déjà entendu des rumeurs et je vous rappelle que c'est pour ça que je donne 47 à l'élève, […] pour que la direction ou n'importe qui entre moi et le bulletin se sente honteux de le modifier. J'ai une direction d'école qui m'a fait venir à la fin de l'année pour me dire – écoute, je veux savoir si cet élève-là coule vraiment.

- ***7.2.3.2.- Quelques effets préjudiciables de la GAR***

La GAR dans les écoles, surtout avec les pressions exercées sur les enseignants notamment pour expliquer l'échec des élèves provoque des conséquences ou des effets préjudiciables à l'endroit de ces derniers aussi bien qu'à l'encontre du système. Elle suscite un cycle compétitif à plusieurs échelles. Comme mentionné précédemment, les enseignants font souvent face lors des réunions à des petites phrases comparant leurs résultats à ceux d'autres écoles : « pourquoi comparer les écoles? Pourquoi comparer les enseignants? Pourquoi? » se demande l'enseignante PEN120422A qui voit ces genres de comparaison comme une absurdité et une sorte de compétition entre les écoles et les enseignants.

L'enseignant PEN040522A se questionne sur le comment et sur la qualité d'une comparaison possible entre une école située en milieu défavorisé où les élèves sont plus à risque en termes de difficultés d'apprentissage avec les écoles les plus favorisées fréquentées. Il s'insurge en ces termes :

> je suis dans une école fortement défavorisée, mais mes jeunes vont faire le même examen que les gens qui étudient à l'école Brébeuf avec des parents millionnaires là, est-ce que ça veut dire que mes élèves sont nuls? sont-ils pas intelligents parce qu'ils réussissent moins que les gens de l'école Brébeuf?

Selon nos participants (n = 4, soit 40%), la GAR en milieu scolaire dénote un manque d'équité et de différenciation. Cet aspect, nous allons le développer subséquemment.

7.2.3.2.1.- Un manque d'équité et de différenciation

Les enseignants considèrent les comparaisons établies entre les écoles et entre les enseignants comme un manque à gagner : 4 des 10 participants (soit 40%) pensent qu'un tel procédé n'a aucun

rapport avec l'équité et ne prend pas en compte la différenciation pédagogique. Axer sur les résultats dans une telle conjoncture, avec des élèves qui connaissent des difficultés de toutes sortes n'a aucun rapport avec la réussite à court, moyen et à long terme (PEN040522A, PEN120422A, PEN120522B et PEN260422B). Le PEN040522A qualifie la GAR telle que traduite dans les écoles comme « un élément d'iniquité » et de « ségrégation scolaire immense ». En fait, la GAR entraine un autre effet très préjudiciable et même inquiétant pour les élèves selon certains enseignants : il s'agit de l'étiquetage.

7.2.3.2.2.- L'étiquetage des élèves

Quatre de nos participants ont avoué ce secret de polichinelle : au lieu d'assumer l'entièreté de l'échec des élèves, certains enseignants mettent dans la catégorie d'« élèves en difficulté d'apprentissage » ceux qui sont soupçonnés de ne pas pouvoir réussir l'examen du Ministère. Il s'agit d'un mode échappatoire pour s'affranchir de la responsabilité des éventuels échecs des élèves. Avec un tel étiquetage, la probabilité d'échec se trouve déjà sur la table. Les enseignants et la direction seront moins blâmés. À ce titre, l'enseignant PEN050522B nous confie :

> ces groupes là étaient des groupes considérés faibles, alors tout a été épuré là, en international et dans les beaux groupes. Et là, moi il me reste le tiers des élèves qui ont été moins bien classés là, on va dire ça comme ça, par le système.

La catégorisation, comme nous l'avons mentionné, fait décliner la responsabilité de l'échec des élèves (PEN210522A, PEN260422A, PEN210522B). L'enseignant PEN210522A explique: « …you called learning disabilities because we do have a lot of students […] that have learning codes, some behavioral, some academic, we're not held accountable to a certain degree ». Outre cet aspect, la GAR produit d'autres effets préjudiciables tant pour les enseignants que pour les élèves. C'est le cas de la remise en question de l'autonomie professionnelle des enseignants.

7.2.3.2.3.- Une remise en question de l'autonomie professionnelle

La quasi-totalité de nos participants, 9 sur 10, soit 90% (annexe 9, Q5d), reconnaissent que leur autonomie professionnelle d'une façon ou d'une autre se trouve en jeu en raison de la GAR ou l'épreuve unique d'histoire. L'enseignante PEN120522B soutient : « …je vis cette réalité-là comme ça donne un carcan assez serré à notre contenu historique. On peut pas s'évader beaucoup, on peut pas y ajouter beaucoup notre couleur, notre perception des évènements ». Dans les faits, la

GAR ou l'examen ministériel vient imposer un cadre très restrictif aux enseignants. Un cadre qu'ils ont tenu de respecter :

> qui a une autonomie professionnelle selon les règlements? Qui pourrait faire ce qu'il veut, d'une certaine façon, en matière d'évaluation et ne pas utiliser le modèle du ministère alors que quand ça valait pour 50%, on n'avait pas le choix? Moi, je peux pas, je préparais l'élève à un test standardisé comme on en voit aux États-Unis, on préparait au test » (PEN050522B).

Celui-ci a pris du temps pour témoigner comment les décisions d'annuler l'épreuve unique en raison du contexte pandémique et de revenir avec une pondération de 20% lui redonne son autonomie. L'enseignante PEN140422B, elle, voit cette perte comme une annulation évidente de son jugement professionnel. Cette perte d'autonomie professionnelle des enseignants les oblige à rester cloîtrés dans des sujets sélectifs, peu inclusifs ou diversifiés. Ils ne sont pas habilités à faire des ouvertures contrairement que s'ils enseignent l'histoire dans une autre classe comme en 5e secondaire. Les enseignantes PEN140422B et PEN120522B le témoignent clairement notamment sur les sujets des femmes et des autochtones. L'histoire des minorités est peu prise en considération dans les programmes d'histoire voire dans les examens ministériels. Ce qui offre peu d'occasions aux enseignants de 4e secondaire pour en parler comme nous l'explique l'enseignante PEN120522B :

> …le canevas est très, très teinté d'une histoire, par exemple, qui est très peu autochtone. Une histoire qui est très peu diversifiée. Alors ça, ça a déjà une couleur particulière, un éditorial particulier et on doit s'en tenir à ça pour mener à la sanction.

De son côté, l'enseignante PEN140422B, s'explique avec profondeur :

> si j'avais seulement certains sujets à aborder, disons, j'irais beaucoup plus dans l'histoire sociale que l'histoire politique. Parce que l'histoire du Québec, c'est les hommes blancs. Je sais pas comment l'expliquer, mais c'est l'histoire des vainqueurs dans le fond […] on parle très peu des femmes et moi, je mettrais l'emphase beaucoup plus et je le fais. J'ai l'opportunité quand même de le faire avec les autochtones […] C'est qu'on a l'enjeu de l'examen final qui fait que justement on passe à côté de plein de belles choses […] je pense que s'il y avait pas l'examen du ministère, on pourrait aller plus loin.

La pandémie Covid-19 avec l'annulation de l'épreuve unique d'histoire a permis à cette enseignante de renouer avec certaines pratiques qui lui permettent de mettre en valeur son autonomie professionnelle :

> ...je concentre beaucoup moins mon enseignement à les préparer à l'examen final. Je me donne plus de latitude, j'ai beaucoup plus de liberté depuis deux ans justement. Je parle plus des femmes, je parle plus des autochtones, tandis que quand y'a l'examen du ministère, je fais vraiment ça là, partir de l'évaluation des apprentissages, je modifie mes pratiques en fonction de l'évaluation finale…

L'altération de l'autonomie professionnelle des enseignants d'histoire de 4e secondaire se poursuit jusqu'aux résultats de l'épreuve unique en passant par la façon dont le Ministère les traite. Entre autres, la valeur accordée à cet examen vient réduire, voire contester le jugement professionnel des enseignants. Comme l'exprime l'enseignant PEN210522A :

> They're supposed to divide a 50% _ 50%, but they don't. The moderation means that if you have 90 in the class but 45 on the exam, they're gonna give you the exam mark because that's the way of saying the teacher overinflated the grade […] Now, on the flip side, which doesn't happen too often, if the students have 50% of a grade in the school, but get 75% on the exam now the exam mark call accounts […] Are we really autonomous? […] we are not autonomous because we will be held accountable; being told: listen, you won't lose your job, but we may have to give you other subjects.

Si pour l'enseignante PEN140422B, un élève qui a obtenu 80% toute l'année et qui a échoué l'examen du ministère pour quelque raison que ce soit, il peut quand même obtenir une juste note par son enseignant qui juge qu'il a atteint la compétence. Il s'agit, par contre d'un pari risqué dont personne ne voudra s'entremêler puisqu'à tout moment, le Ministère peut exiger une contre-vérification selon l'enseignant PEN040522A. En corroboration à l'idée de l'enseignant PEN210522A, l'enseignante PEN260522B nous raconte :

> …l'examen ministériel fait foi de tout. Ça va être là, si l'examen ministériel, la note est plus haute, ça va être cette note-là qui va être prise. Mais le danger, c'est si au cours de l'année, les élèves ont toujours, par exemple, l'élève a 75% toute l'année et qu'à l'examen ministériel, la moyenne des élèves est aux alentours de 60%, le ministère va venir ramener la courbe, il va faire baisser les résultats des élèves. […] Tout ce que moi, je sais comme enseignante, c'est essayer surtout le plus possible que les résultats dans l'année vont correspondre au résultat à la fin de l'année parce que tu peux nuire à tes élèves si j'ai corrigé trop trop lourd.

7.2.3.2.4.- Qui est réellement évalué conséquemment à la GAR?

Certains enseignants expriment leur frustration en lien avec la GAR et laissent percevoir une sensation d'être évalués. Ce fait est expliqué par 3 de nos 10 enseignants qui participent à cette recherche. En fait, il dissuade les enseignants dans l'enseignement de l'histoire de secondaire IV. À ce propos, l'enseignante PEN260522B assure :

> …en histoire secondaire IV, les résultats au ministère, ben, y a pas mon nom écrit à côté, mais c'est à peu près ça là […] Ben c'est comme si on regardait directement mon travail, je sais que c'est nos élèves, c'est pas juste mes élèves, mais ça fait en sorte que beaucoup d'enseignants ne veulent pas enseigner en secondaire IV.

Cette situation entraine même selon certains une possibilité de se faire retirer les classes de 4e secondaire par la direction. Trois participants mentionnent cette crainte, dont le PEN210522A, qui confie :

> …I've never directly told. You have to have this mark, but I know that if the majority of my students do not succeed in this course, somebody else will be given the course […] teachers are told OK, well, next year you're teaching this subject domain, but not that one.

Tous ces effets préjudiciables comme le manque d'équité et de différenciation, l'étiquetage des élèves, la remise en question de l'autonomie professionnelle des enseignants et les frustrations que ceux-ci ont vécues provoquent un autre effet encore plus inquiétant pour le système scolaire : celui du trucage des notes des élèves.

7.2.3.2.5.- Trucage des notes des élèves

L'exemple le plus frappant qu'utilisent fréquemment les enseignants est celui des États-Unis avec un système d'évaluation à enjeu très élevé. Au Québec, face aux pressions engendrées par la GAR à travers les examens ministériels notamment, les enseignants développent une tendance à emboîter le pas : 4 de nos 10 participants (40%) s'expriment clairement à ce propos. Par exemple, l'enseignant PEN040522A se montre très catégorique sur ce point :

> …dans certains États américains, on donne même des suppléments aux profs qui avaient de bons résultats dans le groupe, mais ce qu'on voit, c'est que les profs gonflent les résultats partiellement. En fait, tu sais, si ton objectif, c'est que tout le monde passe, eh bien […] le jeune qui est à 55 là, je vais lui donner 60 là.

L'enseignante PEN140422B va plus loin dans son témoignage :

> qu'est-ce qu'on fait? Ben je sais pas si j'ai le droit de dire ça, mais on va aller, c'est moi qui vais juger si l'élève a la compétence ou pas, si je juge qu'il a la compétence puis qu'il ne mérite pas de refaire le cours, refaire les cours d'été, je vais aller jouer dans sa note de l'année pour la monter pour que ça donne 60.

Il semble que le fait de gonfler les notes pour répondre aux pressions exercées par la GAR ne soit pas l'apanage des enseignants seulement. Les directions semblent être réputées dans ce genre de manipulation comme le témoigne l'enseignant PEN050522B qui dit avoir donné 47 à ses élèves pour que la direction se sente honteuse de l'arrondir. À travers tous ces effets et préjudices se traduisant par une sorte d'étau contenant les enseignants et les portant à tourner leur regard vers cet enjeu, nous voulons nous attarder sur les stratégies des enseignants pour favoriser la réussite de l'épreuve par les élèves. La section qui suit traitera de la question en exposant leurs points de vue.

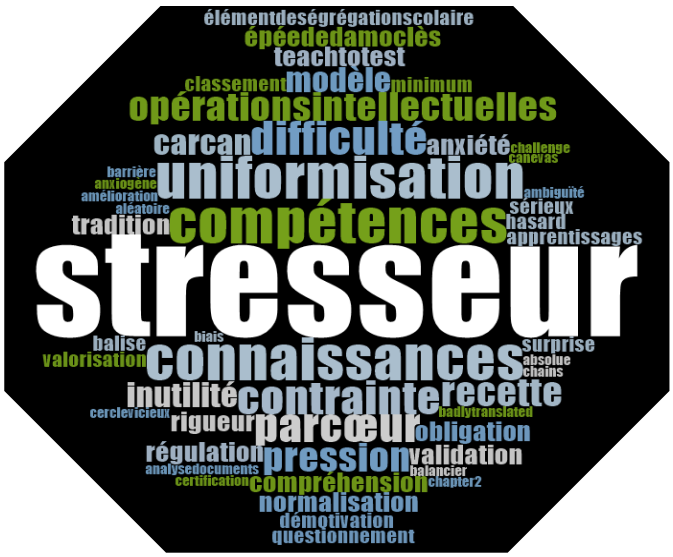
7.3.- L'épreuve unique et le bachotage

La présente section abordera l'épineuse question de l'épreuve unique et le bachotage qu'elle engendre au Québec. En tout premier lieu, nous adressons les aspects fondamentaux de cette épreuve ainsi que ses effets importuns. Nous verrons par la suite le matériel didactique qui appuie la préparation des élèves pour cette évaluation. La question de la gestion du programme dans le contexte du bachotage sera adressée dans la foulée. Cette section se terminera avec la période pandémique et ses conséquences sur la situation.

7.3.1.- L'épreuve unique d'histoire: ses aspects et ses effets

L'épreuve unique d'histoire constitue « un carcan ». Ce qualificatif, nous l'empruntons des participants puisqu'il représente, à notre avis, un indicateur parlant pour introduire cette section. Nous constatons que peu importe la question posée, les participants font mention de cette épreuve : qu'il s'agisse des questions sur l'évaluation des apprentissages, l'approche par compétences, la gestion axée sur les résultats ou les pratiques des salles de classe. Avant de nous pencher sur certains aspects et effets de cet examen comme mentionné par les enseignants de notre étude, voici une vue d'ensemble de ce que les enseignants d'histoire de 4e secondaire au Québec nous disent lorsque nous leur demandons de choisir des mots, expressions ou paraphrases pour parler de l'épreuve unique d'histoire (questionnaire et entrevues) (figure 34 ci-dessous).

Figure 34.- Description de l'épreuve unique d'histoire par les enseignants de 4e secondaire au Québec



En vue de visualiser chacun des éléments de réponse des enseignants, nous écrivons les expressions sans espace. Tous les dérivés de stress comme dans les expressions : l'épreuve unique est stressante, c'est un stress, c'est quelque chose qui stresse, etc., sont remplacés par ***stresseur***, le premier mot avancé par les enseignants pour parler de l'épreuve unique d'histoire. Par la suite, le fichier est importé dans Nvivo, ce qui nous permet de le visualiser sous forme de nuage de mots.

Un relevé des mots les plus fréquents nous montre que les enseignants sont très affectés dans leurs tâches par cette épreuve. Sans compter le mot ***anxiété*** avec une fréquence 3 et qui couvre un pourcentage de 1,34% dans les descriptifs des enseignants de l'évaluation des apprentissages, le qualitatif ***stresseur*** arrive en première position dans la description des enseignants de l'épreuve unique d'histoire. Ce mot arrive à 22 reprises avec une couverture de 9,82% (nous notons que la question a été posée dans le questionnaire et explorée lors des entrevues). En fait, selon les enseignants rencontrés, l'examen ministériel d'histoire représente un stress tant pour les enseignants que pour les élèves sans oublier toutefois son incidence sur les parents. En deuxième lieu, le mot ***compétences*** arrive dans les propos des enseignants avec une fréquence de 8 et une couverture de 3,57%. Bien que pour certains enseignants les compétences soient associées aux ***opérations intellectuelles*** (fréquence 5, couverture 2,23% : 8^{e} position) et au minimum pour d'autres conformément au format de cette épreuve, l'idée de voir cette épreuve évaluer les compétences est présente dans les propos descriptifs des enseignants de l'évaluation des apprentissages.

En troisième position, nous trouvons ***connaissances*** auxquelles nous pouvons ajouter le ***par cœur*** (fréquence 6, couverture 2,68% : 7^{e} position), ce mot se répète 8 fois et occupe un pourcentage de 3,57% dans la description faite par les enseignants de l'épreuve unique d'histoire de 4^{e} secondaire. En quatrième position c'est le mot ***uniformisation*** qui sort des propos des enseignants. Il accuse une fréquence de 8 et couvre un pourcentage de 3,57% dans leurs discours descriptifs. Ce qualitatif avancé signifie que l'évaluation des apprentissages ne tient pas compte de la différenciation pédagogique malgré les particularités individuelles des élèves, selon les enseignants. Avec une fréquence de 6, nous retrouvons les qualitatifs ***contrainte*** (5^{e}), ***difficulté*** (6^{e}) et ***par cœur*** (7^{e}), élément déjà mentionné en relation avec les connaissances. Ces qualitatifs couvrent chacun un pourcentage de 2,68% dans les discours des enseignants. En fait, plusieurs

enseignants d'histoire de 4e secondaire au Québec voient en l'épreuve unique d'histoire une contrainte voire un ***carcan*** (ce mot arrive en 11e position avec une fréquence de 4 et couvre un pourcentage de 1,79).

Les mots et expressions comme ***opérations intellectuelles*** (8e), qu'on a déjà mentionnées, puis ***pression*** (9e) et ***recette*** (10e) accusent chacun une fréquence de 5 et couvre chacun un pourcentage de 2,23. Selon les enseignants, les compétences dont il est question dans les documents officiels se résument majoritairement en des opérations intellectuelles, le minimum qu'on puisse évaluer. Ce qui fait que leurs pratiques quotidiennes en 4e secondaire se comparent à une ***recette*** à suivre puisqu'elles se répètent sans grande modification : « … ça me fait toujours un peu capoter… c'est une angoisse professionnelle », confie l'enseignant PEN040522A. L'ensemble de ces descriptifs et autres nous invitent à décrypter quelques aspects et effets de l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire au Québec.

- ***7.3.1.1.- L'épreuve unique d'histoire, un contresens du programme :***

Voyant ce qui se passe au niveau de l'examen ministériel d'histoire de 4e secondaire, certains enseignants ne cachent pas leur frustration. Par exemple, selon l'enseignant PEN050522B, l'examen gagnerait à faire une part plus grande aux compétences: « un collègue me disait […] qu'autrefois dans l'examen du ministère de 4e secondaire, il y avait une dernière question qui était sur l'actualité où l'élève devait mobiliser non seulement des connaissances, mais aussi les compétences. Mais ça, ça a disparu » avance-t-il. Cet enseignant assimile ce qu'il voit se passer au niveau de cette épreuve à une incohérence voire une incongruité. Il poursuit 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. Des fois que c'est inimaginable, le débat parlementaire de 1792, par exemple, ça va dans la précision absolue, alors que à la fin, on te demande des choses de surface, par exemple, quelles familles linguistiques, est installée le plus au nord du Québec? Là tu dis, waouh! […] On dirait que le document du programme, c'est des gens qui ont pensé, qui ont lu. Le programme par compétences, il est progressiste s'il serait vraiment appliqué [sic]. Mais quand tu vas dans le cadre d'évaluation, c'est les connaissances sont au cœur… Bon voilà! voilà!

En fait, 8 enseignants sur 10 (80%) soutiennent que cet examen priorise plutôt une maitrise de connaissances à la place des compétences. Par exemple, l'enseignant PEN050522B se montre très tranchant dans ses propos, l'épreuve unique : « c'est pas axée sur l'esprit d'analyse et de compréhension de l'élève ». L'enseignante PEN260522B, de son côté, assimile l'épreuve unique

d'histoire de 4e secondaire à un « couperet » qui délimite ce qui est demandé de ce qui est évalué et qui servirait du coup d'une marque de divergence entre les concepteurs du programme, d'une part, et les évaluateurs, d'autre part :

> .... y a clairement une opposition entre le développement de la pédagogie et les données probantes sur l'évaluation et le ministère qui continue encore aujourd'hui d'utiliser des évaluations à 50% et chiffrées avec un pourcentage qui vient en contradiction complète avec les nouvelles formations en pédagogie, en enseignement explicite, en évaluation par compétences […]. J'ai de plus en plus l'impression qu'au ministère, ces gens-là ne se parlent pas et qu'on nous demande de développer à long terme une compétence en histoire et à la fin, il y a le couperet qui tombe. Mais c'est ça. Donc, on a l'impression que la main gauche parle pas la main droite. Ça m'a permis de réfléchir aussi sur justement, cette grande partie-là de mon travail, qui est de la préparation de mes élèves pour l'examen du ministère, la complexité et surtout des fois, de l'incohérence y a des fois dans cette évaluation-là.

Deux enseignantes (2 sur 10 soit 20%) ont une vision plus positive du programme et du cadre d'évaluation des apprentissages relativement à l'épreuve unique, mais cela ne les empêche pas de mettre en avant la différence entre cette épreuve et les autres documents ministériels. Pour l'enseignante PEN120422A, c'est le minimum des compétences du programme qui est évalué :

> …on pouvait les amener à développer des compétences encore plus grandes que ce qui est demandé au Ministère parce que ce qui est demandé à l'examen ministériel, dans les faits quand on regarde ça, c'est le minimum là, c'est pas de grandes compétences, c'est pas la structure de la recherche historique, c'est pas la même chose là, c'est vraiment de base.

Celle-ci reconnaît que cette épreuve fait une grande place à la simplicité qu'à l'essentiel : « … c'est évalué de façon simpliste […] l'examen du ministère, il est réducteur des compétences à développer et oui ça va amener la majorité des enseignants, dont moi, à se concentrer sur le minimum qui est demandé… ». Une autre enseignante (PEN120522B) ne voit pas d'incohérence quant à elle, mais elle note qu'il est non représentatif :

> 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 […] le programme est très dans son fin détail, la progression des apprentissages, qu'est-ce que la compétence interpréter? Qu'est-ce que la compétence décrire? Ça c'est vraiment serré, serré. C'est très très bien décrit. La pensée critique, ce n'est pas là, mais on est en compétences transversales, puis on n'est pas dans le programme d'histoire à ce moment-là. Là on est dans le programme de l'école québécoise qui est complètement à l'extérieur et ça, c'est le programme que j'appelle le programme des vœux pieux parce que c'est le programme qui appartient à tout le monde, mais sur le terrain, c'est pas ça du tout […] c'est définitivement pas représentatif de la compétence de l'élève, certainement pas […] par rapport au développement des compétences, c'est zéro (0) représentatif.

Comme pour le cas PEN120422A, nous notons de la part de la participante PEN120522B une sorte

d'ambivalence. De plus, hormis le fait que l'examen ministériel d'histoire soit incohérent par rapport au programme selon 80% des enseignants qui participent à notre recherche, qu'il soit qualifié de réducteur par la participante PEN120422A, il semble aussi selon certains que cet examen évalue davantage les compétences en lecture que les compétences disciplinaires. Il suffit d'être habile en lecture et d'avoir un portrait de ce qui se fait en classe pour le réussir alors qu'on devrait faire appel à des compétences spécifiques en histoire. Entre autres exemples, l'enseignante PEN280422B explique:

> …l'examen du Ministère, il couvre pas toute la matière [...] Mais je mets beaucoup l'accent sur le dossier documentaire, 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, mais c'est presque impossible d'avoir un échec à cet examen-là…

Pour cette enseignante, comme d'ailleurs pour d'autres enseignants (ils sont cinq au total à abonder sur ce point soit 50%), l'enjeu de l'habileté en lecture est élevé pour la réussite de l'examen du ministère; il est par conséquent pris en compte dans la préparation des élèves pour l'épreuve unique d'histoire. Par exemple, après la réception du verbatim par cette enseignante aux fins de correction et en complément de sa rétroaction, elle offre ce témoignage suite à la correction de l'examen :

> …celles pour qui ce [la lecture] n'est pas un enjeu ont très bien réussi l'examen du ministère 78 et plus, celles pour qui ça a été difficile tout au long de l'année ont eu un résultat très bas (30%) ou ont réussi à passer l'examen de justesse (60%).

L'enseignant PEN210522A abonde dans le même sens que l'enseignante PEN280422B pour ce qui concerne la notion de lecture et la réussite de l'épreuve unique d'histoire. Pour lui, la lecture représente le plus grand défi puisque l'échec de cette épreuve pour les élèves qui savent lire est quasiment impossible. Ceux pour qui l'épreuve est plus difficile sont ceux qui ont des problèmes de lecture:

> My first challenge I have to say in relating to the ministry exam is reading, comprehension. I speak to French colleagues as well, who tell me the same problem. The students who struggle with reading and comprehending are the ones that have difficulty with the documents […], I tell the students that, let's say for example part C, which is essay question. If you never attended a single history class and use those documents and because you can understand what you read, you can write the essay question […] because the ministry exam is very rich in lecture, if they have difficulty with reading, comprehension, that is the number one challenge.

En fait, outre les effets de la politique de la GAR que nous avons présentés (section 7.2.3.2), cette incohérence ou ce contresens existant entre l'épreuve unique d'histoire et le programme, semble être un élément non négligeable dans la préparation des élèves à cette épreuve. En ce sens, nous croyons qu'il est important de présenter comment les participants déclarent préparer les élèves à

cette épreuve.

- ***7.3.1.2.- Le bachotage (teaching to the test)***

La présente sous-section s'intéresse à la préparation des élèves à l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire : « je les [les élèves] prépare à l'examen aussi d'une certaine façon […] 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 l'enseignant PEN050522B. Ce sont 100% des enseignants qui ont participé aux entrevues qui reconnaissent ce fait d'enseigner en fonction des examens du ministère.

La préparation pour les examens concerne l'ensemble des écoles, privées comme publiques, favorisées ou défavorisées, francophones ainsi qu'anglophones. C'est en quelque sorte la mise en œuvre de l'adage : la fin justifie les moyens. Comme le témoigne PEN210522A, le résultat final, ce qu'on appelle la réussite, c'est l'objectif prioritaire de l'organe décisionnel. Le témoignage de cet enseignant est mêlé d'inquiétudes: « …that is very challenging for a teacher […] you cannot deviate or go too far out because you always have to stay on course to prepare the students for the exam ».

Cette préparation des élèves entraine une sorte de dévoiement qui revêt plusieurs formes puisqu'il s'agit d'une épreuve à enjeu très élevé tant pour les élèves que pour les membres du personnel scolaire. En fait, la politique de la GAR que nous venons de voir (section 7.2.3) semble se matérialiser beaucoup plus à travers les résultats de cette épreuve et fait en sorte que tous les regards soient tournés sur elle. Les entrevues avec les enseignants nous ont permis de comprendre qu'ils procèdent à des enseignements ciblés, c'est-à-dire qu'ils adoptent des pratiques épousant la forme de l'examen ministériel tant pour leur enseignement que pour leur évaluation.

7.3.1.2.1.- De l'enseignement ciblé pour préparer les élèves

Comme nous l'avons vu, plusieurs enseignants soulèvent la question de l'inadéquation entre les contenus abondants, les compétences visées du programme et ce qui est au final évalué dans l'examen. Ce paradoxe ne fait que porter ces derniers à avoir les yeux fixés sur les parties du programme qui pourraient apparaitre à l'examen en négligeant d'autres parties qui sont parfois substantielles en termes de compétences en histoire. Une frustration apparaît aussi lorsqu'ils

délaissent quelque chose sous prétexte qu'il n'apparaitrait pas à l'examen, puis finalement, il s'y retrouve : « …certaines questions-là [...], dans ta tête, ça allait pas être une question d'examen, fait que dans ta révision t'as pas à axer là-dessus. Là, c'est une question en deux puis trois points, c'est que là, ça peut faire mal » avoue l'enseignant PEN040522A. Il fait savoir que :

> 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 un à trois questions. Le Ministère dit qu'ils valent un à trois questions et là, 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!

Presque tous les enseignants interviewés disent se lancer dans une course par un chemin dévié et raccourci visant à aller vers l'essentiel. Le mot essentiel ici ne signifie nullement ce qui est le plus important, mais ce qui a la chance d'apparaitre à l'examen. Les enseignants planifient et développent des stratégies en ce sens. Par exemple, l'enseignante PEN260522B déclare : « Je choisis les essentiels qui sont toujours demandés, qui sont récurrents dans l'évaluation ministérielle ». Il n'y a pas que les actions pédagogiques des enseignants qui sont affectées par l'épreuve unique: « …ce qui peut-être nous mène vraiment à un enseignement dirigé vers l'évaluation, que ce soit un processus là complètement conscient ou à demi conscient […] ça influence la nôtre [leur pratique], notre parcours, notre discours aussi auprès de l'élève », estime l'enseignante PEN120522B. Comment les pratiques d'enseignement sont-elles orientées vers l'épreuve unique d'histoire?

7.3.1.2.2.- Influence de l'épreuve unique d'histoire sur les pratiques d'enseignement

Dans certains cas, travailler l'histoire surtout en 4^{e} secondaire prend la forme d'une pédagogie de modélisation. Tous nos participants le déclarent sous une forme ou sous une autre. Leurs pratiques en classe : les réflexions des élèves, les interactions, les rétroactions, voire les régulations, se matérialisent dans un sens que l'élève puisse réussir l'épreuve unique. L'enseignante PEN120522B se montre très claire dans sa position : « l'évaluation ministérielle détermine ce qu'on va faire en classe ». Un autre enseignant nous déclare à ce propos : « Il y aura des modélisations, c'est-à-dire des pratiques de l'examen » (PEN050522B). Il se montre plus tranchant encore en avançant que : « …y aura des périodes réservées à pratiquer des stratégies de lecture dans les dossiers documentaires, c'est à dire spécifiquement travailler des stratégies pour réussir ce type d'examen […] identifier les éléments pertinents, observer les grilles d'évaluation en dessous des questions

des opérations intellectuelles, faire les associations, les analyses ».

Cependant, il y a certains participants pour qui la modélisation n'est pas nécessairement un frein au développement de compétences de réflexion même si c'est de façon très limitée. À titre d'exemple, les enseignants PEN040522A et PEN050522B se disent croire dans les liens à établir avec les potentielles questions de l'épreuve unique, ils touchent à la réflexion des élèves. À ce titre, le PEN050522B précise : « …je crois qu'on fait notre mieux pour le plus modeler en fait […] Je pense souvent [à voix haute], on se voit, j'analyse les éléments historiques, je fais beaucoup de liens ». Nous notons toutefois que ses démarches avec les élèves embrassent parfois des sujets d'actualité, des sujets pouvant éveiller la réflexivité des élèves comme nous pouvons le constater à travers le témoignage de cet enseignant (PEN050522B) :

> ça je le vois même dans les réponses, dans une question qui est sur la période de Jean Lesage, j'ai parlé de Hydro-Québec comme étant une vache à lait […] financement des programmes sociaux qui sont mis en place blablabla. Puis là, je parle, c'est comme la SAQ, la SQDC là […], en faisant ces liens-là, puis en réfléchissant, ils accrochent sur des éléments puis font eux-mêmes des liens dans leur tête. Ça vient plus imbriqué dans leur tête…

Plusieurs enseignants qui ont participé à notre étude sont insatisfaits de leur pratique d'enseignement, puisque trop centrée sur le modèle de l'épreuve unique d'histoire. Ils ont témoigné de la pertinence du thème de notre recherche qui serait le mobile de leur participation. Pour certains, c'est une occasion de s'exprimer, de trouver la possibilité de dire exactement ce qu'ils pensent de l'évaluation des apprentissages. Par exemple, l'enseignante PEN260522B justifie son intérêt : elle est non seulement intéressée au domaine de l'évaluation des apprentissages, mais surtout parce qu'elle se confronte au problème de l'enseignement explicite en conséquence de la préparation des élèves à la réussite du cours d'histoire. Elle avance que :

> … je touche vraiment là à l'évaluation en histoire. C'est pour ça que votre sujet m'a beaucoup intéressée. Puis ça m'a intéressée de participer à votre étude parce que je suis vraiment confrontée à l'enseignement explicite des opérations intellectuelles dans le but de réussir l'examen final d'histoire autant sur une longue période au cours de l'année qu'en cours d'été où j'ai deux semaines pour amener les élèves en réussite à cet examen là […] j'ai réussi à voir l'essentiel du programme, à un moment donné, on établit des priorités…

D'une façon ou d'une autre, les enseignants qui ont participé à l'étude se plaignent de l'impact de l'épreuve unique d'histoire sur leur pratique d'enseignement. À contre-gré pour certains, ils se voient forcés de pratiquer une pédagogie de modélisation en vue de préparer leurs élèves à la réussite. Le développement des compétences est souvent négligé au profit de la trame de l'examen

ministériel. La méthode historique, ils l'avouent, ne se pratique presque pas sinon à un autre niveau scolaire pour ne pas dire en 5e secondaire principalement où les enseignants estiment jouir d'une plus grande liberté. Que disent-ils plus particulièrement de leurs pratiques d'évaluation?

7.3.1.2.3.- Influence de l'épreuve unique sur les pratiques d'évaluation

Il n'y a pas que les pratiques d'enseignement des enseignants d'histoire de 4e secondaire qui sont impactées par l'épreuve unique. Les pratiques d'évaluation le sont également. Par exemple, si nous considérons principalement les évaluations formatives et sommatives, l'épreuve unique d'histoire fait en sorte que les premières soient au service des deuxièmes comme nous l'avons vu à la section 7.2.1.3. Certains enseignants considèrent les évaluations formatives comme quelque chose qu'on peut utiliser pour préparer l'examen ministériel (PEN120422A, PEN140422A, PEN140422B). À titre de corroboration, l'enseignante PEN120422A se montre très catégorique en ce sens :

> Ben en fait, je le fais [elle parle ici de l'évaluation formative] dans l'optique de préparer le prochain examen, mais chacun de mes examens est fait comme un examen ministériel. Donc, sans nécessairement faire chacune des opérations intellectuelles, une représentation cohérente et une rigueur de raisonnement.

Plusieurs enseignants comme PEN260422B, PEN260522B et 280422B avouent que les pratiques d'évaluation se limitent à réaliser avec les élèves toutes les activités du cahier (le cahier d'activité est un matériel didactique hautement utilisé par les enseignants, nous traiterons cette question à la section 7.3.2) sans se soucier de ce qui est du formatif ou du sommatif. L'essentiel c'est de voir les élèves prêts pour l'examen ministériel : « …je fais toutes les activités du cahier, je n'en saute aucune. Donc, je sais que je couvre tout ça puis je porte la même attention à chacune des questions. Ya pas de questions qui sont inintéressantes », reconnait l'enseignant PEN260422B. Il importe donc de présenter la perception des enseignants sur la pertinence d'une telle épreuve.

- ***7.3.1.3.- La pertinence de l'épreuve unique d'histoire***

Au milieu des enjeux que symbolise et que suscite l'épreuve unique d'histoire, sa pertinence se trouve au centre des questionnements au point de se transformer en un sujet de controverse au sein même de la communauté enseignante. Comme nous l'avions vu précédemment (***section 7.3.1***), les enseignants ont pu trouver des qualitatifs comme ***carcan***, ***stresseur***, ***recette***, ***anxiogène***, etc., pour la décrire. Quand il s'agit de savoir si le jeu de cette épreuve en vaut la chandelle, l'on peut voir dessiner parmi eux trois groupes distincts : ceux qui voudraient une annulation pure et simple de

cette épreuve, ceux qui réclameraient son maintien avec de légères modifications et ceux qui la garderaient dans son format actuel.

7.3.1.3.1.- L'annulation pure et simple de l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire

Pour ce groupe d'enseignants, l'épreuve unique d'histoire n'a pas sa raison d'être. 4 enseignants sur 10 (soit 40%) sont catégoriques sur ce point. Un autre enseignant se montre indécis. C'est d'ailleurs une forme de remise en question de l'autonomie professionnelle de ce que comprennent les enseignants qui estiment être en mesure d'évaluer par eux-mêmes les élèves : « Je ne pense pas [que l'examen ministériel soit important]. Je pense que ça doit être pareil pour plein de mes collègues. Je pense que je serai capable d'évaluer mes élèves et de juger si elles ont acquis les compétences nécessaires », clame l'enseignante PEN280422B. L'exemple de 5e secondaire, c'est ce qui vient à l'esprit de l'enseignant PEN210522A pour parler de liberté et d'autonomie professionnelle des enseignants. À ce niveau, il croit pouvoir enseigner en toute liberté, utiliser la méthode historique et développer l'esprit critique des élèves selon le programme :

> In an ideal world, I would be so happy if I never saw it [ministerial exam] again. Like, if I could, because I teach also "monde contemporain" contemporary world, secondary five. I feel like the chains are off where I could tell the students: now it's your turn, do the research, let's do a project, show me that, the shackles are off. Now we can do critical thinking […] I really think that in an ideal world they would get rid of this exam altogether and make them learn based on content, critical thinking, competency. Put it on there without the exam, keep everything without the exam […] In an ideal world, no more exam!

Cette position d'annulation de l'épreuve semble être renforcée par les conclusions de plusieurs recherches selon ce que nous veut faire croire l'enseignant PEN040522A qui dit n'être pas en sa faveur : « je ne suis pas pour les évaluations ministérielles. De ce que je lisais sur le sujet, de toute façon, c'est pas nécessairement un facteur qui est à même de déterminer le niveau de compréhension [des élèves] ».

Nous retrouvons chez l'enseignant PEN050522B une sorte d'ambivalence : il est très catégorique dans sa suggestion contre l'épreuve unique d'histoire qui ne serait pas pertinente. Il l'a même qualifiée de médiocre : « je comprends l'aspect de contrôle, de vouloir contrôler une partie de l'excellence là, mais je vous dis y a aucune excellence présentement, c'est plutôt de la médiocrité ». Pourtant, il estime que cet examen constitue une sorte de balise : à son avis, l'examen permet

d’avoir les yeux rivés sur des enseignants insuffisamment formés :

> …dans un monde idéal…, il [l’examen ministériel d’histoire de 4e secondaire] n’existerait pas! Mais, en ce moment, comme je vous dis là, un enseignant d'histoire du Québec sur cinq au Québec n'a pas fait le bac en enseignement ni la maîtrise qualifiante, alors ça signifie que c'est des gens qui n'ont pas là, une connaissance accrue du programme. En même temps ça serait un couteau à double tranchant, mais dans un monde idéal où tout le monde a fait le bac en enseignement de l'univers social, certainement, tu enlèves ça tout de suite.

7.3.1.3.2.- Le maintien de l’épreuve unique dans son format actuel

L’épreuve unique d’histoire devrait, selon d’autres, demeurer inchangée tant dans sa forme que dans ses contenus. Ceux qui soutiennent ce point de vue (3 sur 10 soit 30% des participants) y voient un côté positif qui consiste à obliger les enseignants à faire leur travail adéquatement et à utiliser des stratégies gagnantes en poussant les élèves à la réussite : « …un examen ministériel amène les enseignants qui ont plutôt tendance à être "peace and love" là puis à enseigner comme ils veulent, ça les oblige à cadrer leur enseignement, à avoir une rigueur et à travailler en équipe », conclut l’enseignante PEN120422A. En fait, ces enseignants considèrent le cours d’histoire de 4e secondaire comme un champ de tir dont l’épreuve unique est la cible. Rater la cible par les élèves signifie pour eux qu’ils ont échoué dans leur rôle d’entraineur.

Ceux qui font partie de ce groupe (PEN120422A, PEN140422B et PEN260522B) croient que cet examen pourrait empêcher les enseignants de partir dans toutes les directions : « J'aime qu'il y ait une évaluation finale, parce que ça oblige une certaine rigueur et que les enseignants ne partent pas dans tous les sens. C'est qu'on s'assure qu'un minimum du programme soit suivi » soutient l’enseignante PEN260522B.

S’il y a un conflit auquel font face les adhérents de ce groupe, c’est au niveau de la valeur ou de la pondération actuelle de cette épreuve : « …échanger les pourcentages associés, ça, c'est sûr et certain, je trouve que 50% c'est trop », estime l’enseignante PEN260522B. L’épreuve unique devrait être estimée à une plus petite valeur de façon à ce que les enseignants puissent statuer sur la capacité de leurs élèves, pensent-ils. Sur ce point, par exemple, l’enseignante PEN140422B estime tout de même qu’on devrait : « laisser à l'enseignant le dernier mot ».

7.3.1.3.3.- Le maintien de l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire avec de légères modifications

Finalement, 2 enseignants sur 10 (20%) croient que l'épreuve unique est essentielle, mais qu'il faudrait l'alléger en termes de contenus. Elle est donc qualifiée de « mal nécessaire ». Ce « mal nécessaire » selon l'enseignante PEN120522B a toute son importance dans la mesure qu'il formalise un résultat standard pour toute la province : « Je crois que c'est un genre de mal nécessaire, c'est-à-dire qu'il doit y avoir un résultat, une espèce d'uniformité au Québec, on veut un standard, on veut qu'en secondaire IV, l'élève moyen ait dans son bagage un minimum de connaissances » avance-t-elle. Sans passer par quatre chemins, elle se questionne sur cet aspect : « est-ce que cette volonté de tracer un portrait de l'élève en 4e secondaire devrait être aussi lourde pour l'ascension? Ma réponse est non », soutient-elle.

Pour l'enseignant PEN260422A qui se montre aussi favorable au maintien de l'épreuve unique, l'idéal serait de venir avec au moins une question ouverte en vue de déterminer la rigueur au niveau du raisonnement, l'esprit critique des élèves et leurs connaissances historiques. Ses avis se fondent sur un modèle d'examen en français avec un sujet libre :

> ...l'examen du TEF dans le fond là, il ne nous donne pas de sujet, mais c'était vraiment libre. Il nous disait d'écrire sur, par exemple, un évènement heureux qui s'est passé dans ta vie, là on écrit, puis on fait le texte. J'imagine qu'il y aurait possibilité de faire quelque chose de semblable avec un examen de fin d'année. Justement, les élèves écrivent sur un sujet qui les passionne […] Je suis pas certain à 100%, mais il me semble que c'est déjà arrivé par le passé que le ministère proposait deux, trois questions, puis les élèves pouvaient choisir parmi ça.

Néanmoins, nous notons que le fait pour une enseignante ou un enseignant d'être catégorique sur la non-existence de l'épreuve unique d'histoire ne signifie qu'il ne pourrait pas donner son avis sur la forme actuelle de cet examen, sur les modifications qu'on pourrait y apporter. D'ailleurs, l'une de nos questions de relance la plus fréquente se formule en ce sens. Ce qui fait que nous disposons d'une plus large gamme de propositions en termes de modification de l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire. Ainsi, sont considérés comme objets à modification par les participants de notre enquête plusieurs de ses aspects à savoir sa forme, sa pondération ou sa valeur, voire sa correction.

- *Révision de la forme de l'épreuve unique :*

L'une des positions que soutiennent les enseignants qui souhaiteraient une modification de la forme

de l'épreuve unique d'histoire est que toutes les compétences soient prises en compte : 70% (n = 7) se montrent plus ou moins fermes sur la modification de sa forme. Dans son état actuel, l'épreuve unique évalue majoritairement des connaissances avec les opérations intellectuelles et ne serait pas axée sur l'esprit d'analyse et de compréhension des élèves selon l'enseignant PEN050522B. Pour cet enseignant, si l'on ne parvient pas à enlever l'épreuve unique, on devra modifier son format ou son contenu : il garderait les opérations intellectuelles et viendrait avec des questions d'écriture, il prioriserait des observations et réaliserait des mini-tests :

> je pars du modèle des examens du ministère […] avec dossier documentaire et questions. Peut-être que moi, je vais faire juste une situation d'écriture ou peut être que moi, je vais juste utiliser les mini-tests que j'ai eus pendant l'année et je vais remplir une grille d'évaluation que j'aurais moi-même créée.

L'enseignante PEN260522B se rattache quant à elle à l'autonomie professionnelle des enseignants et à leur jugement professionnel. Les enseignants devraient avoir le dernier mot sur « le développement de la pensée critique » des élèves. Idéalement, l'épreuve pourrait s'apparenter au modèle de l'examen du français avec les textes argumentatifs. Elle peut contenir « une enquête historique ou une réflexion sur des documents historiques qui les amèneraient par la suite à poser un jugement critique et à développer une argumentation » selon l'enseignante. L'épreuve pourrait encore se baser sur le modèle des examens de mathématiques avec les résolutions de problèmes, croit l'enseignante qui énonce quelques idées de transformation :

> Ben moi, la section B là le schéma là, je l'évacuerais […] j'ajouterais peut-être quelque chose qui amène plus le regard critique sur un sujet en lien avec une comparaison, avec un évènement du présent, un parallèle qu'on peut faire avec le passé pour le développement du jugement critique.

Pour formuler leur proposition, plusieurs enseignants, dont PEN160522A, PEN140422B et PEN210522A tiennent compte des difficultés auxquelles sont confrontés les élèves pour penser à la forme de l'épreuve unique qui pourrait se dérouler à l'oral ou, le cas échéant, avoir une composante orale. Cela pourrait aider les élèves qui ont des lacunes en lecture puisque l'épreuve unique est avant tout un examen de lecture dans son état actuel (PEN280422B et PEN210522A). Il n'y a pas que la forme de l'épreuve unique qui mériterait d'être modifiée selon les enseignants d'histoire de 4^{e} secondaire au Québec, sa valeur ou sa pondération mériterait de l'être aussi. C'est ce que nous allons essayer de voir à travers les lignes suivantes.

- ***Révision à la baisse de la valeur de l'épreuve unique:***

L'épreuve unique d'histoire compte pour 50% de l'année scolaire (PEN280422B, PEN120522B, PEN120422A, PEN050522B, PEN140422B, etc.). Un pourcentage qui pourrait être revu à la baisse selon plusieurs répondants : en considération de certaines manœuvres comme la conversion et la modération dont dispose le Ministère, il existerait un point d'ombre sur la vraie valeur de cette épreuve. Ce pourcentage déclaré, aux yeux de certains enseignants serait trop élevé et constituerait à la base le levier des pressions exercées sur eux : « … un examen à 50% de l'année c'est beaucoup de pressions » avance l'enseignante PEN120422A qui déclare en même temps que ce pourcentage est trop élevé : « je trouve qu'on ne devrait mettre autant de pourcentages dans un examen ». Un tel pourcentage enlève aux enseignants une certaine liberté. Pour corroborer leur point de vue, les enseignants ont pris l'exemple de la période pandémique pendant laquelle l'épreuve était annulée; même après son retour en été 2022, le pourcentage de 20% qu'on y avait attribué faisait leur jeu selon l'enseignant PEN050522B :

> le problème c'est qu'à 50% c'est trop et à 20% tu me laisses 80% du choix. Alors là, c'est plus le ministère qui décide, c'est moi qui décide […] on se pose la question-là, ils l'ont laissée à 20% cette année, mais l'année prochaine ils font quoi?

Même ceux qui disent ouvertement être pour le maintien de l'examen ministériel d'histoire de 4e secondaire, n'aiment pas la valeur qu'on lui attribue actuellement : « …échanger les pourcentages associés, ça, c'est sûr et certain, je trouve que 50% c'est trop », estime l'enseignante PEN260522B. Cet examen devrait avoir une valeur moindre qui laisserait la manette décisionnelle entre les mains des enseignants : « oui, il pourrait exister, mais il vaudrait pas 50% de l'année […] laisser à l'enseignant le dernier mot » confie l'enseignante PEN140422B.

Les évidences retrouvées jusque-là dans les propos des enseignants nous montrent que l'existence de l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire au Québec est un sujet controversé. Certains contestent l'existence même de cet outil de conformité et de standardisation, d'autres contestent sa forme, sa valeur ou sa pondération actuelle. Un autre élément de friction est en lien avec la correction de l'épreuve qui est problématique pour les enseignants. C'est ce que nous présentons dans les lignes qui suivent.

- ***Révision de la correction de l'épreuve unique :***

La correction pose un problème de taille pour quelques enseignants de notre échantillon (n = 3 soit

70%). Ces derniers pensent que c'est peut-être l'une des raisons qui fait que le ministère s'enlise dans son format d'examen. Par exemple, les enseignants PEN050522B et PEN260422A, dans un souci de donner plus de rétroactions possibles à leurs élèves lors des évaluations en cours d'année recourent à la coévaluation : « …beaucoup de profs m'ont dit, mais la correction, la correction, mais je le fais corriger par l'élève. L'élève corrige la copie d'un autre, il corrige sa propre copie, c'est tout. C'est formatif! » avoue l'enseignant PEN050522B. Ce genre de pratique est aussi utilisé par l'enseignante PEN260422A :

> …il y a des questions justement d'exercices dans le manuel qui prennent le temps, analyser certains documents, je vais le faire avec eux, ou du moins je vais en faire un ou deux avec eux pour les aiguiller dans la bonne direction. Après ça, pour les autres numéros, tu as de l'analyse de documents, je les invite à le faire et par la suite, on prend le temps de les corriger ensemble, par échange de cahier.

Bien que gagnante, cette pratique ne repose pas entièrement sur le jugement professionnel des enseignants. Au niveau ministériel, une grille est soumise aux correcteurs avec des éléments de réponse permettant d'attribuer le maximum de la note ou zéro : tout ou rien. Cette façon de corriger ou d'attribuer les notes est perçue comme quelque chose d'injuste aux yeux de quelques enseignants qui souhaiteraient une certaine modification en ce sens. Nous prenons l'exemple de l'enseignante PEN140422B :

> …moi, ce que je trouve vraiment injuste dans l'examen du ministère, c'est le corrigé parce que il devrait pas avoir un corrigé fixe, c'est avec exemples deux points ou zéro point, non. Moi si je trouve que mon élève il m'a expliqué quelque chose puis j'ai compris ce qu'il voulait dire, je devrais pouvoir lui mettre un point. Tu comprends? Le pointage devrait nous appartenir, il faut pas que c'est deux ou zéro point là. Parce que moi quand je révise mes activités, si je comprends ce qu'il veut dire, je vais mettre 0,5…

Malgré ces inconvenances, plusieurs enseignants vont chercher une assurance derrière cet examen en se comportant en sorte que leurs élèves puissent obtenir la meilleure note possible. Ils s'y engagent et s'efforcent de rallier les élèves à leur engagement aussi. C'est cet aspect que nous allons présenter dans les prochains paragraphes.

- ***7.3.1.4.- L'épreuve unique et la motivation des enseignants***

De la douleur de l'enfantement se dessine une lueur d'espoir. Cette expression décrit très bien les pressions engendrées par l'épreuve unique d'histoire, les péripéties, les préparations puis finalement l'éclatement de joie lorsque tout ça se transforme en succès. Quand on s'y habitue, on

la prend comme un outil de validation, un outil de rassurance. En ce sens, l'enseignant PEN050522B martèle :

> …c'est une pression sourde, y'a personne qui vient verbaliser le fait que tu voudrais faire passer tes élèves. Le système est fait, puis on dirait que les profs d'histoire sont fatalistes. Je le fais, cet examen du ministère, c'est comme ça et ça, on dirait que certains, ça les rassure.

Un autre enseignant, le PEN210522A commence par le défi que cet examen représente : « ...it's challenging for the students as well because even my best students sometimes fall under the pressure of an exam that's worth 50%. » pour ensuite définir ses stratégies de réussite :

> If you don't make the students engage in the content and then understand the content and then how to prepare enough for the assessment how to succeed on the test and understand the documents, it makes it very difficult to get the result that you want or they want. Yep! My strategy begins from day one. Make the students interested in the course "C'est pas facile" That's the first thing […] I try and make the first evaluations easier to a certain degree where they say: oh, I'm getting success and then as the year goes on, I start to make my test a little more difficult, more structured to what the exam could look like… Well, I have no choice [...] You have to put yourself in a condition where you have to do it. That's why I say it's exhausting.

L'engagement à la réussite de cet examen apporte souvent une motivation incitant les enseignants à produire ce qu'ils perçoivent comme le meilleur d'eux même en fournissant un enseignement de haut niveau relativement à l'examen : « les élèves doivent recevoir un enseignement *top notch*. Il y a pas de place à l'erreur parce que sinon ils vont se faire manger à l'examen du ministère », explique l'enseignant PEN260422A. L'enseignante PEN280422A considère ce facteur comme quelque chose qui n'est pas tout à fait positif. Pour elle, la motivation des enseignants ainsi que des élèves témoigne de quelque chose qui est intrinsèquement lié à l'épreuve unique elle-même, ce qui n'est pas très constructif à ses yeux : « ... mon beau côté-là, c'est que ça motive les élèves, mais pas nécessairement positivement. Ça les pousse à s'investir, à s'engager, poser des questions. Je pense pas que c'est la bonne façon de les investir ».

Une telle motivation extrinsèque semble ne pas rester cloitrée au niveau des salles de classe de 4e secondaire. Elle semble ne pas affecter uniquement les enseignants de ce niveau. Certains membres du personnel scolaire (direction, enseignants et CP) tendent à anticiper les éventuels chocs que pourrait entrainer l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire en entreprenant un travail de modélisation dans les classes de niveaux précédents. Donc, l'ombre de cette épreuve produit une incidence importante que nous traitons à la section qui suit.

- ***7.3.1.5.- Incidences de l'épreuve unique sur les classes antérieures***

Il n'y a pas que le 4e secondaire dont l'enseignement en histoire se modélise sur le format de l'épreuve unique. Le bachotage dans les classes d'histoire au Québec semble avoir une portée plus poussée. À titre de témoignage, l'enseignant PEN040522A confirme :

> Là, c'est un peu plus systématique, dans les écoles à Sherbrooke, les profs de un, deux, nous autres, on a commencé officiellement l'année passée en trois à le faire. Là, on fait de l'apprentissage […], c'est qu'on puisse pas dire se décharger complètement de tout ça en secondaire IV, mais qu'on avait moins de pressions tout d'un coup alors là.

L'enseignante PEN120422A parle de « la modélisation anticipée » et d'une sorte d'assainissement. On devrait préparer le terrain pour que les élèves reçoivent bien les graines au temps convenable : « …si le terrain n'a pas été préparé avant, le temps d'enseignement en secondaire IV, si on doit tout modéliser, chaque opération intellectuelle, chaque compétence avec le format qu'il y aura dans l'examen du Ministère, ça devient plus difficile », estime-t-elle. Elle assimile son approche à un travail d'équipe :

> Donc, quand on fait un vrai travail d'équipe, je me suis promenée d'école en école, donc, j'ai vu des écoles qui sont plus faciles que d'autres, mais quand on fait un vrai travail d'équipe, on commence les opérations intellectuelles dès le secondaire un, on y ajoute la précision des compétences, compétences un et deux, format ministériel dès le secondaire trois puis quand on arrive en secondaire IV, on fait juste solidifier les acquis…

Donc, des avis des enseignants, l'examen ministériel d'histoire comporte des aléas ou des défis se répercutant sur les choix didactiques et le matériel utilisé. En fait, notre problématique de départ nous avait amené à créer deux situations relativement à l'enseignement du cours d'histoire : l'une lorsque les enseignants s'exercent dans une classe autre que le 4e secondaire et l'autre, lorsqu'ils enseignent en 4e secondaire (figure 3). Nous avions décidé de confronter le diagramme en question à la réalité du terrain. La sous-section suivante (7.3.2) fera état des résultats obtenus.

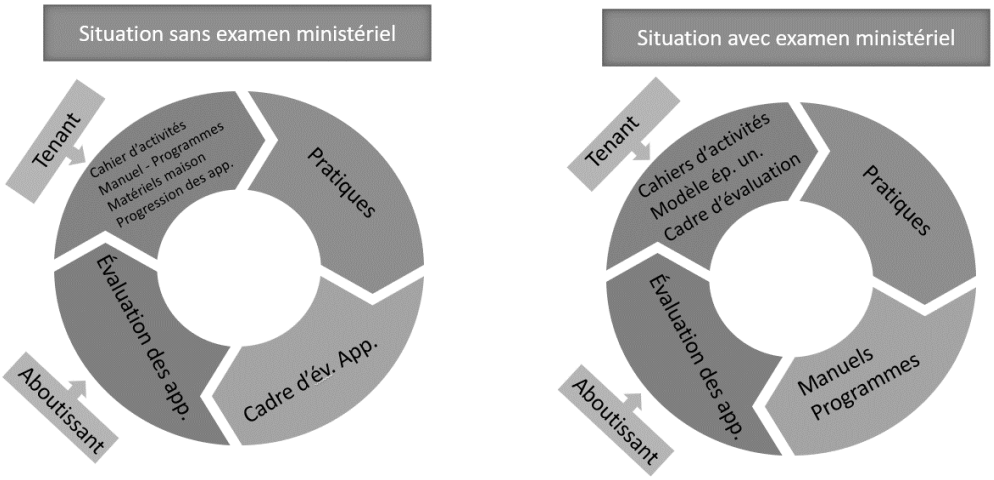
7.3.2.- Le matériel didactique qui appuie les pratiques en classe d'histoire

Nos participants ont eu l'opportunité d'expliciter leurs approches et leurs choix de matériel didactique. De leurs explications, l'on peut comprendre que ces choix dépendraient aussi de leurs années d'expérience selon ce que nous explique l'enseignant PEN040522A :

> …le matériel et la base référentielle c'est le programme, c'est les années d'expérience [...] les enseignants [qui] ont peut-être pas une si grande connaissance du programme, surtout en début de carrière […] au fur à mesure qu'ils vont le manipuler, ça va s'améliorer là.

La réalité des salles de classe que vivent les enseignants d'histoire de 4e secondaire au Québec nous a permis d'aboutir au diagramme illustré à la figure 35. Ce diagramme illustre les différences dans l'emploi du matériel didactique dans une classe à vocation d'examen ministériel et dans une classe sans examen. Ainsi, il apparaît qu'une centration sur les contenus de l'examen à venir a pour conséquence d'accorder une certaine priorité à certains types de matériel. Par exemple, selon ce qu'expriment les enseignants (n = 8 soit 80%), les cahiers de type « maison » sont beaucoup plus utilisés dans les classes sans vocation d'examen ministériel parce qu'il y a moins de pression, plus de liberté et d'autonomie surtout si l'enseignant se trouve en 5e secondaire. Par contre, comme nous l'avons vu avec l'enseignant PEN040522A, l'expérience représente un facteur clé : ils peuvent se baser sur les documents ministériels, entre autres, les questions typiques d'examen pour ensuite produire leur matériel.

Figure 35.- Le matériel didactique servant d'appui à l'enseignement-apprentissage en histoire



Si nous devions établir une comparaison entre la figure 3, figure brute élaborée en fonction de notre revue de littérature, nous constaterions que l'évaluation des apprentissages et le cadre d'évaluation des apprentissages constitueraient le point de départ de la chaine pédagogique : outils didactiques, pratiques et évaluatifs adoptés par les enseignants. Par contre, en fonction de nos données issues des entrevues, nous réalisons que la situation est plus complexe et nuancée: l'évaluation constitue

une préoccupation prioritaire des enseignants et guide leur pratique. Ainsi, lorsqu'ils s'exercent dans une classe avec un examen ministériel en perspective comme en 4e secondaire, les cahiers d'activités, les modèles de l'épreuve unique et le cadre d'évaluation des apprentissages s'imposent comme des outils cruciaux qui appuient la pratique. Néanmoins, avec le temps, certains enseignants se tournent à nouveau vers le programme, le cadre d'évaluation des apprentissages, voire les manuels en vue d'adapter leur pratique et la rendre plus conforme aux attentes de l'épreuve unique puis, finalement, ils évaluent leurs élèves. Comme le témoigne l'enseignante PEN120522B :

> les cahiers, les manuels sont faits pour être cohérents avec le programme et dirigés vers l'évaluation ministérielle, la formulation des questions est la même tout au long de l'année, le type de vocabulaire, le type d'opérations intellectuelles qu'on va en faire, c'est la même chose…

En fait, les cahiers d'exercices et les manuels sont conçus en fonction de la préparation à l'épreuve unique. Terminer les cahiers pendant l'année pourrait signifier que les élèves soient prêts pour les examens : « …the notebooks of activities are in relationship with the ministerial exam, with the past ministerial exam […] they have questions at the end of each chapter that are similar to exams, so those already exist and they are very useful ».

Toutefois, quelques nuances s'imposent. Par exemple l'enseignante PEN260522B suggère de placer le programme avant les pratiques, même si elle déclare par le fait même faire un usage extensif du cahier d'exercices. Nous mentionnons que tous les enseignants se rejoignent sur un autre aspect : ils utilisent les cahiers d'activités, les manuels ou les outils qu'ils ont fabriqués eux-mêmes. Huit enseignants (80%) utilisent d'abord les cahiers d'activités puis recourent parfois aux manuels. Deux enseignants seulement (20%) déclarent utiliser d'abord le matériel maison, mais ils disent utiliser les cahiers en soutien. Donc, les pratiques des salles de classe pour certains se résument dans les cahiers d'activités, renchérit l'enseignante PEN280422B.

Dans la pratique, les enseignants jouissent d'une plus grande liberté lorsqu'ils ne s'attendent pas à un examen du ministère c'est pourquoi ils laissent plus de place au programme même si encore ce sont les cahiers d'activités et les manuels qui arrivent en premier. Ils font des activités beaucoup plus en rapport avec le développement des compétences comme des recherches, des projets, des débats, etc., alors qu'en 4e secondaire, les évaluations constituent le point de départ et le point d'arrivée des actions pédagogiques des enseignants. Cette tendance nous emmène à voir spécifiquement la gestion qui est faite du programme d'histoire par nos participants.

7.3.3.- Les enseignants d'histoire de 4e secondaire et la gestion du programme

Le programme d'histoire de 4e secondaire comporte des particularités propres. Pour quelques enseignants, comme nous l'avons vu précédemment, il est bien conçu, il étale les compétences nécessaires dont les élèves pourraient avoir besoin pour animer leur savoir agir historique. Par contre, certaines fluctuations dues aux conséquences de la GAR par le truchement de l'épreuve unique d'histoire font en sorte que les pratiques en salle de classe ne puissent pas aller dans le sens du programme. Cela leur demande beaucoup de planifications, beaucoup d'ajustements et surtout un dépassement personnel comme nous l'explique l'enseignante PEN120522B, entre autres :

> Ben, beaucoup, beaucoup de planifications pour arriver justement là à arrimer tout ça. Alors, je dois absolument faire apprendre ces connaissances-là, on doit évaluer ça, faire un retour le plus rapidement possible […] Donc, ça demande de la préparation, beaucoup d'ajustements en cours de route […] on a des beaux moments-là où on arrive là justement à dépasser le programme puis à faire quelque chose qui nous ressemble plus, tout en restant cohérent avec l'histoire.

Gérer le programme d'histoire de 4e secondaire exige aussi d'être sélectif au sens qu'il n'y ait aucune erreur dans les contenus essentiels. Cela représente donc un casse-tête avec lequel les enseignants d'histoire de 4e secondaire doivent composer. Leur plus important problème c'est que le programme est surchargé et, bien que ce soit de façon sélective, ils se trouvent dans une obligation de passer la matière. Tous les enseignants qui participent à notre recherche (10 sur 10 soit 100%) pensent qu'il y a trop de contenus à enseigner. Ils sont donc confrontés à un dilemme lorsqu'ils doivent faire des choix entre ce qui est essentiel et ce qui ne l'est pas alors même qu'ils sont obligés de passer la matière relativement aux contenus de l'examen ministériel, c'est énormément stressant selon l'enseignant PEN040522A entre autres :

> …un des enjeux aussi sur le programme actuel […] c'est vraiment dans la quantité d'informations qui est inclus à l'intérieur du programme de 4e secondaire qui fait aucun sens-là. Si ça s'était réduit, déjà, l'examen du ministère serait beaucoup moins un facteur stressant pour les enseignants qui ont ce stress-là de passer toute la matière.

Un gros programme qui doit être modélisé du début à la fin selon le format de l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire, c'est ce qui parait plus difficile pour l'enseignante PEN120422A. Dans son état actuel, il est comme un carcan imposé, il est lourd, il mériterait d'être plus souple et plus parlant pour les élèves : « Effectivement, je mettrais quelque chose de moins lourd, de moins détaillé, au lieu d'être quelque chose de très encarcané comme je disais tout à l'heure, quelque chose un petit peu plus souple pour permettre justement là de s'ajuster aux élèves… », atteste

l'enseignante PEN120522B. Même si l'enseignant PEN260422A est convaincu de rester focalisé sur certains aspects qui feraient de l'histoire une discipline plus inclusive, mais se plaint de la situation et se dit être souvent dépassé parce qu'il y a trop d'affaires à voir, trop de pression. Il clame son « gros bonheur » à propos du fait que les examens ministériels ont été annulés pour deux années (2019-2021).

Un programme si dense n'a pas de sens selon les jugements des enseignants PEN040522A et PEN280422B. Cette dernière n'hésite pas à couper des bouts en vue de répondre aux exigences de fin d'année : « …pour la densité du programme là ça, ça a pas de bon sens […] j'ai essayé de couper des bouts… », déclare-t-elle. Certains enseignants s'appuient sur les bienfaits du contexte pandémique Covid-19 pour expliciter les avantages d'un contexte sans épreuve unique. Ce contexte va constituer la substance des prochaines lignes.

7.3.4.- Les enseignants à l'épreuve pandémique (Covid-19)

Les participants de notre étude ne cachent pas que la période pandémique a été globalement difficile en contexte scolaire. Les plus grands problèmes qui découlent de la pandémie dans le système éducatif proviennent d'un manque de motivation tant du côté des élèves que du côté des enseignants. En fait, la pandémie joue sur les intérêts des élèves, leur engagement, leur comportement et leurs habitudes. L'enseignant PEN040522A nous l'explique : « …les deux dernières années de pandémie, je vous avouerais franchement on a clairement mis à mal le niveau d'intérêt des jeunes, l'engagement des jeunes; ce qui fait que ça rend l'évaluation, particulièrement, celles du ministère, plus compliquées, plus stressantes ».

En dépit de tous les méfaits connus, la période pandémique semble venir avec de nouveaux moyens de réflexion. Aucune pression relative aux évaluations : « …dans un contexte pandémique où les examens de fin d'année étaient sacrifiés, il y avait aucune raison de faire une pression parce que tous les élèves devraient passer », déclare l'enseignant PEN260422B. La période pandémique et la situation particulière qu'elle a engendrée au niveau de l'épreuve unique a-t-elle eu pour conséquence un changement en profondeur dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation? Les enseignants trouvent un peu de liberté en ce sens. À titre d'exemple, nous avons les propos de l'enseignant PEN050522B : « c'est vraiment la pandémie là, c'est vraiment depuis deux ans qu'on a là, les profs de 4^{e} secondaire, surtout, ont la liberté d'expérimenter d'autre façon d'évaluer […] y

a un changement de fonds qui est en train de se produire ».

Nous voulons mentionner en ce moment que les contenus que nous traitons ici dans cette question sur l'influence de la pandémie Covid-19 en lien avec les pratiques des enseignants viennent du questionnaire (annexe 8, Q19). Nous les traitons ici parce qu'ils sont plus qualitatifs que quantitatifs. En conséquence, les réponses sont anonymes et ne seront pas identifiées contrairement à celles des entrevues. Cependant, nous ajoutons parfois un code en fonction du numéro du questionnaire et de sa date en vue d'ajouter un peu de précision. De prime à bord, nous insistons sur le fait la que la pandémie n'a pas produit que des effets négatifs. De ce fait, nous notons certaines pratiques innovantes en termes technologiques et pédagogiques.

- ***En termes technologiques :***

L'annulation des cours en personnes provoquée par la pandémie vient avec le travail virtuel. Depuis leur maison, à certains moments à temps plein et parfois en alternance avec des journées en présence, les élèves suivent leur cours. Toutes sortes d'applications sont utilisées en vue de rendre les séances plus conviviales : Zoom, Teams, des applications Forms, etc. Les enseignants ont pu mettre en place des tutoriels vidéo en vue de faciliter l'apprentissage de la matière, ils ont pu créer beaucoup de contenus numériques. Pour certains, cela a constitué une opportunité d'innovation, bien que celle-ci comporte également de nombreuses limites. Par exemple, en ce qui concerne l'évaluation, les enseignants (n = 25 soit 60,2 %) se plaignent du fait qu'il n'existe aucune façon d'évaluer si les élèves comprennent vraiment surtout avec les caméras qui sont fermées.

- ***En termes pédagogiques :***

En termes pédagogiques, l'un de nos répondants rapporte :

> Avec l'évaluation ministérielle qui a été abandonnée, notre équipe enseignante avons pris la décision d'évaluer quelques projets de recherche ou de réflexion dans les dernières parties (1945-1980 et 1980 à nos jours). Avant, nous nous concentrions sur l'examen ministériel en y ajoutant des périodes de révision et examen formatif. Finalement, je pense que si la représentation cohérente était enlevée des examens ministériels les enseignants pourraient facilement dégager du temps, des énergies pour préparer et faire vivre des projets de recherche ou de réflexion citoyenne aux élèves tout en enseignant la PDA [progression des apprentissages] et en développant des compétences et des habiletés intellectuelles (REP06-170122).

La majorité des enseignants qui ont participé à notre enquête ont pu mettre en avant ces quelques avantages en termes d'apprentissage des élèves. Ils ont pu trouver certaines libertés d'action : leur

autonomie professionnelle et leur jugement professionnel, ils ont pu montrer leur satisfaction en conséquence de l'annulation de l'examen ministériel. En fait, ils ont pu profiter de la situation pour développer les compétences en histoire comme se concentrer sur quelques notions importantes et d'actualité non prises en compte dans les examens du Ministère : certaines périodes de l'histoire sont mises en avant, l'autonomie des élèves est davantage priorisée, des projets sont élaborés, des recherches historiques sont effectuées, la critique des sources est devenue courante, les productions deviennent plus originales, etc. Un de nos répondants avoue que : « Sans examen, moins de stress pour les étudiants et les enseignants » (REP13-220322), une façon pour lui d'exprimer sa satisfaction au fait de l'annulation de l'épreuve unique d'histoire et de travailler vraiment sur le développement des compétences des élèves en histoire.

Une autre conséquence semble liée à la sévérité des évaluations. Certains disent avoir révisé le standard à la baisse comme ce répondant (REP22-250422) qui stipule : « Students are behind in terms of maturity and motivation therefore we have lowered our standards of evaluation » ou encore « Je suis moins sévère dans ma correction » (REP14240322). Les évaluations se font moins souvent, mais se portent davantage sur des tâches plus complexes et plus significatives. Plusieurs enseignants deviennent plus conscients du retard des élèves en termes d'apprentissage et disent prioriser davantage d'évaluations formatives : « l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs » (REP26-250422), d'observations et de conversations comme preuve d'apprentissages.

Les enseignants ont pu également soulever certains inconvénients en termes d'apprentissage au moment de la pandémie : « les élèves arrivent cette année avec un retard très important. Il est très important cette année d'augmenter le nombre d'évaluations formatives, pour bien préparer les élèves à l'examen du Ministère » atteste l'un de nos répondants. Entre autres facteurs que les enseignants ont soulevés, nous notons le fait que les domiciles ne sont pas des écoles et ne sont pas très bien adaptés; l'endroit est moins propice pour certains élèves et cela affecte leur apprentissage dans une certaine mesure selon les enseignants (n = 17 soit 40,48%). Ceux-ci notent aussi de nombreuses absences et le temps de travail plus court que d'habitudes.

Soulignons aussi que ce qui émane des réponses des enseignants (n = 33 soit 78,57%) donne des indices pour repenser la question de l'examen ministériel. Plusieurs facteurs viennent alimenter le débat autour de la question de la pertinence de l'examen ministériel d'histoire. Notons que

l'annulation de l'épreuve fait le « gros bonheur » de plusieurs de nos participants qui ont pu trouver leurs autonomie et jugement professionnels comme le souligne l'enseignant PEN260422A. Sa reprise en 2022 avec une valeur de 20% ne semble pas trop déranger les enseignants : « …cette année, il vaut pour 20% de l'année. Il y a plus la double passation ni la majoration des notes parce que à 20%, 80% de l'évaluation est laissé à l'enseignant », conclut le PEN050522B.

Comme nous l'avons déjà vue à la section traitant de la pertinence de l'examen ministériel (section 7.3.1.3), la majorité des enseignants préfèrent une révision au niveau des normes, de la forme et de la pondération de cet examen que de l'annuler purement et simplement. Une telle révision produirait moins d'anxiété tant pour les élèves que pour les enseignants. La pandémie alimente la réflexion en ce sens. Nous prenons l'exemple de l'enseignant PEN260422B qui nous dit :

> …je vois des élèves qui pleurent dans ma classe, pas parce que je leur fais peur, mais ils sont en crise d'anxiété […] Je pense qu'il faut changer la façon de faire. Sinon le rendre plus juste aux jeunes. Ils sont intelligents quand même, ils peuvent réussir. Il faut juste trouver la façon de montrer qu'ils ont atteint les objectifs, mais autrement que par un examen de fin d'année…

Deux années sans examen du ministère en raison de la pandémie Covid-19 (2020 et 2021) et une année 2022 à 20% sans correction ni modération redonnent aux enseignants un air de bonnes pratiques, nous disent-ils. La réflexion est ainsi de mise autour de la pertinence de cet examen et nos participants ont activement contribué à la réflexion à l'aide de leurs témoignages. Est-ce qu'on devrait l'abandonner purement et simplement? Ou du moins est-ce qu'on devrait le maintenir avec ce pourcentage de 20% ainsi qu'avec des changements de fond? Même si certains enseignants optaient pour la première option, la majorité d'entre eux préfèreraient la deuxième.

En fait, nos données de terrain sont collectées dans un souci de réponse à nos différentes questions de recherche. Ce qui nous emmène à procéder à un codage mixte où des sous-catégories s'émergent à partie des explications que nous fournissent les participants (voir la figure 33 en début du chapitre). Les réponses à la question 19 du questionnaire ont été aussi l'objet de ce genre de regroupements qui est délimité en quelque sorte par nos cadre conceptuel et théorique. Ce codage mixte a aussi permis d'établir des unités de sens étant parfois différentes. Les principaux constats qui ressortent de nos résultats montrent qu'en termes de RS de l'évaluation des apprentissages c'est surtout l'épreuve unique qui oriente les enseignants lors même qu'ils ont leur propre posture entrant parfois en conflit avec ce qu'ils pensent et ce qu'ils font en fonction de cet examen. Ce paramètre,

l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire, ne manque pas de produire des effets altérant en quelque sorte l'apprentissage des élèves : l'enseignement se fait en fonction de cette épreuve en 4e secondaire et aussi dans les classes précédentes du secondaire voire du primaire (dans une moindre mesure). La période pandémique qui a offert aux enseignants une possibilité d'expérimenter un enseignement sans les pressions des examens du ministère a été de très courte durée. Étant donné que, dans une perspective de renforcer l'authenticité de notre recherche, nous avons des entrevues avec un groupe de CP, nous allons explorer les données de cette deuxième source. Voilà ce qui explique le fondement du chapitre 8 portant sur les CP.

CHAPITRE 8

LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES

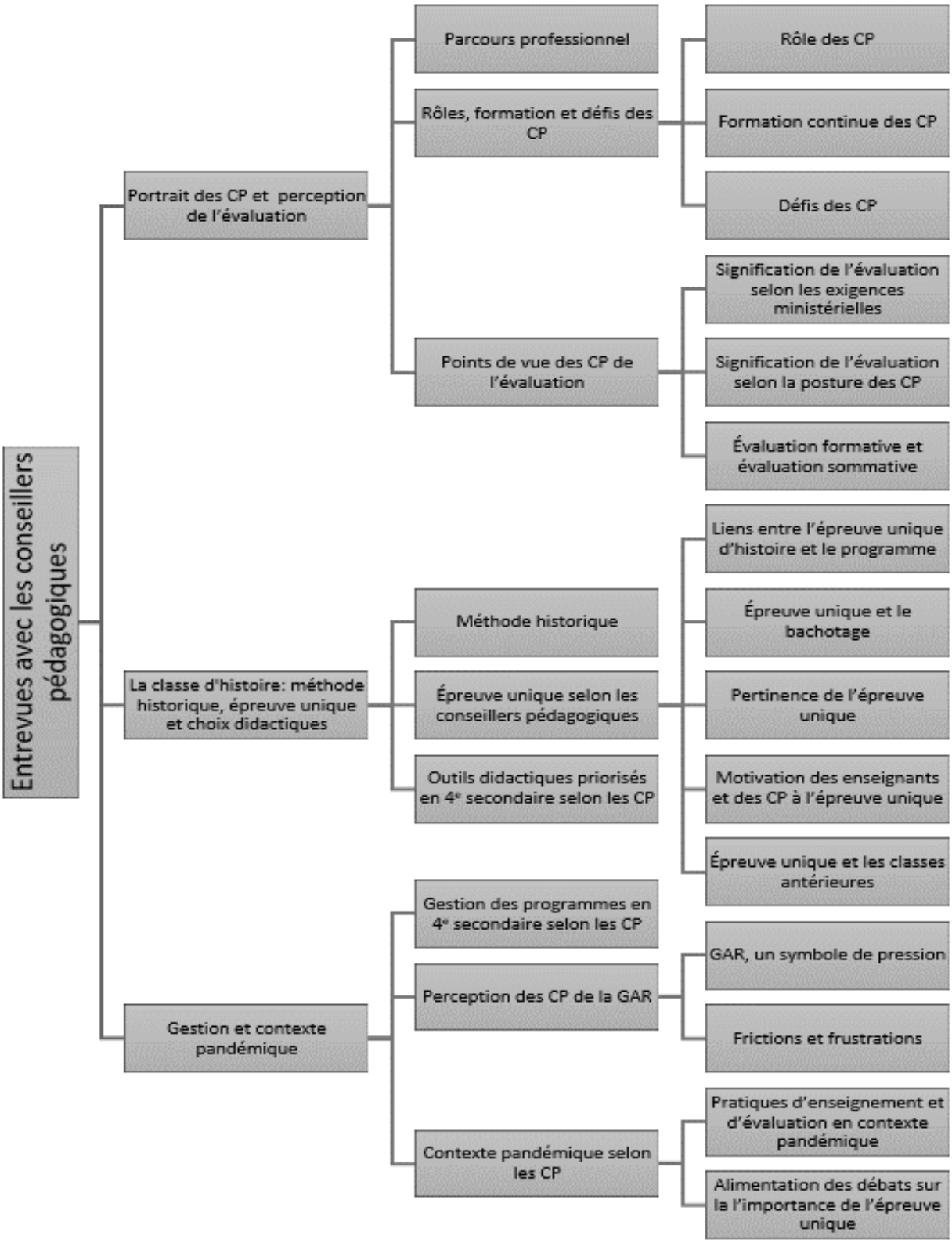
Le but de ce chapitre est de jauger en quelque sorte la fiabilité de nos données qualitatives et d'apporter, par son contenu, une certaine contribution à la solidité de notre travail en consultant un groupe de CP, une deuxième source se trouvant au cœur des actions pédagogiques des enseignants d'histoire de 4e secondaire. Les CP sont en fait une population qui est très importante pour nous. Ils apportent un éclairage original (qui vient appuyer, parfois contredire, nuancer, complexifier, etc., les propos d'enseignants). Dans certains cas, ces CP sont aussi enseignants, particulièrement dans le contexte de la pandémie et de la pénurie où ils sont parfois amenés à exercer les deux rôles. Nous présentons dans ce chapitre les résultats des entrevues réalisées avec eux.

Comme pour le chapitre précédent (chapitre 7) traitant des données qualitatives avec les enseignants, les contenus de ce chapitre, les entrevues réalisées avec les CP, sont illustrés par le diagramme 37 ci-dessous : au sommet se trouve la description du chapitre ensuite vient au deuxième niveau un regroupement de catégories; au troisième niveau, les différentes catégories abordées avec les enseignants sont présentées puis se trouvent au quatrième niveau les catégories émergentes. D'où la répartition en trois grandes sections de ce présent chapitre (chapitre 8). La première présente un portrait des CP et leur perception de l'évaluation des apprentissages, la deuxième section aborde ce qui se passe en classe d'histoire : la méthode historique, l'épreuve unique et les choix didactiques pendant que la troisième section se réserve au mode de gestion axée sur les résultats (GAR), aux programmes et à la situation spécifique de la pandémie Covid-19.

8.1.- Portrait des CP et leur perception de l'évaluation des apprentissages

La présente section s'intéresse à la dimension du travail des CP et à ce qu'ils pensent de l'évaluation des apprentissages d'une façon générale. Nous y abordons leur parcours professionnel, leurs fonctions de conseillance, leur formation professionnelle et surtout la question de l'évaluation des apprentissages globalement en fonction de leurs expériences, de la réalité du terrain et de leur valeur pédagogique ou de leur posture.

Figure 36.- Diagramme synthétisé de l'encodage des entrevues réalisées avec les conseillers pédagogiques



8.1.1.- Parcours professionnel des conseillers pédagogiques

Le parcours professionnel de tous les CP participant à notre recherche est marqué d'abord par un début en enseignement que ce soit au secteur public (sept) ou dans le secteur privé (un). Leur expérience d'enseignement varie entre 2 et 25 ans d'enseignement. Certains de nos participants CP ont un parcours plus tumultueux que d'autres. Deux exemples types sont ceux des conseillères PCP240522A et CPC240522B. Le parcours de la première se révèle très serein comme si elle est faite pour cette fonction : « j'ai un BAC en enseignement de l'histoire, mais j'ai participé plus aux formations… [Lorsque j'ai commencé] comme conseillère pédagogique, j'étais pas tellement connue non plus », dit-elle. Alors que la deuxième qui enseigne depuis 2001 a commencé son enseignement en Ontario. De retour à Québec en 2006, elle continue dans l'enseignement avant de décrocher un poste de CP.

À titre de CP, les participants cumulent des expériences allant de 4 à 19 ans. De leur avis, les expériences d'enseignement représentent un facteur facilitant pour l'exercice de cette fonction. À cette idée, le conseiller PCP120422B nous déclare que : « c'est sûr que ça aide de comprendre la réalité d'un enseignant là… ». L'expérience permet aux CP de se mettre dans les souliers des enseignants, ils utilisent d'ailleurs quasiment les mêmes termes pour décrire l'expérience d'enseigner en 4^{e} secondaire : « c'est une autre *game*, le secondaire IV c'est un autre monde » pour la conseillère PCP140422A et « C'est pas la même *game*, c'est pas le même contexte » pour l'enseignant PEN040522A.

Ce qui fait en quelque sorte le bonheur des CP c'est de pouvoir s'entendre avec les enseignants : « ...j'ai quand même la chance de bien m'entendre avec tous mes enseignants là, tu sais, j'ai pas de gens avec qui je suis en conflit ou quoi que ce soit » (PCP030522A). Les CP notent principalement l'engagement des enseignants au travail et la réussite de l'épreuve unique comme des éléments qui renforcent leur satisfaction : « Moi, j'ai de la chance d'avoir des enseignants qui sont très engagés » (PCP030522A) ou encore : « …quand la direction va nous rencontrer pour mettre de la pression sur les résultats, ben, il faut qu'on ait eu la même structure, sinon, tu sais, le taux de réussite va être moins bon à cause d'un collègue, mais là, ça marche pas » (PCP140422A). En ce sens, leurs rôles, leur formation personnelle ainsi que leurs principaux défis s'avèrent importants.

8.1.2.- Rôles, formation personnelle et défis des conseillers pédagogiques

Cette présente sous-section vise à cerner les différentes fonctions des CP selon leur perception et en lien avec le mandat qui leur est attribué dans différentes écoles et différents centres de services scolaires. Une fois cernées ces fonctions, nous mettrons en perspectives les travaux des CP en termes de formation personnelle et professionnelle pour s'acquitter de leurs responsabilités puis nous passerons en revue leurs différents défis.

- ***8.1.2.1.- Rôles des CP***

Les CP ont eu l'occasion d'expliquer un peu leurs différents rôles. De leurs explications, cinq rôles fondamentaux émergent : l'accompagnement, la formation, la médiation, la vulgarisation et l'influence sur les pratiques (agent de changement) (tableau 8).

Tableau 8.- Rôle des CP selon leur perception

Rôles ou fonctions des Conseillers pédagogiques selon leur perception	
Fonction	**Description**
Accompagnement	- Répondre aux besoins personnalisés selon les défis de chaque enseignant; - Aider les enseignants à matérialiser leur perception en salle de classe; - Organiser des groupes de développement; - Soutenir les enseignants dans les pratiques de la salle de classe; - Conseiller les enseignants; - Diagnostiquer les situations et aborder les problèmes; - Démystifier les programmes
Formation	- Partager le savoir-faire; - Modéliser en lien avec l'épreuve unique; - Contribuer au développement professionnel des enseignants;
Médiation	- Calmer les tensions entre les protagonistes; - Intervenir en lieu et place de la direction;
Vulgarisation	- Transmettre les informations du Ministère; - Guider les enseignants dans l'usage des documents ministériels;
Influence sur la pratique (agent de changement)	- Provoquer un changement de pratique chez les enseignants; - Aider les enseignants à utiliser la méthode historique; - Organiser des groupes de réflexion avec les enseignants;

C'est d'abord le rôle d'accompagnement sur lequel les CP insistent puis ils disent servir une sorte de courroie de transmission entre le ministère et les enseignants en vulgarisant les politiques ministérielles et en assurant le suivi (PCP240522B). Généralement, les CP priorisent la discussion; ils préfèrent, par des moyens réflexifs, amener les enseignants à se forger eux-mêmes une réponse au lieu de leur en donner une, et ce, peu importe s'il est question de l'enseignement ou de l'évaluation des apprentissages : « Du côté des évaluations […] c'est un temps aussi de discussion parce que moi je suis pas là pour donner la réponse », argumente la conseillère PCP240522B. Il importe donc de passer en revue chacun des rôles des CP.

8.1.2.1.1.- Rôle d'accompagnement

Dans leur rôle d'accompagnement, les CP priorisent la réflexivité des enseignants par plusieurs moyens : rencontre de groupe, rencontre individualisée et, parfois, les deux dépendamment de la situation. Ils prodiguent des conseils, une tâche qui est plus réussie lorsqu'ils ont de bonnes relations avec les enseignants. L'une des démarches utilisées est la compréhension globale du milieu et du contexte avec une emphase sur les types de questions de l'épreuve unique d'histoire (PCP120422B et PCP140422A). Ils cherchent à bien comprendre la situation : «…connaître notre clientèle, voir si notre clientèle est capable d'arriver aux exigences ministérielles. Je vais aller voir les enseignants puis enlever de la pression là, offrir des outils aux enseignants; donc l'écoute, le partage de ressources, c'est vraiment une approche empathique », argumente la conseillère PCP140422A. La prochaine étape pour certains sera de puiser dans les travaux de didactique en vue de pousser les élèves vers cette compréhension globale :

> …ce que j'ai fait, c'est ça, c'est du développement sans cahiers et c'est aussi l'approche par la compréhension globale qu'on a amenée pour leur montrer ce que je souhaite leur montrer. C'est que si l'élève comprend globalement, s'il est capable de faire une mise en récit d'un évènement, même s'il connaît pas toutes les petites dates, les petits évènements par cœur, sa connaissance va être suffisamment étoffée pour lui permettre de réussir […] puis on a quand même enseigné comment travailler les dossiers documentaires, comment répondre à des questions d'opérations intellectuelles…Ben, l'élève qui a une bonne compréhension globale […] va être capable à la fin de répondre à ses examens ministériels (PCP030522A).

Comme la PCP140422A, la conseillère PCP240522A utilise son rôle d'accompagnement sans vouloir rien imposer aux enseignants. La PCP240522A ***préfère parler de sa responsabilité de soutien*** aux enseignants dans l'exercice de sa fonction de CP. Cette préférence s'appuie sur le fait que c'est l'enseignant qui prend l'initiative de solliciter l'accompagnement des CP lorsqu'ils en ont besoin contrairement à ce qui se fait dans le passé : « …mon rôle c'est vraiment ça, c'est d'être

en soutien aux enseignants. Y a rien d'imposé […] c'est que le besoin vient plus des enseignants ».

Globalement, les CP procèdent par des conseils, des échanges (PCP140422A), des formations diverses de façon sporadique, parfois en des équipes collaboratives comme les CAP (communauté d'apprentissage professionnelle) (PCP060622A, PCP120422B) ou des groupes de développement comme des « chantiers 7 » (PCP160522A); parfois par modélisation en salle de classe (PCP030522A et PCP140422A). La conseillère PCP030522A explique :

> …ça va passer dans les formations. Ça va passer aussi par de l'accompagnement dans les milieux parce que souvent, quand j'arrive avec des idées qui viennent de la recherche, les profs me disent : ben, mais ça, c'est quelqu'un dans son bureau, il est pas sur le terrain des vaches, il sait pas comment ça se passe dans la réalité. Alors moi mon rôle ça va être d'aller modéliser ces stratégies-là en classe.

Il semble toutefois que les accompagnements produits à partir des résultats des travaux de recherche ne soient pas toujours trop bien perçus par les enseignants. Alors, les CP n'ont d'autres choix que de produire un travail en conformité des examens ministériels. Pour y parvenir, plusieurs d'entre eux passent par la voie de la démystification du programme, c'est-à-dire, montrer le côté simplifié du programme (PCP120422B, PCP140422A et PCP030522A). Pour tous les CP, leur accompagnement va dans le sens de la réussite de cet examen, d'une façon ou d'une autre : aide dans la conception de matériel, séances de modélisation, etc. Un exemple particulier est celui de la conseillère PCP160522A qui témoigne : « il y a toute la réussite de l'examen […] prendre les échantillons dans des écoles et d'analyser question par question, la réussite des élèves, puis d'amener ça aux enseignants ». Comment se concrétise la fonction de formation des CP?

8.1.2.1.2.- Rôle de formation

Comme nous venons de le voir avec le conseiller PCP120422B, le rôle d'accompagnement dont disposent les CP diffère de celui de la formation qui pourrait en être une ramification. Le rôle de formation pourrait être purement et simplement assimilé à un partage de savoir-faire selon certains (cinq CP sur huit soit 62,5%). Le plus souvent ce partage se fait dans l'unique but d'amener les élèves à la réussite (passer l'épreuve) (PCP240522A et PCP140422A). Pour plus d'éclaircissement, la conseillère PCP140422A nous donne quelques détails en lien avec ce rôle de formation qu'elle exerce :

> …faire des formations sur le cadre d'évaluation […] il faut que je m'assure juste d'expliquer

> régulièrement le cadre d'évaluation, de donner des exemples, puis après, c'est les enseignants eux-mêmes qui doivent me contacter pour en savoir plus. Donc, la meilleure façon pour moi c'est de modéliser, donc de trouver des tâches, des exemples de tâches qui peuvent être partagées, utilisées en classe […] finalement c'est une sorte de formation continue parce que en regardant la modélisation, ça ils comprennent un peu plus. Puis, pour créer cette demande-là, je vais fournir des modèles de questions.

Outre les journées pédagogiques, les lieux de prédilection pour la formation des enseignants demeurent les congrès. Pour cela, les enseignants pourraient avoir besoin de libération; chose qui n'est pas facile (PCP190522A). Certains CP contribuent à former un peu les enseignants sur certains éléments liés à leur profession comme, entre autres, la rétroaction et le jugement professionnel en lien avec l'évaluation des apprentissages. Nous notons néanmoins la figure de pont que les CP représentent entre le ministère et les personnes qu'ils conseillent. Cela se manifeste à travers leur rôle de médiation et de vulgarisation. Nous nous proposons de présenter cet aspect dans les prochaines lignes.

8.1.2.1.3.- Rôles de médiation et de vulgarisation

Le rôle de médiation consiste à ramener le calme entre quelques protagonistes surtout entre les directions et les enseignants ou même parfois entre ces derniers et les élèves. Ce sont surtout les pressions qu'ont vécues les enseignants qui se trouvent à la base des éventuelles tensions : « Moi, je vais dire que mon rôle, c'est un rôle de médiation [rire] parce qu'il faut que je tempère à la fois la pression des directions avec le besoin d'apprendre, la nécessité que nous, on fasse apprendre les élèves » (PCP030522A).

Parfois, une médiation se présente sous la forme d'une sanction : c'est comme une sorte d'accompagnement involontaire que les enseignants vont recevoir. Pour une raison ou une autre, une insatisfaction quelconque dans les résultats, les CP vont être convoqués par les directions. Ils se verront attribuer un nombre de temps en vue de provoquer un changement dans les résultats comme l'a mentionné le conseiller PCP060622A :

> souvent, il y a une consigne, il y a une direction qui m'interpelle de l'école, elle me dit, écoute, j'ai des problèmes au niveau de la réussite avec mes élèves. J'aimerais ça que tu vois de manière à convoquer mes enseignants sur x nombre de temps.

Le rôle de vulgarisation est plus présent dans le travail des CP; tous, ils reconnaissent avoir exercé ce rôle. En effet, les CP se servent comme une sorte de « courroie de transmission » entre le ministère et les écoles comme l'exprime cette conseillère PCP240522B : « …vulgariser ces

politiques-là, s'assurer d'avoir la courroie de transmission, d'en faire un suivi ». Elle renchérit sa déclaration en des termes plus explicites : « moi […] si on envoie quelque chose, par exemple, on envoie une INFO sanction, XYZ, je vais donner, je vais mettre comme les grands *highlight* là, voici ce que ça incombe à vous ». Ce rôle ne signifie nullement que les CP ne portent pas un regard critique sur les politiques du ministère. Cette posture les oblige parfois à se ranger du côté des enseignants pour ne pas « défendre dans le fond l'indéfendable » selon le conseiller PCP060622A. Parfois, même à contre-gré, conseillers et enseignants font front commun pour atteindre les attentes institutionnelles liées à l'épreuve unique. Le conseiller PCP060622A nous explique :

> Ben, il faut comprendre aussi qu'on a, comme conseiller pédagogique, on a quand même un regard critique par rapport à toutes ces politiques-là aussi, ça, c'est le premier point. Donc, des fois y'a des conseils que je donne qui vont à l'encontre des politiques. Malheureusement, je me suppose une courroie de transmission si évidemment on propose aux profs de réaliser des situations d'apprentissage. Oui, ça permet le développement de l'esprit critique, mais j'imagine que je m'attends aussi comme posture d'avoir cet esprit critique là […] je sais que j'ai un pouvoir d'influence, donc, à certains moments, j'hésite pas à prendre des positions pour pas défendre dans le fond l'indéfendable.

Les différents rôles des CP que nous avons présentés jusque-là que ce soit l'accompagnement, la formation, la médiation ou la vulgarisation ont pour but d'améliorer la réussite des élèves. Cela passe nécessairement par de bonnes pratiques en salle de classe. Certains CP le disent clairement, ils ont une part de responsabilité dans les bonnes pratiques des enseignants. Nous nous donnons pour tâches de voir comment ils exercent leur rôle d'influence sur les pratiques des enseignants.

8.1.2.1.4.- Rôle d'influence sur les pratiques

Face aux tendances d'enseigner pour l'examen à venir imposées par la GAR, certains CP (PCP160522A, PCP190522A, PCP240522B, PCP030522A, PCP060622A et PCP140422A) se fixent l'objectif de changer un peu les pratiques des enseignants. Ils utilisent toutes sortes de stratégies pour y parvenir comme les groupes de développement (PCP030522A et PCP160522A). Par exemple, la conseillère PCP160522A déclare :

> J'ai essayé beaucoup d'amener des didacticiens vers les enseignants […] présentement, j'ai encore un groupe de développement sur la pensée historique. Ça, c'est toute l'approche pour amener le développement de compétences, faire autrement face à la réussite aussi d'une épreuve en 4e secondaire, puis faire amener des pratiques différentes, des pratiques plus sur le développement de compétences […] c'est à mi-chemin entre le fait de réussir l'examen, puis un peu de développer les compétences des élèves, c'est d'amener une approche un peu plus scientifique.

Selon la Conseillère PCP030522A, le mode traditionnel d'enseignement, « un apprentissage de par cœur qu'on vomit le temps d'un examen puis qu'on oublie lendemain » mérite d'être remplacé par « un apprentissage durable » selon les démarches de la méthode historique : « Moi, j'ai mis en place des groupes pour travailler la pédagogie par projet, puis vraiment sans cahiers. [...] j'ai un rôle de vendeuse un peu, je dois faire la promotion de stratégies pédagogiques différentes », soutient-elle.

Comme nous venons de le voir, cinq principales fonctions se dégagent de la perception des CP relativement à leur rôle de CP. Toutes ces fonctions requièrent des habiletés spécifiques de la part des CP, voire des formations appropriées pour leur propre compte. Comment procèdent-ils pour se former et s'acquitter pleinement de leurs fonctions? Cette question nous emmènera à présenter les résultats sur la formation personnelle des CP.

- ***8.1.2.2.- Formation continue des CP***

La formation continue des CP est importante en vue d'être à jour et de se sentir plus productifs dans l'exercice de leurs fonctions. Tous les CP participant à notre recherche accordent une priorité à leur formation. Leur préoccupation, c'est de répondre adéquatement aux besoins des personnes avec qui ils collaborent. L'un des réflexes énoncés est d'aller voir du côté de la recherche des idées sur ce qui fonctionne, ce qui ne fonctionne pas et sur les pratiques gagnantes en vue de faire réussir les élèves comme pour la conseillère PCP030522A :

> …la première des choses que je fais, c'est que moi, je vais me former. Je vais aller chercher qu'est-ce que la recherche dit qui fonctionne : quelles sont les pratiques innovantes, quelles sont les pratiques gagnantes? Donc moi, ça me permet de répondre aux besoins de mon centre de service qui est de me coller à la recherche pour faire réussir les élèves.

Outre la voie de la recherche, les CP choisissent de se rendre directement à la source en contactant des chercheurs et des didacticiens pour trouver de nouvelles orientations. Ils ont pu bénéficier des formations mettant en exergue la compréhension globale, la problématisation et la pensée historique; ils ont pu participer à des conférences, congrès, séminaires, colloques, à des tables régionales (PCP030522A), à des rencontres entre collègues comme au niveau de la FPPE (La Fédération des professionnelles et professionnels de l'Éducation du Québec) (PCP120422B), au niveau du GRUS (groupe de responsables d'univers social) (PCP140422A, PCP060622A et PCP190522A), au niveau l'association des conseillères et conseillers pédagogiques du Québec (PCP160522A et PCP030522A), etc. Ils bénéficient également de la formation du ministère.

Nous pouvons donc constater que les CP s'investissent dans leur formation continue en vue de fournir un accompagnement qui répond aux différents besoins des enseignants, des directions et des élèves. Ils puisent dans les travaux de recherche, forment des groupes réflexifs et établissent des liens avec les chercheurs, des didacticiens et s'intéressent aux formations ministérielles. Malgré tous les efforts déployés, les CP font face à certains défis. De ce fait, nous les passons en revue à travers la sous-section subséquente.

- ***8.1.2.3.- Défis des CP par rapport à leurs fonctions***

Les CP exercent leurs fonctions avec beaucoup de préoccupations surtout avec la GAR où le système se centre beaucoup plus sur les résultats que sur les véritables apprentissages des élèves. Les CP comme d'ailleurs les enseignants se sentent très concernés par l'usage qu'on fait des résultats de l'évaluation. Par exemple, chaque année l'Institut Fraser met en circulation un palmarès où les écoles sont classées par ordre de performance (de un à X où un désigne la meilleure école et X, la dernière). Certains de nos CP participants à cette recherche disent se sentir concernés par le classement de leur école. La conseillère PCP030522A, entre autres, en a fait son « très beau défi ». Elle avance :

> Mais nous, on le sent toujours très concerné parce qu'on est toujours dans le bas du classement […] c'est sûr que ce palmarès là, je dois vous dire qu'en tant que maman, je le regarde toujours avec une belle curiosité, mais en tant que conseillère pédagogique, je le trouve toujours très injuste, mais en même temps pour moi, je le vois comme un très beau défi…

En dépit de leurs efforts, la majorité des CP reconnaissent que l'aide apportée aux enseignants demeure encore insuffisante par rapport à d'innombrables tâches et aux multiples pressions exacerbées par le milieu. La conseillère PCP240522B en témoigne ouvertement : « du côté de la tâche enseignante qui est quand même énorme et je parle du côté très administratif maintenant, c'est ce qui fait que je pense qu'il est comme pour nous un blocage au changement dans l'enseignement ». Dans les faits, ce n'est pas sans peine que les CP exercent leurs fonctions. Ils se disent confrontés à des défis énormes comme le manque de temps, l'incompréhension du rôle des CP, la résistance au travail d'équipe, l'influence concrète sur les enseignants, l'accompagnement adéquat des enseignants, la capacité à tenir des conversations courageuses, la possibilité d'apercevoir les résultats de leur travail et la collaboration effective des enseignants dans toutes les écoles. Ces défis sont énumérés par ordre d'importance, c'est-à-dire, selon qu'ils sont évoqués par un nombre plus important de CP. Nous les présentons subséquemment tour à tour.

8.1.2.3.1.- Le temps

Le premier défi auquel les CP se disent confrontés est le facteur ***temps***. Sept CP sur huit, soit 87,5% des CP qui participent à notre recherche avouent avoir le temps comme adversaire. En fait, les conseillères PCP160522A et PCP140422A se plaignent du fait que les enseignants n'ont pas de libérations suffisantes; les journées pédagogiques dont ils disposaient étant disputées par plusieurs entités. À ce point de vue, le conseiller PCP060622A soutient : « Ils n'ont pas assez de temps, de concertations. Donc, leur tâche d'enseignement est trop lourde […] En plus, quand ils sont pas en train d'enseigner, il faut qu'ils surveillent, faut qu'ils fassent des comités, ainsi de suite ». Le temps demeure donc le plus grand parmi les tonnes de défis auxquels confronte la conseillère PCP240522B : « Ah! le temps! Non, c'est le temps. Le grand défi, pour vraiment là, y en a des tonnes ». Pour sa part, le conseiller PCP120422B, lui, parle des enjeux organisationnels par rapport au temps :

> Souvent par manque de temps puis c'est là où l'on s'attaque à des enjeux organisationnels. Si les enseignants ont jamais le temps de parler pédagogie, si on n'a pas le temps de réfléchir, si on n'a pas le temps de faire des exercices, si on n'a pas le temps d'en discuter entre collègues, ben les seules ressources qui nous restent, c'est le cahier d'activités, les réseaux sociaux, puis l'examen du ministère. C'est ça, malheureusement.

Les conditions dans lesquelles travaillent les enseignants ne sont pas facilitantes pour leur formation continue, reconnait la conseillère PCP160522A. Ce problème de temps se transforme en une sorte de résistance de la part de certains enseignants à un changement de pratique. D'ailleurs, quand ils sont sollicités pour le choix de la méthode historique, le développement de l'esprit critique des élèves, ils sont catégoriques dans leurs réponses : il n'y a pas de temps pour ça. C'est ce que nous laisse entendre le conseiller PCP190522A. Outre ce facteur, les CP disent se confronter à un autre défi qui n'est pas de petite taille, c'est ***l'incompréhension de leur rôle***. Nous allons présenter les propos des CP sur ce défi.

8.1.2.3.2.- Incompréhension du rôle des CP

Les CP semblent produire leur travail dans un monde qui les connaît peu ou reconnait difficilement leur apport. Cela ne fait que d'accroitre leur déception. Ils sont 62% soit cinq CP sur huit à dire faire face à ce problème : c'est leur deuxième plus grand défi. C'est difficile de l'absorber et cela complique leur situation. Le Conseiller PCP060622A l'explique :

> Donc, des fois ce qui est difficile, c'est une incompréhension de notre rôle principalement comme conseiller pédagogique là. Donc, les gens ne savent pas ce qu'on fait dans la vie. Souvent, les profs pensent qu'on donne juste des formations. Les directions pensent qu'on a un plus grand pouvoir d'influence que l'on a et souvent on pense que en rencontrant un conseiller pédagogique, eh bien le changement va se produire par magie…

Ce problème d'incompréhension se manifeste parfois dans la confusion dans la fonction de conseillance et celle d'enseignement dont dispose un CP. Tous nos CP participant à la recherche sont avant tout des enseignants : plusieurs exercent la fonction de conseillance en même temps que celle d'enseignement. Ce qui prête souvent à confusion et cela n'est pas sans incidence sur leur travail; la conseillère PCP140422A nous explique :

> …c'est déjà arrivé et comme je suis à la fois collègue comme enseignante et conseillère pédagogique […] parfois je vais donner un conseil comme conseillère pédagogique, mais un enseignant va le percevoir comme si j'étais une collègue qui veut lui imposer une méthode […] Ben là je suis ta collègue, là je suis ta conseillère pédagogique, je dois vraiment dire ça.

Souvent, les CP sont considérés comme une menace par les enseignants qui pensent être évalués par eux (PCP240522A et PCP160522A). Le sentiment d'être jugé demeure l'une des caractéristiques de l'incompréhension du rôle des CP. Cette incompréhension se traduit régulièrement par un malaise dans les relations des CP avec les enseignants : « Ils [les enseignants] ont tendance à nous voir comme étant quelqu'un de supérieur à eux alors qu'on est au même niveau hiérarchique, mais il nous voit aussi comme étant le porte-parole du ministère » (PCP190522A). Ce sont là, les difficultés qu'ont rencontrées les CP en termes d'incompréhension de leur fonction; mais cela ne s'arrête pas là, les CP se heurtent aussi contre un autre mur, celui de la résistance des enseignants à travailler en équipe. Cet aspect va être l'objet des lignes subséquentes.

8.1.2.3.3.- Résistance au travail d'équipe

Bien qu'ils ne soient pas nombreux à nous le déclarer, deux conseillers (25%) avouent qu'ils font face à la résistance de certains enseignants à travailler en équipe. Cela constitue pour eux un véritable défi. Cette manifestation se trouve généralement du côté des enseignants les plus expérimentés. Ceux-ci croient avoir des expériences suffisantes pour répondre à tout et refusent parfois de collaborer : « …il y'a des enseignants de 4e secondaire, certains me disaient ah non, moi j'aime mieux développer ça moi-même…les enseignants qui enseignent en 4e secondaire sont habituellement pas mal expérimentés et ils sont quand même rares à travailler en collaboration »

(PCP190522A). En des termes similaires, la conseillère PCP240522A nous explique comment elle fait face à cette situation même en matière de sollicitation :

> …la direction peut communiquer avec moi, disant mes enseignants aimeraient travailler sur telle ou telle problématique. Mais, encore là, c'est pas nécessairement toujours évident parce que beaucoup d'enseignants encore au secondaire travaillent en vase clos. Tu sais, le travail d'équipe est pas nécessairement partout.

Hormis ces défis comme le temps, l'incompréhension de leur rôle de CP et la résistance au travail d'équipe, les CP font face à d'autres défis tels que le manque d'influence sur les enseignants, l'accompagnement de proximité satisfaisant, la tenue des conversations courageuses et la manifestation au clair des résultats de leur travail. Deux CP sur 8 (PCP190522A et PCP160522A) nous avouent qu'ils n'arrivent pas parfois à influencer directement les enseignants. La conseillère PCP160522A dit procéder par contournement en utilisant des enseignants influenceurs, c'est-à-dire des enseignants qui sont capables d'influencer d'autres enseignants en vue d'aboutir à un certain changement; elle déclare :

> ...moi, je pense que le défi, c'est d'arriver à influencer de façon indirecte. Donc, de trouver des enseignants qui vont rayonner dans leur milieu et qui sont faciles d'approche. On travaille avec eux et peut être qu'ils vont en inspirer d'autres puis amener un changement, tu sais.

Puis comme autres défis, l'incapacité pour certains de produire un accompagnement de proximité en raison de la méfiance des enseignants qui les considèrent comme des supérieurs ; la hardiesse de tenir des conversations courageuses puisque les CP disent parfois la vérité puis, finalement; la visualisation concrète des résultats de leur travail qui n'est pas toujours manifeste.

Ces quelques défis auxquels confrontent les CP ne sont pas exhaustifs et certains CP se sont davantage exprimés sur ce point que d'autres. Plusieurs de ces défis retouchent directement le cœur de notre sujet de thèse : l'évaluation des apprentissages. Alors, qu'en est-il des représentations des CP de l'évaluation des apprentissages? Celles-ci concordent-elles avec celles des enseignants? La réponse à ces questions va faire l'objet de la sous-section suivante.

8.1.3.- Points de vue des CP de l'évaluation des apprentissages

De la même manière que pour les enseignants, les représentations que se font les CP de l'évaluation des apprentissages semblent dépendre de certains facteurs. En guise d'exemple, plusieurs CP, suite à la question sur leur vision de l'évaluation des apprentissages, aimeraient savoir s'ils doivent

répondre la question en fonction de l'idéal, de ce qu'ils aimeraient appliquer ou en fonction de ce qu'ils mettent en place conséquemment à certaines politiques, l'épreuve unique d'histoire, entre autres. À titre d'illustration, à la question posée, la Conseillère PCP030522A rétorque : « Mon approche, celle que je voudrais ou celle que je mets en place? » Globalement, plusieurs idées découlent des points de vue des CP de l'évaluation des apprentissages.

De prime abord, ce sont les deux fonctions de l'évaluation qu'ils mettent de l'avant pour tenir compte de certains paramètres comme le développement des compétences et l'épreuve unique laissant pressentir une sorte de divergence entre les deux : « c'est les deux fonctions d'évaluations […] présentement, il y a beaucoup trop de sommatif et pas assez de formatif là. Donc, l'élève a pas de rétroaction, il peut pas s'ajuster en cours d'apprentissage » répond le conseiller PCP060622A. Puis, nous retrouvons les propos du conseiller PCP120422B qui nous amènent vers une telle approche : « …mon approche par rapport à l'évaluation, c'est pour avoir des élèves compétents qui savent interpréter et pour réussir à l'évaluation ministérielle […] comprendre le mécanisme logique des opérations intellectuelles et avoir des stratégies de lecture ».

Compte tenu de ces deux contextes dans lesquels s'inscrivent les CP, nous allons présenter leurs visions de la signification de l'évaluation des apprentissages selon : 1) les exigences ministérielles et 2) leur propre posture des CP.

- ***8.1.3.1.- La signification de l'évaluation des apprentissages pour les CP selon les exigences ministérielles***

Les points de vue exprimés dans cette sous-section tiennent compte de la réalité du terrain, ils relatent en partie ce que font les enseignants en termes d'évaluation, les accompagnements qu'ils ont reçus des CP en fonction de la GAR voire l'épreuve unique d'histoire. La Conseillère PCP240522A par exemple relate le fait que toute évaluation compte : qu'elle soit sommative ou formative mettant en doute l'importance de cette dernière. Cette tendance des enseignants de noter l'évaluation formative est affirmée par nos huit CP (100%) participant à cette recherche. C'est une façon pour les enseignants de motiver les élèves. Selon cette conseillère le fait de noter l'évaluation formative entraine une contradiction et diminue sa potentialité d'aide à l'apprentissage, ce sont les notes qui comptent, rien d'autre :

> …quand l'activité est faite, eh bien, ça va compter pour 10%, 5%, l'examen va compter pour 40%, l'autre mini test va compter pour 20%. Il y a comme un côté encore cumul de notes là. Donc, on a beaucoup, beaucoup de travail à faire.

En fonction des pressions de l'examen ministériel d'histoire, le cadre d'évaluation des apprentissages est un élément très pris en compte par les enseignants. Les CP œuvrent en ce sens comme en témoignent les conseillères PCP240522B et PCP140422A. Cette dernière dit vouloir avant tout s'assurer que le cadre d'évaluation des apprentissages soit compris et appliqué par les enseignants : « …ils sont rendus justes à l'étape de comprendre et de s'assurer qu'ils font le cadre d'évaluation. On est rendu là ». La disparité qui existe entre les contenus du programme et ce qu'il est demandé d'évaluer à travers le cadre d'évaluation des apprentissages attire l'attention des CP. Ils font savoir que, l'évaluation des apprentissages « dénature » l'essence du programme d'histoire qui prône le développement des compétences alors que l'évaluation, elle, vise les connaissances (PCP160522A, PCP190522A, PCP140422A). Cette ironie retrouvée dans les pratiques d'évaluation conséquemment aux politiques ministérielles est expliquée par la conseillère PCP160522A :

> …moi je pense que c'est pas ce que ça devrait être l'évaluation. Je pense qu'entre autres, ça dénature l'essence des programmes, puis le développement par compétences [...] Donc, on était vraiment axé sur les connaissances. Donc, pour moi, ça vient comme trahir un peu le programme dans son essence […] il y a 4e secondaire, mais les autres niveaux là, si on parle de l'histoire, ils vont se modeler sur les épreuves ministérielles, même à partir des fois de première secondaire.

Pour penser à l'évaluation des apprentissages, les CP comme d'ailleurs les enseignants pensent au format de l'examen ministériel. Parfois, des demandes venues des supérieurs hiérarchiques sont formulées en ce sens : « c'est une description de la posture qu'on me demande d'adopter. Parce que moi, on me demande de les préparer à une réussite », confie la conseillère PCP030522A qui continue en ces termes :

> … on a formaté tous nos examens de fin de chapitre. On les a faits sur un modèle ministériel. Donc, nos examens sont faits en trois dossiers. Il y a un dossier documentaire, un questionnaire, un cahier de réponses pour la simple et bonne raison que nous, on avait une quantité phénoménale d'élèves qui paralysaient devant un examen, y a trois cahiers.

Selon la conseillère PCP240522A, comme le soulignent d'ailleurs les enseignants, l'enjeu de la correction pèse fort contre un élan dynamique dans le sens de l'évaluation des compétences. Elle dénonce l'approche dichotomique de l'évaluation « bonne ou pas bonne » qui serait un problème

majeur. Cette dénonciation concerne le défaut d'une grille appropriée en matière de l'évaluation des compétences. Des défauts qui font en sorte que le jugement professionnel soit mitigé au niveau de l'épreuve unique (PCP240522A).

Nous l'avons déjà mentionné et même à plusieurs reprises, ces points de vue qu'émettent les CP dans cette section sont conjoncturels. Ils sont moulés en fonction de la réalité, celle que vivent les enseignants, celle dans laquelle ces CP offrent leurs services. Par contre, ils ont aussi des points de vue qui sont propres à eux et qui constitueraient la base de leur accompagnement s'ils ne s'exerçaient pas dans un système dont la finalité poursuivie demeure les résultats des évaluations. Qu'en est-il de leur perception relativement à leur valeur ou à leur posture professionnelle? C'est au tour de cette question que les résultats des entrevues réalisées avec les CP vont se dérouler maintenant.

- ***8.1.3.2.- La signification de l'évaluation des apprentissages pour les CP selon leur posture***

En termes de posture ou de valeur, nous comprenons que pour les CP, la réussite, celle que l'on devrait assurer aux élèves, va au-delà de la passation d'un examen, surtout un examen comme l'épreuve unique d'histoire. Ces CP se soucient de ce que les élèves seront capables de faire après l'école. Généralement, c'est ce que vise aussi le programme d'histoire de 4^{e} secondaire, mais qui est contredit en même temps par d'autres politiques, selon les CP, comme celles de la GAR et de l'épreuve unique spécifiquement. À titre d'exemple, nous prenons les propos de la Conseillère PCP030522A :

> …ma posture que je souhaite avoir, c'est à la fin que les élèves réussissent, qu'ils aient compris quelque chose, qu'ils quittent le secondaire IV avec une identité politique, avec des connaissances, avec des réflexions, avec des opinions. Et, c'est pour ça que tu peux pas travailler juste à les préparer à l'examen ministériel […] Selon moi, ils vont étudier du par cœur puis à la fin, il va rien rester. Donc, c'est pour ça qu'on veut les faire travailler avec la pensée historique, la problématisation parce qu'on veut leur faire se forger une opinion.

La pédagogie par projet, c'est une méthode qui convient mieux, selon certains CP (trois sur huit soit 37,5%), pour contourner le mode de préparation des élèves pour les examens. Dans cette perspective, ils se réfèrent notamment à la fonction formative (l'évaluation pour l'apprentissage) définie dans la politique de l'évaluation des apprentissages de 2003. Ils rendent les élèves plus engagés dans le processus de leur apprentissage en leur fournissant des tâches pour lesquelles ils

doivent procéder à des recherches. Les CP s'appuient sur la nécessité de fournir de bonnes rétroactions aux élèves et de l'importance de conserver des traces provenant de leur production et de leurs conversations. Les CP travaillent avec les enseignants en ce sens comme le témoigne le Conseiller PCP060622A :

> ...l'évaluation avec ces deux fonctions donc, oui, la reconnaissance des acquis, mais il y a l'évaluation pour l'apprentissage. Donc, pour justement avoir de la rétroaction, s'ajuster, donc comprendre ses erreurs, ainsi de suite là. Puis, on vise beaucoup aussi, en tout cas, à diversifier dans le fond les traces que l'enseignant récolte, sous forme techniquement de production, mais que ça soit aussi comme on le fait une entrevue ou des conversations avec l'enseignant ou juste au contraire, des conversations entre élèves pour justement, avec des grilles critériées là prendre des observations de ce qu'on écoute, ce qu'on entend.

Les CP, dans leur perception, considèrent l'évaluation des apprentissages comme un moyen de prouver la capacité des élèves dans le développement de leur esprit critique, leur capacité à manipuler les connaissances de toutes sortes et de les utiliser dans différents contextes. Le Conseiller PCP190522A, dans son analogie, compare l'élève à un jongleur. Son évaluation, ce n'est pas de lui demander combien de balles il est capable de tenir comme dans le format actuel de différents examens où il est appelé à restituer un ensemble de connaissances, mais c'est de vérifier s'il est capable de jongler avec les balles. Ce qui renvoie en une capacité à agir, en une sorte de mise à l'épreuve comme dans un format de développement des compétences.

Maintenant que nous venons d'exposer ce que pensent les CP de l'évaluation des apprentissages que ce soit au regard des politiques ministérielles ou de leur posture personnelle, il nous parait plus qu'important d'exposer ce que pensent aussi les CP des évaluations formatives et sommatives.

- ***8.1.3.3.- Les évaluations formatives et sommatives selon les CP***

Tout d'abord, pour parler d'évaluation sommative, les CP se réfèrent à l'idée de « somme », le cumul de notes, le bilan des connaissances, etc. Cette idée se retrouve dans les propos de tous les CP rencontrés (100%). Selon eux, cette évaluation doit faire appel à un jugement final sur la capacité des élèves, c'est-à-dire qu'elle va entrainer une décision qui va avoir un impact sur leur parcours scolaire comme l'explique le conseiller PCP190522A :

> …quand c'était sommatif […] c'était peut-être plus axé sur une somme de connaissance ou une somme d'actions que l'élève pouvait poser. Et, c'était aussi annoncé par l'enseignant, à savoir est-ce que là, il allait porter son jugement et que cette note-là allait avoir quand même une certaine importance dans le prochain bulletin ».

L'évaluation sommative dans le contexte québécois se réfère à l'épreuve unique d'histoire pour ce qui concerne ce cours, selon ce que nous rapporte la conseillère PCP030522A : « ...les évaluations sommatives vont toujours ressembler un peu à l'examen du ministère ». L'évaluation sommative, ce sont, en fait, des examens prévus dans les calendriers (PCP240522B); elle nécessite « rarement de retour » (PCP030522A).

S'exprimant sur l'évaluation formative, les CP font référence à des pratiques lors de l'apprentissage des élèves, pratiques qui seraient plus proches du développement des compétences. Un aspect important dans leur déclaration : c'est la rétroaction à fournir aux élèves, généralement un retour sur les notions moins bien comprises. Tous les CP ont formulé des points de vue qui vont dans cette direction. À titre d'exemple, la Conseillère PCP030522A nous explique :

> On va travailler vraiment plus justement, une question de problématisation, on va les faire chercher, là ça va devenir quelque chose de formatif, puis là quand on va les évaluer, ça va être la façon différente, une façon qui ressemble plus à celle du Ministère […] qu'est-ce que les élèves ont compris et qu'est-ce qui leur a échappé pour s'assurer qu'on puisse faire le retour, toujours! Malheureusement, c'est une partie qui est escamotée…

En fait, des points de vue des CP, l'on comprend que l'évaluation sommative appelle une décision finale sur la maitrise ou non des notions travaillées en classe. L'évaluation formative servirait à assurer la compréhension des élèves et serait plus en lien avec le développement des compétences. Cependant, nous retrouvons aussi dans les propos des enseignants l'idée que l'évaluation sommative est préparée par l'évaluation formative comme l'atteste, à titre d'exemple, le conseiller PCP190522A : « ce qui se trouve dans le sommatif n'est pas foncièrement différent de ce qui avait dans les formatifs antérieurement. Donc, c'est simplement, il faut que dans le sommatif, on retrouve ce qui a été pratiqué dans le formatif ». Dans cette logique, nous allons présenter ce que pensent les CP de la méthode historique, celle qui serait privilégiée en classe d'histoire au Québec.

8.2.- La classe d'histoire: méthode historique, épreuve unique et choix didactiques

Cette deuxième section s'intéresse à ce qui se passe dans les classes d'histoire de 4e secondaire spécifiquement et aux autres niveaux globalement. Nous portons notre regard vers la méthode historique, l'épreuve unique et les choix didactiques. Les CP sont témoins de ces situations pour avoir travaillé avec les enseignants et les directions d'écoles. Ils côtoient le personnel des centres de services scolaires et les représentent en quelque sorte dans les écoles.

8.2.1.- Points de vue des conseillers pédagogiques de la méthode historique

La méthode historique, du point de vue des CP, est le procédé par lequel on développe les compétences des élèves en histoire (PCP160522A). Elle implique le développement de la pensée historique des élèves par l'utilisation des documents historiques et leur analyse en vue de répondre à une question (PCP060622A). Pour ce CP (PCP060622A), généralement en histoire, « ça commence toujours par une question, ensuite une formulation d'une hypothèse, une cueillette d'informations, puis une validation, une évaluation là, une réponse nuancée de l'hypothèse de départ ». C'est en fait, la méthode qui permet aux élèves de manipuler les informations, analyser une situation, en faire une interprétation en vue d'aboutir à une conclusion (PCP190522A). La conseillère PCP240522A voit dans la méthode historique, une méthode d'approche pédagogique pouvant substituer le mode d'enseignement traditionnel de l'histoire qui consiste à apprendre par cœur les dates et les évènements historiques. Elle complète ses explications en ces termes :

> …si on regarde la compétence deux, c'est vraiment de travailler à partir de la méthode historique. C'est difficile pour beaucoup d'enseignants, justement, d'amener les élèves à poser des hypothèses, puis à valider leur hypothèse […] quand c'est l'histoire, faut qu'ils apprennent des dates par cœur, faut qu'ils apprennent des évènements par cœur. C'est là que la méthode historique vient justement pallier à ça.

Cette approche (méthode historique), par contre, du point de vue des CP n'est pas bien comprise depuis son apparition. Selon trois des huit CP (37,5%), les enseignants n'appréhendent pas encore la question de la pensée critique qui donne place à la subjectivité, ils se limitent dans la recherche d'une réponse unique. À ce propos, la conseillère PCP240522B affirme :

> Je pense qu'elle n'a pas été bien comprise dès le départ […] Après, il y a eu le retour donc de l'épreuve unique et toute approche là, on n'avait pas fait le switch là, il y avait aucun changement dans l'enseignement qui avait été fait. Donc ce qui fait que les gens n'étaient pas nécessairement prêts à ce type d'évaluation là […] la méthode historique, ben clairement donc on va amener une problématisation avec nos élèves, on veut travailler donc l'hypothèse, on les amène vers différents documents. Donc, qui leur permettra d'invalider ou valider leurs hypothèses. Par la suite donc, on va aller vers une réponse possible, qu'elle soit bonne ou non…

Pour d'autres CP, l'approche par compétence c'est quelque chose de mélangeant en histoire en parlant de la méthode historique comme le pense d'ailleurs le conseiller PCP120422B : « …le premier postulat que je pourrais vous dire par rapport à l'approche en compétences dans le contexte de l'enseignement de l'histoire au Québec, c'est que c'est extrêmement mélangeant pour les enseignants ». C'est quelque chose qui est trahi par le système : « …les conditions ne sont pas facilitantes du système dans les écoles, puis avec le Ministère pour arriver là. Donc, ils ont pas une

grande marge de manœuvre pour arriver là. Donc, tu sais, je le disais tantôt, je vais pas le jeter la pierre, je comprends le système » (PCP160522A). Ce mélange traduit en quelque sorte des imbroglios retrouvés à l'intérieur des programmes voire les différents documents ministériels qui accompagnent ces programmes, avance le conseiller PCP120422B qui explique :

> …le programme qui parle de beaucoup, beaucoup de choses, qui est un document qui est très long, fait que souvent connu, mais de façon très générale, par les profs, surtout pour les deux compétences. La progression des apprentissages qui est plus une liste de connaissances qui, elle, est très connue des profs parce que plus facilement comprenable, c'est plus facilement accessible pour les enseignants et un cadre d'évaluation qui résume en fait les opérations intellectuelles ainsi que très brièvement, les compétences de caractérisation et d'interprétation, mais déjà là, il y a un manque de cohérence […] c'est tellement mélangeant!

Plusieurs CP (trois sur huit soit 37,5%) relatent le caractère peu inclusif de l'approche par compétence. Le cas des élèves faibles se trouve mitigé dans une telle approche selon ces CP :

> j'ai plutôt l'impression que la démarche historique rend l'apprentissage très difficile chez les élèves en difficulté et leur enlève du temps d'enseignement explicite. Et l'enseignement explicite c'est gagnant chez les plus faibles [...] je pense que comme conseillère pédagogique, il faut amener les enseignants à faire les deux (PCP140422A).

Ce n'est pas seulement pour les élèves qu'une approche par compétence en histoire est difficile, elle l'est également pour les enseignants qui ont du mal à y ramener les élèves (PCP240522A et PCP240522B). Vu ces difficultés, nous nous attardons maintenant au point de vue des CP sur la nature des compétences à développer dans une telle approche.

Pour les CP, les compétences, c'est l'inverse du « par cœur » ou du « bourrage de crâne » par lesquels les élèves ne vont se souvenir de rien au bout de la ligne (PCP030522A). Elle implique l'engagement et la motivation des élèves (PCP060622A) dans une pédagogie par projet ou de recherche (PCP030522A). Développer les compétences c'est « faire de la pédagogie par projet, puis faire de la méthode historique, faire de la recherche… » estime la conseillère PCP030522A quand le conseiller PCP060622A, lui, pense que c'est chercher « la motivation et l'engagement de l'élève automatiquement ». Celui-ci pense que : « quand on demande à l'élève de prendre position, c'est plus engageant que de recracher les faits mémorisés ou de rechercher l'information dans un document ». De ces points de vue, l'on comprend que ***les compétences en histoire sont une capacité à prendre position sur des faits et évènements historiques; elles nécessitent l'engagement et la motivation des élèves***. Ce qui est peu probable en 4e secondaire selon plusieurs CP (PCP140422A, PCP240522A et PCP190522A).

En raison de l'épreuve unique d'histoire, les compétences en 4e secondaire se traduisent par « des savoirs essentiels » selon la conseillère PCP140422A ou « des savoirs prioritaires » pour ce qui concerne la conseillère PCP240522A. Le non-usage de l'APC en classe d'histoire (selon 5 CP) ou sa traduction à l'aune du cadre d'évaluation des apprentissages (selon 3 CP) est expliqué par un programme surchargé à couvrir et une épreuve unique en perspective qui n'est pas toujours cohérente avec le programme en termes de développement des compétences. Pour rester dans la trame de l'épreuve unique et éviter d'échapper des morceaux, les enseignants se fient principalement à leurs cahiers d'exercices et à leurs manuels. Face à ce que représente l'APC en histoire, son inutilisation en classe et les causes y afférentes, un élément est à préciser : que pensent les CP de l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire?

8.2.2.-L'Épreuve unique d'histoire selon les conseillers pédagogiques

Du point de vue des CP, l'épreuve unique d'histoire est avant tout une évaluation qui atteste l'apprentissage des élèves de 4e secondaire en histoire. Trois CP sur huit (37,5%) voient en l'épreuve unique ***un test de validation de leur travail***. Ce test est important tant pour les enseignants que pour les CP (PCP190522A). Pour les uns comme pour les autres, il permet de s'assurer que le travail est fait (PCP140422A et PCP030522A) :

> …un examen c'est là pour orienter autant les profs et pour s'assurer d'un minimum de compréhension chez les élèves […] moi, je trouve que l'examen ministériel, c'est beaucoup plus pour renseigner aux enseignants, qu'est-ce qui est attendu d'eux […] quand un élève réussit l'examen ministériel, l'enseignant se dit mission accomplie » (PCP140422A).

Cela contribue du coup à une certaine satisfaction. En ce sens, la conseillère PCP030522A poursuit : « …j'ai bien hâte qu'on ait un examen unique qui revienne pour voir si ça nous a permis de nous améliorer ou pas. Donc, là on travaille ça, on est vraiment en mouvement présentement ».

D'une façon plus classique, les CP trouvent des mots pour décrire ce que représente l'épreuve unique à leurs yeux. Le mot qu'ils trouvent le plus souvent pour parler de cette épreuve est « recette ». Ce mot est énoncé quatre fois par les CP pendant que les mots comme : « balancier », « surprise », « fossé », « raccourci intellectuel », « bâton dans les roues », « balises », « cercle vicieux », « mission », « carcan », « moule », « contrainte », « réglette » et « modèle » sont cités une fois chacun par les CP. Notons cependant que tous ces mots expliquent en quelque sorte une vision péjorative que se font les CP à propos de cette épreuve. Bien sûr, ces mots n'expriment pas

une opposition frontale de leur part par rapport à ces examens, mais limitent ou conditionnent en quelque sorte leur approbation à l'endroit d'un tel examen. Quant aux expressions qu'ils utilisent pour parler des pressions que subissent les enseignants comparativement à cette épreuve, ce sont : « toutes sortes de situations, pas toujours agréables », « certains enseignants se sentent menacés », « les pressions sont horribles », « ça met de la pression, puis ça les amène à avoir des pratiques moins innovantes malheureusement », disent-ils. Donc, pour les CP, l'épreuve unique d'histoire représente une source de pression pour les enseignants et constitue en même temps une pierre d'achoppement à l'enseignement des compétences historiques aux élèves. Les sous-sections qui suivent vont donner une description plus abondante de ces genres de situations.

- ***8.2.2.1.- Liens entre l'épreuve unique d'histoire et le programme***

Il y a une incohérence entre ce que l'épreuve évalue et ce que le programme véhicule en termes de développement des compétences. Cinq CP sur huit (62,5 %) sont de cet avis : « …c'est tellement différent, ce que le programme demande puis ce que l'évaluation demande, on se trouve à faire comme des tâches vraiment différentes. Et c'est là que les enseignants ont un petit doute » témoigne la conseillère PCP030522A qui renchérit en ces termes :

> …moi, je crois ça, je crois que plus t'as de la culture, plus tu connais ton milieu, plus t'as des opinions sur la société, plus ça va t'aider, tout à fait. En même temps, l'examen ministériel ne demande en aucunement l'opinion des élèves. Ça, c'est dommage! Parce qu'il a jamais à prendre position. Il a jamais à teinter de sa vision. Donc, l'examen ministériel ne nécessite pas ça. Par contre, je crois beaucoup à la culture générale puis d'avoir tes opinions, puis qu'elle soit fondée sur des faits.

Même si certaines questions de l'épreuve prétendent soumettre à l'analyse des documents, c'est très simpliste et très superficiel (PCP160522A et PCP060622A). Le conseiller PCP060622A estime que cette analyse qu'on dit proposer va être simplement : « de repérer dans le temps, de trouver un repère de temps implicite, donc c'est comme d'un niveau taxonomique assez faible même si on utilise les documents là ». Selon lui :

> il y a pas d'analyse externe, [ni même l'analyse] interne approfondie. Donc il y aura pas de corroboration de documents, il y a pas de contextualisation, c'est pas le but là, c'est vraiment de faire du repérage ou faire de l'inférence […] ça n'aide pas au développement des compétences.

En vertu de ces incohérences soulevées, il importe de voir les témoignages des CP sur la préparation des élèves à passer cette épreuve (*teaching to the test*).

- ***8.2.2.2.- L'épreuve unique d'histoire et le bachotage (teaching to the test)***

Selon les CP l'épreuve unique permet de travailler tout autrement que par la méthode historique : « …je ne pense pas que cette forme d'examen nous permet de vraiment enseigner par compétences et de développer des compétences », affirme la conseillère PCP030622A. Une assertion corroborée par quatre autres CP soit cinq au total (62,5%) en des termes similaires. Par exemple, la conseillère PCP030522A se montre très abondante dans ses explications relativement aux stratégies utilisées par les enseignants qui, malheureusement, n'ont pas de lien avec une approche par compétences. Elle avance :

> …je ne pense pas que cette forme d'examen nous permet de vraiment enseigner par compétences et développer des compétences […] Donc, la pression de passer tout le programme dans son entier et de ne rien échapper, viens hypothéquer les pratiques pédagogiques innovantes qui pourraient être mises en place. Et c'est là qu'on se ramasse avec des cours magistraux, ou le prof va parler 75 Min, puis à faire du cahier d'exercices, lire, surligner pour être sûr de rien échapper et que là, on passe à côté de pratiques gagnantes.

Selon le conseiller PCP120422B, les vraies intentions des décideurs politiques sont exprimées à travers l'épreuve unique. Celle-ci détermine le comportement que les enseignants doivent adopter en classe. Ils n'ont d'autres choix que de pratiquer les normes imposées à travers cette épreuve. Des choix qui n'ont rien à voir avec l'APC, confie la conseillère PCP240522B. Cela demande une préparation spéciale des élèves, des pratiques qui ne sont pas conformes à la méthode historique que ce soit au niveau de l'enseignement qu'au niveau de l'évaluation.

En vue de ne rien échapper, les enseignants, dans leurs pratiques, procèdent à un apprentissage ciblé fondé sur ce qui pourrait faire partie de potentielles questions d'examen ministériel d'histoire selon nos huit CP. La fonction d'accompagnement des CP semble converger vers cette direction selon ce que nous confient les conseillères PCP240522A et PCP240522B. Lorsque les enseignants de 4^{e} secondaire font une réquisition en lien avec les besoins des élèves, c'est presque toujours en rapport avec la réussite de l'épreuve unique. Les CP semblent n'avoir d'autre choix que d'aborder les éventuelles questions de cette épreuve (PCP240522B et PCP240522A).

Les pratiques d'évaluation des enseignants se retrouvent, elles aussi, à converger vers la préparation de l'examen du ministère. En ce sens, plusieurs évaluations sont modélisées sous la forme de l'épreuve unique en vue de mieux préparer les élèves :

> je donne un exemple, des fois on a dans les examens, tu sais admettons c'est associer un acteur à un document, puis là on s'attend à voir des numéros de documents puis les élèves cochent, t'as pas compris la question si t'as pas compris la tâche qu'on te demande (PCP030522A).

Ces genres d'évaluation qui n'ont rien à voir avec la pensée historique : « une espèce de fracture de sens » (PCP030522A), on les pratique couramment pendant l'année, elles servent parfois d'évaluation formative avec des rétroactions modelées selon les exigences de l'examen du ministère en vue de s'assurer de la compréhension des élèves (PCP030522A). La conseillère PCP240522B reconnait que les pratiques des enseignants que ce soit en termes d'enseignement ou d'évaluation sont influencées à 100% du temps d'enseignement par la teneur de l'épreuve unique. Elle explique :

> …ça influence, veut, veut pas l'enseignant dans ses 180 jours de classe, dans ses évaluations, parce qu'il dit si j'évalue trop haut puis que les élèves, finalement à l'épreuve, ils se plantent, si on peut le dire, ben, non. Mon taux de réussite sera pas bon, je vais être modéré à la baisse, etc. Donc, il y a une influence tout au long de l'année à cause de ça, surtout les enseignants, admettons de 4e secondaire.

Tous les CP (huit) reconnaissent et témoignent à leur manière que les pratiques d'évaluation des enseignants subissent les influences de l'épreuve unique. Les évaluations formatives représentent l'ombre des évaluations sommatives qui, elles, sont une figure de l'épreuve unique (PCP160522A, PCP190522A, PCP240522A et PCP240422B). Comme exemple, la conseillère PCP160522A avoue :

> …ils vont souvent se modeler quand même sur le sommatif sur l'évaluation sommative qui prend beaucoup la forme des examens ministériels [...] Donc, ça vient teinter leurs pratiques pédagogiques ou leur façon d'évaluer les élèves nécessairement parce que la réussite d'un point de vue chiffré, non pas la réussite des élèves de leur développement…

En fait, préparer les élèves pour les examens, c'est donc une situation de fait à laquelle même les CP assistent impuissamment parfois, ils y participent voire encouragent les enseignants à choisir cette voie. En fonction de cette situation, nous trouvons qu'il est légitime de présenter les résultats sur la pertinence ou non de cette épreuve.

- ***8.2.2.3.- La pertinence de l'épreuve unique selon les CP***

Selon les CP, l'épreuve unique d'histoire de 4^{e} secondaire est-elle pertinente? Sans trop grande réflexion, quatre CP sur huit (50%) estiment sans égale l'importance d'un tel examen sans pour autant nier l'existence de ses faiblesses aussi. Il permet d'avoir un portrait de ce qui se passe en

histoire, il emmène une certaine conformité du cours d'histoire au programme et permet aux enseignants d'organiser leur classe (PCP240522B). Pour sa part, la conseillère PCP240522A se dit faire bande à part relativement à ceux qui sont contre la mise en place de l'épreuve unique d'histoire. Elle déclare :

> Ben, moi, je fais peut-être un petit peu bande à part là, parce que je sais que présentement, il y a comme une ligne qui dit qu'on devrait plus avoir d'épreuves obligatoires. Je suis pas certaine encore de ça. Moi, je trouve que c'est intéressant. Malgré que l'épreuve a ses forces et ses faiblesses là. Mais moi, je trouve que y'a un côté intéressant du côté commun, que tous les élèves font une même épreuve […] je pense que c'est quelque chose qui est correct d'avoir. Mais ça, c'est mon opinion là, tu sais, il y en a sûrement qui sont pas d'accord là.....

Le plus souvent, l'épreuve unique d'histoire est perçue par les CP comme une réalité qui leur est imposée, ils sont donc obligés de vivre avec elle. Même si la conseillère PCP030522A soulève la question selon laquelle l'épreuve unique pourrait constituer un obstacle à la réussite de tous les élèves comme ceux qui sont en difficulté principalement et ceux qui se trouvent en milieu défavorisé, aucun d'entre eux ne réclame son retrait pur et simple. Il semble qu'il existe une volonté négociée au niveau de la perception des CP que cette épreuve soit de mise avec néanmoins quelques révisions. Nous allons présenter ces révisions proposées par les CP subséquemment.

8.2.2.3.1.- La forme actuelle de l'épreuve unique mériterait d'être revue

Tous les CP qui participent à notre recherche (n = 8) souhaiteraient une restructuration au niveau de la forme de l'épreuve unique d'histoire. À vrai dire le conseiller PCP060622A, lui, souhaiterait d'abord que cette épreuve soit enlevée à cause de la conjoncture actuelle, ses effets immédiats sur l'apprentissage des élèves, l'autonomie professionnelle des enseignants, l'altération de l'enseignement et les pressions qu'elle engendre sinon, il opterait pour une restructuration:

> …dans un monde idéal, il y aurait vraiment une situation d'apprentissage et d'évaluation là avec une question d'enquête. Vraiment, y aura un travail, la méthode historique serait appliquée. Puis, je vois pas pourquoi ça serait pas possible, ça me semble totalement illogique que le temps que les enseignants prennent pour corriger 32, 23 questions, ils prendraient pour en corriger une avec une tâche complexe qui prendrait 3h […] une question d'enquête qui est stimulante et intéressante pour l'élève où prendre position donc, à justifier son argumentaire.

Quant à la conseillère PCP030522A, elle est catégorique dans l'expression de ses pensées : « Oui, je pense que ça prend un examen parce que si l'on veut un enseignement équitable à travers le Québec, si l'on veut qu'il n'y a pas d'inégalité dans nos milieux, ça prend une espèce de mesure qui

amène partout », dit-elle. Quand il s'agit de la forme actuelle de cette épreuve, elle explique : « je pense que ça prend un examen. Mais, je ne pense pas que c'est cette forme d'examen qui nous permet de vraiment enseigner par compétences et développer des compétences ».

Ce qui accorde plus de sens à la perception des CP c'est qu'ils sont en même temps des enseignants, c'est qu'ils connaissent la situation mieux que toute autre personne considérée dans son seul statut d'enseignant ou de concepteur de programme. En plus de leur formation spéciale de CP comme, entre autres, agents de changement, ils ont l'expérience de terrain. C'est peut-être l'intention qui est exprimée par la PCP140422A qui, en combinant ses deux fonctions (enseignante et conseillère pédagogique), ne fait pas de différence dans sa perception sur la pertinence de l'épreuve unique :

> Mais moi, je pense que oui. Que ce soit comme conseillère pédagogique ou comme enseignante là, un examen ministériel, c'est pour nous donner un portrait des élèves […] est-ce que l'examen doit être modifié? Peut-être…est-ce qu'on veut qu'il soit à 50%, est-ce qu' on veut qu'il soit structuré comme ça? C'est autre chose…

Il y a aussi d'autres aspects qui sont considérés par les CP : la pondération de l'épreuve unique, entre autres. Qu'est-ce que les CP en pensent? Qu'est-ce qu'ils ont proposé? Ces questions feront l'objet des lignes qui suivent.

8.2.2.3.2.- La valeur de l'épreuve unique (sa pondération) pourrait être revue

La pondération est un aspect de l'épreuve unique qui pose problème selon les points de vue des CP. Une épreuve unique qui vaut 50% de l'année, c'est trop et cela exerce une pression de plus sur les enseignants (PCP060622A et PCP240522B). Ce problème déjà soulevé par les enseignants et les CP se trouve alimenté par la pandémie où la force des circonstances oblige les décideurs à mettre cette épreuve sur pause dans un premier temps (soit pendant deux ans : 2019-2020 et 2020-2021) puis à revoir à la baisse la pondération dans un deuxième temps (soit l'année de reprise 2021-2022 où elle ne comptait que pour 20%). Le maintien de cette valeur (20%) aiderait les enseignants à minimiser le risque, enseigner et évaluer autrement selon la méthode historique. C'est en tout cas ce que proposent cinq CP sur huit (soit 62,5%). À titre d'exemple, la conseillère PCP030522A avance :

> …là on lui a même retranché une partie de sa valeur [elle fait allusion à la période pandémique Covid-19]. Donc, je pense que déjà y'a un changement au niveau de la réflexion de la valeur accordée à cet examen-là qui est présentement en place… Puis on sait déjà que le ministère a annoncé que l'examen serait d'une valeur de seulement 20%. Donc, il y a quand même une réflexion qui est amorcée. Est-ce que c'est une réflexion qui est durable? Je sais pas…Mais je

> pense que au niveau de la valeur accordée, peut être que ce sera un changement durable si il vaut moins peut être que ça nous aidera à plus amener une transformation au niveau des pratiques parce que il fera moins peur à la fin de l'année.

Même si la conseillère PCP240522B défend l'existence d'une telle épreuve, cela ne l'empêche pas de souligner l'absurdité du fait qu'elle ne dure que trois heures et vaut à elle seule la moitié de l'année. En effet, sa plus grande crainte de voir un tel examen disparaitre se tourne autour de certains enseignants qui seraient peu professionnels et malintentionnés, qui n'hésiteraient pas à passer deux mois sur la Deuxième Guerre mondiale par exemple. La modification de son format et surtout de sa valeur ou sa pondération permettrait de faire l'équilibre avec le programme et de pratiquer une démarche historique. Elle avance que :

> …moi, je fais partie de ceux qui l'enlèveraient ou qui changeraient un petit peu le modèle encore et ou j'enlèverais le système du 50% [...] il y a quand même une nécessité qu'on voit le programme que t'es supposé de voir. Tu sais, on va se dire les vraies choses là, ça permet de faire ça. Tu vas pas passer deux mois sur la Première Guerre mondiale […] C'est complètement ridicule qu'une évaluation qui dure trois heures peut carrément écraser la note du 97 h que tu as passées avec tes élèves. C'est la philosophie qui marche pas là-dedans (rire).

Il n'y a pas que la forme et la valeur de cette épreuve qui posent problème. Aux yeux de quelques CP, cet examen présente un aspect qui est peu inclusif et n'a pas tenu compte de certains besoins particuliers des élèves. La différenciation pédagogique est peu prise en compte par cet examen selon ce que pensent ces CP. Considérant ces aspects, ceux-ci proposent que l'épreuve unique d'histoire puisse se faire à l'oral; de même, le moment de passation pourrait être choisi par l'élève. Ces propositions qui ne trouvent pas écho de la part d'un grand nombre de CP seront présentées à la sous-section suivante.

8.2.2.3.3.- L'oralité de l'épreuve et son moment de passation : deux voies à explorer

L'épreuve unique d'histoire, selon ce qu'il ressort de la perception de certains CP, ne serait pas inclusive, particulièrement pour les élèves qui connaissent des difficultés d'apprentissage. En guise de proposition, la conseillère PCP160522A pense qu'un examen oral pourrait être une meilleure façon de contrecarrer les problèmes de lecture et d'écriture connus par certains élèves. Elle avance que :

> …y a aussi une difficulté pour les élèves, c'est que l'examen est écrit et que ça demande beaucoup de lectures et pour certains élèves, l'écriture et la lecture sont un obstacle, on essaie de convaincre certains enseignants avec des élèves qui sont en difficulté, mais ça a pas besoin d'être en milieu défavorisé que avec leurs élèves qui sont en difficulté, pourquoi ne pas essayer

> d'évaluer les élèves à l'oral? [...] ils se rendent compte des fois de la grande différence entre ce que l'élève est capable de faire à l'écrit et ce qui est capable de dire à l'oral, souvent, il en comprend beaucoup plus qu'il est capable de traduire à l'écrit, de lire.

L'autre considération qui a été faite est celle du temps de passation de cette épreuve. Selon la conseillère PCP160522A, il y a beaucoup d'évènements qui peuvent expliquer qu'un élève ne soit pas prêt pour passer l'examen au moment fixé par le Ministère. Il serait convenable pour un élève au regard de ce que pense cette conseillère de choisir le moment où il se sentirait prêt à subir cette épreuve. Il s'agit de la différenciation pédagogique où les besoins de chaque élève seraient pris en compte individuellement. Cette conseillère confie :

> …dans un monde idéal, c'est que les élèves pourraient en arriver là quand ils sont prêts à passer l'examen. Ça serait pas tout le monde à telle date, tout le monde en même temps. Donc, quand tu as vraiment une épreuve ou des épreuves ou des tâches, j'aime mieux dire des tâches sur le développement de compétences, on n'a pas besoin que tous les élèves passent en même temps, assis tous ensemble au même moment.

Comme le souligne cette conseillère, la question de l'épreuve unique : « c'est un grand problème...qui mérite un débat ». Par contre, les propositions de la révision de son format et de sa valeur (sa pondération) se trouvent très partagées entre les CP voire les enseignants. Fort de cela, nous nous demandons comment les CP se motivent face à cette épreuve. Les résultats qui vont être présentés à l'instant vont tenir compte de cette réalité.

- ***8.2.2.4.- Motivation des enseignants et des CP à l'épreuve unique***

Hormis les pressions que l'épreuve unique d'histoire exerce sur le personnel scolaire dont les CP, il y a d'autres facteurs externes comme le classement des écoles que fait l'institut Fraser chaque année qui ont une influence sur le comportement de ces acteurs. Même si dans la majorité des cas, les CP déclarent ne pas subir les influences d'un tel classement, ce dernier peut néanmoins affecter leur travail : un CP peut se voir attribuer des tâches supplémentaires en conséquence d'un mauvais classement ou d'un mauvais résultat. Nous prenons l'exemple de la conseillère CPC240522A qui en témoigne :

> le classement des écoles secondaires là […] le fait qu'il y a des écoles privées, y a des écoles publiques, il y a des écoles qui choisissent les élèves là, tu sais, au privé, y'a une sélection. Même nous, dans certains programmes, y a une sélection aussi […] Ben, c'est sûr qu'à la limite, le centre de services va comparer les résultats. Tu sais, si on regarde les résultats aux épreuves uniques, s'il voit que les résultats sont catastrophiques, il va avoir du travail qui va être fait, ça, c'est clair.

Le conseiller PCP120422B, tout en minimisant l'impact de ce classement sur son comportement, reconnait qu'il pourrait être très nuisible pour une bonne pratique pédagogique. Il témoigne qu'un enseignant par exemple se trouve dans une école mieux classée n'a pas intérêt à changer de pratique. Ce classement pourrait donc conduire à une sorte de résistance au changement : « …c'est un facteur des fois qui va peut-être amener plus de résistance au changement des pratiques pédagogiques, parce que les profs vont se dire pourquoi on changerait quand je suis numéro un sur la liste là ». Les conseillères PCP140422A et PCP160522A expriment avec colère ce que ce classement représente pour eux : « C'est horrible! C'est des jeunes qui sont en préparation, qui sont en train de se former et chaque individu progresse à son rythme. Donc, comparer des écoles, mais en basant cette comparaison-là sur des individus, c'est horrible », atteste la conseillère PCP140422A. De son côté, la conseillère PCP160522A avance qu'elle ne se sent pas concernée, mais c'est « une aberration que ça existe ». À travers ces frustrations, nous pouvons comprendre qu'il y a un effet indirect du classement des écoles sur les enseignants ainsi que sur les CP qui les accompagnent. Après tout, le classement de l'institut Fraser « teint un peu ce que les parents puis la société pensent de l'école », estime la conseillère PCP160522A.

Tous les CP, même s'ils ne s'engagent pas directement pour un meilleur classement, s'engagent pour un meilleur résultat à l'épreuve unique. Cela est si vrai qu'ils font front commun pour fournir une bonne préparation aux élèves. Ce qui est inquiétant et qui suscite un mouvement dans les finalités du cours d'histoire (qui deviennent désormais la réussite de l'épreuve unique), c'est que la préparation ne se fait pas seulement pour les élèves de 4^{e} secondaire, elle se fait aussi pour les élèves des classes antérieures. Nous allons présenter tout de suite les résultats autour de cet aspect.

- ***8.2.2.5.- L'épreuve unique et les classes antérieures***

Réussir l'examen ministériel d'histoire à la fin de l'année en 4^{e} secondaire, c'est l'objectif fondamental des enseignants voire des CP qui les accompagnent. D'ailleurs, nous l'avons déjà vu, lorsque les résultats de l'épreuve unique sont moins bons, les CP reçoivent des réquisitions pour des accompagnements spécifiques des enseignants en vue de les aider à améliorer ces résultats. À ce titre, la conseillère PCP140422A nous confie : « il y avait des rencontres qui étaient faites avec les enseignants pour regarder le classement de l'année d'avant, le taux de réussite de l'année d'avant, les enseignants devaient fixer un objectif d'augmentation…(rire) ».

Un constat qu'il importe de prendre la peine d'analyser, c'est le débordement du *teach to the test* sur les méthodes d'enseignement des autres niveaux scolaires. Cette tendance est citée par les huit CP participant à cette étude (100%). Les niveaux précédents d'enseignement subissent donc l'influence de l'épreuve unique aussi « parce que les enseignants considèrent qu'il faut faire à chaque niveau une évaluation similaire en fin d'année parce qu'on les prépare à l'évaluation de quatre », reconnait le conseiller PCP060622A. Généralement, ce travail de conformité ou de modélisation est pris en charge par les centres de services scolaires qui délèguent la mission aux CP :

> …depuis le secondaire un, tous nos examens sont faits en trois cahiers. D'ailleurs, tout le monde prend à peu près les mêmes épreuves parce que tout le monde y a travaillé dans notre centre. On a transformé tous nos examens en type opérations intellectuelles dans lesquelles on a intégré une question longue aussi. Ce qui veut dire qu'en secondaire IV, depuis le début de l'année, ils font des examens de type ministériel à la fin de chaque chapitre (PCP030522A).

L'intérêt qui se trouve derrière cette préparation hâtive c'est d'habituer les élèves avec le langage de l'épreuve unique :

> j'ai une école, moi qui m'avait interpellée pour qu'on travaille dès le secondaire un les opérations intellectuelles, la question d'interprétation. Donc, de travailler dès le secondaire un, puis ensuite en deux, en trois, en quatre pour que, au bout du compte, quand les élèves arrivent en 4e secondaire, ils soient habitués avec le langage (PCP240522A).

On cherche à instaurer un climat d'équipe en demandant aux enseignants des classes précédentes de travailler selon le format de l'épreuve unique (PCP140422A et PCP190522A). Si sept CP sur huit disent avoir mis en place cette structure au secondaire soit au premier cycle, soit en 3^{e} secondaire, le conseiller PCP190522A déclare que dans son centre de services scolaires, on tend à travailler dès la troisième année du primaire selon le modèle de l'épreuve unique de 4^{e} secondaire. Il déclare que :

> …comme conseiller pédagogique, je travaillais sur une échelle qui était plus large, hein, j'ai essayé d'instaurer l'utilisation des opérations intellectuelles dès la 3e année du primaire en ce sens que les opérations intellectuelles font partie du cadre d'évaluation des apprentissages du programme de formation […] Donc, j'essayais, moi, d'amener les enseignants de 3e année, 4e année, 5e et cetera jusqu'en 5e secondaire à le faire, d'accord? Donc, je fais travailler tout le monde, ce qui fait en sorte que pour l'enseignant de 4e secondaire qui, lui, avait tendance à dire, voyons donc, qu'est-ce qu'ils ont fait, les années précédentes, les élèves? […] Mais moi je disais, ben, on essaie de faire un travail d'équipe, puis de travailler dès la 3e année du primaire sur les opérations intellectuelles.

L'autre aspect qui retient notre attention dans la préparation des élèves de 4e secondaire à l'épreuve unique, ce sont les outils didactiques priorisés. Nous l'avions déjà vu avec les enseignants qui disent se servir dans la majorité des cas de l'épreuve elle-même. Les points de vue des CP à ce sujet seraient d'une corroboration importante. Cette question a été posée d'une manière globale en vue de mieux appréhender la tendance à savoir comment cela se passe aussi dans les classes où il n'y a pas d'examen ministériel. Les résultats relatifs vont être présentés maintenant.

8.2.3.- Outils didactiques priorisés en 4e secondaire selon les CP

Nous avons questionné tant les enseignants que les CP sur deux situations : celle de 4e secondaire où l'on s'attend à une épreuve unique en fin d'année et celle des autres classes où il n'y a pas d'examen ministériel (voir annexe 9, Q9 et annexe 10, Q5 pour les types de questions dans les protocoles d'entrevues). Les interactions que nous avons eues avec eux se portent sur les outils didactiques et leur ordre d'importance dans chaque situation. Il faut dire que les CP confirment en quelque sorte la priorité accordée par les enseignants à certains outils didactiques en raison de la force contraignante de l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire. En ce sens, ils ont tous admis que le matériel le plus utilisé consiste aux épreuves uniques elles-mêmes (les examens passés), suivies par les cahiers d'activités, le cadre d'évaluation des apprentissages (bien que ce document ne soit pas un outil didactique en tant que tel, il vient supporter la planification des enseignants) avec parfois le manuel puis, plus rarement le programme (s'il y a du temps) ensuite, et, de manière graduée et répétée, des évaluations similaires à l'épreuve unique administrée aux élèves. Ces corroborations ne sont pas différentes de la description de départ que nous avions présentée (figure 3) confirmée en quelque sorte par les enseignants (figure 35). Dans une classe autre que 4e secondaire (particulièrement en 5e secondaire), les résultats diffèrent légèrement lorsque l'on pose la même question aux CP puisque l'évaluation n'occupe plus l'espace central.

Donc, en 4e secondaire c'est tout ce qui a rapport avec la préparation des élèves à l'examen du ministère qui oriente les pratiques des enseignants en salle de classe selon les CP. Après, ils utilisent le programme s'il y a du temps, mais ils administrent des évaluations suivant le modèle de l'‘épreuve unique aux élèves à plusieurs moments de l'année. Par contre, dans une classe d'un autre niveau, les pratiques des enseignants sont plus ou moins orientées par le programme même si en réalité ce sont les cahiers d'activités et le manuel qui demeurent le matériel de prédilection des enseignants. Par exemple, la conseillère PCP030522A nous explique que : « …dans la situation

avec examen ministériel, moi, ce que je vois, c'est que chez moi, l'évaluation puis le cadre d'évaluation, oui en premier, mais tout de suite après, ça va être le programme ». Sur une question de relance sur le manque d'usage du programme, cette conseillère poursuit :

> Oui, c'est vrai! Chez nous, je vais dire c'est plus ou moins vrai […] comme je vous dis, sans examen, moi je sais qu'il y a une volonté pour les enseignants de ne plus avoir de cahiers d'exercices parce que pour eux autres, c'est la façon d'être sûr de ne pas échapper de connaissances. Donc, s'il n'y a pas d'examen ministériel chez moi, il y aurait beaucoup moins de cahiers d'exercices. C'est là que je pense que le programme deviendrait vraiment au centre.

Pour plusieurs CP, les cahiers d'exercices sont plus utiles en 4e secondaire parce qu'ils permettent de s'assurer que l'ensemble de la matière à examen est couverte. En dépit de leur imperfection par rapport au programme et en dépit du fait qu'ils ne sont pas approuvés par le Ministère[22], ils sont sans équivalent en termes de matériel priorisé par les enseignants. À ce propos, le conseiller PCP060622A confie :

> …les élèves vont réussir l'épreuve si on donne des tâches plus complexes, ben, il y a comme ce désir là de garder dans le fond son cahier d'opérations intellectuelles parce que ça va permettre à l'élève de réussir l'épreuve […] tu sais, les manuels font partie d'un guide pédagogique, font partie d'un ensemble didactique qui, lui est approuvé par le ministère, par le bureau de la didactique, tandis que les cahiers d'apprentissage sont conformes à la progression des apprentissages.

Pour insister sur le poids des cahiers d'activités spécifiquement, le conseiller PCP120422B témoigne pour sa part que :

> …c'est logique […] le point de départ, c'est ton cahier d'activités puis ton manuel. Dans les faits, est-ce que ça devrait être comme ça? Non, c'est sûr que c'est non là, si ton modèle veut témoigner des pratiques en salle de classe, c'est non. Moi, j'ajouterais le cahier d'activités comme point de départ.

Quant à la conseillère PCP140422A, elle insiste sur comment cela se passe dans les deux situations (4e secondaire et les autres classes) surtout en 4e secondaire. Elle nous fait comprendre que :

> …le 2e cycle, secondaire trois et quatre, ben eux, ils ont eu des formations, ils ont les cahiers d'exercices qui sont vraiment axés sur les opérations intellectuelles, ils ont des manuels qui sont à jour […] Donc, l'enseignant va beaucoup se fier au manuel ou au cahier d'exercices parce que c'est trop large, le programme […] On a plus d'une centaine de faits à enseigner, mais sans que ça soit précisé. Donc, ils ont tout à fait raison, c'est vrai, les enseignants vont vraiment beaucoup plus se fier aux manuels ou aux cahiers d'exercices pour structurer leur cours. Les enseignants de secondaire IV vont beaucoup, beaucoup travailler à faire pratiquer les élèves…

[22] .- Nous notons ici que le Bureau d'approbation du matériel didactique (BAMD) est l'entité du ministère de l'Éducation au Québec qui approuve les manuels. Cette même entité ne porte pas de jugement sur les cahiers d'exercices, qui, pour autant, se targuent de répondre à la Progression des apprentissages (Boutonnet, 2013).

Le cadre d'évaluation des apprentissages est un document laconique, il est présenté sur deux pages avec une annexe en une page (MEES, 2017a). Il ne représente pas grand-chose selon plusieurs enseignants. Même si la conseillère PCP140422A insiste sur ce cadre d'évaluation, elle reconnait qu'il manque de clarté. Dans cette même logique, la conseillère PCP160522A ne se gêne pas pour avouer le manque d'usage ou d'influence de ce cadre d'évaluation sur les pratiques des enseignants même en 4e secondaire : « le cadre d'évaluation des apprentissages, malheureusement, il est peu connu de beaucoup d'enseignants, et ils connaissent davantage l'épreuve que le cadre d'évaluation des apprentissages. Souvent, ils vont évaluer, puis ils vont pas évaluer selon leurs critères ». Elle insiste toutefois sur l'importance des modèles d'examen ministériel et des cahiers d'exercices dans les pratiques des enseignants.

Les cahiers d'activités et les manuels sont des outils qui remplacent dans les faits le programme considéré trop vague et trop théorique, selon le conseiller PCP190522A. Par contre, les conseillers PCP240522A et PCP240522B montrent un désaccord relativement à la place que prennent ces documents dans les pratiques des enseignants puisque ces outils ne remplacent nullement le programme. Ils montrent une certaine affinité pour la situation sans examen ministériel en perspective. C'est donc un idéal qu'ils souhaiteraient, un idéal qui ne pourrait être possible dans l'état actuel des choses que s'il n'y avait pas d'examen du ministère. Cette considération nous emmène à voir avec les CP le mode de gestion implanté dans les écoles relativement à cette épreuve et le contexte de la Covid-19.

8.3.- Gestion et contexte pandémique

Cette section est consacrée au point de vue des CP des modes de gestion implantés dans les écoles et la situation de la pandémie de Covid-19. Nous passons en revue comment les programmes sont gérés en classe d'histoire de 4e secondaire surtout avec les effets de l'épreuve unique. Nous exposons ce que pensent les CP de la politique de la GAR. Finalement, nous traitons avec les CP la situation pandémique de Covid-19.

8.3.1.- Gestion des programmes en classe de 4e secondaire selon les CP

Il est soulevé tant par les enseignants que par les CP de cette recherche qu'il y a une incohérence ou une incongruence voire une incompatibilité, sous toute réserve, entre le programme d'histoire et les contenus ou le format actuel de l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire. En ce sens, la

conseillère PCP140422A soutient que l'on a « plus d'une centaine de faits à enseigner, mais sans que ça soit précisé ». Cela implique nécessairement une bonne gestion du programme en vue de surmonter « la peur d'échapper des morceaux » avancée par la conseillère PCP030522A. De son côté, la conseillère PCP240522A explique la complexité de ce programme de 4e secondaire : « …les enseignants me disent souvent que le programme est tellement chargé en 4e secondaire, ils me disent qu'en 3e secondaire, ça va quand même assez bien, mais qu'en 4e secondaire, c'est plus complexe là, vu la lourdeur des connaissances que les élèves doivent apprendre ».

Cette différence établie vient du fait que durant les premières années du secondaire, il n'y a pas d'examen du ministère en histoire et éducation à la citoyenneté. Les enseignants peuvent se permettre d'être plus ou moins innovants même si cela pouvait parfois amener certaines dérives comme nous l'explique cette conseillère PCP240522A :

> …je le vois plus peut être au premier cycle, mais des fois j'ai des enseignants qui me disent là j'ai pas le temps de faire mon programme, mais ils vont faire des choses avec les élèves qui ne sont pas dans le programme […] c'est sûr que là, ça peut amener une problématique, s'il y a un non-respect du programme, c'est sûr qu'à un moment donné, on va arriver qu'on va manquer de temps…donc je sais qu'il y en a qui sortent des fois un peu la ligne, puis là ben, ça peut amener justement certaines dérives là.

En 4e secondaire, les enseignants se trouvent dans l'obligation de passer la matière. Ce qui entraine un handicap pour de bonnes pratiques comme l'a mentionné la conseillère PCP030522A : « le programme va venir handicaper les pratiques » ou encore « …on passe à côté de pratiques gagnantes ».

Le programme est à passer en entier malgré son incohérence avec l'épreuve unique, il est dense selon la conseillère PCP240522A et « peu accessible pour les enseignants » selon le conseiller PCP120422B. Un autre élément qui émane de la volonté de bien gérer le programme et qui explique ces pratiques, c'est son imprécision (du programme) : il est vague aux yeux de certains CP. Un exemple de témoignage à ce niveau est celui de la conseillère PCP140422A qui déclare :

> …le programme, si vous l'avez bien analysé, c'est des points un peu vagues. Par exemple, je vais prendre la guerre froide. Donc on a un point par rapport à l'Occident, Guerre froide. Et là, l'enseignant se pose la question, OK, est-ce que je dois enseigner les années de la guerre froide, est-ce que je dois enseigner les blocs, est-ce que je dois enseigner qui sont les principaux belligérants? Est-ce que je dois enseigner les méthodes utilisées? Est-ce que je dois enseigner les conflits? Est-ce que je dois enseigner les résultats des conflits? [...] Donc, tu sais,

> l'enseignant est un peu dépourvu avec ça, c'est juste écrit Guerre froide. Donc, l'enseignant va beaucoup se fier au manuel ou au cahier d'exercices parce que c'est trop, c'est trop large le programme…

D'autres CP perçoivent les choses autrement, c'est-à-dire qu'ils attribuent une part des problèmes au fait que les enseignants connaissent peu le programme en termes de compétences. Par exemple, le conseiller PCP120422B avance : « C'est pas une question de aller au-delà, c'est encore une fois le nombre de profs qui connaissent la pensée historique. C'est pas tous les enseignants qui connaissent ce concept-là puis qui comprennent réellement toutes ses composantes ». Même si cette voix est très minoritaire, elle n'est pas pour autant à négliger surtout pour les autres niveaux d'enseignement. Pour ce qui concerne le 4e secondaire, la quasi-totalité des participants, CP comme enseignants, attribue ces pratiques moins bonnes aux effets directs de l'épreuve unique tels qu'ils sont présentés dans les sections y relatives. Nous allons approfondir notre compréhension de ces points de vue avec la perception des CP de la gestion des résultats de l'épreuve unique.

8.3.2.- Perception des CP sur la GAR

La politique de la GAR n'est pas bien vue par les CP au même rang que les enseignants d'ailleurs : « y a une pression énorme qui est mise sur les enseignants et qui les empêche, qui les paralyse, qui les empêche d'essayer autre chose parce qu'ils ont peur que ça nuise à leurs résultats et qu'ils doivent rendre des comptes » explique la conseillère PCP030522A. Cette politique n'est pas sans conséquence non plus sur le travail des CP comme nous l'explique le conseiller PCP060622A : « …c'est sûr que ça influence un peu notre travail de conseiller pédagogique, parce qu'on intervient beaucoup plus en histoire secondaire IV, en histoire de 2e […] je vous dirais que c'est moins présent ». Ce regret exprimé conséquemment à l'existence d'une telle politique se retrouve chez sept de nos huit CP participant à cette recherche, soit 87,5%. En fait, la conseillère PCP030522A a pris son temps pour s'expliquer sur quelques effets délétères d'une telle politique comme la comparaison entre les écoles, les enseignants et les élèves avec des conséquences non négligeables : entre autres, la frustration et la pression. Des faits qui n'ont aucun sens d'équité : on compare riche et pauvre, des élèves forts et des élèves faibles. Ces conséquences remontent jusqu'aux CP. Elle déclare :

> …ça brime vraiment la créativité. Ça brime l'audace, ça les fait se comparer entre eux beaucoup, alors que chez nous la comparaison n'aurait pas lieu d'être parce qu'on a des écoles qui sont extrêmement défavorisées, des écoles qui sont très favorisées […] On a des écoles

> avec des concentrations plus intellectuelles comme le théâtre, la science qui draine tout […] alors qu'on a d'autres bassins qui ont absolument pas d'option ou des options qui sont de type moins intellectuel, des options plus de types sportive et c'est pas du tout la même clientèle…Et là, on compare quand même les résultats au même titre. Alors selon moi, ça a pas de sens, ça crée des frustrations immenses, ça crée la compétition entre les enseignants. C'est très malsain là, à mon avis […] Moi aussi, j'ai cette pression-là de la part de mon centre de service. Moi, on me dit, on est dans le bas, PCP030522A, qu'est-ce que tu vas faire pour nous amener plus haut? J'ai cette pression-là moi aussi.

Les conséquences directes de la GAR se vivent au travers des résultats des évaluations : « …dans tous les accompagnements que j'ai faits, la planification stratégique n'a jamais été évoquée par les profs directement, ça a toujours été les résultats à l'évaluation », avoue le conseiller PCP120422B. Le fait que ce sont les résultats qui deviennent prioritaires, les pratiques des enseignants sont dirigées vers ce centre d'intérêt sans trop grand souci du développement intégral des élèves, leurs compétences. C'est ce que nous explique la conseillère PCP160522A : « …ça vient teinter leurs pratiques pédagogiques ou leur façon d'évaluer les élèves nécessairement […] non pas la réussite des élèves de leur développement, tu sais, intégral, de est-ce que les élèves ont progressé, où ils en sont rendus ».

Selon le conseiller PCP190522A, cette politique crée de l'absurdité puisque ce sont les enseignants qui sont ciblés par les mauvais résultats. Pour lui, ce sont les moyens qu'on devrait cibler au lieu des enseignants. Le fait que les enseignants sont liés directement aux résultats et que ceux-ci sont en première ligne du travail des CP constitue une vraie problématique selon les points de vue de la conseillère PCP240522A. Elle nous fait comprendre que les problèmes sont identifiés en fonction des résultats alors que les CP modélisent leur accompagnement en fonction de ces problèmes. Cela crée une double interprétation de la part des enseignants : quand c'est bien vu, ils collaborent et quand ils le voient comme une menace, la collaboration est devenue difficile, avance-t-elle.

Ce que les CP n'oublient pas de mentionner, c'est que la mission des enseignants à travers la GAR, c'est d'aboutir à « un meilleur taux de diplomation » (PCP240522A), mission pour laquelle, comme CP, ils jouent eux-mêmes une part importante : « …il y a vraiment un souci par rapport aux résultats, c'est d'avoir le plus de réussite possible là, puis d'amener les élèves justement à un meilleur taux de diplomation là, mais oui, nous, en tout cas, à notre centre de service, ça a été une préoccupation là, puis un peu, entre autres, la GAR, c'est ça que ça a mené » renchérit la conseillère dans ses explications. Donc, la GAR, selon les CP, crée des pressions et des frustrations chez les

enseignants et cela conditionne leur travail comme CP. Maintenant, comment ces pressions et ces frustrations se produisent et se manifestent-elles?

- ***8.3.2.1.- Pressions exercées par la GAR selon les CP***

Sous une forme ou sous une autre, les enseignants subissent les pressions issues de la GAR directement, et les CP, indirectement. Tous les huit CP (soit 100%) qui participent à notre recherche ont attesté cette situation. À une question sur le fait de vivre des actes de pression, la réponse est catégorique. Pour la conseillère PCP240522A par exemple, cette pression est vécue difficilement par les enseignants : « c'est une certaine pression! Une pression que certains enseignants peuvent malheureusement vivre un petit peu… » argumente-t-elle. Selon la conseillère PCP030522A, c'est au moment des résultats ou du bulletin que cette pression se manifeste le plus souvent. Les enseignants ont à justifier l'échec de chacun de ses élèves (tous les CP parlent de la convocation des enseignants pour justifier l'échec d'un élève). Ce fait déjà mis de l'avant par les enseignants est amplement expliqué par cette conseillère :

> .... j'ai plusieurs écoles lorsque les bulletins, les profs doivent remettre les bulletins à la direction et justifier chacun des élèves qui sont en échec. Vous imaginez la pression! Et là, ben, la direction va les questionner, qu'est ce que tu as fait pour cet élève-là? Qu'est-ce que t'as mis en place, qu'est-ce que t'as fait différent […]? Il y a deux ans, il y a une école qui a proposé aux enseignants de ne pas mettre, en étant en pandémie, de ne pas mettre une note inférieure à 55% pour laisser à tous les élèves la chance de se reprendre. Alors là, ça, c'est pas de la pression? C'est quand même quelque chose […] Donc, c'est toutes sortes de formes de pression comme ça qui s'exercent sur les enseignants.

Les CP subissent cette pression indirectement puisqu'ils doivent adresser chaque cas d'échec et produire des accompagnements en conséquence. À cela, nous prenons l'exemple du conseiller PCP060622A qui déclare se questionner sur son véritable rôle, si elle est une accompagnatrice ou un gestionnaire de résultats : « …ça exerce une pression comme accompagnateur en contexte normal. Donc, on n'est plus des fois, on se questionne si on était en accompagnement ou plus en gestion des résultats là à certaines occasions ». La conseillère PCP140422A et le conseiller PCP120422B disent être convoqués parfois pour un enseignant dont les résultats sont moins bons en vue de produire un accompagnement spécifique. Le PCP060622A soutient qu'un tel accompagnement peut se faire même à contre volonté : c'est une pression énorme qu'il explique en ces termes :

> …des fois, je vais être convoqué dans des rencontres puis, l'accompagnement sera pas volontaire auprès des enseignants de secondaire IV, ça va être imposé. Donc, les enseignants

> vont être obligés d'être avec moi. Donc souvent, il y a une consigne, la direction m'interpelle de l'école, elle me dit, écoute, j'ai des problèmes au niveau de la réussite avec mes élèves. J'aimerais ça que tu vois de manière à convoquer mes enseignants sur x nombres de temps pour faire en sorte justement que leurs pratiques s'améliorent, puis que les élèves réussissent mieux.

En fait, outre les pressions et la comparaison, quelques autres effets préjudiciables de la GAR sont avancés par les CP comme l'affaiblissement de l'autonomie professionnelle des enseignants et l'étiquetage hâtif des élèves.

- ***Affaiblissement de l'autonomie professionnelle des enseignants :***

En effet, cinq CP sur huit (soit 62,5%) estiment que la GAR représente un handicap à l'autonomie professionnelle des enseignants : «…si je regarde pour mes écoles qui enseignent histoire du 20e siècle en 5e secondaire où il y a pas d'épreuve ministérielle, puis y a pas d'épreuves centres de services non plus, ça leur laisse une liberté » dénote la conseillère PCP240522A qui affirme que « les enseignants peuvent se laisser aller » dans ces classes. Selon les points de vue de la conseillère PCP160522A qui sont partagés par la conseillère PCP140422A, il y a d'autres problématiques à considérer, certes, mais c'est une obligation de ne pas s'attaquer à l'autonomie professionnelle des enseignants :

> je pense que quand il n'y a pas d'examen ministériel pour la sanction dans certaines disciplines, ça laisse quand même un petit peu plus de liberté, plus d'autonomie professionnelle aux enseignants pour faire autrement […] y'a aussi d'autres problématiques […] On devrait redonner le pouvoir, l'autonomie aux enseignants, mais en s'assurant bien que ce qu'ils font est adéquat (PCP160522A).

- ***Étiquetage hâtif des élèves :***

Pour ce qui est de l'étiquetage hâtif des élèves, l'un de nos conseillers participant à cette recherche (PCP240522B) témoigne qu'il perçoit une tendance à l'épuration. Des élèves seraient hâtivement étiquetés d'élève en difficulté d'apprentissage en vue de sauver la face dans les statistiques : « on sait qu'en 2e secondaire, ils font ce qu'on appellerait une épuration, c'est-à-dire qu'il prend la décision d'envoyer des élèves dans l'adaptation scolaire plus facilement, on les garde moins dans le secteur régulier comme ça on se garde une bonne statistique » confie-t-elle.

Il existe plusieurs acteurs qui contribuent à faire monter la pression et provoquer ces effets préjudiciables : il y a d'abord la direction puis les parents ensuite la société avec notamment le classement Fraser : « l'enseignant a clairement une pression d'avoir des élèves qui réussissent bien

à l'examen du ministère. Je pense que la pression parentale est un beaucoup plus grand facteur que la pression de classement comme l'Institut Fraser ou comme la presse… » explique le conseiller PCP120422B. Toutes ces pressions engendrent d'une façon ou d'une autre des frictions et des frustrations de la part des enseignants. Un aspect que nous allons aborder subséquemment.

- ***8.3.2.2.- Frictions et frustrations***

Nous l'avons mentionné précédemment, les pressions et les comparaisons produisent des malaises considérables chez les enseignants comme le témoigne la conseillère PCP030522A : « Ça a causé plein de frictions, plein de tensions parce que les autres disent justement on va être tous comparés, encore tout croches… ». Cette situation dérange aussi les CP eux-mêmes surtout ceux qui enseignent pendant qu'ils exercent les fonctions de CP. Il va falloir un temps d'observation, nous dirions, un moment pour s'habituer à la réalité en tant que CP : « Donc, ça aussi c'était difficile ma première année-là j'ai vu beaucoup, beaucoup d'émotions là, parce que comme collègue, je veux amener toutes mes collègues à avoir la même vision… » explique la conseillère PCP140422A. Voici, entre autres, quelques points de frictions qu'exposent les CP.

- ***Seuil de réussite à atteindre :***

Même de façon implicite, les enseignants ont un seuil de réussite à atteindre. Même s'il n'est pas clairement exprimé au niveau de certaines directions d'écoles ou certains centres de services scolaires, il existe surtout avec la convocation des enseignants pour justifier l'échec de chaque élève comme le mentionnent les CP. De surcroit, d'autres l'ont clairement exprimé :

> Oui! oui, ben oui, mais nous c'est nommé, c'est dans les PEVR [Plan d'Engagement vers la Réussite], les projets éducatifs. On s'attend à ce qu'il y ait un taux de réussite de 90% partout. C'est nommé, c'est dit, c'est dans les tableaux de bord, c'est-à-dire que tout est nommé, c'est dit (PCP240522B).

- ***Attribution de la matière à un autre enseignant :***

En cas d'échecs trop significatifs ou répétés, les enseignants se verront la matière retirée et attribuer à un autre enseignant pendant que lui, il se verra assigner une autre matière ou affecter à un autre niveau à enjeu moins élevé. Ce fait que les enseignants vivent comme une sorte de censure ne passe pas inaperçu chez l'un de nos huit CP :

> il y a ce qu'on appelle un droit de gestion sur les tâches. Dans le secteur public, y a un droit de gestion. Donc, c'est fait, c'est enlevé, on y va quelquefois aussi, de manière plus sporadique,

> c'est-à-dire de diviser la tâche en deux, c'est-à-dire que l'enseignant maintenant tu vas faire la moitié du 4e secondaire et la moitié du 3e secondaire (PCP240522A).

Cette conseillère élucide sa déclaration pour dire que ce sont les enseignants qui donnent de meilleurs résultats qui sont gardés en 4e secondaire.

La GAR, comme nous pouvons le constater d'abord avec les enseignants puis avec les CP, est considérée comme une politique beaucoup plus administrative que pédagogique. Ses retombées dans les salles de classe comportent une connotation beaucoup plus négative que positive puisqu'en fait ce sont des comparaisons non équitables, des pressions, des pratiques pédagogiques décadrées du programme, un empiétement sur l'autonomie professionnelle des enseignants et un étiquetage hâtif des élèves que les CP ont pu observer. Dans une certaine mesure, nous pouvons considérer la période pandémique Covid-19 comme un moment de pause dans la production de tels effets puisque l'épreuve unique d'histoire, un instrument essentiel de la GAR a été sur pause pendant cette période. Quels sont les points de vue des CP de cette période pandémique? Cette question fera l'objet de la sous-section suivante.

8.3.3.- Contexte pandémique : points de vue des CP

La période pandémique Covid-19 vient avec un changement important, selon les CP. Ils évoquent les changements qui s'y sont produits au niveau des pratiques enseignantes: « c'était un sacré défi » (PCP030522A). Le virtuel a pris sa place et l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire a été sur pause : « …ça a été un gros changement évidemment tout au niveau de l'évaluation, mais là, il avait pas d'examen du ministère, bien sûr, mais tu sais comment évaluer les élèves autrement parce que comment les évaluer en ligne? C'était un sacré défi. Ce qui fait que ça nous obligeait à penser à des méthodes différentes, à des pratiques différentes » conclut la conseillère PCP030522A. Dans cette section, nous exposons les changements des pratiques d'enseignement et d'évaluation dans une sous-section et l'alimentation du débat autour de l'épreuve unique.

- ***8.3.3.1.- Les pratiques d'enseignement et d'évaluation à l'ère de la Covid-19***

Les pratiques d'enseignement et d'évaluation ont été modifiées pendant cette période pandémique. Un fait que tous les CP et même les enseignants ont pris du temps à expliquer. Des changements qui ont été bien sûr de courte durée, mais qui ont laissé leurs traces indélébiles ici et ailleurs

puisqu'il n'y a pas que le Québec ou le Canada qui a été touché par ce fléau. La conseillère PCP240522A exprime ce qu'elle pense de cette période en ces termes :

> Quand on est arrivé avec la pandémie de dire, eh là, il faut évaluer autrement…(rire) là, au début, ça allait bien parce qu'on savait qu'il avait pas d'épreuve unique, mais là, maintenant […] ça va revenir. Fait que, faut absolument qu'on ait des examens comme on avait avant, parce que sinon on ne les prépare pas.

En fait, l'opportunité de faire autrement que nous offre la pandémie a montré également comment l'épreuve unique empêche de bonnes pratiques dans les salles de classe. Les huit CP qui participent à cette recherche nous permettent de percevoir un certain air de satisfaction propulsé par ces changements de pratiques. Par exemple, le conseiller PCP060622A nous dit :

> …ça [la situation telle que présentée avec l'annulation de l'épreuve unique] implique nécessairement de pas se rabattre sur une épreuve unique là, donc de considérer les différentes traces, de donner un jugement critérié à l'élève aussi. Donc, ces éléments-là, c'était important pour nous, mais on considère que cette année, c'est un peu un retour à la normale. Donc, on a l'impression que le naturel, on le chasse, mais il revient au galop là […] j'ai toujours été quelqu'un qui était quand même assez numérique avant la pandémie, mais ça me permet de développer encore plus, mais aussi d'accompagner à distance les enseignants […] Donc ça, y a eu de belles opportunités que j'ai saisies. Je travaille aussi à distance avec des équipes de profs pour réfléchir à l'évaluation.

En fait, c'était le moment pour les CP aussi de penser autrement et de travailler autrement avec les enseignants. Ils n'avaient pas à penser du format de l'épreuve unique, mais aux pratiques bénéfiques au moyen du numérique selon plusieurs CP. Des pratiques plus ou moins en lien avec l'APC constituaient l'essentiel de leur préoccupation puisque le « carcan », l'épreuve unique s'envolait. À ce propos, le conseiller PCP120422B explique :

> ...la pandémie nous a amené à justement encore plus dans cette approche de résolution de problème, puis encore plus dans une approche justement ou on accompagne les enseignants à essayer de trouver des solutions, à ses problèmes d'évaluation. En fait, je sais pas comment évaluer à distance, qu'est-ce que je dois faire, puis comme, tu sais, qu'est-ce que je dois comprendre pour être capable d'évaluer à distance puis que c'est qu'on soit dans les tâches de compétences nous.

Cette période était un moment de défi aussi pour les CP puisqu'elle vient avec un changement en profondeur en termes de formation. Quelques-uns parmi eux n'avaient aucune idée de comment faire une formation en ligne. Par contre, cette période a tout basculé dans un sens plus ou moins positif : « …c'est sûr qu'on faisait jamais avant de formation en ligne […] Ça a amené un changement très positif quand même en général là, les formations en ligne, il y a quand même des

enseignants qui apprécient » nous fait savoir la conseillère PCP240522A. Ce sont en fait, des pratiques qui n'ont aucun lien avec l'examen du Ministère, mais des situations qui ont accentué le débat autour de cet examen. Que pensent les CP de l'épreuve unique comparativement à la période pandémique Covid-19? La réponse à cette question va constituer l'objet de la sous-section suivante.

- ***8.3.3.2.- L'alimentation des débats autour de l'épreuve unique***

Pour les CP, la période pandémique Covid-19 n'a pas apporté de modification dans leur perception de l'épreuve unique d'histoire : « …je pense que oui, je pense que ça peut être une très belle possibilité, mais comme je dis, moi ça serait pas de l'enlever [en parlant de l'épreuve unique conséquemment à la pandémie] », maintient la conseillère PCP240522A. Le conseiller PCP120422B, lui, aimerait voir un changement sur la façon d'évaluer en vue de mettre en avant les compétences comme certains centres de services scolaires et des enseignants ont expérimenté d'ailleurs avec d'autres niveaux puis avec 4e secondaire pendant la pandémie, mais il se montre sceptique bien qu'il se dise être optimiste quant à une telle possibilité :

> …les enseignants ont été, pour la majorité d'entre eux, amenés à évaluer autrement, à trouver qu'il avait une façon de porter un jugement sur des compétences. D'autres façons que dans la structure avec le format ministériel […] de façon super terre à terre, c'est trop facile de copier un examen de connaissances. C'est trop facile de copier un format ministériel. En fait, il fallait penser d'autres tâches évaluatives qui sont, qui sont moins facilement copiables, qui souvent respectent plus l'esprit des compétences…

Face à cette innovation souhaitée, la conseillère PCP160522A priorise plutôt l'emprise des influences du milieu sur le ministère. L'examen du ministère est une tradition qui émane selon elle de la volonté populaire. Oui, la période sans cet examen a été très bénéfique pour les bonnes pratiques pédagogiques allant dans le sens du développement des compétences; mais, est-ce que le ministère est prêt à rester dans cette position? Cette conseillère (PCP160522A) n'y croit pas :

> …y'a des enseignants que ça conforte là-dedans, y'a d'autres qui ont aimé ça parce qu'ils ont eu de la liberté puis on peut essayer des choses, faire des choses différemment avec leurs élèves. Étant donné que les années ont été différentes […] Donc, oui, ça serait l'occasion, mais je me demande si la volonté des milieux puis la volonté du ministère est là pour ça. Donc, le ministère, des fois, il achète la paix, ça c'est une pratique qui est connue des enseignants. Donc, on n'est pas dans une pratique novatrice là…

Selon ce que pense le conseiller PCP190522A, il s'agit d'une belle occasion qui n'a pas été saisie : « oui, ça serait plus nous donner des occasions de le faire. Est-ce que les occasions ont vraiment été saisies? Je suis pas certain, mais c'est sûr que ça a enlevé un peu de pressions aux enseignants »

explique-t-il.

Donc, nous avons pu comprendre avec les CP que la pandémie Covid-19 a apporté une sorte de bouleversement dans le domaine de l'éducation. Celui-ci, caractérisé notamment par de nouvelles façons d'enseigner et d'évaluer du côté des enseignants, ouvre la porte à une réflexion en profondeur quant aux pratiques à privilégier en classe d'histoire. Du côté du ministère, l'épreuve unique d'histoire a été annulée, ce qui a permis aux enseignants d'expérimenter des pratiques innovantes en termes de développement des compétences et d'évaluation, tout en vivant les mêmes défis de l'éducation à distance ou en format hybride, de même que les apprentissages rapides de plateformes numériques et virtuelles. Cela a pu amener à une certaine forme d'autonomie professionnelle. Cette situation semble avoir volé en éclat aussitôt la reprise de l'épreuve unique. La période pandémique Covid-19 a dénudé en quelque sorte ce que représente l'épreuve unique autrement dit la GAR pour les pratiques pédagogiques.

Comme nous le démontrent nos différents résultats, le contexte scolaire du cours d'histoire de 4^{e} secondaire se résume en un élément fondamental en fonction duquel les RS des enseignants se forgent : l'épreuve unique d'histoire. En dépit des bienfaits mis de l'avant par certains enseignants et CP comme l'importance de faire un bilan d'apprentissages de l'ensemble des élèves du Québec et d'avoir un certain contrôle sur le travail des enseignants, l'on comprend qu'elle produit des conséquences plus nombreuses et néfastes pour le système selon des répondants et participants. Une analyse autour de ces données s'avère indispensable. C'est de cet objectif que va se dérouler le chapitre 9. Nous y ferons un croisement de nos différents résultats (quantitatif, qualitatif et de triangulation) en vue de faire ressortir les nuances les plus importantes dans le cadre de cette étude.

TROISIÈME PARTIE: ANALYSES ET DISCUSSION

Dans cette troisième partie de la thèse, nous proposons une analyse de nos différents résultats de recherche : quantitatifs, qualitatifs ainsi que ceux de la triangulation. À cette phase de la recherche, nous rappelons qu'il s'agit d'une méthodologie mixte avec un design concomitant que nous utilisons. Par ce choix, nous désirions éviter d'isoler les explications des enseignants d'histoire de 4e secondaire et des conseillers pédagogiques sous un prétexte de données quantitatives ou qualitatives, et souhaitions l'imbrication des données. Nous prenons le soin de présenter cette partie en trois chapitres : au premier (9e chapitre de la thèse), nous engageons une analyse sur les données fournies par les enseignants et les CP, qu'il s'agisse de données quantitatives ou de données qualitatives. Cette partie d'analyses se déroule autour des relations d'influences entre les représentations sociales (RS) des enseignants de l'évaluation des apprentissages, leurs pratiques (APC) et les effets de l'épreuve unique (GAR) avec les corroborations et les nuances des CP. Au deuxième chapitre (10e chapitre de la thèse), l'analyse se déroule autour de trois types d'enseignants que font émerger nos données relativement à la pertinence de l'épreuve unique; nous y ferons également état des points de vue des CP lorsqu'ils s'y précisent. Puis, finalement, au troisième chapitre (11e chapitre de la thèse), une discussion s'engage autour des analyses. Elle se fait en lien avec nos différentes questions de recherche, elle part généralement des suites de recommandations que nous formulons à l'endroit des acteurs.

CHAPITRE 9

LA CLASSE D'HISTOIRE DE 4e SECONDAIRE : UN EFFET D'ENTONNOIR CONSÉQUEMMENT À L'ÉPREUVE UNIQUE

Les analyses de ce chapitre mettent en perspectives le questionnaire et les entrevues réalisées avec les enseignants d'histoire de 4e secondaire au Québec ainsi que les CP. Elles mettent en phase les points saillants de la recherche : des points remarquables faisant l'objet des représentations sociales des enseignants aussi bien que des contributions des CP. Les contenus de ce chapitre sont présentés en cinq principales sections : la gestion axée sur les résultats et l'épreuve unique (section 9.1), l'évaluation des apprentissages (section 9.2), l'approche par compétences ou la méthode historique (section 9.3), la gestion des programmes et les outils didactiques (section 9.4) puis en toute fin, nous verrons dans quelle mesure le contexte pandémique de la Covid-19 (section 9.5) influence l'effet d'entonnoir que nous montre cette recherche et les nouvelles avenues que cette période permet d'explorer.

Au quatrième chapitre, la figure 8 illustre les interrelations existant entre les différents concepts étudiés et la théorie des représentations sociales. La littérature qui appuie cette étude nous fait comprendre que les éléments contextuels comme l'APC et la GAR (par le biais de l'épreuve unique principalement) interagissent avec l'évaluation des apprentissages aussi bien qu'avec la théorie des RS. Par contre, nos données de terrain laissent entrevoir un effet d'entonnoir existant entre les différentes variables abordées avec les enseignants et les CP et l'épreuve unique d'histoire de façon imposante. La figure 37 qui suit permet de visualiser cet effet. En fait, la GAR, par son caractère, liée aux politiques et orientations ministérielles, chapeaute l'ensemble des autres éléments. L'approche par compétences, l'évaluation des apprentissages, les programmes ou même leur gestion, etc., sont les éléments qui permettent à la GAR de prendre forme dans la réalité scolaire et se trouvent dans la partie supérieure de l'entonnoir. La partie inférieure, la plus concrète dans le quotidien des enseignants de 4e secondaire en histoire, est représentée par l'examen ministériel, élément indispensable dans la détermination de la réussite des élèves (avec l'octroi du DES). Cela oblige les enseignants à porter leur attention vers cet examen. Presque toutes leurs pratiques se font en fonction de cet examen.

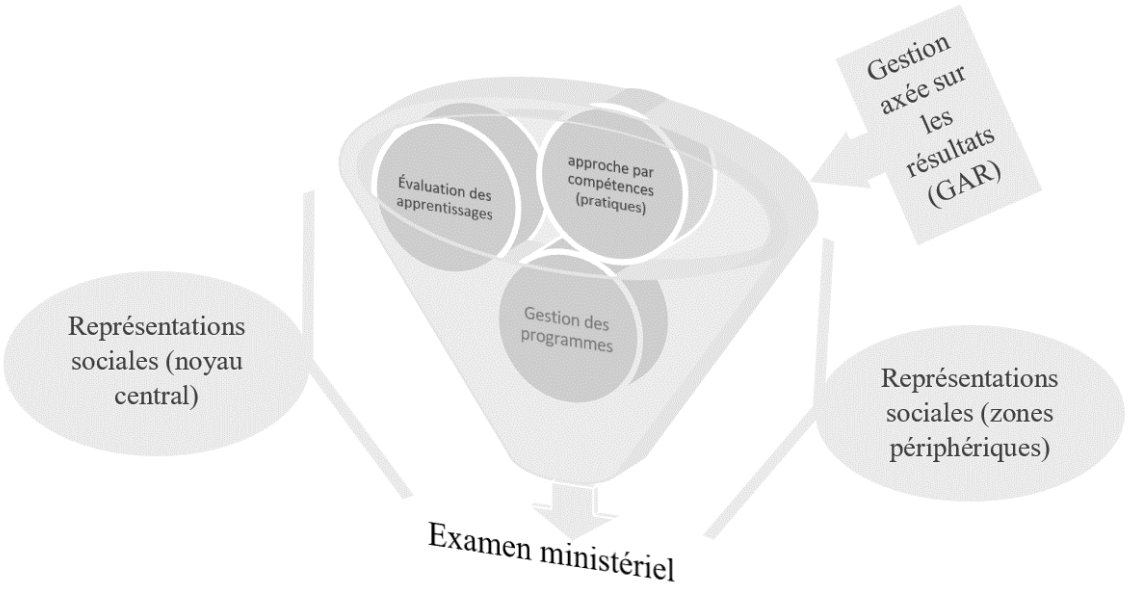
Lorsque nous considérons les représentations des enseignants, les éléments les plus ancrés ne peuvent pas plier aux pressions des circonstances, c'est pourquoi le noyau central se trouverait idéalement en avant : les éléments qu'il comporte subissent peu les influences du milieu ambiant, ils sont seulement modulables (Abric, 2003; Flament et al., 2006; Jodelet, 2015; Lanoix & Moisan, 2022; Pianelli, 2008; Pianelli et al., 2010). Par contre, les parties les plus flexibles comme les couches périphériques subissent profondément ces pressions : elles se trouvent, idéalement, après.

De plus, un rappel sur la figure 7 (processus d'émergence des représentations sociales) nous permet de déterminer le rôle des expériences dans le processus d'encrage. Les réponses de nos différents répondants et participants nous ont permis d'établir ce rapport. Par exemple, les pressions subies en raison de l'épreuve unique d'histoire sont plus intenses chez les enseignants de moins de 10 ans d'expérience; quand ils commencent à s'habituer au format de l'épreuve, ils évacuent un peu ces pressions. C'est autour de cette réalité, la figure 37 avec ses différents éléments, que vont se dérouler les analyses engagées dans ce chapitre. S'agissant des RS dont nous parlons dans cette introduction, d'autres éléments viendront en appui tout au long du développement des différentes sections pour les raisons évoquées ci-dessus.

9.1.- La GAR et l'examen ministériel : le supra et l'infra de l'entonnoir

C'est surtout par l'entremise de l'examen ministériel que la GAR arrive à pressurer le personnel scolaire et les enseignants en particulier. Selon ces derniers, la GAR est génératrice d'énorme pression et se manifeste surtout à travers l'épreuve unique d'histoire puisque les marges de manœuvre dont disposent les enseignants dans les autres classes peuvent les aider à contourner ces pressions. Ce sont 97,62% des enseignants (n = 41) qui disent subir ces pressions énormes à des degrés variables de signification (section 6.5.5). Il s'agit d'une pression « sourde » susceptible de mener à se « faire taper sur les doigts » (PEN260422A). Laquelle pression va jusqu'à pousser le personnel scolaire à statuer sur le fait que « l'élève passe ou passe pas » (PEN050522B) en jouant parfois avec les notes et dénaturant par le fait même ses réels apprentissages. Ce fait est soutenu en des termes variables par 4 de nos 10 participants aux entrevues. Il est tout aussi important de noter que la pression dont nous faisons état tend à s'accroitre lorsque les écoles ou les enseignants ont affaire avec des élèves en difficulté ou qu'ils s'exercent dans des milieux défavorisés comme l'explique l'enseignante PEN120522B.

Figure 37.- Impact de la GAR dans le quotidien des enseignants



Rappelons que le Ministère dispose d'un droit de conversion et de modération (Gouvernement du Québec, 2024) par lequel il peut revoir à la baisse ou à la hausse les notes des élèves aux termes de l'article 470 de la loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2023b). Tenant compte de cette réalité, les enseignants se donnent d'autres pressions qui sont d'avoir des résultats des différentes étapes de l'année les plus proches possible des résultats de l'examen ministériel de fin d'année. Ils ne veulent pas que les notes de leurs élèves soient revues à la baisse (PEN260522B et PEN210522A). Ce qui fait que l'examen ministériel dans les 180 jours de classe demeure la cible poursuivie et oriente les comportements des enseignants en salle de classe (PEN050522B).

Les CP disent eux aussi faire face aussi au sentiment de pression de la GAR exacerbée par l'entremise de l'épreuve unique. Ils décrivent quasiment de la même façon avec les enseignants ce que représente pour eux cette épreuve. Ils ont pu trouver des caractéristiques qui ne sont pas tout à fait constructives pour parler de l'épreuve unique et de ses effets (section 7.3.1). Par exemple, si nous voulons prendre les caractéristiques les plus récurrentes, nous trouverons les mots ***« recette »***, « ***balancier*** », « ***surprise*** », « ***fossé*** », « ***raccourci intellectuel*** », « ***balises*** », « ***carcan*** », « ***moule*** », « ***contrainte*** », « ***réglette*** », etc.

Toutes ces caractéristiques laissent entrevoir que l'épreuve unique est un élément gênant pour les pratiques enseignantes selon l'APC (la méthode historique). Pourtant, elle est centrale pour la réussite (diplomation) des élèves qui ne peuvent pas du coup obtenir une note finale inférieure à celle de l'examen du ministère[23], cela explique en quelque sorte les propos de l'enseignante PEN260522B quand elle déclare que : « l'examen ministériel fait foi de tout… » et explique aussi pourquoi il est la cible et pourquoi – selon ce que nous comprenons – il constitue la partie inférieure de l'entonnoir : la gestion axée sur les résultats et les pressions qu'elle engendre se font voir beaucoup plus à travers les examens du Ministère. Il convient pour nous de passer en revue quelques-uns des préjudices entraînés par l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire.

9.1.1.- L'épreuve unique : une frustration pour les enseignants et CP

À plusieurs reprises, nous avons constaté avec les enseignants que lorsqu'on parle d'examen ministériel, cela fait monter la pression sur tous les principaux acteurs du système éducatif en vertu de certaines craintes quant aux répercussions d'un éventuel mauvais résultat et surtout de la gestion qu'on va en faire. Souventes fois, les enseignants ont exprimé des frustrations par rapport à la situation. La non-réussite de l'épreuve peut entrainer une certaine gêne ou même être considérée comme une honte pour les établissements. Pour autant, selon nos données, ce sont les enseignants qui, souvent, portent à eux seuls le fardeau de cette épreuve. Cet examen à lui seul est perçu par les enseignantes et certains CP comme une source de stress et d'anxiété. D'ailleurs, « stresseur » est le descriptif le plus choisi par les répondants pour parler de l'épreuve unique; il arrive à 22 reprises avec une couverture de 9,82% dans leurs propos descriptifs issus du questionnaire. Ce sentiment de désappointement ne concerne pas que le cours d'histoire, il est similaire à celui qui se dégage généralement dans un contexte de gestion par les résultats, notamment lorsqu'un examen externe ou à grande échelle est de mise. À ce titre les recherches de Maroy et de ses collègues en 2017 en sont un exemple où certains enseignants disent agir « avec un sentiment de regret » (p. 552). D'ailleurs, plusieurs autres recherches ont déjà fait état des conséquences qui ne sont pas toujours agréables tant pour les élèves spécifiquement que pour tout le personnel scolaire d'une façon

[23] Pour un approfondissement sur la question, visiter le site du ministère à travers ce lien : http://www.education.gouv.qc.ca/contenus-communs/parents-et-tuteurs/evaluation-apprentissages-epreuves-ministerielles/traitement-des-resultats/note-finale/

générale comme un rétrécissement des programmes, l'iniquité, la comparaison, etc. (Broadfoot, 2000; Dembélé et al., 2013; Mons, 2009).

En fait, les résultats de cette recherche montrent de façon persistante l'existence de tels effets. 80% des enseignants ayant participé à l'entrevue (n = 8) estiment que l'épreuve unique va à contre sens du programme d'histoire de 4e secondaire; les autres 20% (n = 2) le pensent aussi, mais l'expriment avec une certaine ambivalence. En ce sens, la participante PEN120522B à l'instar de la PEN120422A croyait de prime à bord que l'épreuve unique d'histoire est cohérente avec le programme sauf qu'elle n'est pas représentative en termes de compétences : par rapport au développement des compétences, c'est « zéro représentatif », c'est ce que laisse entendre sa réponse : « ...C'est un manque de cohérence. Ouais, peut-être un peu, oui » admet-elle.

9.1.2.- L'épreuve unique, le fondement du bachotage au Québec

Tous nos participants-enseignants (n = 10) reconnaissent qu'ils enseignent en 4e secondaire en fonction de l'épreuve unique. Le programme est donc mitigé, les parties les moins susceptibles d'apparaitre à l'examen sont négligées. Pour ces participants, l'enseignement du cours d'histoire est différent dépendamment de si on enseigne en 4e secondaire ou à un autre niveau. On peut donc se faire une idée de comment le fait que l'épreuve soit incohérente avec le programme (trop simple, superficielle et non représentative selon les enseignants et les CP) détériore l'apprentissage des élèves puisqu'en réalité ce ne serait pas le programme qui dicterait le ton aux enseignants, mais les éventuelles questions des examens. Ces propos sont nettement argumentés par les enseignants aussi bien que les CP. Ils s'intéressent aux travaux de « modélisation » ou de pratique des questions d'examen. Même les pratiques d'évaluation s'orientent aussi vers la préparation de l'épreuve unique : un fait reconnu et attesté par 100% de nos participants-enseignants (n = 10) et CP (huit).

Ce sont toutes les catégories d'écoles qui sont concernées qu'elles soient du secteur privé ou du secteur public, que ces écoles publiques se trouvent dans un milieu défavorisé ou non. Considérons par exemple les éléments des figures 26, 27, 30, 32 et 33. La figure 26 issue d'un test Anova nous montre que l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire est une variable suffisante d'influence des pratiques d'enseignement des enseignants pour son indépendance par rapport aux différents groupes (écoles privées [PRIVÉ], écoles publiques moins défavorisées [EM] et écoles publiques

plus défavorisées [EP]). Sinon, une légère différence de moyennes et d'écarts-types qui n'est pas significative (figure 27).

De plus, ces effets ne semblent épargner aucun enseignant en dépit de leurs expériences. Un retour sur les éléments des figures 32 et 33 nous permet de comprendre que les frictions produites par l'épreuve unique sont ressenties à peu près de la même façon par les enseignants, quelle que soit leur expérience : entre les enseignants de plus de 10 ans d'expérience et ceux de moins de 10 ans d'expérience, c'est seulement une toute petite différence entre les moyennes et les écarts-types qui est observée (plus de 10 ans : m = 3,125 et sd = 0,957 _ moins de 10 ans : m = 3,500 et sd = 0,640). Par contre, la figure 32 indique que les enseignants les plus expérimentés subissent moins les pressions de l'épreuve unique. On dirait que les expériences leur procurent du temps pour s'habituer aux aléas de cette épreuve. Cependant, comme pour la différence entre la vision et la posture adoptée, la comparaison entre les pressions propulsées par l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire et le nombre d'années d'expérience ne nous permet pas d'aboutir à une conclusion significative. Seule une étude spécifique à une échelle plus large pourrait apporter plus d'éclairage en ce sens. Les prochaines lignes expliquent comment cette pratique se généralise.

9.1.3.- Le bachotage : une pratique qui se généralise

Préparer les élèves à l'examen du ministère représente une pratique avérée dans le système éducatif du Québec. L'un des grands problèmes qu'on pourrait avoir avec ce phénomène, soit une tendance à manipuler les résultats, mène à un développement, en parallèle, d'une condensation ou d'une simplification des programmes d'études, menant à une dilution de l'APC (Brassard et al., 2013; Dembélé et al., 2013; Laveault, 2020; Maroy et al., 2017; Sané, 2017). Cette tendance est particulièrement inquiétante lorsqu'on s'intéresse plus spécifiquement au cours d'histoire de 4e secondaire au Québec dont la réussite est validée par une épreuve unique (Déry, 2017; Duquette et al., 2018a; Warren, 2013, 2014).

Au départ, nous avons cru que ce phénomène se limitait aux classes où il y a un examen ministériel comme en 4e secondaire. Nos données quantitatives ne nous présentent aucune indication contraire. Par contre, dans nos entrevues avec les enseignants de même qu'avec les CP, nous avons pu constater un élément supplémentaire. Il se développe une tendance à aller vite en besogne, ou, en d'autres mots, à saisir les élèves dès les années précédentes de scolarité afin qu'ils soient habitués

avec le format de l'épreuve unique et les modes de réponses appropriées. Nous prenons par exemple l'enseignant PEN040522A qui nous raconte que ***le bachotage dans les classes d'histoire au Québec est une situation qui se généralise.*** Il explique que c'est beaucoup « plus systématique » puisque les enseignants du secondaire un, deux et trois pratiquent des évaluations au format similaire à celui de l'épreuve unique. Des pratiques qui commencent officiellement pour cet enseignant en 2021.

Si la majorité des enseignants (8 sur 10 soit 80%) ne se prononce pas sur ce sujet, l'enseignante PEN120422A, elle, caractérise cette préparation prématurée de « modélisation anticipée » et voit en ce genre de comportement un bon travail d'équipe. Pour ces deux enseignants (PEN040522A et PEN120422A), c'est la meilleure façon de partager les pressions et de canaliser les élèves vers la culture de l'épreuve unique. Il faut dire que cinq de nos huit CP qui participent à notre recherche (62,5%) parlent d'une préparation quasi exclusive de l'épreuve unique en quatrième secondaire. Il s'agit d'un détournement des pratiques d'enseignement et d'évaluation pour se concentrer sur l'essentiel et sur la motivation des élèves à s'engager dans leur préparation. 100% des CP expliquent ce détournement des pratiques.

Ce qui parait un peu surprenant et qui complète en quelque sorte les dires de nos deux enseignants sur la préparation anticipée des élèves, c'est l'affirmation selon laquelle les élèves du primaire, et ce dès la troisième année, seraient amenés à se préparer à l'épreuve unique. Bien qu'il s'agisse d'une voix solitaire chez les CP, cela mérite d'être pris en considération puisque l'expérience ne concerne pas uniquement une école, mais un ensemble d'écoles appartenant à un centre de services scolaire. Ce CP (PCP190522A) parle de son intérêt à pratiquer une telle expérience avec les élèves du primaire (depuis la troisième année). Comme pour l'enseignante PEN120422A, ce CP assimile cette pratique au travail d'équipe et au partage des pressions de l'épreuve unique.

Ces comportements sont les conséquences directes de l'obligation des résultats par laquelle les enseignants principalement, les directions d'écoles voire les CP se sentent dépassés. Avant la mise en place de la GAR, les enseignants n'étaient soumis qu'à une obligation de moyen, désormais, ils sont astreints à une obligation de résultats comme nous l'expliquent Blais (2004), Dembélé et al. (2013) et Lessard (2004). Tout cela pourrait entrainer d'autres conséquences qui pourraient être néfastes pour le système d'éducation de qualité au Québec comme il est d'ailleurs indiqué en partie

par des chercheurs comme Brassard et al. (2013), Dembélé et al. (2013), Maroy et al. (2017) et Sané (2017). À travers la sous-section subséquente, nous allons voir les effets de comparaison et d'étiquetage que suscite l'épreuve unique.

9.1.4.- L'épreuve unique : une source de comparaison et d'étiquetage

D'autres effets pervers sont amplement critiqués par les participants-enseignants comme la comparaison et l'étiquetage qui font présager un sentiment d'injustice et d'iniquité. Dans plusieurs recherches par exemple, on trouve que les résultats des évaluations sont utilisés pour comparer les élèves, les enseignants et les institutions (Baribeau, 2020; Maroy et al., 2017; OCDE, 2014; Volante & Jaafar, 2008) et que les enseignants porteraient le fardeau et seraient blâmés lorsque ces résultats ne sont pas très bons (Volante, 2004).

Ce sont au final 40% (n = 4) de nos participants-enseignants qui pensent que cette façon de procéder trahit les principes de l'équité et de la différenciation pédagogique. Un fait nettement soutenu par les CP (PCP140422A et PCP160522A, entre autres). Malheureusement pour certains élèves, de tels effets invitent les enseignants voire la direction à être sur la défensive en ramenant tout ce qu'ils font aux examens du Ministère et en creusant davantage le fossé de la discrimination au travers de catégorisations parfois hâtives (Desaulniers & Jutras, 2016). C'est ainsi très tôt que certains élèves seraient ainsi étiquetés d'« élèves en difficulté d'apprentissage ». Il s'agit en quelque sorte d'une échappatoire pour minimiser le risque d'un éventuel échec à l'épreuve unique. Ces divers éléments nous amènent à nous pencher sur les pratiques évaluatives dans les salles de classe.

9.2.- L'évaluation des apprentissages

Considérons dans cette sous-section le concept de l'évaluation des apprentissages de l'entonnoir (figure 37 ci-dessus). Thème principal de notre recherche, il est central dans notre analyse. Comme constaté dans l'entonnoir, l'évaluation des apprentissages est façonnée par les effets de la GAR et des examens ministériels. Les sous-sections qui suivent exposeront comment ces effets influencent les enseignants dans leurs pratiques d'évaluation et les CP dans leur accompagnement. Elles adresseront la question de l'évaluation formative dans de telles conjonctures et, par extension, les impacts de la GAR et de l'examen ministériel sur les autres classes.

9.2.1.- L'évaluation ministérielle : le levier de contrôle par excellence

L'examen du ministère est un outil de contrôle quasi exclusif en 4e secondaire même pour ce qui concerne les évaluations que réalisent les enseignants en classe. Sur ce point, les CP nuancent : les évaluations en classe vont toujours ressembler à l'épreuve unique (PCP190522A et PCP030522A) parce que cet examen suffirait à lui seul pour faire passer ou couler un élève. Par exemple, si un élève obtient 50 comme note-classes et 75 à l'examen du ministère, il réussit la matière alors que l'inverse n'est pas aussi vrai. Si un élève obtient 75 comme note-classes et 50 à l'examen du ministère, il échoue la matière : un calcul parviendrait à ramener la note-classe à la baisse. D'ailleurs, en 2022, un tollé avait été créé autour de cette question en lien avec la discipline ***sciences et technologie*** quand des élèves, malgré de bonnes notes obtenues en classe, avaient obtenu une note d'échec; par exemple, un élève qui avait 74% en classe voyait cette note baissée à 55% (Dion-Viens, 2022 et Parenteau, 2022).

Cet état de fait emmène les enseignants à considérer ce droit de révision et de modération comme une sorte de glissement qui vient nier leur compétence voire leur autonomie professionnelle. À ce niveau, la question de la véritable valeur de l'épreuve unique se pose. Comment peut-on parler dans ce cas d'une évaluation qui vaudrait 50% même lorsque l'on pense à l'effet de la double passation? Les complaintes de l'enseignant PEN210522A qui a pris un exemple similaire à celui du précédent paragraphe a toute son importance. Cet enseignant soutient que le ministère devrait additionner les notes-écoles à celles de l'épreuve unique et diviser le résultat par deux, mais il ne le fait pas. Les enseignants se trouvent dans l'obligation que leurs élèves obtiennent des notes qui côtoient celles qui seront obtenues à l'épreuve unique. De ce fait, ils pratiquent en classe des évaluations qui épousent la forme de celles du Ministère. Dans une plus large considération, l'évaluation est devenue une des plus importantes finalités du système d'éducation. Ce que nous allons voir à la sous-section suivante.

9.2.2.- L'évaluation des apprentissages : une finalité en soi

L'évaluation des apprentissages et, dans un cadre plus spécifique, les examens ministériels représentent la finalité éducative la plus importante à poursuivre. C'est ce qui ressort des représentations sociales des enseignants et qui est largement corroboré par les CP. Nous prenons par exemple les éléments des représentations sociales des enseignants (qui sont celles de la plupart

des CP aussi) qui constituent le noyau central soit ***porter un jugement sur les compétences des élèves en histoire*** choisi à un pourcentage de 85,71% et ***préparer les élèves pour mieux répondre aux questions de l'examen ministériel*** qui est choisi par 45,24%. Nous l'avons déjà démontré au chapitre 6 traitant des résultats quantitatifs, ces éléments qui sont les plus choisis par les répondants se réfèrent tous deux à l'évaluation sommative. Alors que d'autres éléments pouvant faire référence à l'évaluation formative comme ***aider les élèves à mieux apprendre l'histoire*** et ***guider les enseignants dans leur enseignement*** sont les plus ignorés par nos répondants soit à un pourcentage respectif de 38,09% et 45,24%.

Plusieurs recherches relatives à l'enseignement de l'histoire, particulièrement au Québec, démontraient déjà que l'évaluation des apprentissages constituait, dans le contexte actuel, une fin ultime de l'enseignement. Par exemple, dans l'étude de Boutonnet en 2013, l'auteur a pu déterminer que l'examen ministériel de 4e secondaire représente une certaine contrainte et détermine les pratiques des enseignants en salle de classe ou, en des termes plus directs, il est selon Warren (2013) un obstacle à l'enseignement du cours d'histoire. Cet auteur nous fait savoir que pour ceux qui questionnent les examens, « l'histoire représentait de plus en plus un matériau qui servait à autre chose qu'à enseigner l'histoire » (p. 45). Dans d'autres études comme celles de Laveault (2014) et de Sané (2017), nous avons pu remarquer que l'évaluation des apprentissages, dans son contexte actuel, vient fragiliser voire dévier le système scolaire dans ses finalités éducatives. Les représentations des enseignants ou leurs points de vue ne sont pas abordés dans ces recherches. En ce sens, les données fournies par nos participants viennent donner la parole à ces acteurs principaux du système. Dans plusieurs autres recherches portant sur les représentations sociales des enseignants, entre autres, celles de Lanoix (2015) en lien avec les finalités du cours d'histoire et Jadoulle (2020) traitant l'impact des représentations sociales de l'enseignement de l'histoire et de ses finalités sur les pratiques des enseignants au Québec, l'évaluation des apprentissages (l'épreuve unique) occupe une part importante dans les représentations sociales des participants. Elle pourrait même appartenir au noyau central dans la recherche de Lanoix (2015) et serait présente chez l'un des cinq participants de la recherche de Jadoulle (2020).

Dans notre recherche, l'épreuve unique apparait comme la principale finalité du cours d'histoire et appartiendrait au noyau central pour être très importante aux yeux des enseignants voire des conseillers pédagogiques. Les entretiens que nous avons avec ces deux groupes de participants,

toutes les catégories que nous avons utilisées, les variables que nous avons explorées avec ces participants tournent autour de cet élément. Cela confirme en quelque sorte le lien d'entonnoir (figure 37) qui existe entre ces différentes variables, 70% d'entre eux pensent à l'épreuve unique quand ils veulent penser à l'évaluation du cours d'histoire de 4e secondaire. Plusieurs réponses qui sont données lorsque nous leur demandons de nous parler de leur vision ou point de vue de l'évaluation des apprentissages confirment un tel état des choses : « 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 » (PEN140422B) ou encore « Learning assessment in this context is exam based… » (PEN210522A). Dans une telle conjoncture, abordons maintenant la question du contraste de l'épreuve unique avec le programme.

9.2.3.- L'incohérence de l'épreuve unique avec le programme

Le grand contraste qui existe entre le format de l'épreuve unique et le programme, c'est que celui-ci vise le développement des compétences des élèves par l'usage de la méthode historique tandis que l'épreuve unique, par contre, se concentre beaucoup plus sur l'évaluation des connaissances à travers les opérations intellectuelles notamment. Rappelons toutefois que les opérations intellectuelles pour un enseignant (10%) et trois CP indécis (37,5%) évaluent la base ou le minimum des compétences. Cette incohérence fait l'objet de dénonciation dans plusieurs recherches. Entre autres, celles de Duquette (2020) qui, après une analyse de différents modèles d'évaluation selon la méthode historique, le programme d'histoire du Québec et du Canada de 2017, le cadre d'évaluation des apprentissages de 2017 et les copies des examens ministériels d'histoire (copie de l'épreuve unique de 2016, prototype de l'épreuve de 2018 et épreuve d'appoint de 2019), arrive à la conclusion que l'épreuve unique d'histoire dans son format actuel porte davantage sur l'évaluation des connaissances déclaratives que sur le développement de compétences. À cet effet, l'on peut déterminer une volonté manifeste du Ministère, par l'entremise du cadre d'évaluation des apprentissages de 2017, de ramener l'évaluation en histoire de 4e secondaire sur les connaissances. On peut y lire explicitement: « Les connaissances sont au cœur des apprentissages des élèves […] l'enseignant doit les évaluer tout au long des apprentissages. » (MEES, 2017, p. 1). En 2022, Dufour et ses collègues dans leur travail collaboratif soulèvent cette question : les compétences « sont rarement évaluées au profit de l'évaluation des connaissances déclaratives » par l'épreuve unique d'histoire (Dufour et al., 2022, p. 59).

Pour les CP particulièrement, les défis découlant de ce contraste sont importants. Cela désoriente en quelque sorte les pratiques pédagogiques puisque la réussite d'une telle épreuve demeure une priorité, la principale des plus importantes finalités poursuivies. 62,5% des CP (n = 5) estiment qu'il y a une disparité énorme entre les tâches qu'on demande de poursuivre dans les programmes et celles évaluées par l'épreuve unique. Les enseignants se trouvent ainsi, soutiennent les CP, à faire des choses qui n'ont aucun lien avec les compétences formulées dans les programmes en vue de satisfaire aux exigences de l'épreuve unique. Les enseignants, de leur côté, font de ce contraste leur préoccupation. 61,54% d'entre eux (n = 24) disent utiliser l'évaluation formative ***pour vérifier l'acquisition des connaissances par les élèves***. Par contre, l'élément de l'esprit critique (***pour aider les élèves à développer leur esprit critique***), un élément indispensable pour parler des compétences des élèves est choisi seulement par 21,43% d'entre eux (n = 9) et rejeté par 52,38% (n = 22). Lors de nos entrevues, ils expliquent que c'est l'épreuve unique qui oriente leur enseignement et leur évaluation en salle de classe.

Si de nombreuses recherches ont déjà évoqué les difficultés liées à l'évaluation d'une manière générale, voire même au développement des compétences (Bélair & Dionne, 2009; Dierendonck & Fagnant, 2014; Guillemette, 2021; Morrissette, 2010; Morrissette & Legendre, 2011; Tardif, 2006), en classe d'histoire de 4^{e} secondaire, la question de l'évaluation des compétences est problématique. Pour les enseignants et CP participants, il est un fait avéré que les compétences ne sont que peu ou pas évaluées. De ce point de vue, le conseiller PCP190522A avoue avoir vu vérifier des connaissances pures : « des dates, des lieux, des personnages, des faits » sans trop d'espace pour les analyses. D'une façon plus directe, la conseillère PCP140422A nous dit qu'on ne va pas du côté d'analyse, on ne va pas du côté du développement de la pensée critique en 4^{e} secondaire, on vise surtout des opérations intellectuelles répétées afin de favoriser ce qui est attendu à l'épreuve unique.

Sur le fait que les compétences ne sont pas évaluées par l'épreuve unique et conséquemment en salle de classe, la correction semble être un élément non négligeable. Les enseignants aussi bien que les CP l'ont mis de l'avant. Cela représente un enjeu majeur que ce soit en termes de temps ou en termes d'appréciation. L'approche dichotomique « bonne ou pas bonne » dans les réponses attendues constitue une sorte de déroute du jugement professionnel des enseignants

(PCP240522A). Sur ce point spécifique, l'étude de Dufour et de ses collègues en 2022 pourrait être une avenue à explorer : une seule question ouverte avec une grille de correction. On pourrait miser sur les opérations intellectuelles, on pourrait néanmoins laisser un peu de place à l'évaluation de l'esprit d'analyse et de la pensée critique des élèves même pour ce qui a trait à l'épreuve unique, pensent nos CP, mais ce n'est pas le format pour l'instant préconisé.

Au final, même s'il y a une volonté manifeste exprimée dans le programme d'histoire du Québec et du Canada (MEES, 2017b) pour emmener les élèves vers les compétences, vers le développement de leur esprit critique, il est clair que cette volonté est inhumée par l'incohérence qui existe dans les différents documents officiels et par la force des choses conséquemment à ce qu'on fait sur le terrain. En ce sens, les enseignants de 4e secondaire semblent n'avoir d'autre choix que de penser à l'épreuve unique. Ce qui fait que globalement, l'évaluation des apprentissages passe par la partie inférieure de l'entonnoir : l'examen ministériel. Dans cette circonstance, nous allons voir comment les évaluations formatives sont utilisées.

9.2.4.- L'évaluation formative : une évaluation au service du système

Nous avons documenté la question de l'évaluation formative dans la première partie du travail avec les différentes acceptions de l'évaluation des apprentissages ainsi que ses différentes fonctions. Elle peut être qualifiée d'étant « au service de l'apprentissage » (MEQ, 2003b et Laveault, 2020, p. 174-175). Qu'on l'appelle évaluation pour l'apprentissage ou évaluation en tant qu'apprentissage, l'élément *apprentissage* dans tous les cas fait consensus. D'ailleurs, il est clairement établi dans les documents officiels du Ministère que : « l'élève n'apprend pas pour être évalué: il est évalué pour mieux apprendre » (MEQ, 2003, p. 14). Pourtant, même à travers l'usage de l'évaluation formative, l'on peut se questionner encore s'il ne s'agit pas de l'inverse de cette phrase qui se produit dans le système actuel d'APC et de la GAR au Québec.

À la lumière de certaines déclarations d'enseignants et de conseillers pédagogiques, il peut sembler que la distinction entre formatif et sommatif soit parfois quelque chose de plutôt instinctif que de raisonné. Ils ont un grand défi à relever, ils veulent que leurs élèves soient prêts pour l'examen du ministère. C'est pourquoi leurs actions et leurs réflexes s'orientent vers cet enjeu : ce sont 7 enseignants sur 10 (70%) qui se trouvent pris dans ce piège selon les entrevues. Alors que nos huit CP font valoir l'importance de se conformer au cadre d'évaluation des apprentissages pour sa

cohérence avec l'épreuve unique. Lorsque nos répondants (les enseignants et la plupart des CP) devaient choisir des éléments du questionnaire pour parler de l'évaluation formative, leur choix s'est orienté vers trois éléments : ***pour aider les élèves dans leur apprentissage*** qui est choisi à un pourcentage de 66,67% ; ***pour aider les élèves à réussir un examen ministériel*** choisi par 64,10% et ***pour vérifier l'acquisition des connaissances par les élèves*** qui, lui, est choisi à un pourcentage de 61,54%. Ces éléments qui constituent le noyau central des représentations sociales des enseignants d'histoire de 4e secondaire se réfèrent tous à des évaluations plus importantes comme l'épreuve unique dans le cadre du cours d'histoire de 4e secondaire. La question de l'aide à apporter dans l'apprentissage des élèves renvoie, comme nous l'avons démontré au chapitre des résultats à des connaissances nécessaires pour réussir l'examen du ministère. Ce sont ces connaissances que les enseignants proposent de vérifier à titre de troisième élément.

Or, à titre de rappel, pour de nombreux chercheurs en éducation, les fondements relatifs à ce type d'évaluation se concentrent sur son potentiel d'appui des enseignants en salle de classe (par exemple, afin de mieux identifier l'avancement des élèves) (Hattie, 2012; Black et Wiliam, 1998). En classe d'histoire plus spécifiquement, Bouhon (2014), Breakstone (2014), Russell (2016 et 2018), Smith et al. (2019), etc., soutiennent tous que l'évaluation formative peut s'avérer très utile pour développer la pensée historique des élèves, favoriser des mises en situation efficaces et indiquer aux enseignants des repères par rapport à la progression des élèves en histoire. Pourtant, cette évaluation se trouve surtout au service de l'épreuve unique de 4e secondaire, donc du système. Comme pour un match de soccer pour lequel on a besoin de s'entrainer, elle sert de mise en train à l'épreuve unique, élément aussi exprimé dans les travaux de Déry (2017), Duquette (2020) et Warren (2013). Sur ce point, le comportement des enseignants qui participent à la présente recherche n'est pas différent.

Mentionnons que cette pratique c'est-à-dire l'usage de l'évaluation formative aux fins de préparation d'autres évaluations plus importantes ne concerne pas que la classe d'histoire. Il pourrait s'agir de n'importe quelle matière appelant un examen ministériel ou une autre évaluation plus importante. À cet effet, Kazadi (2007), dont l'étude porte sur l'évaluation en classe de mathématiques, souligne que l'évaluation formative s'y emploie à la préparation des évaluations sommatives ou certificatives. Souvent notées, les évaluations formatives précèdent toujours d'autres évaluations alors que les questions demeurent similaires, observe-t-il. Notre recherche en

lien avec le cours d'histoire confirme en quelque sorte de telles pratiques : l'évaluation formative est synonyme de préparation de l'épreuve unique d'histoire afin d'aiguiser les élèves pour qu'ils soient prêts.

Qui plus est, plusieurs recherches comme celles de Black et Wiliam (1998), Hattie (2012), Morrissette et Compaoré (2012) ont soulevé l'importance de l'évaluation formative dans l'apprentissage des élèves. Dans un souci de maximiser son essence, certains préfèrent même parler de l'évaluation au service de l'apprentissage (Laveault, 2020; Lopez & Laveault, 2008). Cette évaluation ne devrait pas être notée en vue de ne pas dissuader les élèves d'afficher leurs besoins voire leur manque de compréhension (Dionne & Milley, 2019). Un autre élément de cette évaluation qui favoriserait sa mise à profit est la rétroaction à fournir aux élèves pour une régulation efficace (Dionne, 2005; Morrissette, 2010; Lopez & Laveault, 2008; Stobart, 2011; etc.). Plusieurs types de rétroaction constituent les objets des recherches comme nous l'avons argumenté dans la première partie (Hattie & Timperley, 2007); ces rétroactions appellent des régulations spécifiques, efficaces et appropriées (Allal & Mottier Lopez, 2005; Fontaine et al., 2013; Morrissette & Maheux, 2007). Pourtant, nos répondants et participants recourent majoritairement à la rétroaction corrective (Hattie & Timperley, 2007) dans le but de favoriser une régulation rétroactive (Allal & Mottier Lopez, 2005) en vue de mieux outiller les élèves en prévision d'évaluation *plus importante*. C'est cette tendance qui émerge de nos entrevues avec les enseignants aussi bien qu'avec les CP.

L'évaluation formative pour les enseignants de 4^{e} secondaire au Québec ne vise pas le développement des compétences des élèves au sens d'habiletés nécessaires pour le vécu quotidien voire leur esprit critique leur permettant, entre autres, de réfuter, d'argumenter, de se positionner, etc., selon les idéaux du programme, mais vise tout simplement à les préparer de façon à savoir comment répondre aux questions des examens. Les rétroactions qui seraient fournies vont en ce sens, c'est ce que nous expliquent ces enseignants. De tels comportements, bien qu'ils soient spécifiques au bachotage, pourraient justifier à tort les craintes formulées par certains sur le fait que l'évaluation formative incarne l'empreinte d'un comportement béhavioriste et viserait à corriger les erreurs dans le but de préparer une évaluation plus importante dite sommative ou certificative (Stobart, 2011). Ce n'est pas l'évaluation formative en tant que telle qui n'est pas bonne, mais c'est le contexte qui la rend problématique. Ce contexte ne peut être compris entièrement sans se tourner vers la question de l'APC et des méthodes d'enseignement.

9.3.- L'Approche par compétences ou la méthode historique

Comme nous l'avons expliqué tout le long du travail, l'épreuve unique ne favorise pas un usage de la méthode historique (Déry, 2017; Duquette, 2020; Warren, 2013). De ce qu'il ressort des représentations sociales des enseignants, aucun ne voit la pertinence de s'y aventurer. 80% d'entre eux (n = 8) admettent qu'il y a une décroissance ou un décalage entre ce qu'on demande de faire à travers les programmes et ce qu'on fait à travers l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire. Le reste de 20% (n = 2) qui ne veut pas utiliser le mot incohérence, décroissance ou décalage admet que l'épreuve unique d'histoire se limite au ***minimum*** ou à la ***simplicité***.

Tenant compte de la réalité de la classe d'histoire de 4e secondaire, 37,5% des CP (n = 3) estiment que cette méthode n'est pas bien appréhendée par les enseignants puisque dans les faits et contre toute attente, on assiste à « un transfert de connaissances » du côté des enseignants et à un usage abusif du « travail de mémoire » du côté des élèves (PCP160522A, PCP240522B, PCP120422B). D'autres CP soit 62,5% (n = 5) préfèrent plutôt attribuer cette contradiction aux pressions de réussir une épreuve qui trahit l'esprit du programme ou des compétences. L'épreuve unique est le principal obstacle des enseignants à l'emploi de la méthode historique en classe de 4e secondaire. C'est en quelque sorte la prévalence de l'approche politique de l'évaluation sur l'approche pédagogique (Présumé & Brunet, 2021) : les résultats attestent l'atteinte d'objectifs, peu importe la manière dont on les obtient, et ce sur quoi ils sont fondés.

Les enseignants sont 100% (n = 10) à déclarer qu'ils enseignent en fonction de l'examen du ministère et utilisent toute méthode autre que l'approche par compétences qui est capable de les aider à mieux préparer leurs élèves à réussir cet examen. Leurs pratiques d'évaluation en salle de classe suivent cette même logique : ils sont 100% (n = 10) à déclarer avoir orienté leurs pratiques d'évaluation vers la préparation de l'épreuve unique. À ce niveau aussi, l'approche par compétences prend la forme de l'examen du ministère. Cela permet de comprendre que les évaluations globalement et les examens du ministère d'une façon plus spécifique représentent la finalité à atteindre en classe d'histoire de 4e secondaire. Qu'en est-il de la gestion des programmes et du matériel didactique privilégié dans cette classe?

9.4.- La gestion des programmes et le matériel didactique en appui aux pratiques pédagogiques

Nous rappelons ici la logique du diagramme de départ, la base fondamentale de ce chapitre : l'entonnoir. C'est cette logique qui fait que l'examen ministériel (l'épreuve unique) revient dans toutes les sections et sous-sections. La gestion de programme et le choix du matériel didactique se font aussi en fonction de cette épreuve. Dans une première sous-section, nous allons voir la question de la gestion des programmes puis, dans une deuxième sous-section, le matériel didactique.

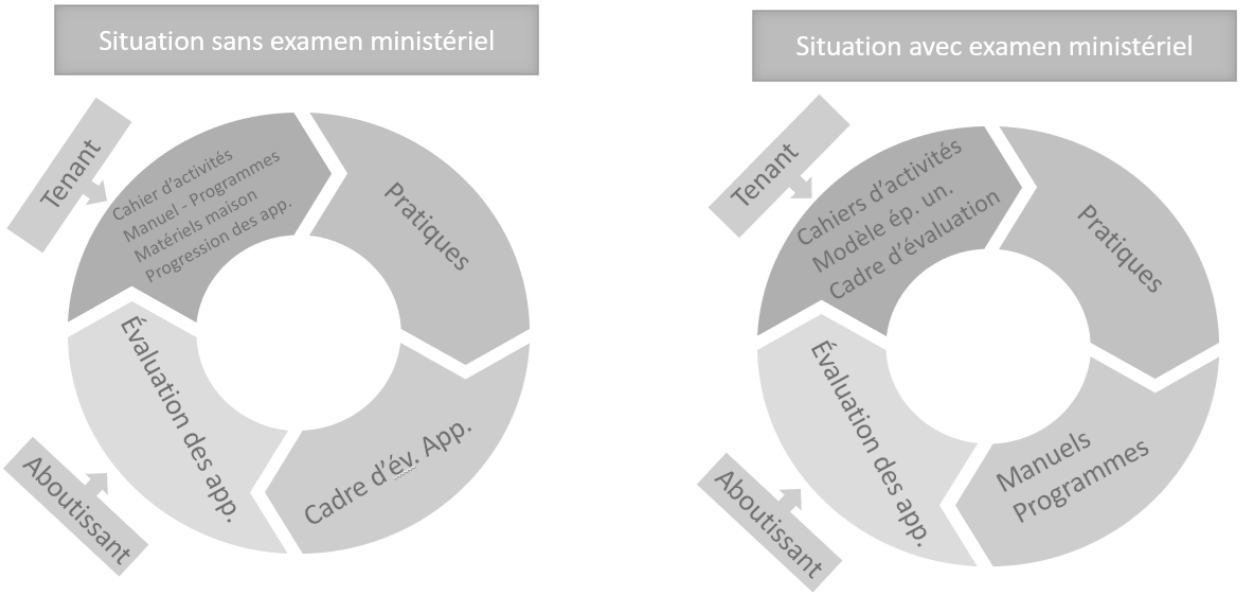
9.4.1- La gestion des programmes

Même si le programme d'HQC possède beaucoup de qualités pour certains enseignants, il reste néanmoins très surchargé selon nos 10 participants. Cette réalité place les enseignants dans une posture de choisir ce qui est nécessaire et qui ne l'est pas. En ce sens, les enseignants se trouvent pris entre l'enclume et le marteau : ils doivent passer la matière pour un programme très surchargé et, en même temps, ils doivent aller vers l'essentiel en raison des exigences de l'examen du Ministère. Les CP expriment ces mêmes préoccupations. Dans ce cas, le choix des outils didactiques pour appuyer leurs pratiques en classe n'est pas neutre. Nous allons passer en revue cet aspect à la sous-section suivante.

9.4.2.- Les choix de matériel didactique en 4e secondaire

Les présentes analyses se fondent sur les deux situations que nous avons explorées avec les enseignants lors des entrevues. Ces deux situations tiennent compte des paramètres de l'épreuve unique d'histoire, c'est-à-dire le matériel didactique privilégié par les enseignants lorsqu'ils enseignent en 4e secondaire. La figure 35 (section 7.3.2) que nous reconsidérons ci-dessous nous présente un résumé des points de vue des enseignants de la question. La liberté professionnelle dans les choix didactiques, particulièrement au niveau des outils qui sont privilégiés, semble s'exercer dans une classe sans vocation d'examen du Ministère.

Figure 35.- Le matériel didactique à l'appui du cours d'histoire.



Les outils priorisés en 4e secondaire doivent nécessairement contenir des directives claires et précises sur les potentielles questions de l'épreuve unique. C'est ce qui explique qu'en 4e secondaire, les enseignants tiennent compte d'abord des cahiers d'activités pour avoir pris en compte les éventualités de l'épreuve unique; ensuite, ils tiennent compte des modèles de cette épreuve et du cadre d'évaluation des apprentissages pour planifier leurs interventions en classe. Les manuels et les programmes ne jouent qu'un rôle minime sinon inexistant pour certains enseignants dans les pratiques des salles de classe. Les évaluations en classe se font tel que nous l'avons déjà argumenté : vérifier la maitrise des connaissances suffisantes ou des compétences de base pour réussir l'examen du ministère. Ce dernier constitue de ce fait *le tenant et l'aboutissant* des pratiques pédagogiques en 4e secondaire. Alors que dans les autres classes comme en 5e secondaire, le libre choix des outils se trouve à la base de la planification des enseignants qui consulte le cadre d'évaluation pour certains quand ils veulent évaluer. Ce qui explique l'attrait du cahier d'exercices, selon les participants, est le fait qu'il renseigne sur les éventualités de l'épreuve unique (en incluant des exemples de questions). Selon nos données, ce matériel est toutefois aussi apprécié et très utilisé aux autres niveaux scolaires. Nos résultats rejoignent donc ceux de Boutonnet (2013) qui s'est intéressé à l'usage des ressources didactiques en lien avec la méthode historique à tous les niveaux du secondaire et qui conclut que les cahiers d'activités et les exposés des enseignants jouent un rôle central dans les pratiques.

Devant cette réalité, les CP affirment qu'une liberté existe généralement dans les classes sans épreuve unique. L'inexistence de cette liberté en 4e secondaire contraint en quelque sorte les enseignants à être très sélectifs dans le choix des outils didactiques. En fait, ils priorisent ceux qui sont destinés à bien préparer les élèves à la réussite de l'examen. Ils corroborent en ce sens les dires des enseignants priorisant toutes sortes de ressources faisant référence aux potentielles questions d'examen. Donc, tous les concepts sont vus par les enseignants en fonction de cet examen, l'épreuve unique d'histoire, la partie fine de l'entonnoir. Quels sont les impacts de la période pandémique sur l'effet d'entonnoir que révèle notre recherche?

9.5.- La période pandémique (Covid-19) et les nouvelles perspectives éducatives

Pour débuter cette section, nous notons que la période pandémique n'a pas d'incidence considérable sur l'effet d'entonnoir que révèle cette recherche. Nous rappelons que les données ont été bel et bien collectées durant cette période. Pourtant, les craintes et les pratiques ont été exprimées comme telles. Cependant, cette période qui a été de courte durée, et qui a amené son lot d'inconvénient, nous montre pourtant qu'un contexte sans examen ministériel pourrait desserrer l'étau et dissiper cet effet. Pour fait, outre les chamboulements majeurs provoqués par le contexte, les écoles qui étaient restées fermées dans un premier temps transitent vers un mode multimodal où le fonctionnement à distance devient par moment la norme. Mentionnons à cet effet qu'une étude de Lanoix et de ses collègues en 2021 a mis en lumière les complexités de ce passage en formation à distance (FAD): les enseignants n'étaient pas préparés, les soutiens qu'ils recevaient ne correspondaient pas aux besoins du moment, ils avaient d'énormes problèmes à assurer une présence effective auprès des élèves voire les fournir un encadrement approprié; les élèves, de leur côté, étaient frappés par le découragement. En fait, cette période a laissé un goût amer aux acteurs du monde de l'éducation, dont nos participants qui citent la démotivation, la perte d'intérêt, le désengagement, des comportements inhabituels, etc. (PEN040522A), elle a eu néanmoins pour conséquences l'annulation des examens ministériels créant de ce fait un moment de nouvelles expérimentations sans l'obligation des résultats comme le soulignent Yerly et Laveault (2020).

Remarquablement, nos participants ont dans certains cas avoué leur satisfaction d'avoir expérimenté un climat sans pression des évaluations : aucune raison de subir des pressions avec les examens de fin d'année qui étaient sacrifiés, explique l'enseignant PEN260422B. Une certaine

liberté a été retrouvée (PEN050522B). Il s'agit d'un « changement de fond » selon cet enseignant. Ils ont pu enfin développer des évaluations visant le développement des compétences nécessaires. Ils ont pu prioriser l'évaluation par des tâches complexes, les observations, l'évaluation orale (les enseignants parlent de conversations comme preuve d'apprentissage), l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs. Tous nos enseignants aussi bien que les CP expriment des modes diversifiés d'enseignement dans ce contexte en des termes qui leur sont propres. Pour certains, cela a renforcé l'idée que la solution idéale serait l'annulation pure et simple de cette épreuve, ou alors son remplacement par une évaluation qui soit plus en lien avec les compétences (voir prochain chapitre).

En fait, d'autres études menées en pleine crise pandémique arrivent à statuer aussi sur des bienfaits typiques comme la possibilité pour les enseignants d'adapter leur enseignement et leurs pratiques d'évaluation en fonction des besoins du moment et de miser davantage sur l'évaluation formative tout en fournissant de bonnes rétroactions en vue d'aboutir à la régulation des élèves (Yerly et Issaieva, 2021). Selon ces auteurs, la certification joue un rôle de second plan contrairement à la façon que cela se passait avant. Dans tous les cas, notre recherche permet de conclure que la période pandémique en dépit des dommages causés n'est pas sans bienfaits, à tout le moins dans le contexte sur lequel nous nous sommes penchés, c'est-à-dire le cours d'histoire du Québec et du Canada : elle permet de penser à l'apprentissage des élèves avant toute autre chose et de penser à une évaluation qui soit au service de l'apprentissage (une évaluation pour l'apprentissage).

Les CP soulignent eux aussi les nouvelles opportunités de faire autrement en classe autant au niveau des pratiques didactiques que des pratiques d'évaluation. La satisfaction exprimée aura toutefois été de très courte durée. Elle n'a pas, en fin de compte, influencé profondément les pratiques puisque la reprise (graduelle) de l'épreuve unique s'amorçait déjà : « on se pose la question là, ils l'ont laissée à 20% [de valeur à l'examen] cette année, mais l'année prochaine ils font quoi? » s'interroge l'enseignant PEN050522B. Même souci du côté des CP, le conseiller PCP060622A par exemple rappelle que : « le naturel, on le chasse, mais il revient au galop ».

Ce chapitre a permis de détailler l'effet d'entonnoir produit par l'épreuve unique, un élément de matérialisation de la GAR dans les écoles. Une situation qui existe dans différentes matières du moment qu'un examen ministériel est prévu. Plus précisément, notre étude a pu analyser en

profondeur la situation spécifique à la classe d'histoire en 4e secondaire. Ainsi, le programme d'histoire du Québec et du Canada qui encourage à plusieurs égards le développement des compétences des élèves (leur capacité d'argumentation, leur esprit critique et d'analyse) n'est au final pas enseigné de cette manière. En effet, l'épreuve unique se limitant aux connaissances ou aux « compétences de base » (opérations intellectuelles : changement/continuité, causes/conséquences et simples explications), toutes les pratiques en classe aussi bien que les outils didactiques préconisés se limitent alors à s'y conformer. L'apprentissage des élèves en termes de compétences est hypothéqué. La période pandémique, malgré la brève accalmie qu'elle a pu provoquer au niveau de l'autonomie professionnelle, n'a pas pu provoquer de changements sur le long terme. Ces examens, l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire, pour ce qui nous concerne, représentent toujours la cible à atteindre, la finalité première. De ce fait, sa pertinence va faire l'objet du prochain chapitre : le chapitre 10.

CHAPITRE 10

LA POSITION DES PARTICIPANTS FACE À L'ÉPREUVE UNIQUE : L'ÉMERGENCE DE TROIS GROUPES D'ENSEIGNANTS

Les analyses que nous proposons dans ce chapitre concernent principalement la question de la pertinence des examens du ministère (l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire) et le travail des CP dans ce contexte. Comme pour le chapitre 9, ces analyses touchent tant les déclarations des enseignants que celles des CP, leurs corroborations, leurs nuances et leurs principales fonctions. Pour savoir ce qu'ils pensent de l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire, nous avons demandé à ces deux groupes si l'examen ministériel d'histoire de 4e secondaire existerait dans un monde idéal. Nous avons vu dessiner dans leurs réponses des caractéristiques qui permettent de classer les enseignants en trois groupes : ***les enseignants dissidents***, ***les enseignants critiques*** et ***les enseignants gardiens du système***. Chacun de ces trois groupes fera l'objet d'une analyse.

De même, pour avoir une compréhension plus approfondie des principales fonctions des CP dans le contexte de l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire, plusieurs questions sur leur rôle leur ont été posées. Cela nous permet de présenter un portrait de leurs principales fonctions conséquemment à la situation. Ces acteurs sont catégoriques. Ils différencient ce qu'ils font de ce qu'ils feraient s'ils évoluaient dans un environnement sans les examens du ministère. Étant donné que sur la pertinence de l'épreuve unique spécifiquement, les points de vue des CP diffèrent légèrement des RS des enseignants puisque nous avons vu ressortir de leur part des points de vue qui vont plutôt dans le sens de deux groupes seulement : ceux des enseignants critiques et gardiens du système, nous décidons de porter d'abord notre analyse sur la fonction des CP. Le présent chapitre se divise en trois principales sections : les fonctions essentielles des CP dans la conjoncture de la GAR et de l'examen ministériel d'histoire (section 10.1), les types d'enseignants (section 10.2) puis le dilemme des enseignants et des CP (section 10.3).

10.1.- Les fonctions essentielles des CP dans la conjoncture de la GAR et de l'épreuve unique

La conseillance est une fonction complexe selon nos participants-CP. Il faut savoir gérer différents types de personnalité, faire la part des choses entre la réalité et les principes théoriques, les forces contraignantes non formelles et formelles et, parfois, il faut savoir tenir des conversations

courageuses. Ces complexités sont plus lourdes pour ceux qui sont en début de carrière. Néanmoins, ce caractère complexe de la fonction des CP a déjà été mis en évidence par Lessard en 2008 qui s'est basé notamment sur la réalité du terrain. Par contre, nous trouvons aussi des éléments qui contribuent à la satisfaction des CP. Ils veulent fournir un accompagnement de qualité aux enseignants et valorisent les relations cordiales avec ces derniers. Une deuxième source de satisfaction est de voir les enseignants s'engager dans une collaboration. Finalement, et ce n'est pas banal, favoriser la réussite des élèves à l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire est aussi source de satisfaction.

Plusieurs travaux de recherche se penchent sur les fonctions des CP. Par exemple, dans la préface d'un ouvrage « Référentiel de l'agir compétent en conseillance pédagogique en soutien à la réussite des élèves à l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec », Lessard, en 2019, présente les CP comme des agents de changement, de développement et d'innovation. Duchesne (2016) et Gagnon (2010) insistent quant à elles sur l'assistance que les CP doivent accorder aux enseignants dans la planification des moyens pédagogiques et dans l'application de nouveaux programmes. S'il y a des listes descriptives des principales tâches des CP (CPNCF, 2015; Duchesne, 2016 et Gagnon, 2010), le travail de Duchesne (2016) bien que produit dans le contexte ontarien, part avec une synthèse des principaux rôles des CP et en arrive à huit (formateur, accompagnateur, conseiller, agent de changement, expert de contenu et expert de terrain, collaborateur, praticien réflexif et gestionnaire). L'auteure parvient à la conclusion que seulement cinq des rôles (formateur, accompagnateur, conseiller, expert de contenu et de terrain et collaborateur) coïncident avec les énonciations des 11 CP participant à sa recherche. Les rôles exclus (agent de changement, praticien réflexif et gestionnaire) ne s'harmonisent pas avec les déclarations de ces CP.

Nos participants-CP exercent au Québec et évoquent à leur tour cinq fonctions principales, bien que celles-ci diffèrent légèrement de la recherche de Duchesne (2016) (voir le tableau 8 à la page 181) que nous reconsidérons ici pour analyse). Ils disent avoir un rôle d'accompagnement, de formation, de médiation, de vulgarisation et d'influence sur les pratiques (agent de changement).
En fait, il existe une similitude entre quatre des cinq rôles mis de l'avant par nos participants-CP et ceux évoqués dans la recherche de Duchesne (2016) : l'accompagnement, la formation, la vulgarisation et l'influence sur la pratique. Même si les dénominations sont différentes, il existe

une coïncidence entre les éléments descriptifs (les tâches pour chaque rôle) des deux travaux (voir annexe 11 pour la synthèse des tâches de l'étude de Duchesne). Il existe aussi des différences entre les points de vue des participants-CP de notre recherche en termes de leurs fonctions dans le contexte de la GAR et de l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire et ceux du travail de Duchesne. Un nouveau rôle émerge dans notre recherche : celui de médiateur. Toutefois, le rôle d'expert de contenus et de terrain, mentionné dans le travail du Duchesne, n'est pas évoqué par nos participants. Donc, nous allons voir ces ressemblances et ces différences.

10.1.1.- Les similitudes

Une comparaison des tâches des différents rôles des deux recherches nous permet de retracer cette similitude. Le rôle d'accompagnement mentionné dans ce travail de recherche regroupe les rôles d'accompagnateur, de praticien réflexif et celui de conseiller dans la recherche de Duchesne (2016). Nous avons tout simplement décidé de ne pas formaliser nos différents rôles à ceux énumérés par Duchesne en vue de mieux respecter les termes utilisés par nos participants. Voici quelques exemples: « pour le développement de compétences, j'ai essayé au cours des années d'amener des groupes de développement […] là, on est en commun, on est en opposition les uns avec les autres… » explique la conseillère PCP160522A.]Un autre exemple du rôle d'accompagnement est celui de la conseillère PCP140422A : « …comme accompagnement, ce que je fais, c'est de démystifier les programmes […] comment expliciter aux élèves […]comment tu détermines un changement, comment tu t'expliques une cause ou une conséquence […] je vais discuter avec eux, c'est vraiment un échange ».

Les tâches ne sont pas vues de la même façon par les participants de notre recherche. À titre d'exemple, nos participants-CP expliquent leur rôle d'agent de changement en fonction du contexte dans lequel ils s'exercent : la GAR et l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire. Ce rôle pour eux, c'est d'amener des changements d'un point de vue des pratiques des enseignants dans les salles de classe pour amener, en dépit d'une concentration à la préparation de l'épreuve unique, un petit espace pour le développement des compétences des élèves :

> …c'est toute l'approche pour amener le développement de compétences, faire autrement face à la réussite aussi d'une épreuve en 4e secondaire, puis faire amener des pratiques différentes, des pratiques plus sur le développement de compétences […] Donc, c'est à mi-chemin entre le fait de réussir l'examen, puis un peu de développer les compétences des élèves, c'est d'amener une approche un peu plus scientifique (PCP160522A).

Ce rôle nous l'avons attribué à « une influence sur les pratiques » au lieu d'agent de changement. Cela s'explique par le fait qu'il y a une réfutation flagrante des CP voulant se servir des travaux de la recherche de la part des enseignants. Sur ce, nous avons les propos de la conseillère PCP030522A en ces termes :

> Ça va passer aussi par de l'accompagnement dans les milieux parce que souvent, quand j'arrive avec des idées qui viennent de la recherche, les profs me disent : ben, mais ça, c'est quelqu'un dans son bureau, il est pas sur le terrain des vaches, il sait pas comment ça se passe dans la réalité.

De surcroit, nous déterminons que même lorsque tous les CP disent s'investir dans les travaux de recherche pour le compte de leur formation personnelle, seulement un d'entre eux dit entreprendre personnellement de la recherche. Donc, c'est en réalité une influence que les CP exercent sur les pratiques des enseignants vu le contexte de l'exercice de leurs fonctions.

10.1.2.- Les différences

Des points de vue des CP de cette recherche permettent de voir émerger un nouveau rôle par rapport à celle de Duchesne (2016) : c'est le rôle de médiation. Souvent, les CP déclarent exercer dans un environnement tendu et décrivent en particulier des conflits entre enseignants et directions. Les CP servent alors parfois d'intermédiaire pour redresser la situation, rôle qui rejoint celui de médiateur. À ce titre, la conseillère PCP030522A explique que : « Moi, je vais dire que mon rôle, c'est un rôle de médiation [rire] parce qu'il faut que je tempère à la fois la pression des directions avec le besoin d'apprendre… ». Ce rôle de médiation entre la direction et les enseignants s'exerce parfois sous forme de sanction, une sorte d'accompagnement involontaire. Nous notons toutefois que ce rôle de médiation n'est pas révélé dans le travail de Duchesne (2016).

De même, le rôle d'expert de contenu et de terrain révélé par Duchesne n'est pas mentionné par nos CP. Du point de vue de la littérature, c'est sur la base de cette expertise que les CP sont recrutés (Draelants, 2007). En fonction du contexte de la GAR et de l'épreuve unique dans lequel s'exercent nos CP, il semble qu'ils laissent ce rôle aux enseignants qui sont plus à même de prioriser les contenus en fonction de leur réalité. L'accompagnement est davantage pédagogique (sur les pratiques) que sur les contenus (ex. contenus susceptibles de faire partie des questions d'examen). Dans tous les cas, il va d'abord et avant tout dans le sens que privilégient les enseignants, soit la

réussite de l'épreuve unique. Les CP n'imposent toutefois rien sous peine d'être confrontés à l'opposition des enseignants. Comme l'expliquent Maroy et ses collègues en 2017, les CP répondent aux demandes des enseignants : « …mon rôle c'est vraiment ça, c'est d'être en soutien aux enseignants. Y a rien d'imposé […] c'est que le besoin vient plus des enseignants » (PCP240522A). Ces demandes, pour rappeler notre précédent chapitre, découlent presque toujours d'un élément : l'épreuve unique.

10.2.- La pertinence de l'épreuve unique : l'émergence de trois groupes d'enseignants

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, l'épreuve unique occupe un rôle majeur dans les représentations sociales des enseignants. Ce n'est pas pour autant qu'ils partagent tous les mêmes conceptions par rapport à celle-ci. Par exemple, 12 enseignants sur 42 soit un pourcentage de 28,57% avouent que l'épreuve unique d'histoire de 4^{e} secondaire est « peu pertinente et réaliste ». Bien que cet élément se situe dans un rang moyen de 3,19 donc un degré de signification d'une importance moindre, il se trouve quand même sur la première couche périphérique en raison du nombre de répondants qui l'affirment comparativement aux autres réponses. De leurs représentations, nous pouvons comprendre que l'épreuve ne correspond pas aux besoins des élèves, et qu'elle n'est par conséquent ni significative ni représentative relativement au développement de leurs compétences.

Par contre, du côté des accompagnateurs des enseignants (les CP), nous avons plutôt une vision mitigée sur la pertinence de cette épreuve. 50% d'entre eux (n = 4) estiment que l'épreuve unique n'est pas pertinente et n'aiderait pas à poursuivre les objectifs éducatifs. Ceux qui estiment le contraire soulèvent des lacunes importantes comme le dilemme de la matière à passer alors que certaines parties des programmes doivent être négligées pour des liens moins probables avec l'épreuve, l'empiètement sur l'autonomie professionnelle des enseignants, etc.

Une analyse de proximité des données collectées lors des entrevues notamment sur la pertinence de l'épreuve unique nous permet de mettre en valeur trois groupes d'enseignants aux visions différentes comparativement à l'épreuve unique. Comme nous l'avons mentionné en début du chapitre, ce sont des ***enseignants dissidents***, ***des enseignants critiques*** et des ***enseignants gardiens du système***.

10.2.1.- Les enseignants dissidents

Les enseignants dissidents sont ceux qui remettent en cause l'épreuve en elle-même. Selon eux, cette épreuve n'a pas sa raison d'être; elle mérite d'être annulée purement et simplement. 5 enseignants sur 10 soit 50% de nos participants en entrevue se trouvent dans cette catégorie. Ces enseignants voient aussi dans cette épreuve une certaine négation de leur autonomie professionnelle. Ils pensent que la question de l'évaluation des apprentissages doit être l'apanage des enseignants qui côtoient les élèves surtout en matière de compétences où l'évaluation reste un grand défi. L'enseignante PEN280422B, par exemple, se dit être convaincue de pouvoir évaluer convenablement ses élèves et déterminer si elles (cette participante travaille dans une école des filles) ont acquis les compétences nécessaires et suffisantes.

Certains de nos participants disent se tenir au fait de recherches récentes en éducation et cela semble se corréler avec leur position sur l'annulation de l'épreuve unique, qui en est, par le fait même, renforcée. Par exemple, l'enseignant PEN040522A dit clairement qu'il n'est pas pour l'examen du ministère parce que selon ce qu'il lit à partir des travaux de recherche, cet examen ne détermine pas réellement le niveau de compréhension des élèves. Aussi, les enseignants PEN050522B et PEN260422B se montrent assez tranchés dans leur position : « …dans un monde idéal, il [l'examen ministériel d'histoire de 4e secondaire] n'existerait pas! » ou encore : « Non [...] Parce que l'examen ministériel implique que l'élève a été performant toute l'année, ce que j'ai pas constaté depuis que j'enseigne ». L'exemple de la liberté de faire en 5e secondaire vient à l'esprit de l'enseignant PEN210522A pour expliquer son point de vue: « In an ideal world, I would be so happy if I never saw it [ministerial exam] again ».

Ce qu'il convient de noter ici, l'un de ces cinq enseignants, le PEN050522B montre une certaine ambivalence dans sa position. Il ne forme pas un sous-groupe parce qu'il se montre d'abord contre l'établissement d'une telle épreuve avant de songer aux formations de base et continues qui sont, selon lui, des paramètres indispensables pour rehausser le niveau des enseignants et améliorer leur potentialité en ce sens. Cette ambivalence prend la forme d'une semi-rétractation chez cet enseignant. Il se montre tout d'abord très déterminé dans sa position contre l'examen puis finalement, il a conditionné son retrait pur et simple à la formation des enseignants : même s'il n'est pas un adepte de cet examen, il le considère comme une balise.

Si l'on va du côté des CP qui collaborent avec les enseignants et qui les accompagnent dans la préparation des élèves, aucune voix ne s'est élevée en faveur d'une telle position. Aucun ne souhaite un retrait pur et simple de l'examen ministériel d'histoire de 4e secondaire. Pourtant, comme nous pouvons le constater, c'est le groupe qui partage le plus de voix du côté des enseignants. Ce qui fait penser que l'épreuve unique, malgré ses imperfections, trouve une certaine légitimité de la part des CP. En ce sens, les points de vue des CP diffèrent de ce que pensent les enseignants de ce premier sous-groupe quant à la pertinence de l'épreuve unique.

Dans les faits, l'examen ministériel d'histoire représente un obstacle énorme au développement des compétences des élèves pour ce groupe d'enseignants qui souhaitent qu'on évalue les élèves autrement que par un examen du Ministère. Même si c'est la position du groupe avec plus de voix, elle ne fait pas néanmoins consensus parmi tous les enseignants qui participent à notre recherche. Par contre, il existe un groupe qui se montre plutôt critique, mais qui garderait cette épreuve. C'est ce que nous appelons « des enseignants critiques ». Les lignes qui suivent vont être dédiées à ce groupe.

10.2.2.- Les enseignants critiques

Les ***enseignants critiques*** sont ceux qui formulent des critiques contre l'épreuve unique dans sa forme actuelle, mais qui aimerait la voir prendre une forme différente. Ce sont 2 participants sur 10 qui abondent en ce sens.

Ces enseignants voient dans l'épreuve actuelle une sorte de « mal nécessaire ». Selon l'enseignante PEN120522B, ce « mal nécessaire » est important pour maintenir l'équilibre entre tous les élèves de la Province du Québec. Elle considère cette épreuve comme un ***standard***, essentiel afin d'harmoniser les attentes pour tous les élèves de la Province. Le maintien de cette épreuve selon les participants que nous classons dans ce groupe, c'est son format qui est en jeu : « Je pense qu'il serait un peu différent de sa forme actuelle, mais oui, je crois qu'il existerait quand même ».

La position favorable de ces deux enseignants sur l'existence de l'épreuve unique ne les empêche pas de formuler des critiques sévères à son encontre. Par exemple, l'enseignante PEN120522B pense que l'examen ministériel d'histoire de 4e secondaire est trop lourd. Qui plus est, l'examen

n'est pas le reflet du travail effectué au cours de l'année : « …ça discrédite aussi beaucoup le parcours de l'élève. Ça discrédite l'enseignement qui a été fait pendant cette année-là également. Donc, ça, je le modifierais certainement ».

Pourtant, si l'on se réfère aux premières réponses des CP, l'on peut comprendre que 50% d'entre eux (n = 4) auraient une vision favorable à ce groupe puisqu'ils dénoncent les imperfections de l'épreuve unique. Il faut dire que 100% des CP (n = 8) souhaitent une restructuration de l'épreuve unique. Par contre, nous ne pouvons pas les caractériser tous de critiques puisque pour les quatre autres, ce n'est qu'à partir d'une question portant spécifiquement sur les changements (une relance) qui pourraient être apportés au format de l'examen qu'ils ont osé s'aventurer. Les restructurations proposées concernent plusieurs facettes de l'épreuve et s'alignent grandement sur sa forme ou son contenu. Par exemple le conseiller PCP060622A propose que l'examen soit structuré avec une question d'enquête alors que la conseillère PCP030522A souhaite un examen qui permet d'enseigner par compétences. Des approches qui s'harmonisent avec les suggestions de plusieurs enseignants.

Chez les enseignants, le PEN260422A s'attaque directement à la forme de l'examen. Pour lui, ce qui serait souhaitable, serait-ce de penser à une question ouverte permettant de déterminer la rigueur au niveau du raisonnement, l'esprit critique des élèves ainsi que leurs connaissances en histoire. Il se réfère ainsi au modèle d'examen en français qui propose un sujet libre. Dans le fond, les approches de ce type avancées par les acteurs sont documentées par plusieurs recherches qui concluent que l'examen ministériel tel qu'il existe n'arrive pas à évaluer les compétences des élèves (Déry, 2017; Duquette, Lauzon et St-Gelais, 2018; Duquette, 2020; Russell, 2018; Warren, 2013 et 2014). Le dernier travail en date, celui de Dufour et de ses collègues en 2022 réalisé en collaboration avec un groupe d'enseignants, et statue sur l'importance d'évaluer les élèves par des questions ouvertes et des grilles de correction détaillant les compétences. L'approche souhaitée par l'enseignant PEN260422A présente dans une certaine mesure un point de convergence avec ce travail de recherche.

Donc, le problème fondamental de ce groupe, c'est la forme qu'il faut absolument revoir. L'épreuve unique conserve une valeur certaine à leurs yeux. Se dessine toutefois un troisième

groupe pour qui l'épreuve unique telle qu'elle existe doit demeurer. C'est vers ce dernier groupe que nous nous tournons maintenant.

10.2.3.- Les enseignants gardiens du système

Nous appelons les enseignants qui font partie de ce groupe ***les gardiens du système*** parce qu'ils pensent non seulement maintenir l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire, mais aussi ils veulent le faire dans son format actuel. L'unique réserve que nous retrouvons de la part de deux d'entre eux se situe au niveau de sa valeur attribuée, c'est-à-dire le pourcentage de 50% de la note de l'élève, qu'ils estiment être trop élevé. 30% des participants-enseignants (n = 3) font partie du groupe *gardiens du système.*

L'un des arguments invoqués par les membres de ce groupe est la nécessité d'uniformisation. En d'autres mots, il leur apparaît important d'évaluer les mêmes choses dans l'ensemble du Québec : « …c'est correct d'évaluer à travers le Québec les mêmes sujets […] Dans un monde idéal, oui, y aurait un examen du ministère, mais il vaudrait peut être, je sais pas moi 25% de la dernière étape… » (PEN140422B). De surcroît, plusieurs soulignent que l'épreuve unique doit servir de balises à l'instar de l'enseignante PEN260522B. Son approche n'est aucunement différente de l'enseignante PEN120422A qui considère un côté positif de l'examen ministériel d'histoire de 4e secondaire : « Oui! Il faut une rigueur chez les enseignants, il faut les forcer à comprendre c'est quoi leur travail… ».

Cette tendance se retrouve aussi du côté de certains CP, 50% (n = 4). Ces CP se concentrent sur les bons côtés de l'épreuve unique qui permettrait aux enseignants de bien structurer leurs pratiques en classe. Ils reconnaissent néanmoins à certains égards ses points faibles ou ses limites, du moins davantage que les enseignants classés dans ce groupe.

Pour conclure cette section, nous mentionnons que cette catégorisation se base sur les premières réponses des participants (enseignants et CP) à la question. Le fait d'être catégorique sur le maintien de cette épreuve ne ferme pas automatiquement la porte à ce qu'un enseignant ou un CP décide de parler des améliorations qu'on pourrait apporter à l'épreuve unique : une question de relance a d'ailleurs toujours été formulée en ce sens. Ce qui les différencie des enseignants critiques, c'est que ces derniers n'avaient pas besoin d'être relancés : ils critiquent puis ils

formulent des pistes d'amélioration. Dans l'ensemble, il y a des recommandations qui viennent de tous les participants (bien entendu avec des relances pour les enseignants dissidents et gardiens du système). 70% des enseignants (n = 7) et 100% des CP (n = 8) proposent ainsi des changements de divers ordres. Entre autres, on suggère de revoir sa forme ou son contenu afin de prioriser l'évaluation de la pensée historique des élèves en leur laissant notamment la place pour faire état de leur esprit critique. En ce sens, on pourrait se servir de plusieurs modèles comme ceux de Duquette (2015) (section 3.1.1), Dufour et al. (2022) (section 2.4), Seixas et Morton (2013) (section 3.1.1), Seixas et al. (2015) (section 3.1.1), etc. Notons aussi que 30% des enseignants (n = 3) et 25% des CP (n = 2) soulèvent l'enjeu de la correction : on pourrait revoir la grille de correction et s'inspirer du modèle de Dufour et al. (2022) pour les questions ouvertes. Dans son état actuel, l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire « fait foi de tout » (PEN260522B), elle valide le travail des enseignants et les rassure du travail bien fait lorsqu'elle est bien réussie (PEN050522B). Cette épreuve n'accorde que peu de souplesse et d'autonomie en matière d'évaluation.

Il serait inutile de délégitimer les propos des enseignants et des CP, y compris ceux que nous qualifions de « gardiens du système ». En effet, se départir totalement de l'épreuve unique dans la conjoncture actuelle semble peu probable et aussi peu conforme à la réalité du terrain vécue par les enseignants. Nous corroborons cette approche par le fondement du chapitre 9, l'effet d'entonnoir qui captive en quelque sorte les acteurs, dont les enseignants et les CP. De là, se dessine un engagement forcé des enseignants aussi bien que des CP à la réussite de cette épreuve. La lecture des données peut aussi faire ressortir l'engagement indéfectible de la part des enseignants aussi bien que des CP (nous l'avons déjà vu aux chapitres 7, 8 et 9) envers la volonté de réussite à l'épreuve unique. Toutefois, une lecture plus fine permet aussi de voir les effets délétères d'une politique de gestion axée sur les résultats qui associe réussite et rendement (PCP030522A). Par exemple, la conseillère PCP240522A explique que « si on regarde les résultats aux épreuves uniques, s'il voit que les résultats sont catastrophiques, il va avoir du travail qui va être fait ». Ce qui nous ramène au fait que 100% des enseignants et des CP alignent leurs choix didactiques à l'épreuve unique (peu importe leurs perceptions de cet examen), même si certains disent ne pas faire de souci pour le fameux classement des écoles. C'est cet aspect que nous allons analyser à la section subséquente.

10.3- Le dilemme des enseignants et des CP

Dans la conjoncture actuelle de la GAR et de l'épreuve unique, certains acteurs du système éducatif se trouvent parfois en opposition par rapport à eux-mêmes. Ils se voient dans l'obligation de faire des choix qui entrent parfois en contradiction avec leurs valeurs pédagogiques. L'objectif de cette section c'est de présenter le dilemme auquel sont confrontés les enseignants aussi bien que les CP.

10.3.1.- Dilemme des enseignants

Il convient de souligner qu'il existe une différence entre les représentations des enseignants dans le contexte de la GAR ou de l'examen ministériel et leur posture ou valeur pédagogique déclarées. Cette différence semble d'ailleurs gagner en importance avec les années d'expérience. Plus ils ont de l'expérience, plus ils déclarent que l'épreuve unique d'histoire de 4^{e} secondaire constitue un enjeu majeur. Par exemple, trois enseignants qui ont moins de cinq ans d'expérience et qui n'ont pas beaucoup expérimenté l'épreuve unique en raison de son annulation pendant la Covid-19 disent se démarquer par leur volonté exprimée de prioriser la méthode historique. Les libellés du programme constitueraient pour ces trois enseignants des cibles privilégiées contrairement à ceux qui sont modelés par le système. Pour ces enseignants, la différence n'a pas été vécue de la même manière en raison du contexte. Cela justifie à quel point l'évaluation des apprentissages ou l'épreuve unique façonne les enseignants et du coup transforme les finalités de l'enseignement de l'histoire et de son évaluation.

En fait, quand il s'agit de l'évaluation des apprentissages dans le contexte de la GAR, les enseignants sont confrontés à une situation qui remet en question leur autonomie. Ils disent faire des choses qu'ils ne feraient pas s'ils se trouvaient dans un environnement sans examen du ministère. Lorsqu'ils parlent de l'évaluation, ils font attention de différencier ce qu'ils ont à dire en fonction du contexte : une enseignante déclare n'avoir pas utilisé le terme "évaluation » quand elle fait du « formatif », elle préfère dire qu' « on se prépare à l'examen qui s'en vient » (PEN120422A). Le grand problème, nous le soulignons à nouveau, c'est l'incohérence des contenus de l'épreuve unique par rapport au programme. Les enseignants seraient plus enclins à développer les compétences de leurs élèves en histoire s'il n'y avait pas cette épreuve qui priorise grandement les connaissances, les compétences de bas niveau selon les enseignants (les opérations intellectuelles) et quelques explications relativement à certains faits ou évènements. Qu'en est-il du côté des CP?

10.3.2- Dilemme des CP

Il est frappant de voir combien les CP tendent à ramener la question de l'évaluation en histoire au rendement et à des valeurs numériques : « quand l'activité est faite, eh bien, ça va compter pour 10, 5%, l'examen va compter pour 40%, l'autre mini test va compter pour 20% » (PCP240522A). L'effet des notes pollue l'environnement scolaire et détourne en quelque sorte l'évaluation de ses fonctions, principalement, la fonction formative dont le but est de potentialiser l'apprentissage des élèves. Que l'évaluation soit de type sommatif ou formatif importe peu au final : ils sont 100% à le reconnaitre avec en arrière-plan un mobile, celui de motiver les élèves, reconnait la conseillère PCP240522A.

En fait, la notation de l'évaluation constitue un point de controverse dans les recherches que ce soit en termes de pointage d'une façon générale par rapport à la progression des élèves (Desaulniers & Jutras, 2016; Howe, 2006) ou en termes de la notation de l'évaluation formative mettant en jeu la visée d'une telle évaluation quant à l'apprentissage des élèves (Grangeat, 2014; Laveault, 2014; Kazadi, 2005; Kazadi, 2007; Dionne & Milley, 2019). Nos répondants et participants confirment non seulement un tel usage dans le contexte du cours d'histoire de 4^{e} secondaire, mais aussi expliquent pourquoi on fait un tel usage : on veut tenir les élèves motivés puis on veut que cette motivation se transfère ensuite sur les résultats à l'épreuve unique. Un fait qui est corroboré par tous nos huit CP qui participent à cette recherche.

Le contraste, c'est que les CP ont des valeurs qui leur sont propres en dépit de toutes les circonstances énoncées ci-haut. C'est la raison qui explique leur besoin de clarification pour savoir s'ils doivent parler des structures qu'ils mettent en place en prévision de l'épreuve unique ou s'ils doivent parler selon leurs propres valeurs pédagogiques ou posture. Par exemple, certains rappellent que l'évaluation des apprentissages devrait surpasser la simple mémorisation : « ma posture que je souhaite avoir, c'est à la fin que les élèves réussissent, qu'ils aient compris quelque chose, qu'ils quittent le secondaire IV avec une identité politique, avec des connaissances, avec des réflexions, avec des opinions », soutient la conseillère PCP030522A. Le transfert des apprentissages, ou ce qui se passe au-delà des murs de l'école (les compétences citoyennes) ressort aussi dans les propos de plusieurs CP. Pour cela, l'évaluation doit venir en soutien, particulièrement au travers des rétroactions offertes aux élèves. De nombreux travaux en éducation et en didactique de l'histoire soulignent la potentialité de telles évaluations lorsque les élèves se trouvent dans une

structure socioconstructiviste et où ils reçoivent des rétroactions nécessaires (Wiliam, 2011; Morrissette, 2010a; Lopez et Laveault, 2008; Russell, 2016 et 2018). Idéalement, il faudrait selon les CP mettre en évidence les compétences des élèves, leur esprit critique et d'analyse et les amener ainsi à manipuler les connaissances plutôt que de les « régurgiter sur une feuille » pour reprendre les propos de l'enseignant PEN040522A. À ce titre, on fera des élèves des « jongleurs » (PCP190522A), c'est-à-dire, un être en action. L'évaluation devrait alors suivre et se baser sur cette capacité d'action.

En somme, les répondants à la présente recherche sont assez conscients du fait que l'épreuve unique d'histoire serait un élément polluant pour les pratiques gagnantes de développement et d'évaluation des compétences. Cette épreuve n'évaluerait pas l'esprit critique et d'analyse des élèves, composantes indispensables pour parler réellement des compétences. La question de sa pertinence se trouve donc discutée : si nos participants, enseignants ou CP ne réclament l'annulation de cette épreuve (enseignants dissidents), la majorité d'entre eux optent pour une restructuration en profondeur (enseignants critiques et certains CP) pendant qu'une autre catégorie se prononce sur son maintien (enseignants gardiens du système et certains CP) et se trouve dans la situation inconfortable de légitimer l'épreuve unique tout en percevant bien souvent malgré tout ses contradictions inhérentes par rapport à une APC.

Fort de tout cela, une discussion qui est donc alimentée par la période pandémique en raison de ses conséquences directes sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation voire sur l'épreuve unique qui a été annulée s'impose. En raison de plusieurs considérations, la discussion du chapitre 11 va être engagée avec des recommandations et des justifications qui tiennent compte de nos différentes questions de recherche. Elle se fera par le croisement de nos différentes données quantitatives et qualitatives.

CHAPITRE 11

DISCUSSIONS ET RECOMMANDATIONS

Les discussions engagées dans ce chapitre se déroulent autour de nos différentes questions de recherche. Avant tout, il importe de clarifier un aspect intéressant de l'évaluation des apprentissages. Dans la littérature, on a souvent mis de l'avant les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants pour développer et évaluer les compétences (Fontaine & Loye, 2018; Kahn & Rey, 2016; Morrissette, 2010; Morrissette & Legendre, 2011; Rey et al., 2012; Scallon, 2004a, 2004b et 2015; Tardif, 2006; Van Der Maren et Loye, 2012; etc.). Les explications de telles difficultés sont souvent liées au caractère intrinsèque de la nature des compétences. En ce sens, cette recherche propose d'examiner d'autres facettes de la situation, elle se concentre sur la posture adoptée par les enseignants à l'égard de l'évaluation des apprentissages. Ainsi, une revue systématique de la littérature en lien avec les évaluations des apprentissages réalisée en 2021 (Présumé et Brunet, 2021) dégage trois grandes dimensions relatives aux possibles postures: l'évaluation qui détermine le développement des compétences (et insiste sur son aspect de *mesure*), l'évaluation qui sert à améliorer l'enseignement (intégration de l'évaluation au processus d'enseignement) et l'évaluation guidée par les politiques (importance de la reddition de compte et des résultats).

Les explications fournies par les enseignants et conseillers pédagogiques ayant participé à notre recherche – qui disent pourquoi ils n'arrivent pas à développer les compétences des élèves en histoire en classe de 4^{e} secondaire voire les évaluer correctement – montrent à quel point la dimension politique de l'évaluation des apprentissages peut masquer les deux autres dimensions plus ou moins pédagogiques de l'évaluation. C'est en effet cet aspect politique, avec notamment la GAR, qui se trouve à la base des explications trouvées dans le cadre de cette recherche. Le contexte de Covid-19 au cours duquel les données sont collectées, contexte redonnant aux enseignants leur agentivité pédagogique avec l'annulation des examens ministériels, permet de relever les évidences de cet aspect sur les enseignants directement et sur les élèves indirectement.

Ce chapitre se structure en deux sections. Dans la première, une discussion s'engage autour de nos différentes questions de recherche alors que dans la deuxième, des recommandations sont

formulées à l'endroit de tous les acteurs du système : décideurs, agents du ministère, centres de services scolaires, directions d'écoles, conseillers pédagogiques, enseignants, etc. (section 11.2.1), des enseignants spécifiquement (section 11.2.2) et des CP en tant que courroie de transmission du Ministère et des centres de services scolaires (section 11.2.3).

11.1.- Discussion

11.1.1.- Vision générale de l'évaluation

Dans le contexte actuel, comment les enseignants d'histoire du Québec et du Canada se représentent-ils le rôle des évaluations des apprentissages en 4e secondaire et comment décrivent-ils leurs propres rôles par rapport à ces évaluations ?

La mixité des méthodes utilisées dans le cadre de la recherche permet de dresser un portrait nuancé et complexe : les enseignants d'histoire de 4e secondaire au Québec partagent des représentations qui sont structurées par la force des choses alors qu'ils ont aussi leurs propres valeurs ou leur posture pédagogique. En effet, ce sont 23 enseignants d'histoire de 4e secondaire sur 42 (54,76%) qui expliquent la différence entre leurs valeurs pédagogiques (*idéales*) et leurs pratiques (*réelles*) en salle de classe par la nécessité de préparer les élèves à la réussite de l'épreuve unique. Dans l'*idéal*, ils visent d'abord l'apprentissage des élèves, ils disent recourir principalement à la fonction formative de l'évaluation pour y parvenir et ils pensent à l'évaluation formative comme une évaluation qui est « au service de l'apprentissage », atteste un enseignant (REP31-090522).

En histoire, nombreux sont les enseignants rencontrés qui conçoivent l'évaluation comme un moyen de faire place aux travaux et réflexions personnelles des élèves. Ils souhaitent explorer leur sens d'analyse et la façon dont ils exercent leur esprit critique. Par exemple, un enseignant (PEN260422B) soutient que : « vérifier leur raisonnement, comment ils réfléchissent, comment ils arrivent à conclure… » devrait être sa priorité. En termes de leur posture pédagogique, les CP corroborent parfaitement ce point de vue de l'évaluation qui devrait être perçue suivant une perspective à long terme : ça ne devrait pas être la réussite ponctuelle d'une évaluation qui importe, mais ce que l'élève sera capable de faire « après l'école » (PCP030522A). La réussite qu'on devrait assurer aux élèves doit dépasser le contexte d'un examen; l'évaluation en classe devrait aider à parvenir à cette fin, assurent les CP.

Pourtant, les exigences des examens ministériels comme celles de l'épreuve unique de 4e secondaire pour ce qui nous concerne sont celles qui comptent pour les enseignants, bon gré mal gré, pour définir le rôle de l'évaluation des apprentissages. À ce niveau, la dimension politique de l'évaluation pèse lourdement. C'est inévitable, dans les classes où il y a un examen certificatif, comme en classe d'histoire de 4e secondaire, la réussite des épreuves du ministère devient l'objectif prioritaire à atteindre. Le rôle des enseignants dans ce contexte est de préparer les élèves à cette réussite, assurent-ils. L'évaluation formative aide en ce sens : « la pratique est faite dans le but de réussir l'examen du ministère » ou encore « on doit les [les élèves] préparer à ce genre d'évaluation, donc on copie la façon de faire », attestent nos répondants.

La lourdeur du programme et le manque de temps justifient ce rôle attribué à l'évaluation : « à cause du temps et de la densité du programme, on n'a pas trop le choix de tenir compte du format de l'épreuve », explique un enseignant (REP41-160522). Cette vision est partagée par tous les enseignants et tous les CP en des termes qui leur sont propres. À la lourdeur du programme et au manque de temps s'ajoute l'incohérence ou le décalage entre le travail qu'on demande aux enseignants de faire en classe et ce que le ministère évalue réellement. Il faut dire, ce qui est évalué remporte sur ce qui est demandé : « le contenu volumineux des connaissances m'oblige à mettre l'emphase sur les moyens de mémoriser des connaissances plutôt que de développer de réelles compétences […] Donc la réussite de l'évaluation demeure l'objectif premier », déclare un enseignant (REP40-100522).

Ces recommandations s'harmonisent avec la position des enseignants qui sont catégorisés en trois groupes (sections 10.2 et 7.3.1.3). La plupart d'entre elles rejoignent partiellement les avis des CP qui se mettent majoritairement d'accord sur l'existence d'un examen du ministère en fin de parcours, mais qui le peaufineraient. Ils sont huit sur huit (100%) à se mettre d'accord sur le fait qu'il doit exister un examen à la fin. Sur la valeur de l'examen ministériel : 50% de l'année avec la possibilité de revoir à la baisse les notes-écoles, c'est trop, estiment 62,5% des CP (n = 5). Ces CP n'ont aucun problème à ce que cette épreuve soit évaluée à 20% de l'année sans l'effet de la double passation. Cela les aiderait à enseigner vraiment selon la méthode historique suivant la lettre et l'esprit des programmes.

Se penchant sur l'aspect non inclusif de l'épreuve unique d'histoire et sur la nécessité de tenir compte de la différenciation pédagogique et de la pratique de l'équité, l'un des CP n'écarterait pas la possibilité d'avoir une composante orale au niveau de l'épreuve unique et la possibilité aussi pour les élèves de choisir à quel moment ils souhaitent subir une telle épreuve. La composante orale permettrait de contourner les difficultés de lecture et d'écriture des élèves, un problème que soulèvent tant les enseignants que les CP.

En considération de tous ces aspects et recommandations notamment les incohérences de l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire avec les programmes et le fait d'éviter d'aller vers le développement des compétences des élèves, nous croyons nécessaire de voir de façon spécifique les représentations sociales des enseignants de l'épreuve unique.

11.1.2.- Vision propre à l'épreuve unique

Spécifiquement : quelles sont les représentations sociales des enseignants d'histoire en 4e secondaire par rapport à l'épreuve unique? Comment ces représentations sont-elles structurées et comment influencent-elles les pratiques des enseignants en salle de classe, particulièrement par rapport à l'évaluation des apprentissages et à l'approche par compétences?

Comme nous pouvons constater au chapitre 6 à travers les tableaux 5, 6 et 7 notamment et le chapitre 7, les enseignants d'histoire de 4e secondaire au Québec se font des représentations les unes plus importantes par rapport aux autres en fonction de leur contexte d'enseignement. Certains éléments comme : ***porter un jugement sur les compétences des élèves en histoire*** et ***préparer les élèves pour mieux répondre aux questions de l'examen ministériel*** (figure 17) correspondent au noyau central des RS des enseignants. Ces éléments sont les plus choisis parmi les enseignants qui participent à la recherche (85,71% et 45,24% respectivement). Ces éléments du noyau central montrent comment les évaluations sommatives ou certificatives gagnent en importance.

Ces représentations vont dans le sens contraire de la recherche de Monney et Fontaine (2016). Bien que le contexte soit considérablement différent (section 4.5.8), Monney et Fontaine ont montré que la fonction de régulation ou de soutien à l'apprentissage est celle qui compte pour leurs participants. L'élément le plus significatif pour eux est « faire état des apprentissages réalisés » (p.71). Il fait donc partie du noyau central. De plus, d'autres éléments en lien avec la fonction régulatoire sont

aussi cités par les participants de leur recherche. Pour nos participants, il est clair que c'est la fonction sommative qui est privilégiée : tout ce qu'on fait compte (PEN050522B, PEN050522B), une idée soutenue par 100% des enseignants. De plus, toute évaluation en classe vise une évaluation plus importante. À ce point de vue partagé par les enseignants, les CP nuancent : « il faut que dans le sommatif, on retrouve ce qui a été pratiqué dans le formatif » (PCP190522A) ou encore « ...les évaluations sommatives vont toujours ressembler un peu à l'examen du ministère » (PCP030522A).

D'autres éléments des RS des enseignants mis en évidence par notre recherche sont : ***aider les élèves à mieux apprendre l'histoire*** et ***guider les enseignants dans leur enseignement***. Ces éléments qui viseraient plus ou moins la fonction de régulation, les répondants les ont grandement ignorés (38,09% et 45,24% respectivement). Ils sont moins importants pour les enseignants, ils viennent en périphérie (figure 18). Des explications qui pourraient appuyer la différence des RS des participants de notre recherche et celles des participants à l'étude de Monney et Fontaine (2016) peuvent s'expliquer par le fait que Monney et Fontaine réalisent leur étude premièrement avec des étudiants finissants et non avec des enseignants expérimentés; deuxièmement, elle concerne les niveaux préscolaire et primaire; troisièmement, elle présente une vision globale sans tenir compte d'une discipline dans un contexte d'examen ministériel. Ces paramètres mériteraient d'être pris en considération si l'on aimait trouver des éléments de réponse à cette opposition frontale.

Dans les RS que se font les enseignants, il y a aussi un élément qui fait partie d'une vision contrastée et un élément qui est rejeté en masse par les répondants (figure 20). Ce sont respectivement ***vérifier la méthode d'apprentissage des élèves*** (rejeté à 38,09%; ignoré à 23,81% et choisi à 30,95%) et ***encourager les élèves au respect des enseignants*** (rejeté à 71,43% ; ignoré à 23,81% et aucunement choisi). Dans la même logique que précédemment, la fonction formative de l'évaluation n'est pas celle à laquelle pensent premièrement les enseignants d'histoire de 4^{e} secondaire au Québec lorsqu'on parle de l'évaluation des apprentissages dans le contexte de la GAR. L'idée de l'usage de l'évaluation pour discipliner les élèves est, par contre, totalement rejetée par nos enseignants. Ce qui laisserait entendre que ce sont les exigences ministérielles surtout en termes d'évaluation qui modulent les comportements des enseignants. Leurs RS se forment en fonction de ces exigences.

Ce qu'il convient de noter, nous avons exploré de façon spéciale la variable ***évaluation formative*** (tableau 6, page 116) en vue de limiter les erreurs. Il ressort que c'est à bon escient que les enseignants disent utiliser les évaluations en classe pour préparer les évaluations plus importantes. Ce qui est expliqué par les éléments du noyau central de cette variable (figure 21) : ***pour aider les élèves à réussir un examen ministériel*** (choisi par 64,10% des enseignants). Comme nous l'avons vu dans les explications tant avec les enseignants qu'avec les CP, les autres éléments du noyau central vont dans le sens de la vérification des connaissances ou habiletés nécessaires pour réussir l'épreuve unique (PEN280422B, PEN120422A, PEN120522B, PCP120422B, etc.). Ce sont : ***pour aider les élèves dans leur apprentissage*** (choisi à 66,67%) et ***pour vérifier l'acquisition des connaissances par les élèves*** (choisi à 61,54%).

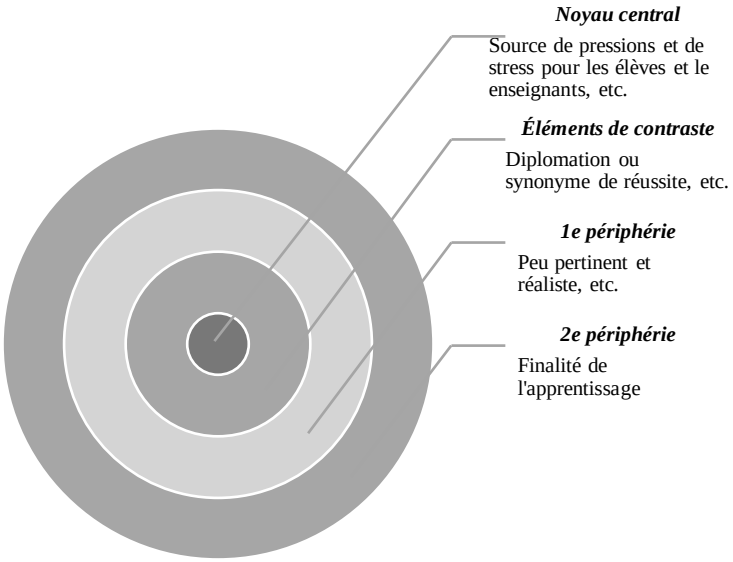
Encore, faut-il noter que même en termes d'évaluation formative, toutes fonctions d'aide à l'apprentissage sont soit ignorées, soit rejetées par la majorité des enseignants. Prenons l'exemple de l'élément en périphérie (figure 22) et ceux de contraste (figure 23) : ***pour améliorer mes pratiques d'enseignement*** est ignoré à 42,86%, rejeté à 35,71% et choisi seulement à 16,66% pendant que ***pour aider les élèves à développer leur esprit critique*** est rejeté à 53,67%, ignoré à 23,81% et choisi seulement à 21,43%; donc, très peu important pour les enseignants. Il est judicieux cependant de nuancer pour le deuxième élément de contraste, ***pour aider les élèves à réussir une autre évaluation que j'aurai donnée moi-même,*** bien qu'il soit majoritairement rejeté (à 37,50%), il est choisi en second lieu (à 30,95%) avant d'être finalement ignoré (à 28,57%). Donc, il est peu important pour la majorité, certes, mais représentatif aux yeux d'un petit groupe. Donc, il existe quand même une petite catégorie d'enseignants pour qui la fonction formative ou d'aide à l'apprentissage est importante. Nous mentionnons que nous ne sommes pas en mesure de déterminer cette petite catégorie d'enseignants en question, une étude plus spécifique pourrait aider à cette fin.

Pour ce qui concerne la structure des RS des enseignants de l'épreuve unique d'histoire de 4^{e} secondaire (tableau 7), les éléments les plus importants pour les enseignants se trouvent dans la première case et pourraient appartenir au noyau central et les éléments les moins importants se partagent dans les deux périphéries (case deux et quatre) alors que ceux qui ont une vision contrastée se trouvent dans la troisième case. La figure 38 ci-dessous donne une présentation plus visuelle d'un point de vue structurel. Réalisons que l'examen ministériel d'histoire de 4^{e} secondaire

est une ***source de pressions et de stress pour les élèves et les enseignants***. Ce qui explique en quelque sorte la modulation des comportements des enseignants par cet examen.

Comprenons tout d'abord que nous n'introduisons qu'un seul élément dans la figure pour faciliter la compréhension. Les autres éléments peuvent être répertoriés au tableau 7 dans les cases qui leur sont appropriées (noyau central, éléments de contraste, 1e périphérie et 2e périphérie). Dans toutes les quatre cases, un seul élément – assurer un minimum de compréhension de l'histoire du Québec et du Canada – se référerait à l'apprentissage des élèves. Il est appartenu à la première périphérie, il est d'une importance moyenne pour les enseignants. Il est évoqué par 7 enseignants sur 42 (16,67%) suivant un rang moyen de 4. Tous les autres éléments définitionnels dégagent une vision qui n'est tout à fait positive de l'examen ministériel d'histoire de 4e secondaire. D'ailleurs, nous pouvons même déterminer une parfaite cohérence entre ces définitions et les mots ou expressions (figure 34) formulés par les enseignants aussi bien que les CP pour parler des pressions et effets de l'épreuve unique (sections 7.3.1 et 8.2.2). Donc, Les RS des enseignants de l'épreuve unique ainsi que leur structure expliquent en quelque sorte les trois groupes d'enseignants qui émergent à partir notre travail de recherche à savoir : ***les enseignants dissidents***, ***les enseignants critiques*** et ***les enseignants gardiens du système*** avec chacun des points de vue soutenus et argumentés (section 10.2). Des points de vue qui sont corroborés, nuancés ou contredits par les CP.

Figure 38.- Représentations sociales des enseignants de l'épreuve unique



Les précédentes sections nous permettent de comprendre et de discuter un peu comment les enseignants d'histoire de 4e secondaire définissent le rôle de l'évaluation des apprentissages et comment ils décrivent leurs propres rôles par rapport à l'évaluation. Elles nous permettent de visualiser la structure des RS des enseignants. Il demeure que le rôle de l'évaluation dans le contexte de la GAR tel que défini par les enseignants se centre sur l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire. Les enseignants définissent aussi leurs rôles par une priorité accordée dans la préparation des élèves à la réussite de cette épreuve qui est donc considérée comme l'une des finalités les plus importantes du cours d'histoire à leurs yeux aussi bien qu'à ceux des CP. Il est donc primordial pour nous de tourner plus spécifiquement sur les fonctions des CP dans ce contexte.

11.1.3.- Fonctions des CP en contexte de GAR

Quel pourrait être le rôle des conseillers pédagogiques dans ce contexte de tension tel que nous l'avons démontré au travers de cette recherche? Comment pourraient-ils parvenir à accompagner les enseignants dans ce contexte précis et les aider à relever les multiples défis?

Comme il est présenté au chapitre 10, la fonction de CP vient avec des tâches qui permettent à cette catégorie d'employés de bien s'acquitter de leur responsabilité. Dans une certaine mesure, les tâches attribuées aux CP concernent les enseignants, les directions et les CP eux-mêmes selon les descriptions qu'ils en font eux-mêmes de leurs fonctions essentielles (section 10.1) et suivant celles qui sont définies dans la littérature avec notamment l'étude de Duchesne (2016) (voir les résultats de ce travail de recherche, pp. 641-650). En revanche, les CP sont tenus de rendre compte de la réalité des enseignants dont le contexte au Québec est imprégné de la GAR et de l'épreuve unique.

En situation normale, les CP semblent exercer davantage de rôles diversifiés. Dans un contexte où les enseignants sont sous tension, il semble qu'ils se trouvent aussi sous tension. Par exemple, les cinq principales fonctions qu'ils ont décrites en parlant de l'accompagnement, de la formation, de médiation, de vulgarisation et d'influence sur la pratique (agent de changement) sont issues de l'influence de ce climat. Pour rappel, le rôle de médiation est un rôle émergent de notre travail de recherche. Les travaux de Guillemette et al. (2019) et de Duchesne (2016) n'en font pas mention.

Ce rôle résulte du climat de dissension pouvant exister entre les directions et les enseignants que les CP tentent de résoudre.

De même, le rôle d'agent de changement que les CP résument en une simple influence sur les pratiques semble être le reflet d'un tel climat. Par exemple, Lachaîne et Duchesne (2019), bien que leur travail se réalise en contexte ontarien, montrent toute une gamme de compétences que doivent mobiliser les CP pour parvenir à ce changement de pratique en tant qu'agent de changement notamment avec le modèle de l'agir compétent (section 3.1.3). Par contre, les CP qui participent à notre recherche (six sur huit soit 75%) disent jongler à travers les exigences ministérielles, le temps et leur posture pour influencer les pratiques des enseignants : « j'ai mis en place des groupes pour travailler la pédagogie par projet, puis vraiment sans cahiers [...] j'ai un rôle de vendeuse un peu, je dois faire la promotion de stratégies pédagogiques différentes », atteste la conseillère PCP030522A. Une stratégie qu'utilise aussi la conseillère PCP160522A à travers des groupes « de développement sur la pensée historique » en vue de « faire autrement face à la réussite aussi d'une épreuve » qui s'impose en 4e secondaire.

Compte tenu de ce dilemme : priorité à accorder à l'épreuve unique qui requiert des pratiques particulières aux opérations intellectuelles notamment et la volonté des CP d'aller vers le développement des compétences, nous nous demandons : comment parviennent-ils à accompagner les enseignants dans ce contexte précis et les aider à relever leurs défis?

C'est d'abord au rôle d'accompagnement que les CP disent adhérer en vue d'aider les enseignants dans leurs défis. D'ailleurs, certains des défis auxquels se confrontent les enseignants s'imposent aussi dans le travail des CP. Par exemple, la GAR, l'épreuve unique et le classement des écoles sont une source de préoccupation et d'inquiétude pour les CP : « On doit le déduire donc même comme conseillère pédagogique […] il y a quand même un examen qui est important de faire comme conseillère pédagogique », explique la conseillère PCP140422A. Les CP transforment ces inquiétudes en une source de motivation pour soutenir les enseignants dans leurs démarches à la préparation des élèves à cette épreuve.

Pour y parvenir, les CP agissent en fonction des besoins ponctuels des enseignants et se réfèrent au rôle de ***responsabilité de soutien*** (PCP240522A) au lieu de celui d'accompagnement. Ils vont parfois jusqu'à faire un travail de ***modélisation*** en classe (PCP030522A et PCP140422A). Les CP

font tout ce qui est en leur pouvoir pour tenir les enseignants motivés : ils leur donnent des conseils, ils font des échanges entre eux (y compris des échanges par courriels), ils organisent des formations, des groupes de développement, etc. Ils font une gestion fine du manque de libération auquel sont confrontés les enseignants (PCP160522A, PCP190522A et PCP140422A). Ils discutent les journées pédagogiques avec les directions (PCP190522A PCP160522A et PCP140422A) en vue d'affronter le problème de manque de temps.

En fonction de cette réalité que décrivent les enseignants et les CP, de leurs visions de l'évaluation des apprentissages et de leurs contributions en termes de proposition, nous croyons nécessaire de formuler certaines recommandations à l'endroit des acteurs du système.

11.2.- Recommandations

11.2.1.- Recommandations aux acteurs selon le rôle perçu de l'évaluation des apprentissages

Nos constats nous amènent à recommander à tous les acteurs du système (décideurs, agents du ministère, centres de services scolaires, directions d'écoles, CP et enseignants) une profonde réflexion sur le rôle effectif de l'évaluation des apprentissages et de sa réelle importance dans l'apprentissage des élèves. Le ministère affirme que « l'élève n'apprend pas pour être évalué » et qu'il « est évalué pour mieux apprendre » (MEQ, 2003, p. 14), l'évaluation, dans ce cas, devrait être l'apanage des enseignants, qui suivent les apprentissages des élèves au quotidien. Malheureusement, dans la situation actuelle, la réussite des élèves devient une expression de façade utilisée pour justifier le rôle des évaluations externes et l'implication de plusieurs politiques et non pour la réussite réelle des élèves.

Présentement, les élèves paient les conséquences d'un système qui cherche des moyens de contrôle à chacun des paliers de la chaine scolaire (Ministère, Centres de services scolaires, Établissements scolaires, enseignants, etc.). De surcroit, si la justification de ce système se retrouve dans une volonté d'assurer une équité sociale réelle, et en fonction d'une demande populaire, la responsabilité qui incombe au système de l'éducation relativement à la réussite des élèves ne peut se limiter à une évaluation unique. On devra alors rendre des comptes sur le nombre d'élèves qui entrent en première secondaire, sur ceux qui en sortent avec un diplôme, sur le nombre d'élèves

qui atteignent leurs objectifs et sur ceux qui ont choisi une voie alternative pour une raison quelconque : cela ne devrait pas être tributaire de la réussite à des épreuves certificatives.

Dans l'hypothèse où un certain consensus social privilégierait malgré tout l'examen ministériel comme la seule voie possible, on pourrait alors alléger le programme. Pour l'instant, le programme est très lourd. On pourra de plus harmoniser les contenus du programme avec ceux des examens du ministère. Par voie de conséquence, si on prétend viser les compétences, la pensée critique et le sens de l'analyse, etc., les évaluations devraient logiquement suivre cette voie.

L'autonomie des enseignants devrait, à cet effet, être encouragée et non brimée. On pourrait revoir à la baisse la valeur des évaluations du ministère, un pourcentage avoisinant 20% de l'année sans l'effet de la double passation pourrait être envisageable. On pourrait, de plus, accorder une plus grande confiance aux directions d'écoles et aux enseignants en rétractant le droit de révision et de correction dont dispose le ministère sur les notes-écoles. Finalement, l'évaluation du Ministère devrait accorder une plus grande place à la différenciation pédagogique en ouvrant la voie à divers formats ou à des moments de passation plus flexibles.

11.2.2.- Recommandations aux enseignants

Face aux impératifs de l'examen ministériel d'histoire de 4^{e} secondaire qui constitue la partie inférieure de l'entonnoir (figure 37) et qui exerce une forte pression sur tout ce qui se passe en salle de classe, dont l'évaluation des apprentissages dans sa globalité, nos constats nous amènent à quelques recommandations par rapport à l'enseignement.

a) Par rapport à l'épreuve unique

Bien évidemment, les enseignants ressentent une responsabilité en lien avec les bons résultats de leurs élèves aux épreuves du ministère en fonction des exigences de la GAR. Nous comprenons que tout rapport en lien avec les résultats de telles épreuves qu'il émane du ministère lui-même ou d'une autre entité met en perspective la performance non seulement des élèves, mais aussi des enseignants eux-mêmes ainsi que leur institution. À cet effet, de telles pratiques déjà en place dans le système éducatif du Québec contraignent les enseignants à exercer leurs fonctions selon les aspirations de l'épreuve unique. Par contre, ils sont les derniers agents du système éducatif par qui le programme est appliqué en salle de classe. En attendant qu'on repense la question des examens ministériels (section 11.1), il est souhaitable que les enseignants appliquent les intentions du

programme en enseignant, parallèlement aux exigences de l'épreuve unique, les processus liés à l'apprentissage de la pensée historique en misant notamment sur le processus d'enquête. Cela signifie l'utilisation d'une démarche complexe dans leurs séquences d'enseignement qui selon le MEQ :

> fait appel aux composantes de l'une ou l'autre des compétences, voire à celles des deux compétences. Elle permet parfois d'établir des relations avec les domaines généraux de formation, diverses compétences transversales et d'autres disciplines. Elle nécessite une recherche, une sélection et une analyse de données. Elle fait appel à une démarche qui suppose le recours à différentes habiletés intellectuelles (MEES, 2017b, p. 8).

Sur ce point, nous nous référons au travail de Duquette (2020) qui établit une différence entre les priorités du programme du Québec et celles de l'Ontario. Bien que le programme d'histoire du Québec et du Canada prône le développement de la pensée historique des élèves, une sorte de « mise à distance du passé et le recours à une méthode d'analyse critique, la méthode historique » (MEES, 2017b, p. 6), il reste encore flou sur le processus de développement de cette pensée comparativement au Curriculum d'histoire de l'Ontario. Celui-ci se fonde clairement sur les concepts de la pensée critique élaborée par Seixas et Morton (2013b) à savoir : l'établissement de l'importance historique, le recours aux sources (preuves), la détermination de la continuité et du changement, l'analyse des causes et des conséquences, l'adoption d'une perspective historique et la considération de la dimension éthique (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2018b et 2018a). Même si le recours aux sources et la considération de la dimension éthique ne s'alignent pas dans le tableau des concepts de la pensée critique du curriculum ontarien, ils y occupent néanmoins une place dans les énoncés plus généraux du programme-cadre. Quant au processus d'enquête, ledit curriculum établit une ligne directrice à savoir : la formulation des questions, la collecte des informations (recours aux différentes sources) et leur organisation, l'analyse et l'interprétation des informations collectées, l'évaluation et la conclusion puis la communication des résultats (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2018b et 2018a).

Plusieurs CP ayant participé à notre recherche formulent d'ailleurs des recommandations similaires en lien avec le processus d'enquête. Ils se réfèrent notamment au programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté de 2006, mais sans s'y limiter, qui proposait une démarche de recherche. Ils suggèrent le recours à la problématisation où l'on formule une question de départ, puis une hypothèse, on collecte des informations par le recours aux différentes sources, on valide les informations (on les organise), on les évalue (on les analyse et les interprète), on arrive à une

réponse nuancée de l'hypothèse de départ (on tire des conclusions) puis on communique les résultats, une démarche d'ailleurs expérimentée par plusieurs enseignants de 3e secondaire dans une recherche collaborative récente et qui a donné des résultats concrets dans les conceptions de l'évaluation des personnes participantes (Duquette et al., 2023).

b) Par rapport à leur posture (la structure de leurs RS)

À ce sujet, nous reconnaissons encore le poids des examens ministériels dont les contenus sont souvent incohérents avec les libellés du programme. Cette situation explique en quelque sorte des représentations véhiculées en fonction des effets de l'épreuve unique aussi bien qu'en fonction de leur propre posture. Nous comprenons qu'une telle ambiguïté tente absolument les enseignants à privilégier des pratiques allant dans le sens de l'épreuve unique, c'est-à-dire, à adopter un système de bachotage généralisé comme le démontrent nos résultats et nos analyses. En fin de compte, les pratiques adoptées, que ce soit au niveau de l'enseignement, de l'évaluation ou des choix du matériel didactique approprié, sont celles qui correspondraient à toutes autres finalités de l'évaluation des apprentissages, voire de l'éducation elle-même, que sont les examens ministériels. En revanche, comme nous l'avons amplement démontré, la situation ne devrait pas pour autant interférer avec une utilisation effective de l'évaluation formative comme support tant à l'enseignement qu'à l'apprentissage.

En effet, la potentialité de l'évaluation formative est déjà démontrée (Hattie, 2012; Wiliam, 2011). En attendant la grande réflexion qui serait amorcée par les autorités concernées sur la pertinence de l'épreuve unique en elle-même, les enseignants peuvent prioriser, parallèlement à la préparation des élèves pour les examens, des pratiques qui encourageraient des rétroactions régulières au travers d'une approche davantage socioconstructiviste de résolution de problème. Leurs rétroactions cibleraient alors à la fois les connaissances nécessaires pour passer l'examen ministériel et les compétences des élèves à développer en fonction du programme.

11.2.3.- Recommandations aux CP, agents du Ministère et des centres de services scolaires

Les CP reconnaissent leurs principaux rôles et fonctions (tableau 5, page 112) qu'ils définissent selon la réalité qu'ils vivent avec les enseignants, donc, selon les contextes de la GAR et de l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire. Ils connaissent le mandat que leur délèguent ministère et centres de services scolaires; ils connaissent aussi les besoins réels des enseignants qui ne sont

pas toujours en lien avec leur mandat initial. Concernant l'étau que représente la GAR au travers de l'épreuve unique, certains dénoncent la position inconfortable dans laquelle ils doivent « défendre l'indéfendable » (PCP060622A), disent-ils. Leur position implique de concilier un accompagnement selon les démarches du développement des compétences des élèves et selon les habiletés nécessaires pour passer l'épreuve unique. Bien sûr, cette dernière condition pèse lourdement sur l'exercice de leurs fonctions.

À ce titre, la recommandation centrale pour les CP serait d'accentuer le travail au niveau des compétences des élèves en fournissant aux enseignants les stratégies appuyées par la recherche pour le faire tout en tenant compte de la réalité de l'épreuve unique, et ce, en attendant que la pertinence de cette épreuve ainsi que ses modalités soient mises sur la table par les autorités. Dans cette même veine, les CP peuvent jouer un double rôle en rapportant cette réalité de terrain à leurs employeurs pendant qu'ils exécutent leurs fonctions. Ils peuvent, de ce fait, fournir des rétroactions aux membres des directions de leurs écoles, du ministère et des centres de services scolaires en vue de les inciter à amorcer ces réflexions.

En fait, ce chapitre nous a permis de rapprocher nos lecteurs de nos différentes questions de recherche en engageant des discussions se terminant avec des recommandations par catégorie d'acteurs. Aux termes de ces discussions, nous comprenons qu'à quelques exceptions près, les principales fonctions des enseignants et des CP en 4^{e} secondaire dans le cadre du cours d'histoire se réalisent autour de la réussite de l'épreuve unique malgré son incohérence en termes d'évaluation des compétences des élèves comparativement à ce qui est demandé dans le programme.

12.- CONCLUSIONS

À l'égard de l'évaluation des apprentissages, les préoccupations sont réelles, particulièrement au niveau des effets délétères produits par la GAR. En histoire du Québec et du Canada de 4e secondaire, cette réalité est constante et imposante puisque réussir le cours d'histoire est synonyme de réussir l'épreuve unique. L'échec à l'épreuve unique par un élève empêche la réussite officielle de son parcours scolaire puisque le DES en dépend. Pour les enseignants aussi, la pression en lien avec cet examen devient le cœur du jugement qui est porté sur leur travail. Toutes les actions pédagogiques tendent donc vers cette épreuve comme nous pouvons le constater tout au long de ce travail. Le contexte particulier de Covid-19 dans lequel cette recherche est réalisée avec l'annulation de l'épreuve unique, entre autres conséquences sur les comportements des acteurs, vient montrer davantage comment la GAR réduit considérablement l'autonomie professionnelle des enseignants et comment le contrôle établi par ce dispositif est intimidant et imposant. Dans une perspective d'approfondissement, nous allons présenter dans les quatre sous-sections subséquentes un rappel des grandes lignes de chaque chapitre (12.1), les limites de la présente recherche (12.2), ses retombées (12.3) puis les perspectives pour de nouvelles recherches (12.4).

12.1.- Un rappel des grandes lignes de la recherche

Au premier chapitre, nous avons pris le soin de présenter la problématique du travail avec l'évaluation des apprentissages dont les objets dans la politique actuelle du Québec sont les compétences et une politique de gestion axée sur les résultats qui structure à plusieurs égards le quotidien des enseignants en salle de classe. Une telle situation devient d'autant plus pernicieuse dans les classes où il y a un examen ministériel de fin d'année comme en classe d'histoire de 4e secondaire avec l'épreuve unique. La diplomation en dépend alors que les résultats qui en proviennent font l'objet d'un usage controversé. Les CP dont la principale mission est d'accompagner les enseignants se trouvent eux aussi entraînés dans le courant en concentrant leurs efforts à promouvoir la réussite de l'épreuve unique. Cette conjoncture invite plus globalement à se questionner sur la finalité de l'évaluation des apprentissages voire de l'éducation à travers plusieurs questions de recherche (section 1.3).

Au chapitre 2, nous avons abordé la question de l'évaluation des apprentissages dans ses particularités. Nous avons vu qu'avec le CSE (2018), la finalité de l'évaluation des apprentissages peut être recherchée à travers ses deux principales fonctions à savoir la fonction formative et la fonction

sommative. Dans la politique de l'évaluation des apprentissages de 2003, ces deux fonctions sont décrites comme étant les buts poursuivis par l'évaluation. Par l'une, on entend apporter une aide ponctuelle à l'apprentissage des élèves et, par l'autre, reconnaitre les compétences. En ce sens, il est clairement indiqué que :

> Le ministère de l'Éducation reconnaît que l'évaluation a deux fonctions principales, soit l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences. La première, en grande partie à cause de son potentiel de régulation et parce qu'elle permet une rétroaction continue, s'apparente à l'évaluation formative. Quant à la fonction de reconnaissance des compétences, il est trompeur de la qualifier de sommative dans la mesure où il ne s'agit pas de la somme d'évaluations cumulées durant une période donnée, comme on le fait habituellement en formation générale des jeunes. En effet, l'évaluation en vue de la reconnaissance des compétences vise à vérifier si le niveau attendu de développement des compétences est atteint (MEQ, 2003, p. 29).

Bien que le ministère exprime une gêne quant au caractère sommatif de l'évaluation, cela n'empêche pas qu'au final, toutes les démarches de reconnaissance des compétences sont sommatives (Gouvernement du Québec, 2020, art. 30.2). Deux éléments contextuels parviennent à compliquer la situation : il s'agit de l'APC rendant opaques les objets de l'évaluation et de la politique de la GAR qui entraîne une focalisation sur la fonction sommative de l'évaluation au détriment de la fonction formative.

Ces deux politiques (l'APC et la GAR) sont amplement documentées au chapitre 3. Nous avons vu que l'APC mise plutôt sur le rôle actif des élèves dans leur apprentissage en développant leur faculté à mobiliser diverses ressources en situation problématique pour aboutir à une solution si complexe que soit la situation (Gérard, 2010; Hirtt, 2009; Keddar, 2012). Cette approche veut une conscientisation des élèves sur les problèmes auxquels ils font face en vue d'y trouver des solutions sans toutefois écarter la possibilité de recourir à des ressources externes (CSE, 2003). Pour ce qui concerne la classe d'histoire, l'APC renvoie à plusieurs égards à la méthode historique (MEES, 2017b). Les enseignants doivent recourir à des procédés divers de manière à permettre aux élèves de développer leur pensée historique, leur esprit d'analyse critique et leurs habiletés à effectuer des opérations intellectuelles (MEES, 2017a). L'évaluation doit amener les enseignants à vérifier le développement de ces facultés (MEQ, 2003b).

En outre, nous avons vu que la politique de la GAR au niveau de l'éducation s'appuie sur les trois entités clés du système pour produire un effet concret sur les résultats : le ministère avec son plan stratégique, les centres de services avec leur plan d'engagement vers la réussite (PEVR) et les écoles

avec leur projet éducatif (Gouvernement du Québec, 2023b). Ces entités doivent fonctionner en toute cohérence suivant une corrélation de haut en bas (*top down* ou verticale), c'est-à-dire, les engagements pris au niveau inférieur doivent permettre à ce que ceux des niveaux supérieurs se réalisent. Chacune de ces trois entités est soumise à la reddition des comptes et doit justifier l'atteinte des objectifs préalablement fixés. S'il y a un écart entre ces objectifs et les résultats obtenus, des explications doivent y être apportées avec à l'appui des moyens de correction (MEES, 2018c). C'est dans cette logique qu'un rapport sur le taux de diplomation est émis chaque année par le MEQ; cela permet de procéder à différentes comparaisons et à une évaluation de la performance du système en général (MEES, 2020).

Ce climat ne manque pas de générer d'énormes pressions sur les acteurs. Les enseignants qui se trouvent en première ligne en termes d'évaluation des apprentissages pour déterminer la réussite des élèves et des écoles semblent subir plus profondément ces pressions. Le chapitre 4 a permis d'expliciter ce qu'ont les représentations sociales et les manières dont cette théorie peut venir appuyer une recherche s'intéressant aux enseignants. Nous avons ainsi documenté le bienfondé d'une telle théorie et sa place en sciences sociales aussi bien qu'en éducation spécifiquement. Nous avons montré comment les éléments des RS peuvent être collectés, analysés et structurés avec des auteurs comme Abric (2003a) et Vergès (2001). Le recours à cette théorie dans la conjoncture telle que nous l'avons décrite permet une compréhension plus fine des propos d'enseignants, à savoir : la définition du rôle de l'évaluation des apprentissages selon les enseignants, la description de leurs propres rôles dans l'évaluation des élèves, la détermination du poids de l'examen ministériel d'histoire et de ses interactions avec les RS des enseignants, la structuration de ces RS et les manières dont elles influencent les pratiques en salles de classe. Le rôle des CP en tant qu'accompagnateurs des enseignants entre autres fonctions y est aussi abordé. La situation nous a invité aussi à préciser le rôle des conseillers pédagogiques dans ce contexte de tension (réformes par compétences et gestion axée sur les résultats), à spécifier le rôle de la formation en vue d'aider les enseignants à relever leurs défis et, finalement, à examiner si l'examen ministériel d'histoire de 4^{e} secondaire favorise ou non l'utilisation de l'APC (la méthode historique).

Dans un souci de parvenir au bout de ces préoccupations, nous avons traité au chapitre 5 des aspects méthodologiques du travail. Nous avons utilisé une méthodologie mixte avec un design concomitant. Un questionnaire a été administré en ligne, 42 enseignants d'histoire de 4^{e} secondaire au Québec y répondent durant la période du 17 janvier au 6 juin 2022. Dans le même temps, nous avons utilisé des

entrevues semi-dirigées avec 10 enseignants et huit conseillers pédagogiques toujours en lien avec le cours d'histoire de 4e secondaire. Ce sont au total 18 entrevues que nous avons réalisées durant la période du 12 avril au 6 juin 2022. Des données qui sont suffisantes et qui dépassent grandement toutes nos attentes initiales.

Aux chapitres 6, 7 et 8, nous avons présenté les résultats alors que des analyses suivies d'une discussion sont présentées aux chapitres 9, 10 et 11. Le chapitre 6 traite des données quantitatives et nous offre un portrait global des RS des enseignants d'histoire de 4e secondaire, il présente les principaux éléments des RS des enseignants, comment ces RS sont structurées : les éléments plus en lien avec l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire sont plus importants pour les enseignants et font partie du noyau central alors que les éléments se rapportant à l'apprentissage des élèves se trouvent majoritairement en périphérie.

Le chapitre 7 expose les résultats des entrevues réalisées avec les enseignants. Ceux-ci nous fournissent des explications qui permettent d'approfondir notre compréhension. Ces résultats nous permettent de comprendre que les RS des enseignants en termes d'évaluation des apprentissages se construisent surtout autour de l'épreuve unique. Celle-ci les oriente même s'ils ont leur propre posture qui entre parfois en contradiction avec les choix didactiques effectués en fonction de cet examen. Nous avons aussi conclu que la tendance au bachotage n'est plus uniquement le lot de l'enseignement en 4e secondaire; elle déborde aussi dans les classes précédentes du secondaire et tend même à jouer dans les pratiques d'évaluation dès le primaire en univers social (à partir de 3e année).

Le chapitre 8 concerne les résultats des entrevues réalisées avec les CP. Les explications alors fournies par ce groupe de participants viennent corroborer, mais aussi, à certains moments, nuancer les propos des enseignants. Les résultats des données obtenues auprès des CP montrent que l'épreuve unique d'histoire formalise les actes d'enseignement. Toutefois, il faut aussi noter que certains CP et enseignants insistent sur quelques bienfaits de cette épreuve comme l'importance de faire un bilan d'apprentissages pour l'ensemble des élèves du Québec, sur la mise sur place d'un certain contrôle sur le travail des enseignants, etc. Finalement, cette épreuve produit des conséquences non négligeables pour les élèves et pour le système d'éducation en général.

Les analyses engagées au chapitre 9 ont permis de mettre en évidence un effet d'entonnoir causé par l'épreuve unique. Cette épreuve constitue l'une des manières par laquelle la GAR se matérialise dans

les écoles. En conséquence, toutes les actions des enseignants voire des CP s'exercent en fonction de cette épreuve qui n'est pas tout à fait cohérente avec les contenus des programmes. Ces analyses nous aident à éclaircir cet aspect. Le programme d'histoire du Québec et du Canada tend vers le développement des compétences des élèves comme leur capacité d'argumentation, leur esprit critique et d'analyse, entre autres. Cependant, ces compétences ne sont presque pas enseignées de cette manière selon les enseignants et les CP en raison de l'épreuve unique. L'épreuve unique selon nos participants s'intéresse beaucoup plus aux connaissances essentielles ou aux « compétences de base » (PEN120522B) avec des opérations intellectuelles (changement/continuité, causes/conséquences et simples explications).

Les analyses du chapitre 10 nous ont permis de délimiter trois groupes d'enseignants quant à leur perception de la pertinence de l'épreuve unique : ***les enseignants dissidents*** pour qui l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire serait peu pertinente demandent son annulation pure et simple; ***les enseignants critiques*** qui dénotent que cette épreuve est à la fois importante et imparfaite et demandent qu'elle soit restructurée (certains CP émettent des points de vue qui vont dans cette direction) puis ***les enseignants gardiens du système*** qui pensent que l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire est correcte dans son état actuel, ils demandent qu'elle soit maintenue dans sa forme. Certains mentionnent néanmoins que sa pondération pourrait être revue à la baisse (un point de vue partagé par certains CP). Les dilemmes vécus quotidiennement par les enseignants et les CP au regard d'une posture de l'évaluation souvent différente de celle préconisée par l'épreuve unique ont aussi fait l'objet d'analyses dans ce chapitre.

Ainsi, nombreux sont les enseignants qui, sans examen ministériel, prioriseraient les travaux des élèves, leurs réflexions personnelles, leur sens d'analyse et l'exercice de leur esprit critique : les observations, les conversations, les projets, les recherches, etc., constitueraient la base de l'évaluation pour les enseignants. D'ailleurs, ils sont 65,85% (27 sur 41) à voir en l'examen une contrainte, en tout ou en partie. Ce « carcan », disent les enseignants et corroborent les CP, oblige les enseignants à agir autrement que par leur propre valeur pédagogique. Cet écart entre la posture pédagogique des enseignants et la réalité contextuelle du terrain semble s'agrandir avec les années d'expérience : les enseignants plus anciens s'habituent avec les contenus de l'épreuve unique et deviennent plus habiles à composer avec de telles exigences.

Selon les structures mises en place en fonction de la GAR, nous déterminons dans les RS des enseignants que les examens ministériels, l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire pour ce qui nous concerne, entraine les enseignants dans un courant d'entonnoir où tout se passe en fonction de cet examen : les approches (APC), les évaluations (formatives et sommatives), le matériel didactique, etc., prennent la forme de l'épreuve unique d'histoire. Tous ces paramètres convergent vers sa préparation: des comportements qui s'apparentent à un système de bachotage généralisé. L'évaluation formative est conçue de telle manière à préparer une évaluation plus importante. Dans ces circonstances, nous déterminons que l'évaluation des apprentissages devient l'une des finalités les plus importantes du système éducatif. Elle est synonyme de la réussite des élèves, des enseignants et de toute la chaine institutionnelle. Les CP n'arrivent pas à s'affranchir de la situation. Dans la majorité des cas, ils se joignent aux enseignants pour préparer la réussite des élèves à l'épreuve unique.

Au chapitre 11, nous proposons diverses recommandations justifiées par les réponses à nos questions de recherche. Nos recommandations sont adressées avant tout aux acteurs du système de l'éducation du Québec en général (décideurs, agents du Ministère, centres de services scolaires, directions d'écoles, CP et enseignants), tout en tenant compte de la réalité actuelle. Ces recommandations visent, dans un monde idéal, la fin du système de bachotage, mais demeurent ancrées dans le contexte présent de manière pragmatique : des changements à divers niveaux permettraient un meilleur appui aux enseignants afin de centrer l'évaluation des apprentissages sur les besoins des élèves.

12.2.- Les limites de la recherche

Comme toute autre recherche, la nôtre comporte son lot de limites. Rappelons dans un premier temps que nous l'avons réalisé en pleine période pandémique de Covid-19. La première limite est due au nombre restreint de participants surtout pour la phase quantitative avec 42 répondants seulement. Dans deux situations principalement à savoir la relation entre les pratiques en salle de classe et les types d'écoles puis entre le nombre d'années d'expérience et les pressions subies en fonction de l'épreuve unique, ce petit nombre ne nous permet pas d'aboutir à des conclusions significatives. Toutefois, nous réitérons que la généralisation et la représentativité (Gaudreau, 2011; Gauthier et Bourgeois, 2016) ne sont pas les buts que nous poursuivons en entreprenant ce travail, et, à ce titre, que ce sont d'abord et avant tout les principes de la transférabilité (Mukamurera et al., 2006; Rousson, 2014) qui s'appliquent. De plus, ces deux situations ne sont pas les objectifs prioritaires poursuivis par cette recherche, ce sont en quelque sorte des éléments qui bonifient notre travail.

La deuxième limite de cette recherche est donc due au fait que nous nous adonnons uniquement aux pratiques déclarées des enseignants pour établir comment leurs représentations sociales influencent leurs pratiques en salle de classe. Nous aurions pu penser à des observations. En revanche, étant en période pandémique, il était impossible d'obtenir les permissions nécessaires pour ces observations d'autant plus que le fonctionnement normal des classes était lui aussi affecté en plus de l'annulation temporaire de l'Épreuve unique. Malgré tout, nous induisons que cette limite est valablement compensée par l'ajout d'une catégorie de participants à notre recherche, c'est-à-dire les CP, qui sont des témoins authentiques de ce qui se passe en classe et des problèmes auxquels font face les enseignants. Nous déterminons beaucoup plus de similitudes que de différences dans les déclarations de ces deux groupes de participants. Sans les déclarations de ce groupe de conseillers, la richesse de nos données ne serait pas la même.

12.3.- Les retombées de la recherche

Malgré les limites mentionnées à la précédente section, nous concluons que notre travail de recherche est innovant. Il apporte une contribution solide, originale et pertinente. Il permet d'identifier et de comprendre le rôle de l'évaluation des apprentissages du point de vue des enseignants et des CP, et ce, en considérant le contexte de la politique de gestion axée sur les résultats et de l'épreuve unique d'histoire de 4^{e} secondaire. En ce sens, c'est une contribution importante. En outre, ce travail de recherche permet désormais de considérer la dimension politique de l'évaluation des apprentissages avec la gestion des résultats qu'on en fait et les pressions qui découlent de cette gestion qui empêche en quelque sorte une réelle prise en compte des dimensions pédagogiques de l'évaluation. Il devient ainsi difficile, voire impossible de travailler à développer une évaluation des apprentissages conforme aux attentes de l'APC dans le contexte de la GAR et de l'Épreuve unique. Face aux contraintes politiques, il apparait que les enseignants n'ont pas trop de marge de manœuvre que de céder et d'agir selon les exigences politiques.

Par ailleurs, ce travail présente un portrait exhaustif des représentations sociales des enseignants de l'évaluation des apprentissages en histoire en contexte de la GAR et d'examen ministériel. Spécifiquement, ce travail propose en termes de contribution différentes recommandations des enseignants et des conseillers pédagogiques par rapport à l'épreuve unique d'histoire de 4^{e} secondaire. Par exemple, sur l'existence même de l'épreuve unique, il nous montre trois groupes d'enseignants : ***des enseignants dissidents***, des ***enseignants critiques*** et ***des enseignants gardiens de la tradition***.

Chacun de ces groupes présente une vision nuancée de l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire par rapport aux deux autres comme en témoignent les différentes recommandations.

De plus, ce travail permet de réfléchir à la question des finalités éducatives : l'éducation vise-t-elle à préparer les élèves à une réussite à court thème comme un examen ministériel ou un examen de passage ou vise-t-elle une réussite à long terme qui serait conforme aux idéaux du programme? Par exemple, pour le cours d'histoire de 4e secondaire, réussir l'épreuve unique qui représente la partie fine de l'entonnoir et qui formalise les comportements des enseignants et des CP, constitue présentement la finalité principale poursuivie par les enseignants et les CP. Malheureusement, l'Épreuve unique, dans son format actuel, porte davantage sur l'évaluation des connaissances avec notamment les opérations intellectuelles (causes/conséquences, changements/continuités) puis, dans une moindre mesure, des explications appuyées par des faits. Elle ne permet pas, en ce moment, d'évaluer la pensée historique ou critique des élèves. De ce fait, ce travail peut permettre aux enseignants et aux CP d'être conscients de leur posture et peut permettre aux décideurs d'être plus réflexifs par rapport à l'existence de l'épreuve unique et ses contenus ou d'aller chercher un arrimage entre les énoncés du programme et les évaluations effectives. Ce travail pourrait même amener à penser à un allègement du programme qui, dans son état actuel et selon les points de vue des enseignants et des CP, est difficile, voire impossible à couvrir.

12.4.- Perspectives de recherches futures

Finalement, si exhaustif que soit un travail, plusieurs éléments demeurent tout de même dans ses pénombres. Somme toute, il apparaît que malgré les nombreuses contributions de cette recherche, nos résultats entraînent aussi de nombreuses nouvelles questions. Plusieurs points d'ombre appellent en effet une plus large documentation en vue d'y apporter un certain éclairage. Premièrement, la présente recherche indique qu'il existe une vision contrastée de l'évaluation des apprentissages à plusieurs degrés que ce soit au niveau de l'évaluation des apprentissages en général (section 6.2.3), que ce soit au niveau de l'évaluation formative (section 6.3.3) ou de l'épreuve unique (section 6.4.3) plus spécifiquement. Cela indique qu'il existe un petit groupe pour qui ces éléments représenteraient le noyau central. Par exemple, pour ce qui est de l'évaluation des apprentissages d'une manière générale, « Vérifier la méthode d'apprentissage des élèves » est rejeté par 38,09% des répondants puis choisi par 30,95%. Le fait qu'il est choisi à ce pourcentage indique qu'il existe bien un petit groupe aux yeux

duquel cet élément est important. Cette étude ne nous permet pas de le déterminer, il serait intéressant de mener une recherche à cette fin.

De plus, quand nous avons voulu établir le lien entre les pressions de l'épreuve unique et le nombre d'années d'expérience, entre la vision exprimée et la posture adoptée ainsi que le lien entre la différence par rapport à la posture adoptée et la valeur pédagogique des enseignants comparativement aux types d'écoles dans lesquelles ils exercent en référence aux écoles privées, écoles publiques les plus défavorisées et écoles publiques les moins défavorisées, nous n'avons trouvé aucun résultat significatif. Cela pourrait s'expliquer par le petit nombre de répondants (42) qui ont répondu à notre questionnaire. En ce sens, une étude à plus grande échelle serait nécessaire pour venir appuyer, préciser ou contredire nos données préliminaires.

En toute fin et dans un souci d'élargir les champs de recherches futures, nous nous posons les questions suivantes : une évaluation ministérielle statique détermine-t-elle réellement la réussite des élèves ou du système? Comment peut-on baliser valablement le travail des enseignants? Est-il souhaitable que le format de l'examen ministériel devienne la norme enseignée alors que plusieurs de nos répondants et participants aussi bien plusieurs recherches (Déry, 2017; Duquette, 2020; Duquette et al., 2018a) pointent vers son non-alignement avec les programmes? La qualité de l'éducation, de l'enseignement ou de l'apprentissage dans de telles circonstances ne se trouve-t-elle pas en jeu? Voilà, en fait, d'autres questions qui restent ouvertes à ce présent travail de recherche.

LISTE DE 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. (Éd.). (2003b). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Erès.

Adrien, C. (2009). *Historique de l'évaluation des apprentissages : De l'enseignement des Jésuites à l'approche par compétences* [M.A, Université de Laval]. https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/21707

Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). Formative evaluation of learning : A review of publications in French. In OECD (Éd.), *Formative assessment : Improving learning in secondary classrooms* (p. 265-290). OECD Publication.

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., & 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

Angué, K. (2009). Rôle et place de l'abduction dans la création de connaissances et dans la méthode scientifique peircienne. *Recherches qualitatives*, *28*(2), 65-94. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(2)/angue(28)2.pdf

Audigier, F. (1995). Histoire et Géographie : Des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, *15*(1), 61-89. https://doi.org/10.3406/spira.1995.1907

Avenier, M., & Gavard-Perret, M.-L. (2012). Inscrire son projet de recherche dans un cadre épistémologique. In M.-L. Gavard-Perret, D. Gotteland, C. Haon, & A. Jolibert (Éds.), *Méthodologie de la recherche en gestion* (p. 5-45). Pearson Éducation.

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

Beauchamp, M. (2020). *Mise en oeuvre d'un processus d'évaluation des compétences qui prend en compte le savoir-être et s'appuie sur le jugement professionnel* [Ph. D., Université de Sherbrooke]. https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/16808

Beauchemin, J., Fahmy-Eid, N., Québec (Province), & 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*.

Beaulne, G., & Daneault, É. (2013). Le conseiller pédagogique : Un pont entre la recherche et la réalité de la classe. *Québec français, 170*, 86-87. http://www.erudit.org/fr/revues/qf/2013-n170-qf0918/70519ac/

Beckers, J. (2012). Introduction : Mise en perspective théorique. In J. Beckers, J. Crinon, & G. Simons (dir.) (Éds.), *Approche par compétences et réduction des inégalités entre élèves* (p. 7-16). De Boeck Supérieur. https://www.calameo.com/read/00001585692e591205363

Beckers, J., Hirtt, N., & Laveault, D. (2014). Les compétences à l'école : Controverses et défi actuels. In M. Crahay, G. Aldon, L. Allal, A. Arraiz-Perez, & P. Astier (Éds.), *L'évaluation des compétences : Un nouveau défi lancé aux sciences de l'éducation ?* (p. 57-70). De Boeck Supérieur. http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=DBU_DINCK_2014_01_0191&download=1

Bélair, L., & Dionne, É. (2009). Evaluation 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., & Lafortune, L. (2010). Pour des réflexions sur l'évaluation et la régulation des apprentissages. In L. M. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy, & L. Lafortune (dir.) (Éds.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement : Vers la professionnalisation* (p. 1-8). Presses de l'Université du Québec.

Béland, S., & Marcoux, G. (2016). Regards sur l'évaluation diagnostique. *Mesure et évaluation en éducation*, *39*(3), 1. https://doi.org/10.7202/1040134ar

Bergamaschi, A. (2011). Attitudes et représentations sociales. Les adolescents français et italiens face à la diversité. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences, 49-2,* Article 49-2. http://journals.openedition.org/ress/996

Bergeron, R., & Morin, M.-F. (2005). Québec français enquête : Regards croisés du milieu scolaire sur l'évaluation des apprentissages. *Québec français, 1*(138), 52-83. https://id.erudit.org/iderudit/55456ac

Bergeron, R., & Morin, M.-F. (2005a). Évaluer pour apprendre : Les défis de l'évaluation renouvelée des apprentissages. *Québec français, 138*, 50-52. http://www.erudit.org/fr/revues/qf/2005-n138-qf1181461/55455ac/

Billaudot, B. (2011). *Justice distributive et justice commutative dans la société moderne. Journées de l'Association Charles Gide "Justice et économie : Doctrines anciennes et nouvelles théories"*. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00644799

Birenbaum, M., DeLuca, C., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., Smith, K., Timperley, H., Volante, L., & Wyatt-Smith, C. (2015). International trends in the implementation of assessment for learning : Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education, 13*(1), 117-140. https://doi.org/10.1177/1478210314566733

Black, P. (2015). Formative assessment – an optimistic but incomplete vision. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *22*(1), 161-177. https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.999643

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *5*(1), 7-74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Blais, J.-G. (2004). L'obligation de résultats à la lumière de l'interaction entre le quantitatif et le social. In C. Lessard & P. Meirieu (Éds.), *L'obligation de résultats en éducation* (p. 123-144). Presses de l'Université de Laval.

Blouin, L. (2020). *La nature de l'épreuve unique d'histoire, les facteurs de difficulté qui y sont associés, leurs influences sur la réussite et la place de la compétence à lire sur la réussite des élèves de quatrième secondaire* [M.A, Université du Québec à Chicoutimi]. https://constellation.uqac.ca/5433/

Bonami, M. (2005). Évaluation interne et évaluation externe : Concurrence ou complémentarité? *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, *38*. https://shs.hal.science/halshs-00603486/document

Bouhon, M. (2009a). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement*.

Bouhon, M. (2009b). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement* [Université de Louvain-la-Neuve]. http://hdl. handle. net/2078.1/30401

Bouhon, M. (2014). L'évaluation des apprentissages en classe des sciences humaines et sociales au primaire et au secondaire. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois, & S. Demers (Éds.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la geographie au primaire et au secondaire* (p. 127-154). Éditions MultiMondes.

Bourgault, P., Gallagher, F., Michaud, C., & Tribble, D. S.-C. (2010). Le devis mixte en sciences infirmières ou quand une question de recherche appelle des stratégies qualitatives et quantitatives. *Recherche en soins infirmiers*, *103*(4), 20-28. https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2010-4-page-20.htm

Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : Un amalgame paradigmatique. *Connexions*, *81*(1), 25. https://doi.org/10.3917/cnx.081.0025

Boutin, G. (2018). La conduite de l'entretien individuel. In *L'entretien de recherche qualitatif* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.

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. (2013). *Les ressources didactiques : Typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire* [Ph. D., Université de Montréal,]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10105

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). Typologie des usages des ressources didactiques par des enseignants d'histoire au secondaire du Québec. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, *38*(1), Article 1. https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1926

Bouvier, F., & Martineau, S. (2020). La pensée critique et l'histoire nationale du Québec-Canada chez les futurs enseignants du secondaire : Une étude exploratoire. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation, 28*(3), 50-63. https://doi.org/10.18162/fp.2020.577

Brassard, A., Lusignan, J., & Pelletier, G. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec : Du discours à la pratique. In *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

Brunet, M.-H. (2013a). Une histoire sans les femmes est une histoire désengagée. *Histoire engagée*. http://histoireengagee.ca/wp-content/uploads/2013/11/BRUNET-Marie-Hélène.-Une-histoire-sans...-1.pdf

Brunet, M.-H. (2013b). Une histoire sans les femmes est une histoire désengagée. *Histoire engagée*, 1-9. http://histoireengagee.ca/wp-content/uploads/2013/11/BRUNET-Marie-H%C3%A9l%C3%A8ne.-Une-histoire-sans...-1.pdf

Burton, R., Manusco, G., & Peraya, D. (2014). Une méthodologie mixte pour l'étude des dispositifs hybrides. Quelle méthodologie pour analyser les dispositifs hybrides de formation ? *Education et Formation, e-301*, 35-54. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37051

Cardin, J.-F. (2014). Les programmes de sciences sociales : Du pourquoi au comment. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois, & S. Demers (Éds.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la geographie au primaire et au secondaire* (p. 75-98). Éditions MultiMondes.

Cardin, J.-F., Falardeau, É., & Bidjang, S.-G. (2012). « Tout ça, pour ça… » Le point de vue des enseignants du primaire et du secondaire sur la réforme des programmes au Québec. *Formation et profession, 20*(1), 9-22. https://doi.org/doi:10.18162/fp.2012.10

Cardinet, J. (1991). *L'histoire de l'évaluation scolaire des origines à demain*. Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques. https://www.irdp.ch/data/documents/manifestations/cardinet/histoire_evaluation_scolaire.pdf

Caruth, G. D. (2013). Demystifying Mixed Methods Research Design : A Review of the Literature. *Mevlana International Journal of Education, 3*(2), 112-122. https://doi.org/10.13054/mije.13.35.3.2

Chokier, N., & Moliner, P. (2006). La « zone muette » des représentations sociales, pression normative et/ou comparaison sociale ? *Bulletin de psychologie, 483*(3), 281-286. http://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2006-3-page-281.htm

Cissé, F. (2016). *Appropriation de la politique d'évaluation des apprentissages du Ministère de l'Éducation du Québec, une décennie après son implantation : Analyse des pratiques d'évaluation*

formative d'enseignants montréalais du secondaire [M.A, Université du Québec à Montréal]. https://archipel.uqam.ca/11200/1/M14409.pdf

Comeau, R., & 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

Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF). (2015). *Plan de classification : Personnel professionnel des commissions scolaires francophones*. https://cpn.gouv.qc.ca/cpncf/negociations/plan-de-classification/

Condomines, B., & Hennequin, E. (2013). Etudier des sujets sensibles : Les apports d'une approche mixte. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme Entreprise*, *5*(1), 12-27. http://www.cairn.info/revue-rimhe-2013-1-page-12.htm

Conseil du trésor. (2002). *Modernisation de la gestion publique : Guide sur la gestion axée sur les résultats.* Secrétariat du Conseil du trésor. https://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/cadre_gestion/GuideGestionAxeeResultat.pdf

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018.* http://www1.cse.gouv.qc.ca/FR/Publications/index.html

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2003). (2003). *L'appropriation locale de la réforme : Un défi à la mesure de l'école secondaire*. http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Publications/index.html

Cowley, P., & Labrie, Y. (2019). *fBulletin des écoles secondaires du Québec 2019*. https://www.google.ca/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjf7cnt_bjqAhXMPM0KHdkuA4AQFjAAegQIBhAB&url=https%3A%2F%2Fwww.fraserinstitute.org%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fquebec-secondary-school-rankings-2019_0.pdf&usg=AOvVaw2-fpBvcM0hGrxRQ0SSlQQF

Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *154*, Article 154. http://journals.openedition.org/rfp/143

Crahay, M. (2014). L'évaluation des compétences : Un nouveau défi lancé aux sciences de l'éducation. In M. Crahay, G. Aldon, L. Allal, A. Arraiz-Perez, & P. Astier (Éds.), *L'évaluation des compétences : Un nouveau défi lancé aux sciences de l'éducation ?* (p. 191-203). De Boeck Supérieur. http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=DBU_DINCK_2014_01_0191&download=1

Crahay, M., Audigier, F., & Dolz, J. (2006). Introduction. En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique ? In F. Audigier, M. Crahay, & J. Dolz (Éds.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 7-37). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.audig.2006.01.0007

Crahay, M., & Detheux, M. (2005). L'évaluation des compétences, une entreprise impossible ? (Résolution de problèmes complexes et maîtrise de procédures mathématiques). *Mesure et évaluation en éducation*, *28*(1), 57-78. https://orbi.uliege.be/handle/2268/10877

Creswell, J. W. (2008). *The selection of a research design : Three components involved in a design*.

Creswell, J. W. (2009). *Research design : Qualitative, quantitative and mixed methods approches* (3e éd.). SAGE Publications.

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* [Carte]. SAGE.

Creswell, J. W., & Plano Clarck, V. L. (2018). Introducing a mixed method study. In *Designing and conducing mixed methods research* (3e éd., p. 143-172). SAGE.

Dagenais, M., & 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

Dagenais, M., Laville, C., & Comité de rédaction. (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.proxy.bib.uottawa.ca/10.7202/016529ar

Dalongeville, A., & Hubert, M. (2000). *(Se) former par les situations-problèmes. Des déstabilisations constructives*. Chronique sociale.

De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue francaise de linguistique appliquee*, *15*(1), 25-37. http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-1-page-25.htm

De Ketele, J.-M. (2013). Présentation : Evaluation et enseignement : Pour quels objectifs ? Par quels moyens ? *Revue francaise de linguistique appliquee*, *18*(1), 3-8. https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-3.htm

De Ketele, J.-M., & Gérard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, *28*(3), 1-26. http://www.academia.edu/download/45849475/validcomp_070221.pdf

de Champlain, Y. (2011). Discours sur la réussite et pratiques d'évaluation. *Éducation et francophonie*, *39*(1), 119-132. https://doi.org/10.7202/1004333ar

DeLuca, C., & Klinger, D. A. (2010). Assessment literacy development : Identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *17*(4), 419-438. https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.516643

Démailly, L. (2004). enjeux et limites de l'obligation de résultats : Quelques réflexions à partir de la politique d'éducation prioritaire en France. In C. Lessard & P. Meirieu (Éds.), *L'obligation de résultats en éducation* (p. 105-122). Presses de l'Université Laval.

Dembélé, M., Goulet, S., Lapointe, P., Deniger, M.-A., Giannas, V., & Tchimou, M. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. In C. Maroy (Éd.), *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. (2012). *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

Desaulniers, M.-P., & Jutras, F. (2016). *L'éthique professionnelle en enseignement : Fondements et pratiques* (2e éd.). Presses de l'Université de Québec.

Dierendonck, C., & Fagnant, A. (2014). Approche par compétences et évaluation à large échelle : Deux logiques incompatibles ? *Mesure et évaluation en éducation*, *37*(1), 43-82. https://doi.org/10.7202/1034583ar

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.

Dionne, É., & Milley, P. (2019). The impact of neoliberalism assessment practices in Canada. In S. Chitpin & J. P. Portelli (Éds.), *Confronting Educational Policy in Neoliberal Times : International Perspectives* (p. 86-100). Routledge.

Dion-Viens, D. (2022, août 11). *Modération des notes : Plusieurs autres élèves échouent malgré de bons résultats*. Le Journal de Québec. https://www.journaldequebec.com/2022/08/11/moderation-des-notes-plusieurs-autres-eleves-echouent-malgre-de-bons-resultats

Doutreloux, E. (2019). La pédagogie de l'équité : Pour favoriser l'égalité des chances. *Pédagogie collégiale*, *32*(4), 6. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38030/doutreloux-32-4-19.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Draelants, H. (2007). Entre le pair et l'expert, trouver la distance qui convient. Une question de légitimation pour le conseiller pédagogique ? *Recherches sociologiques et anthropologiques*, *38*(1), Article 1. https://doi.org/10.4000/rsa.525

Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *51*(1), 635-656. https://doi.org/10.7202/1037363ar

Dufour, A., Duquette, C., & Brunet, M.-H. (2022). Collaborer pour mieux évaluer : Analyse des croyances épistémologiques d'enseignants d'histoire du Québec et du Canada. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation*, 58-64. https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/issue/view/5358

Dumont, M. (2014). La nature, l'objet et la pratique de l'histoire. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois, & S. Demers (dir.) (Éds.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 15-34). Multimondes.

Duquette, C. (2015). Relating historical consciousness to historical thinking trough assessment. In K. Ercikan & P. Seixas (Éds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (p. 51-63). Routledge.

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? In C. W. Berg & T. M. Christou (Éds.), *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., Brunet, M.-H., Dufour, A., & Lille, B. (2023). Going beyond the scoring grid : How the topic of assessment can promote reflection on epistemic beliefs and agency in History education. In P. Zanazanian & H. Aström Elmersjö (Éds.), *History teachers' epistemic considerations*. Palgrave Macmillan.

Duquette, C., Lauzon, M.-A., & St-Gelais, S. (2018a). *Analyse de l'utilisation des sources iconographiques par les élèves québécois en contexte d'évaluation*.

Duquette, C., Lauzon, M.-A., & St-Gelais, S. (2018b). Analyse de l'utilisation des sources iconographiques par les élèves québécois en contexte d'évaluation. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, *7*(1). https://doi.org/10.7202/1048363ar

Earl, L. (2003). *Assessment as Learning : Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning* (Corwin Press.). http://web.uvic.ca/~thopper/iweb09/GillPaul/Site/Assessment_files/Assessment.pdf

Earl, L. M. (2013). *Assessment For Learning; Assessment As Learning : Changing Practices Means Changing Beliefs*. *80*(2), 63-73. http://wlts.edb.hkedcity.net/filemanager/file/AandL2chapter/A&L2_(1)%20Lorna.pdf

Endrizzi, L., & Rey, O. (2008). L'évaluation au cœur des apprentissages. *Dossier d'actualité de la VST*, *39*. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00473757

Ercikan, K., & Seixas, P. (2015). *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Routledge.

Éthier, M.-A., & Lefrançois, D. (2018). La voix du didacticien dans des débats sur l'enseignement de l'histoire au Québec. Les tribulations de deux didacticiens en politique. *Revue francaise de pedagogie*, *1*(1), 45-53. https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2018-1-page-45.htm

Éthier, M.-A., Lefrançois, D., & Audigier, F. (2018). *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. De Boeck Superieur.

Ethier, M.-A., & Mottet, E. (2016). *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté : Recherches et pratiques*. De Boeck Superieur.

Faye, P. W. (2017). *Analyse des opinions et des perceptions des enseignants et des directeurs d'établissement sur l'implantation de la gestion axée sur les résultats dans les établissements scolaires québécois* [Université de Laval]. https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/28175.

Flament, C., Guimelli, C., & Abric, J.-C. (2006). Effets de masquage dans l'expression d'une représentation sociale: *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *Numéro 69*(1), 15-31. https://doi.org/10.3917/cips.069.0015

Fontaine, S., & Loye, N. (2018). L'évaluation des apprentissages : Une démarche rigoureuse. *Pédagogie Médicale, 18*(4), 189-198. https://doi.org/10.1051/pmed/2018013

Fontaine, S., Savoie-Zajc, L., & Cadieux, A. (2013a). *Évaluer les apprentissages : Démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire*. Editions CEC.

Fontaine, S., Savoie-Zajc, L., & Cadieux, A. (2013b). L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie, 41*(2), 10-34. https://doi.org/10.7202/1021025ar

Fontaine, S., Savoie-Zajc, L., & Cadieux, A. (2020). *Évaluer les apprentissages : Démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire* (2e éd.). Les Éditions CEC.

Gagnon, B. (2010). Le conseiller pédagogique : Un partenaire dont le rôle se transforme depuis 1972. *Vie pédagogique*, *153*, 13-18. http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1988437

Garnier, C. (2000). Contribution de la théorie des représentations sociales au champ de l'éducation relative à l'environnement. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, *4*(1), 23-41. https://doi.org/10.3406/dsedu.2000.931

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer : Une recherche scientifique en éducation* (Montréal). Guérin éditeur.

Gauthier, B., & Bourgeois (dir.), I. (Éds.). (2016). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (6e éd.). Presse de l'Université du Québec. https://www.puq.ca/catalogue/livres/recherche-sociale-edition-3057.html

Gérard, F.-M. (2010). L'évaluation des compétences à travers des situations complexes. In *La formation des enseignants en Europe* (p. 231-241). De Boeck Supérieur. http://www.cairn.info/la-formation-des-enseignants-en-europe--978280416202-page-231.htm

Gérard, F.-M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : Enjeux, nécessités et difficultés. *Revue francaise de linguistique appliquee*, *18*(1), 75-92. https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-75.htm

Gérin-Lajoie, S. (2014). Être conseiller ou conseillère pédagogique, un travail d'innovation et de confiance. In C. Potvin, T. M. Power, & A. Ronchi (Éds.), *La formation en ligne. Les conseillers et ingénieurs pédagogiques. 20 études de cas* (p. 293-412). Presses de l'Université Laval. https://r-libre.teluq.ca/1345/

Giddings, L. S., & Grant, B. M. (2006). Mixed methods research for the novice researcher. *Contemporary Nurse, 23*(1), 3-11. https://doi.org/10.5172/conu.2006.23.1.3

Giguère, M.-H. (2021). Apprendre à animer un cercle pédagogique : Préoccupations de conseiller·ère·s pédagogiques. *Revue des sciences de l'éducation*, *47*(1), 136-164. https://doi.org/10.7202/1081475ar

Gilly, M. (2003). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales* (p. 383). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0383

Gouvernement du Québec. (2005). *Décret 120-2005 du 18 février 2005*. https://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/fileadmin/gazette/pdf_encrypte/lois_reglements/2005F/43853.pdf

Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Histoire et éducation à la citoyenneté*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_histoire-education-citoyennete-premier-cycle.pdf

Gouvernement du Québec. (2014). *Guide sur la gestion axée sur les résultats.* http://www.tresor.gouv.qc.ca/cadredegestion/fileadmin/documents/publications/sct/GuideGestionAxeeResultat.pdf

Gouvernement du Québec. (2015). *Décret 142-2015 du 27 février 2015*. https://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/fileadmin/gazette/pdf_encrypte/lois_reglements/2015F/62803.pdf

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. (2020). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cr/I-13.3,%20r.%208

Gouvernement du Québec. (2022a). *Document d'information. Épreuve unique : Histoire du Québec et du Canada. 4e année du secondaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI_HQC_4e_sec_2022-2023.pdf

Gouvernement du Québec. (2022b). *Indices de défavorisation des écoles publiques 2021-2022*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisations_2021-2022.pdf

Gouvernement du Québec. (2023a). *Loi sur l'administration publique*. http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showDoc/cs/A-6.01?&digest=

Gouvernement du Québec. (2023b). *Loi sur l'instruction publique*. 178. http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/i-13.3

Grangeat, M. (2014). *Connaître les principes de l'évaluation formative*. 1-3. http://webcom.upmf grenoble.fr/sciedu/evacodice

Granger, N., Guillemette, S., & B-Lamoureux, B. (2021). *La fonction de conseillère ou de conseiller pédagogique au Québec. Rapport de recherche*. Université de Sherbrooke. https://accpq.org/la-fonction-de-cp-au-quebec-en-contexte-de-pandemie/

Guével, M.-R., & Pommier, J. (2012). Recherche par les méthodes mixtes en santé publique : Enjeux et illustration. *Sante Publique, 24*(1), 23-38. http://www.cairn.info/revue-sante-publique-2012-1-page-23.htm

Guillemette, F. (2021). L'approche par compétences dans la programmation pédagogique. *Enjeux et société: Approches transdisciplinaires, 8*(2), 140. https://doi.org/10.7202/1078492ar

Guillemette, S., Vachon, I., & Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillance pédagogique en soutien à la réussite des élèves. À l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec*. https://accpq.org/referentiel-de-lagir-competent-en-conseillance-pedagogique-en-soutien-a-la-reussite-des-eleves-version-numerique/

Guimelli, C. (1999). Les représentations sociales. In C. Guimelli (Éd.), *La pensée sociale* (1-3453, p. 63-78). Presses Universitaires de France; Cairn.info. https://www.cairn.info/la-pensee-sociale--9782130497776-p-63.htm

Halbwachs, M. (1925). *Les cadres sociaux de la mémoire:* Félix Alcan. https://doi.org/10.1515/9783110869439

Halhal, S. (2015). La pensée critique en éducation : Le point de vue herméneutique. *Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation*, *6*(1), Article 1. https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30638

Hamelin, L., Perrone, A. M., Ghany, C. A., Brard, B., & Said, N. A. E. I. (2009). Travaux des doctorants du CRISCO 2008-2009. *CahiersduCRISCO (Univ.Caen), 28*, 1-72. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01834443

Harwell, M. (2011). Research Design in Qualitative/Quantitative/Mixed Methods. In C. Conrad & R. Serlin (dir.) (Éds.), *The SAGE Handbook for Research in Education : Pursuing Ideas as the Keystone of Exemplary Inquiry* (p. 147-164). SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781483351377.n11

Hattie, J. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hattie, J. (2012). Know Thy Impact. *Educational Leadership*, *70*(1), 18-23. https://imoberg.com/files/Know_Thy_Impact.pdf.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences : Une mystification pédagogique. *L'école démocratique, 39*, 1-34. www.skolo.org/CM/wp-content/uploads/2017/01/Approche-par-competences-mystification-pedagogique.pdf

Howe, R. (2006). La note de l'évaluation finale d'un cours dans l'approche par compétence : Quelques enjeux pédagogiques. *Pédagogie collégiale, 20*(1), 10-15.

Jadoulle, J.-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secosecondaire* (195). 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. (2003). 1. Représentations sociales : Un domaine en expansion. In *Les représentations sociales: Vol. 7e éd.* (p. 45-78). Presses Universitaires de France. http://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782130537656-page-45.htm

Jodelet, D. (2015). *Représentations sociales et mondes de vie*. Éditions des archives contemporaines.

Jodelet, D., Mesure, S., & Savidan, P. (2006). Représentation sociale. In *Le dictionnaire des sciences humaines* (p. 103-105). Presses Universitaires de France. https://www.researchgate.net/publication/327387712_Representation_sociale

Jorro, A. (2013). L'accompagnement des enseignants dans l'activité évaluative face à des situations de production écrite. *Revue francaise de linguistique appliquee*, *1*, 107-116. http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-107.htm

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

Kahn, S., & Rey, B. (2016). La notion de compétence : Une approche épistémologique. *Éducation et francophonie*, *44*(2), 4-18. https://doi.org/10.7202/1039019ar

Kanga, A., Njeru, L. N., Wachera, E., & Rutere, J. (2015). Rethinking Variant Models of Embedded Research design within a qualitative dominant Mixed Method study. *General Education Journal*, *4*(2), 15-31.

Kaushik, V., & Walsh, C. A. (2019). Pragmatism as a Research Paradigm and Its Implications for Social Work Research. *Social Sciences*, *8*(9), 255. https://doi.org/10.3390/socsci8090255

Kazadi, C. (2005). *Exploration des pratiques de professeurs des mathematiques du secondaire a l'egard de l'evaluation formative en mathematiques.* [Ph. D.]. Université du Québec à Trois-Rivières en association avec l'Université du Québec à Montréal.

Kazadi, C. (2007). *L'évaluation formative en Mathématiques : Ça comptes-tu ?* Éditions bande didactique.

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/l-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

Kelle, U., Kühberger, C., & Bernhard, R. (2019). How to use mixed-methods and triangulation designs : An introduction to history education research. *History Education Research Journal*, *16*(1), 5-23. https://doi.org/10.18546/HERJ.16.1.02

Koretz, D. (2017). *The Testing Charade : Pretending to Make Schools Better*. University of Chicago Press.

Labrie, Y., & Emes, J. (2020). *Bulletin des écoles secondaires du Québec 2020*. https://www.compareschoolrankings.org/pdfs

Lachaîne, C., & Duchesne, C. (2019). Le conseiller pédagogique en tant qu'agent de changement : Compétences et leadership transformationnel. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *54*(3), 625-645. https://doi.org/10.7202/1069773ar

Lalancette, M. (2009). *Représentations sociales et opérations discursives en politique : Enjeux de spectacularisation* [Ph. D., Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3446.

Lanoix, A. (2015a). *Finalités de l'enseignement de l'histoire et nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec au secondaire* [Ph. D., Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13508

Lanoix, A. (2015b). *Finalités de l'enseignement de l'histoire et nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoires du Québec au secondaire* [Ph. D., Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/13508/lanoix_alexandre_2015_these.pdf ?sequence=4&isAllowed=y

Lanoix, A. (2016). *Finalités de l'enseignement de l'histoire et nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec au secondaire*. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13508

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

Lanoix, A., Gérin-Lajoie, S., Éthier, M.-A., Poellhuber, B., & Roy, N. (2021). Présence transactionnelle et dimensions du soutien aux apprenants dans la formation à distance au secteur des jeunes. Retour sur une première année d'expérimentation. *Questions Vives. Recherches en éducation*, *36*, Article N° 36. https://doi.org/10.4000/questionsvives.6140

Lanoix, A. et Moisan, S. (2022). Pensée historienne et pratiques déclarées d'enseignement. La « mise en œuvre » des représentations sociales des enseignants d'histoire. *Didactique*, *3*(2), 32-70. https://doi.org/10.37571/2022.0202

Laurier, M. (2005). Évaluer des compétences : Pas si simple…. *Formation et Profession*, 14-17.

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. (2009). L'évaluation en classe : Des politiques aux pratiques. *Mesure et évaluation en éducation*, *32*(3), 1-22. https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.7202/1024929ar

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

Laville, C. (2006). Historical Consciousness and Historical Education : What to Expect from the First for the Second. In P. Seixas (Éd.), *Theorizing Historical Consciousness* (p. 165-182). University of Toronto Press. http://ebookcentral.proquest.com/lib/ottawa/detail.action?docID=3255055

Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable. *Éducation permanente*, *3*(188), 97-112. http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1707&id_article=2076.

Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Éds.), *Knowing, Teaching, and Learning History : National and International Perspectives* (p. 199-222). New York University Press.

Legendre, M.-F. (2001). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation. *Vie pédagogique*, *120*, 15-19. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/20902?docref=5EYr3j5jZrfANEZFfdrMig

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 et une extension de la recherche. In C. Lessard & P. Meirieu (Éds.), *L'obligation de résultats en éducation* (p. 23-48). Presses de l'Université Laval.

Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : Les conseillers pédagogiques. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & P. Léopold (Éds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 169-182). DeBoeck Supérieur. https://www-cairn-info.proxy.bib.uottawa.ca/feuilleter.php?ID_ARTICLE=DBU_PERRE_2008_01_0005

Lessard, C. (2019). Préface. In S. Guillemette, I. Vachon, & D. Guertin (Éds.), *Référentiel de l'agir compétent en conseillance pédagogique en soutien à la réussite des élèves. À l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec*. https://accpq.org/referentiel-de-lagir-competent-en-conseillance-pedagogique-en-soutien-a-la-reussite-des-eleves-version-numerique/

Leutner, D., Fleischer, J., Grünkorn, J., & Klieme, E. (2017). Competence Assessment in Education : An Introduction. In D. Leutner, J. Fleischer, J. Grünkorn, & E. Klieme (Éds.), *Competence Assessment in Education : Research, Models and Instruments* (p. 1-6). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50030-0_1

L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel. (s. d.). Consulté 9 mars 2020, à l'adresse https://www.cairn.info/l-evaluation-des-competences-en-milieu-scolaire-et--9782804181949.htm

Livingston, K., & 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

Lo Monaco, G., & Lheureux, F. (2007). Représentations sociales : Théorie du noyau central et méthodes d'étude. *Revue Electronique de Psychologie Sociale*, *1*, 55-64. https://www-cairn-info.proxy.bib.uottawa.ca/methodes-d-etude-des-representations-sociales--9782749201238.htm

Loizon, D. (2008). Former des conseillers pédagogiques du premier degré par la recherche. *Recherche et formation, 59,* Article 59. http://journals.openedition.org/rechercheformation/654

Lopez, L. M. (2015). L'évaluation formative des apprentissages des élèves : Entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches participatives. *Questions Vives. Recherches en éducation, 23,* Article N° 23. https://doi.org/10.4000/questionsvives.1692

Lopez, L. M., & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : Développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, *31*(3), 5-34. https://doi.org/10.7202/1024962ar

Louis, R. (2008). Les limites du concept de compétence vu sous l'angle de l'évaluation. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(3), 753-768. https://doi.org/10.7202/029517ar

Marcoux, G., & Béland, S. (2016). Retour sur l'évaluation diagnostique. *Mesure et évaluation en éducation, 39*(3), 97. https://doi.org/10.7202/1040138ar

Marcoux, G., Fagnant, A., Loye, N., & Ndinga, P. (2014). L'évaluation diagnostique des ompétences à L'école obligatoire. *Pédagogies en développement*, 117-125. http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://international.scholarvox.com/book/88841214

Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats : Sociologie de la mise en œuvre d'une politique néo-libérale*. Presses de l'Université Laval.

Maroy, C., Mathou, C., & 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. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* http://www.editions-harmattan.fr/index_harmattan.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=8883

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.

Mathou, C. (2018). Les normes curriculaires et leur recontextualisation par les inspecteurs et les conseillers pédagogiques : Une comparaison France/Québec. *Recherche formation, 88*(2), 89-103. http://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2018-2-page-89.htm

Mathou, C. (2019). Réformes par compétences et gouvernance par les résultats : Mouvements convergents ou en tension ? Le cas du Renouveau pédagogique au Québec. *Education et societes, 43*(1), 155-169. https://www-cairn-info.proxy.bib.uottawa.ca/revue-education-et-societes-2019-1-page-155.htm

Mathou, C. (2020). L'accompagnement sous tensions : La médiation des politiques curriculaires par les conseillers pédagogiques. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *55*(1), 219-236. https://doi.org/10.7202/1075727ar

Mathou, C., & Poirier, S. (2016). Construction et déconstruction des politiques curriculaires. Une analyse des positions des acteurs du système éducatif québécois sur les modifications apportées au régime pédagogique. *Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation, 7*(2), 68-78.

Meunier, H. (2015). *L'observation au coeur de l'évaluation des apprentissages*. *175*, 3. https://id.erudit.org/iderudit/81375ac

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2018a). *Curriculum de l'Ontario_Études canadiennes et mondiales_Histoire – Géographie – Civisme (politique)*. http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/canworld910curr2018fr.pdf

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2018b). *Curriculum de l'Ontario_Études sociales de la 1re à la 6e année_Histoire et Géographie 7e et 6e année*. http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/etudes-sociales-histoire-geographie-2018.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2003a). *Plan de mise en oeuvre de la politique d'évaluation des apprentissages : Être évalué pour mieux apprendre*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602-01.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2003b). *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. (2013). *Plan strategique 2023-2027*. https://www.quebec.ca/gouvernement/ministere/education/publications

Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Apprentissages à prioriser à l'enseignement secondaire pour l'année scolaire 2021-2022 en contexte pandémique*. www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/Guide-apprentissages-prioritaires-secondaire-2021-2022.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (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. (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. Plan d'engagement vers la réussite: Guide 3 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. (2018e). *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/

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Rapport—Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/diplomation-et-qualification-au-secondaire/

Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur (MEES). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Histoire et éducation à la citoyenneté*. http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-de-lunivers-social/histoire-et-education-a-la-citoyennete/

Moisan, S. (2010). *Fondements epistemologiques et representations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire a l'egard 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

Moisan, S. (2017). La pensée historique à l'école : Visées et modèles. *Bulletin du CREAS : Dossier thématique, 3*, 8-14. https://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Bulletin_du_CREAS/3/05_CREAS_Bulletin3_Moisan.pdf

Mondor, P. (2017). L'évaluation diagnostique pour donner la mesure en début de cours. *Pédagogie collégiale*, *30*(4), 5. https://eduq.info/xmlui/handle/11515/35706

Monin, N., & Morin, O. (2010). *Nouvelle définition de la justice scolaire par le socle commun de connaissances et de compétences et devenir de la professionnalité enseignante : Les questions vives dans l'enseignement des SVT au collège*. 10. https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-m/Nouvelle%20definition%20de%20la%20justice%20scolaire.pdf/view

La mise à jour automatique des citations est désactivée. Pour voir la bibliographie, cliquez sur Actualiser dans l'onglet Zotero.

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

Morandi, F. (2004). Pragmatisme et pratiques en éducation. Réflexion sur le principe d'action selon le pragmatisme de Pierce, James et Dewey. *Recherches et éducations, 6*, Article 6. http://journals.openedition.org/rechercheseducations/318

Morgan, D. L. (2007). Paradigms Lost and Pragmatism Regained : Methodological Implications of Combining Qualitative and Quantitative Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(1), 48-76. https://doi.org/10.1177/2345678906292462

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

Morrissette, J. (2010a). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation, 33*(3), 1-27. https://doi.org/10.7202/1024889ar

Morrissette, J. (2010b). Une perspective interactionniste. Un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages. *SociologieS*. http://journals.openedition.org/sociologies/3028

Morrissette, J. (2013). Des modes d'interaction au coeur de la mise en oeuvre d'une évaluation formative non instrumentée. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 16*(2), 88-111. https://doi.org/10.7202/1029143ar

Morrissette, J., & Compaoré, G. (2012). *Le savoir-faire enseignant sur l'évaluation formative informelle : Teaching knowhow in informal training assessments*. *20*(3), 26-34. https://doi.org/doi:10.18162/fp.2012.22

Morrissette, J., & Legendre, M.-F. (2011). L'évaluation des compétences en contexte scolaire : Des pratiques négociées. *Education Sciences and Society, 2*(2), 120-132. http://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/21528

Morrissette, J., & Maheux, G. (2007). Évolution de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel québécois entre 1981 et 2002. *Revue des sciences de l'éducation*, *33*(3), 727-748. https://doi.org/10.7202/018966ar

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public : Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Presses universitaires de France. https://books.google.ca/books?id=oy4rAAAAIAAJ

Moscovici, S. (1991). "La fin des représentations sociales ?" In V. Aebischer, J.-P. Deconchy, & M. Lipianski (Éds.), *Idéologies et représentations sociales* (p. 65-84). Les Éditions Delval. http://classiques.uqac.ca/contemporains/moscovici_serge/fin_representations_sociales/fin_representations_sociales.html

Moscovici, S. (2003). Des représentations collectives aux représentations sociales : Éléments pour une histoire. In D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales* (p. 79-103). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0079

Mottier Lopez, L. (2015). *Evaluations formative et certificative des apprentissages : Enjeux pour l'enseignement*. De Boeck. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:106923

Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : Pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, *26*(1), 110-138. https://doi.org/10.7202/1085400ar

Muller, A. (2006). Définir le curriculum : Une approche pragmatiste. In F. Audigier, M. Crahay, & J. Dolz (Éds.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p. 99-115). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.audig.2006.01.0099

Nizet, I. (2016a). Le développement de compétences professionnelles par des enseignants en exercice : Le cas de l'évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, *44*(2), 109-125. https://doi.org/10.7202/1039024ar

Nizet, I. (2016b). Transitions de culture évaluative chez des futurs enseignants de l'enseignement secondaire. *Phronesis*, *5*(3-4), 55-68. https://doi.org/10.7202/1039086ar

Nolla, J.-M., Ntebutse, J. G., & Leroux, J. L. (2022). L'évaluation des apprentissages en formation à distance : L'expérience des professeur·es universitaires dans la régulation des émotions. *La Revue LEeE*, *5*. https://doi.org/10.48325/rleee.005.06

Organisation de coopération et développement économiques (OCDE). (2014). *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques (Volume IV)*. https://doi.org/10.1787/9789264205369-fr

Pageau, L. (2016). *À quelles causes les élèves inscrits au cours d'été en histoire et éducation à la citoyenneté de quatrième secondaire attribuent-ils leur échec à l'épreuve unique ministérielle?* [M.A, Université de Laval]. https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/27286

Parenteau, D. (2022). Dérives du pédagogisme : Pourquoi faire simple, quand on peut faire compliqué. *Revue Argument: société - politique - histoire, Argument 2022*.

http://www.revueargument.ca/article/2022-09-03/803-derives-du-pedagogisme-pourquoi-faire-simple-quand-on-peut-faire-complique.html

Peterson, E. R., & Irving, S. E. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction, 18*(3), 238-250. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.05.001

Pianelli, C. (2008). *Représentations sociales de la Vitesse chez les conducteurs et pratique du Limiteur s'Adaptant à la Vitesse Autorisée (LAVIA) : Genèse d'une représentation sociale, dynamiques représentationnelles et relations entre représentations* [Ph. D., Aix-Marseille Université]. Thèse C.Pianelli définitive https://saiv.espaceweb.usherbrooke.ca

Pianelli, C., Abric, J.-C., & Saad, F. (2010). Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 86*(2), 241-274. http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=CIPS_086_0241

Pole, K. (2007). Mixed Method Designs : A Review of Strategies for Blending Quantitative and Qualitative Methodologies. *Mid-Western Educational Researcher, 20*(4), 1-4.

Ponce, O. A., & Pagán-Maldonado, N. (2015). Mixed Methods Research in Education : Capturing the Complexity of the Profession. *International Journal of Educational Excellence, 1*(1), 111-135. https://doi.org/10.18562/IJEE.2015.0005

Présumé, A., & Brunet, M.-H. (2021). Regard historique sur l'évaluation des apprentissages au secondaire au Québec : Quels sont les problématiques et les objets des recherches depuis 1995? *Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue canadienne des jeunes chercheures et chercheurs en éducation, 12*(2), Article 2. https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/72996

Prud'Homme, J. (2007). Réformer l'enseignement et réformer les maîtres : La transformation des programmes d'histoire nationale et ses acteurs au Québec, 1963-2006. *Bulletin d'histoire politique, 15*(2), 185-216. https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.7202/1056124ar

Raoui, M. (2019). *Accompagnement d'enseignants par le conseiller pédagogique dans le contexte de l'école : Interrelation entre d'une part son processus d'accompagnement et d'autre part ses caractéristiques individuelles et les caractéristiques du contexte de l'école* [Ph. D., Université de Montréal]. http://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/22451

Rey, B. (2016). Est-il intéressant que l'évaluation des compétences scolaires soit « diagnostique » ? *Mesure et évaluation en éducation, 39*(3), 7-28. https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.7202/1040135ar

Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2012). *Les compétences à l'école : Apprentissage et évaluation*. De Boeck. https://halldulivre.com/livre/9782804171681-les-competences-a-l-ecole-apprentissage-et-evaluation-bernard-rey-vincent-carette-anne-defrance-sabine-kahn/

Ridde, V., & Dagenais, C. (2014). Introduction générale à l'évaluation de programmes. In C. Dagenais & V. Ridde (Éds.), *Approches et pratiques en évaluation de programmes* (p. 13-32). Presses de l'Université de Montréal. https://doi.org/10.4000/books.pum.5968

Rocher, T., Bessonneau, P., Keskpaik, S., & Le Cam, M. (2014). Questions actuelles sur les évaluations à grande échelle des compétences des élèves. In C. Dierendonck (Éd.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 167-177). De Boeck Supérieur. http://www.cairn.info/l-evaluation-des-competences-en-milieu-scolaire-et--9782804181949-page-167.htm

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

Rousson, V. (2014). *La nature des représentations sociales des enseignantes du primaire à l'égard du domaine de l'univers social et de son enseignement Étude de cas à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois* [Ph. D., Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10883/Rousson_Vincent_2014_These.pdf

Rozenwajn, E., & Dumay, X. (2016). Les évaluations externes à faibles enjeux : Les enseignants confrontés à eux-mêmes ? *Revue francaise de pedagogie*, *194*(1), 71-90. https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2016-1-page-71.htm

Ruminot Vergara, C. (2014). *Effets d'un système National d'évaluation sur l'enseignement des mathématiques : Le cas de SIMCE au Chili*. Université Paris Diderot – Paris 7 : UFR de Mathématiques.

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.

Russell, M. (2021). *A Framework for Performance Assessment*. https://blogs.learnquebec.ca/2021/01/a-framework-for-performance-assessment/

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), Article 2. https://mje.mcgill.ca/article/view/9325

Savoie Zajc, L., & Karsenti, T. (2018). La méthodologie. In T. Karsenti & L. Savoie Zajc (dir) (Éds.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4e éd., p. 139-152). Les Presses de l'Université de Montréal.

Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier & I. Bourgeois (dir.) (Éds.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (6e éd., p. 337-364). Presse de l'Université du Québec. https://www.puq.ca/catalogue/livres/recherche-sociale-edition-3057.html

Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. ERPI.

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. (2004a). *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. (2004b). L'évaluation des compétences et l'importance du jugement. *Pédagogie collégiale*, *18*(1), 14-20.

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. In P. Clark (Éd.), *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., & Ercikan, K. (2015). A design process for assessing historical thinking : The case of a one-hour test. In K. Ercikan & P. Seixas (Éds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (p. 102-116). Routledge.

Seixas, P., & Morton, T. (2013a). *The big six : Historical thinking concepts*. Nelson Education.

Seixas, P., & Morton, T. (2013b). *The Big Six : Historical Thinking Concepts*. Nelson Éducation. https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0885985X15000571

Seville, M. G., & Perret, V. (2002). Les critères de validité en sciences des organisations : Les apports du pragmatisme. *Questions de méthodes en sciences de gestion, EMS Management et Société*, 315-333. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00536771

Smith, M., Breakstone, J., & 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

Stobart, G. (2011). « L'évaluation pour les apprentissages » : D'une expérimentation locale à une politique nationale. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 174*, 41-48. https://doi.org/10.4000/rfp.2657

Subedi, D. (2016). Explanatory Sequential Mixed Method Design as the Third Research Community of Knowledge Claim. *American Journal of Educational Research*, *4*(7), 570-577. https://doi.org/DOI:10.12691/education-4-7-10

Suurtamm, C., & Koch, M. J. (2014). Navigating dilemmas in transforming assessment practices : Experiences of mathematics teachers in Ontario, Canada. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *26*(3), 263-287. https://doi.org/10.1007/s11092-014-9195-0

Suurtamm, C., Thompson, D. R., Kim, R. Y., Moreno, L. D., Sayac, N., Schukajlow, S., Silver, E., Ufer, S., & Vos, P. (2016). *Assessment in Mathematics Education : Large-Scale Assessment and Classroom Assessment*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32394-7

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Les Éditions Logiques.

Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. *Réflexions, nouvelles tendances et formation*. https://parisouest.cnge.fr/doc/Tardif.pdf

Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : De l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, *16*(3), 36-44. https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21499/Tardif_16_3.pdf?sequence=1

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.

Tardif, J., & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : Une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, *18*(1), 29-45. https://doi.org/10.3917/rfla.181.0029

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., & 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

Vekeman-Julien, I. (2017a). *Les représentations sociales de l'éducation Valeurs et pratiques enseignantes au collégial préuniversitaire*. Université Laval.

Vekeman-Julien, I. (2017b). *Les représentations sociales de l'éducation : Valeurs et pratiques enseignantes au collégial préuniversitaire* [M.A, Université de Laval]. https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/28196

Verdy, J. (2005). *Le savoir professionnel des conseillers pédagogiques québécois des ordres primaire et secondaire : Analyse descriptive* [M.A, Université de Montréal]. http://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/17799

Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent : Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie*, *45*(405), 203-209. https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1992_num_45_405_14128

Vergès, P. (2001a). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*, *42*(3), 537-561. https://doi.org/10.2307/3323032

Vergès, P. (2001b). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue Française de Sociologie, 42*(3), 537-561. https://doi.org/10.2307/3323032

Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques*. Chenelière Éducation. https://eduq.info/xmlui/handle/11515/19541

Volante, L. (2004). Teaching to the Test : What Every Educator and Policy-Maker Should Know. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. https://eric.ed.gov/?id=EJ848235

Volante, L., & 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-etre dans les examens d'histoire au Québec (1970-2012). In M.-A. Éthier, D. Lefrançois, & S. Demers (Éds.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la geographie au primaire et au secondaire* (p. 155-160). Éditions MultiMondes.

Wiliam, D. (2010). Le rôle de l'évaluation formative dans les environnements d'apprentissage efficaces. In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Éds.), *Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique* (p. 143-169). OECD. https://doi.org/10.1787/9789264086944-fr

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation, 37*(1), 3-14. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001

Yawson, R. M. (2016). The importance of multimethods and mixed methods research in understanding complexity in leadership. *Int. J. Complexity in Leadership and Management, 3*(4), 261-277.

Yerly, G. (2017). Évaluation des apprentissages en classe et évaluation à grande échelle : Quels sont les effets des épreuves externes sur les pratiques évaluatives des enseignants ? *Mesure et évaluation en éducation*, *40*(1), 33-60. https://doi.org/10.7202/1041003ar

Yerly, G. (2019). *Les évaluations externes peuvent-elles soutenir les pratiques évaluatives des enseignants?* Le Réseau ÉdCan. https://www.edcan.ca/articles/evaluations-externes/?lang=fr

Yerly, G., & Issaieva, E. (2021). (Re)penser l'évaluation des apprentissages au postsecondaire en temps de crise : Défis à relever et occasions à saisir en période de COVID-19. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education, 18*(1), 89-101. https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-09

Yerly, G., & Laveault, D. (2020). Évaluer les apprentissages en contexte de pandémie : Aller au-delà de la notation pour soutenir la réussite de tous les élèves. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation, 28*(4), 1-12. https://doi.org/10.18162/fp.2020.676

ANNEXE 1
CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

12/07/2021

Université d'Ottawa
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa
Office of Research Ethics and Integrity

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE | CERTIFICATE OF ETHICS APPROVAL

Numéro du dossier / Ethics File Number	S-06-21-7063
Titre du projet / Project Title	Le rôle de l'évaluation des apprentissages dans un contexte de gestion axée sur les résultats au Québec : enquête auprès d'enseignants d'histoire en quatrième secondaire
Type de projet / Project Type	Thèse de doctorat / Doctoral thesis
Statut du projet / Project Status	Approuvé / Approved
Date d'approbation (jj/mm/aaaa) / Approval Date (dd/mm/yyyy)	12/07/2021
Date d'expiration (jj/mm/aaaa) / Expiry Date (dd/mm/yyyy)	11/07/2022

Équipe de recherche / Research Team

Chercheur / Researcher	Affiliation	Role
Adlin PRÉSUMÉ	Faculté d'éducation / Faculty of Education	Chercheur Principal / Principal Investigator
Marie-Hélène BRUNET	Faculté d'éducation / Faculty of Education	Superviseur / Supervisor

Conditions spéciales ou commentaires / Special conditions or comments

550, rue Cumberland, pièce 154
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada

550 Cumberland Street, Room 154
Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada

613-562-5387 • 613-562-5338 • ethique@uOttawa.ca / ethics@uOttawa.ca
www.recherche.uottawa.ca/deontologie | www.recherche.uottawa.ca/ethics

12/07/2021

Université d'Ottawa
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa
Office of Research Ethics and Integrity

Le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de l'Université d'Ottawa, opérant conformément à l'*Énoncé de politique des Trois conseils* (2014) et toutes autres lois et tous règlements applicables, a examiné et approuvé la demande d'éthique du projet de recherche ci-nommé.

L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est sujette aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales ou Commentaires". Le formulaire « Renouvellement ou Fermeture de Projet » doit être complété quatre semaines avant la date d'échéance indiquée ci-haut afin de demander un renouvellement de cette approbation éthique ou afin de fermer le dossier.

Toutes modifications apportées au projet doivent être approuvées par le CÉR avant leur mise en place, sauf si le participant doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques du projet. Les chercheurs doivent aviser le CÉR dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou pouvant affecter considérablement le déroulement du projet, rapporter tout évènement imprévu ou indésirable et soumettre toute nouvelle information pouvant nuire à la conduite du projet ou à la sécurité des participants.

The University of Ottawa Research Ethics Board, which operates in accordance with the *Tri-Council Policy Statement* (2014) and other applicable laws and regulations, has examined and approved the ethics application for the above-named research project.

Ethics approval is valid for the period indicated above and is subject to the conditions listed in the section entitled "Special Conditions or Comments". The "Renewal/Project Closure" form must be completedfour weeks before the above-referenced expiry date to request a renewal of this ethics approval or closure of the file.

Any changes made to the project must be approved by the REB before being implemented, except when necessary to remove participants from immediate endangerment or when the modification(s) only pertain to administrative or logistical components of the project. Investigators must also promptly alert the REB of any changes that increase the risk to participant(s), any changes that considerably affect the conduct of the project, all unanticipated and harmful events that occur, and new information that may negatively affect the conduct of the project or the safety of the participant(s).

Riana MARCOTTE
Responsable d'éthique en recherche / Protocol Officer
Pour/For **Barbara GRAVES** Président(e) du/ Chair of the **Comité d'éthique de la recherche en sciences sociales et humanités / Social Sciences and Humanities Research Ethics Board**

550, rue Cumberland, pièce 154
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada

550 Cumberland Street, Room 154
Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada

613-562-5387 • 613-562-5338 • ethique@uOttawa.ca / ethics@uOttawa.ca
www.recherche.uottawa.ca/deontologie | www.recherche.uottawa.ca/ethics

ANNEXE 2
CADRE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES : HQC

Cadre d'évaluation des apprentissages

Histoire du Québec et du Canada

Enseignement secondaire, 2e cycle
Troisième et quatrième secondaire

Introduction

Le Cadre d'évaluation des apprentissages fournit, pour chaque discipline du Programme de formation de l'école québécoise, les balises nécessaires à l'évaluation des apprentissages des élèves.

Place des connaissances dans l'évaluation

Les connaissances sont au cœur des apprentissages des élèves, car elles sont à la base même des disciplines enseignées à l'école. Elles offrent aux élèves les moyens de réfléchir et de comprendre le monde. C'est par les connaissances, point de départ des apprentissages, puis par les liens qui les unissent, que les élèves développent leur compréhension des notions simples et plus complexes. Elles doivent donc être solidement acquises, comprises, appliquées et mobilisées. Pour s'assurer de la maîtrise des connaissances, l'enseignant doit les évaluer tout au long des apprentissages.

Structure du Cadre d'évaluation

Le Cadre d'évaluation présente les critères du programme sur lesquels les résultats des élèves doivent s'appuyer. Il est conçu de façon à établir des liens directs avec les connaissances présentées dans la section intitulée *Contenu de formation* du programme d'histoire du Québec et du Canada.

Rôle de l'enseignant en évaluation

La Loi sur l'instruction publique donne à l'enseignant le droit de *choisir les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés* (article 19). Il appartient donc à l'enseignant de choisir les moyens pour évaluer les apprentissages des élèves.

Québec

Caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada
Interpréter une réalité sociale

100 %

Évaluation des apprentissages

Critères d'évaluation[1]		
▪ Maîtrise des connaissances présentées dans la section intitulée *Contenu de formation*	⟺	▪ Utilisation appropriée de connaissances ▪ Représentation cohérente d'une période de l'histoire du Québec et du Canada ▪ Rigueur de l'interprétation

Note. – L'utilisation et la production d'outils techniques (lignes du temps, cartes historiques, etc.) peuvent faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doivent pas être considérées dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins.

⟺	**Cette flèche** indique que l'évaluation des apprentissages s'effectue dans un processus d'aller-retour entre l'acquisition des connaissances propres à une discipline et la compréhension, l'application ainsi que la mobilisation de celles-ci. Pour s'assurer de la maîtrise des connaissances, l'enseignant doit les évaluer tout au long des apprentissages.
Les connaissances sont évaluées aux moments choisis par l'enseignant, qui détermine l'importance à accorder, dans le résultat de l'élève, aux différentes dimensions à évaluer.	

[1]. Les éléments favorisant la compréhension des critères sont présentés en annexe.

Annexe

Éléments favorisant la compréhension des critères

Maîtrise des connaissances	Acquisition des connaissances présentées dans la section intitulée *Contenu de formation*
Utilisation appropriée de connaissances	Réalisation des opérations intellectuelles suivantes : • Situer dans le temps et dans l'espace • Établir des faits • Dégager des différences et des similitudes • Déterminer des causes et des conséquences • Déterminer des changements et des continuités • Mettre en relation des faits • Établir des liens de causalité
Représentation cohérente d'une période de l'histoire du Québec et du Canada	Description mettant en évidence des éléments culturels, économiques, politiques, sociaux et territoriaux d'une partie ou de l'ensemble d'une période de l'histoire du Québec et du Canada
Rigueur de l'interprétation	Explication mettant en évidence des transformations culturelles, économiques, politiques, sociales et territoriales d'une réalité sociale

Droits de reproduction

Les établissements d'enseignement sont autorisés à reproduire ce document, en totalité ou en partie. S'il est reproduit pour être vendu, le prix ne devra pas excéder le coût de reproduction.

ANNEXE 3
LETTRE DE RECRUTEMENT

Université d'Ottawa | University of Ottawa

Faculté d'éducation
Faculty of Education
613-562-5804
1-800-860-8577
613-562-5963
education.uOttawa.ca
145 Jean-Jacques Lussier
Ottawa ON K1N 6N5
Canada

Ottawa, 20 juillet 2021

Bonjour,

Je réponds au nom de Adlin PRÉSUMÉ, je suis candidat au Doctorat en philosophie de l'éducation à l'Université d'Ottawa.

Dans le cadre de ma thèse, j'entreprends une recherche dont le titre est le ***rôle de l'évaluation des apprentissages dans un contexte de gestion axée sur les résultats au Québec : enquête auprès d'enseignants d'histoire en quatrième secondaire.*** L'objectif central de cette recherche est de *déterminer à travers les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec et du Canada en 4e secondaire le rôle de l'évaluation des apprentissages et de voir comment ils décrivent leurs propres rôles par rapport à ces évaluations.*

En fait, je veux Offrir une vision des enseignantes et enseignants du Québec de l'évaluation des apprentissages à la communauté scientifique et à la population en général vu le contexte d'approche par compétences et de gestion axée sur les résultats dans lequel ces enseignantes et enseignants s'exercent, sans négliger ce que leur représente l'examen ministériel d'histoire en 4e secondaire. En ce sens, votre collaboration sera très précieuse pour moi.

Étant donné que ma recherche est de type mixte, votre collaboration consistera à :

1) Répondre à un questionnaire qui nécessitera une durée d'environ 20 minutes à travers SurveyMonkey;
2) Participer avec moi à une entrevue semi-dirigée pour une durée de 60 minutes

Vous pouvez répondre pour participer aux deux ou au questionnaire seulement. D'ores et déjà, je vous donne les garanties les plus formelles que les règles de confidentialité et d'anonymat seront scrupuleusement respectées à l'égard de votre identité et des réponses que vous allez produire. Si cela vous intéresse, je vous ferai parvenir un formulaire d'engagement après que vous confirmiez par courriel votre intention de participer avec moi à ces enquêtes.

Même après votre confirmation, vous pouvez renoncer à tout moment et cela avant, pendant ou après la réponse du questionnaire ou l'entrevue. Vous pouvez aussi refuser de répondre à certaines des questions ou mettre fin à l'entrevue déjà engagée à n'importe quel moment de la durée si vous estimez que c'est nécessaire. Si cela vous intéresse, je vous ferai parvenir l'entrevue après la transcription et avant le codage pour y apporter des corrections.

En ce qui concerne les entrevues, seulement entre huit (8) et douze (12) participants seront retenus : le choix se fera selon votre disponibilité et votre rang de réponse (les premiers consentants disponibles seront choisis). Vous serez, de toute façon averti.e de notre décision.

Dans l'espoir de vous voir agréer ma demande et participer avec moi à ces enquêtes, je vous prie de recevoir mes salutations distinguées et mes remerciements anticipés.

Adlin PRÉSUMÉ,
Candidat au Doctorat en philosophie de l'éducation,
Faculté d'éducation,
145 Jean-Jacques-Lussier Private, Ottawa, ON K1N 6N5

PS/ Je vous prie, s'il vous plait, de confirmer votre participation à l'entrevue et au questionnaire ou au questionnaire seulement à ……

ANNEXE 4
LETTRE AUX RESPONSABLES D'ASSOCIATION

Université d'Ottawa | University of Ottawa

Lettre adressée aux Responsables d'association d'histoire ou d'univers social

Faculté d'éducation
Faculty of Education
613-562-5804
1-800-860-8577
613-562-5963
education.uOttawa.ca
145 Jean-Jacques Lussier
Ottawa ON K1N 6N5
Canada

Ottawa, 20 juillet 2021

Objet : Demande d'aide en vue de recruter des participants pour une enquête

Madame/Monsieur, la/le Responsable

Mon nom est Adlin PRÉSUMÉ, je suis candidat au Doctorat en philosophie de l'éducation à l'Université d'Ottawa. Dans le cadre de ma thèse, sous la direction de Marie-Hélène BRUNET, Professeure adjointe à la Faculté d'éducation à l'Université d'Ottawa, j'entreprends une recherche dont le titre est le ***rôle de l'évaluation des apprentissages dans un contexte de gestion axée sur les résultats au Québec : enquête auprès d'enseignants d'histoire en quatrième secondaire***. Au regard de cette recherche, j'entends *déterminer à travers les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec et du Canada en 4e secondaire le rôle de l'évaluation des apprentissages et voir comment ils décrivent leurs propres rôles par rapport à ces évaluations*.

Comme apport dans la société, je veux offrir une vision des enseignantes et enseignants du Québec de l'évaluation des apprentissages à la communauté scientifique et à la population en général vu le contexte d'approche par compétences et de gestion axée sur les résultats dans lequel ces enseignantes et enseignants s'exercent, sans négliger ce que leur représente l'examen ministériel d'histoire en 4e secondaire.

En ce sens, je sollicite votre collaboration pour recruter des enseignants d'histoire en 4e secondaire pour participer à une enquête ***en m'autorisant à afficher une annonce de recrutement sur la page Facebook de l'association*****……** .que vous dirigez.

Cette recherche est de type mixte, cela dit que ces enseignants.es auront à :

1) Répondre à un questionnaire pendant une durée d'environ 20 minutes à travers Survey Monkey ;
2) Prendre part avec moi à une entrevue semi-dirigée pour une durée de 60 minutes.

Une personne peut choisir de participer aux deux activités (répondre au questionnaire et prendre part à l'entrevue) ou de répondre uniquement au questionnaire. Je mentionne que les règles de confidentialité et d'anonymat seront scrupuleusement respectées à l'égard de l'identité des participants.

Cette recherche procurera plusieurs avantages aux participants. Par exemple :

uOttawa

1) Il leur permettra de prendre davantage conscience de leurs postures par rapport à l'évaluation des apprentissages;
2) Il leur accordera la possibilité d'amorcer une réflexion sur l'arrimage de l'évaluation des apprentissages avec leurs pratiques en salle de classe;
3) Il leur offrira l'occasion de développer une meilleure attitude par rapport à l'évaluation et d'adapter en conséquence leurs comportements;
4) Il leur permettra de voir en face plusieurs enjeux circulant autour de l'évaluation des apprentissages comme l'utilisation de celle-ci pour préparer une évaluation sommative ou un examen ministériel au lieu de se concentrer sur le développement des compétences ;
5) Il leur donnera l'avantage de travailler sur leur réflexivité pour mieux situer l'évaluation des apprentissages dans un souci de régulation;
6) Il leur permettra de comprendre que l'évaluation ne peut être en aucun cas la finalité de l'éducation.

Étant donné que seulement entre huit (8) et douze (12) participants seront retenus pour les entrevues, nous leur informerons qu'ils seront choisis selon leur disponibilité et leur rang de réponse (les premiers consentants disponibles seront choisis). Ceux qui ne seront pas choisis recevront une lettre de remerciement pour leur disponibilité et leur dévouement de participer à la recherche. Cette lettre exprimera également notre regret de ne pas pouvoir leur choisir.

Tout en espérant que cette demande retiendra votre considération, je vous prie d'agréer, Madame/Monsieur, la/le Responsable, mes salutations distinguées et mes remerciements anticipés.

Adlin PRÉSUMÉ,
Candidat au Doctorat en philosophie de l'éducation,
Faculté d'éducation,
145 Jean-Jacques-Lussier Private, Ottawa, ON K1N 6N5

PS/ Je vous prie, s'il vous plait de me retourner la réponse à ……

ANNEXE 5
CONTACT AVEC LES ENSEIGNANTS

Ottawa, 17 janvier 2022

Bonjour,

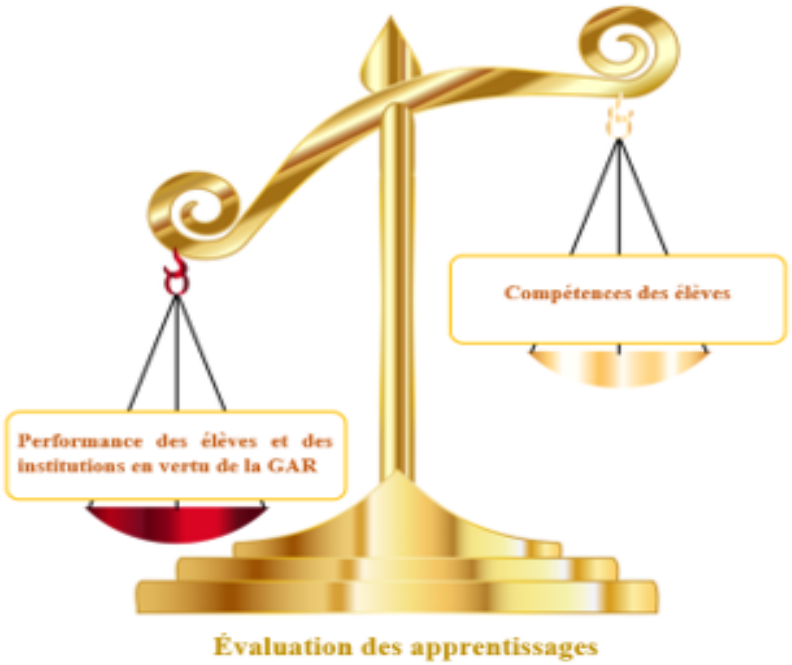
Mon nom est Adlin Présumé, je suis candidat au Doctorat en philosophie de l'éducation à l'Université d'Ottawa. Dans le cadre de ma thèse, sous la direction de la professeure Marie-Hélène Brunet, de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, j'entreprends une recherche dont le titre est le ***rôle de l'évaluation des apprentissages dans un contexte de gestion axée sur les résultats au Québec : enquête auprès d'enseignants d'histoire en quatrième secondaire***.

Dans cette recherche, je poursuis l'objectif de donner une voix aux enseignantes et aux enseignants du Québec, ce qui contribuera aussi au domaine scientifique de l'évaluation des apprentissages. Cette recherche s'inscrit dans le contexte de l'approche par compétences et de la gestion axée sur les résultats dans lequel vous exercez votre profession d'enseignant sans négliger le rôle que peut jouer l'Épreuve unique de 4e secondaire.

En ce sens, je sollicite votre collaboration. Comme vous enseignez l'histoire, si vous l'avez déjà enseignée ou si vous l'enseignez actuellement en 4e secondaire, vous pouvez donner votre contribution à cette recherche à travers l'affiche sui vante :

En quête de personnes pour participer à une recherche !!!

Sujet : Le rôle de l'évaluation des apprentissages dans un contexte de gestion axée sur les résultats au Québec. Enquête auprès d'enseignants d'histoire en quatrième secondaire



Population : enseignantes et enseignants d'histoire

Condition de participation

Enseigner présentement ou avoir déjà enseigné l'histoire en quatrième secondaire au Québec

Participer en cliquant sur l'image ou cliquer sur la droite de votre souris puis "ouvrir le lien" (https://fr.surveymonkey.ca/r/B2JWX3W)

Vous pouvez aussi contacter le chercheur pour participer ou poser des questions

*Nom : **Adlin PRÉSUMÉ;** Courriel :* .....

Votre participation peut comprendre l'une de ces étapes, ou les deux :

1) Répondre à ce questionnaire (https://fr.surveymonkey.ca/r/B2JWX3W) pendant une durée d'environ 20 minutes à travers Survey Monkey ;
2) Prendre part avec moi à une entrevue semi-dirigée pour une durée de 60 minutes.

Je mentionne que les règles de confidentialité et d'anonymat seront scrupuleusement respectées à l'égard de votre identité.

Cette recherche vous procurera plusieurs avantages. Par exemple :

1) Il vous permettra de prendre davantage conscience de vos postures par rapport à l'évaluation des apprentissages;
2) Il vous accordera la possibilité d'amorcer une réflexion sur l'arrimage de l'évaluation des apprentissages avec vos pratiques en salle de classe;
3) Il vous permettra de faire connaitre au public et au monde de la recherche la réalité du terrain souvent ignorée.

Tout en espérant que cette demande retiendra votre considération, je vous prie d'agréer mes salutations distinguées et mes remerciements anticipés.

_____

Candidat Ph. D.,
Assistant de recherche et d'enseignement,
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa.

ANNEXE 6
CONTACT AVEC LES CP

Ottawa, 17 janvier 2022

Bonjour,

Mon nom est Adlin Présumé, je suis candidat au Doctorat en philosophie de l'éducation à l'Université d'Ottawa. Dans le cadre de ma thèse, sous la direction de la professeure Marie-Hélène Brunet, de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, j'entreprends une recherche dont le titre est le ***rôle de l'évaluation des apprentissages dans un contexte de gestion axée sur les résultats au Québec : enquête auprès d'enseignants d'histoire en quatrième secondaire***.

Dans cette recherche, je poursuis l'objectif de donner une voix aux enseignantes et aux enseignants du Québec, ce qui contribuera aussi au domaine scientifique de l'évaluation des apprentissages. Cette recherche s'inscrit dans le contexte de l'approche par compétences et de la gestion axée sur les résultats dans lequel les enseignants exercent leur profession sans négliger le rôle que peut jouer l'Épreuve unique d'histoire de 4e secondaire. Connaissant le rôle des Conseillers pédagogiques dans l'accompagnement des enseignants et dans l'application des politiques éducatives, je laisse une place aussi à ce groupe.

En ce sens, je sollicite votre collaboration à titre de conseiller pédagogique pour une entrevue semi-dirigée de 60 minutes. Elle se déroulera sur Teams et sera enregistrée. Vous aurez la possibilité de me prodiguer des suggestions sur la formulation des questions. Marie-Hélène m'a déjà dit que le moment idéal pour vous c'est le soir. J'aimerais que vous me proposiez deux ou trois périodes de votre horaire (date et heure) qui seraient convenables pour vous pour cette entrevue, je choisirai l'une d'entre elles.

Je mentionne que les règles de l'anonymat et de confidentialité seront strictement respectées. À cet effet, je vous enverrai le formulaire de consentement une fois le rendez-vous arrêté.

Tout en espérant que cette demande retiendra votre considération, je vous prie d'agréer mes salutations distinguées et mes remerciements anticipés.

_____

Candidat Ph. D.,
Assistant de recherche et d'enseignement,
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa.

ANNEXE 7
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Université d'Ottawa | University of Ottawa

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet : Le rôle de l'évaluation des apprentissages dans un contexte de gestion axée sur les résultats au Québec : enquête auprès d'enseignants d'histoire en quatrième secondaire

Adlin PRÉSUMÉ,
Candidat au Doctorat en philosophie de l'éducation,
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa
145 Jean-Jacques-Lussier Private, Ottawa, ON K1N 6N5

Marie-Hélène Brunet,
Professeure adjointe, Faculté d'éducation
145 Jean-Jacques-Lussier Private, Ottawa, ON K1N 6N5
Pièce : LMX 327; Phone : 613-562-5700 (6658)

Faculté d'éducation
Faculty of Education
613-562-5804
1-800-860-8577
613-562-5963
education.uOttawa.ca
145 Jean-Jacques Lussier
Ottawa ON K1N 6N5
Canada

INVITATION À PARTICIPER :

Par la présente, je confirme et atteste, _____, vouloir participer volontairement à la recherche entreprise par Adlin PRESUME autour du thème « **Le rôle de l'évaluation des apprentissages dans un contexte de gestion axée sur les résultats au Québec : enquête auprès d'enseignants d'histoire en quatrième secondaire.** » Cette recherche sera supervisée par Marie-Hélène BRUNET.

OBJECTIF DE LA RECHERCHE :

L'objectif principal de la recherche est de *déterminer à travers les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec et du Canada en 4e secondaire le rôle de l'évaluation des apprentissages et comment ils décrivent leurs propres rôles par rapport à ces évaluations.* En poursuivant cet objectif, nous voulons offrir une vision de la communauté enseignante de l'évaluation des apprentissages au monde de la recherche et à la population en général. Nous voulons, en outre, propulser une réflexion sur l'influence de l'épreuve unique sur les modèles évaluatifs – œuvrer dans la cohérence des prescrits ministériels : programmes, évaluation (cadre d'évaluation) et finalité des cours.

PARTICIPATION :

Ma participation à la présente recherche vise à répondre à un questionnaire pour une durée d'environ 20 minutes à travers Survey Monkey et/ou à expliquer en fonction de mes expériences d'enseignante

uOttawa

ou d'enseignant lors d'une entrevue de 60 minutes ma vision de l'évaluation des apprentissages et le lien que cela entretient avec mes pratiques imprégnées par l'approche par compétences et la gestion axée sur les résultats.

ENREGISTREMENT DE L'ENTREVUE :

Je donne mon consentement libre et éclairé à ce que l'entrevue soit enregistrée.

RISQUES :

Étant donné la nature du projet, vue que la recherche sera menée auprès des enseignants.es, des professionnels.les majeurs.es, participer aux enquêtes ne comportera aucun risque pour les potentiels.les participants.es.

BIENFAITS :

Je comprends que participer à cette recherche est source de plusieurs avantages pour moi :

1) Il me permettra de prendre davantage conscience de mes postures par rapport à l'évaluation des apprentissages;
2) Il m'accordera la possibilité d'amorcer une réflexion sur l'arrimage de l'évaluation des apprentissages avec mes pratiques en salle de classe;
3) Il m'offrira l'occasion de développer une meilleure attitude par rapport à l'évaluation et d'adapter en conséquence mes comportements;
4) Il me permettra de voir en face plusieurs enjeux circulant autour de l'évaluation des apprentissages comme l'utilisation de celle-ci pour préparer une évaluation sommative ou un examen ministériel au lieu de se concentrer sur le développement des compétences ;
5) Il me donnera l'avantage de travailler sur ma réflexivité pour mieux situer l'évaluation des apprentissages dans un souci de régulation;
6) Il me permettra de comprendre que l'évaluation ne peut être en aucun cas la finalité de l'éducation.

CONFIDENTIALITÉ ET ANONYMAT :

J'ai clairement reçu du chercheur l'assurance que les contenus de son enquête ne seront accessibles à personne et qu'ils seront détruits cinq ans après la réalisation de l'enquête. J'ai aussi reçu l'assurance formelle que les informations ayant trait à mon identité seront bien gardées en vue d'empêcher ma désignation. Le chercheur m'a rassuré que les données de son enquête ne seront utilisées que dans les limites de sa présente recherche.

J'ai la confirmation du chercheur que la confidentialité et l'anonymat sont de toutes rigueurs : mes réponses seront confidentielles et mon identité sera

protégée. Le chercheur m'enverra une copie de l'entrevue après qu'elle sera transcrite aux fins de corrections.

MESURES DE SÉCURITÉ :

Je comprends que le questionnaire et/ou l'entrevue se dérouleront en ligne. La sécurité ne peut être totale. Afin de minimiser les risques de bris de sécurité et pour assurer ma confidentialité, le chercheur me recommande d'utiliser des mesures de sécurité standard, telles que mettre fin à la session, me déconnecter de mon compte, fermer mon navigateur Internet et verrouiller mon écran ou appareil lorsque je ne les utilise plus ou lorsque j'ai terminé l'étude.

CONSERVATION DES DONNÉES :

Les données collectées seront conservées de manières sécuritaires pendant cinq ans à compter de leur collecte. Tout document sera détruit et les fichiers électroniques seront supprimés de façon sécuritaire.

PARTICIPATION VOLONTAIRE :

J'ai participé à cette recherche sur une base volontaire. Le chercheur m'a fait savoir que je peux mettre fin à ma participation à n'importe quel moment de la durée et que je peux même refuser de répondre à certaines questions qui pourraient me mettre dans une situation d'inconfort. Si ma participation est retirée, les données jusque-là obtenues ne seront utilisées qu'avec mon approbation.

Pour ce qui est du questionnaire, vu son caractère d'anonymat, une fois qu'il soit soumis, les données ne seront pas retirées puisque le chercheur se trouvera dans l'impossibilité de repérer celles qui me sont appartenues.

ACCEPTATION :

Je, _____, accepte de participer à cette recherche menée par Adlin PRÉSUMÉ, doctorant en philosophie de l'éducation à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Cette recherche se fera sous la supervision de Marie-Hélène BRUNET, Professeure adjointe à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Pièce : LMX 327. Tél. : 613-562-5700 (6658)

Pour de plus amples informations sur la présente recherche, le chercheur m'autorise de communiquer avec lui (……) ou avec sa directrice de thèse (……).

Pour toute question ou renseignement sur les aspects éthiques de la présente recherche, le chercheur me réfère aux Responsables de l'éthique en recherche de l'Université d'Ottawa : Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, Ottawa, ON. K1N-6N5. Canada. 613-562-5387. Téléc./Fax : 613-5625338. ethique@uottawa.ca. site Web : https://recherche.uottawa.ca/deontologie/

Ce présent formulaire de consentement est signé en double copie dont une sera en ma possession et l'autre devra rester entre les mains du chercheur.

Signature du participant : _____Date : _____
Adresse courrielle : _____
No de tél._____

Signature du chercheur : _____Date : _____
Adresse courrielle : _____
No de tél._____

ANNEXE 8
QUESTIONNAIRE (ADAPTÉ POUR ÊTRE EN LIGNE : 1 CAS AVEC RÉPONSE)
https://fr.surveymonkey.ca/r/B2JWX3W

Le rôle de l'évaluation des apprentissages dans un contexte de gestion axée sur les résultats au Québec : enquête auprès d'enseignants d'histoire en quatrième secondaire

#1

TERMINÉ

Collecteur : Web Link 1 (Lien Web)
Commencé le : dimanche 17 octobre 2021 19:17:45
Dernière modification le : dimanche 17 octobre 2021 19:43:25
Temps passé : 00:25:40
Adresse IP : 173.176.119.150

Résumé du quiz

55%	16/29	39/42	10%
Score	Points	Classement	Centile

Résultats du quiz

Correct	Incorrect	Partiellement correct	Question(s) ignorée(s)	Nombre total de questions
0	0	7	1	8

Page 1: FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Q1 **Oui**

Consentez-vous à participer à cette recherche?

Page 2: Questionnaire:

Q2 ✕ **Entre 5 et 9 ans** **(2pts)**

Depuis combien d'années enseignez-vous l'histoire ?

2/4 pts

Q3

À quel genre vous identifiez-vous?Inscrire dans la boite n'importe quel genre qui vous identifie (ex.- homme – femme – non binaire, etc.)

femme

Q4

Dans quelle ville du Québec enseignez-vous?

Gatineau

Le rôle de l'évaluation des apprentissages dans un contexte de gestion axée sur les résultats au Québec : enquête auprès d'enseignants d'histoire en quatrième secondaire

Q5

Dans quel type d'école travaillez-vous? Privée ou Publique?

Privée

Q6

Quel est votre niveau actuel de scolarité?

× **Baccalauréat**

Q7

Depuis combien d'années avez-vous enseigné le programme de secondaire 4?

× **Moins de 5 ans** **(1pt)**

1/4 pts

Q8

Comment qualifiez-vous la différence entre évaluer l'histoire en 4e secondaire par rapport à évaluer l'histoire aux autres niveaux?

× **Significative** **(3pts)**

3/4 pts

Q9

En tant qu'enseignant d'histoire, quel est, selon vous, le rôle de l'évaluation des apprentissages ? Parmi les six éléments suivant, 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.

Aider les élèves à mieux apprendre l'histoire	**Ignoré**
Guider les enseignants dans leur enseignement	**Ignoré**
Porter un jugement sur les compétences des élèves en histoire	**Rôle de l'évaluation**
Préparer les élèves pour mieux répondre aux questions de l'examen ministériel	**N'est pas le rôle de l'évaluation**
Vérifier la méthode d'apprentissage des élèves	**Rôle de l'évaluation**
Encourager les élèves au respect des enseignants	**N'est pas le rôle de l'évaluation**

Le rôle de l'évaluation des apprentissages dans un contexte de gestion axée sur les résultats au Québec : enquête auprès d'enseignants d'histoire en quatrième secondaire

Q10

Si vous deviez utiliser 5 mots ou paraphrases pour décrire ce que représente pour vous l'examen ministériel, quels seraient-ils? Les écrire sur du papier d'abord puis placer les dans les boites ci-dessous selon votre priorité du plus descriptif (1) au moins descriptif (5).

1)	**Obligatoire**
2)	**Contraignant**
3)	**Aléatoire**
4)	**Stressant**
5)	**Chargé**

Q11

✕ **moyennement influencée** **(3pts)**

À quel degré votre pratique d'enseignement est influencée par l'examen ministériel d'histoire? (Choisir parmi les réponses ci-dessous).

3/4 pts

Q12

✕ **Rarement** **(2pts)**

À quelle fréquence utilisez-vous l'évaluation formative dans l'enseignement du cours d'histoire en 4e secondaire?

2/4 pts

Q13

Si vous utilisez l'évaluation formative, pourquoi l'utilisez-vous? Tout en tenant compte de vos pratiques en classe de secondaire 4, identifier deux éléments qui correspondent le mieux aux raisons pour lesquelles vous utilisez l'évaluation formative en choisissant c'est une raison PUIS deux éléments qui ne constituent pas des raisons pour vous pour utiliser l'évaluation formative en choisissant ce n'est pas une raison. Pour les autres éléments restant, choisir ignoré.

Pour améliorer mes pratiques d'enseignement	**Ignoré**
Pour aider les élèves dans leur apprentissage	**Ce n'est pas une raison**
Pour aider les élèves à réussir une autre évaluation que j'aurai donnée moi-même	**Ce n'est pas une raison**
Pour aider les élèves à réussir un examen ministériel	**C'est une raison**
Pour aider les élèves à développer leur esprit critique	**C'est une raison**
Pour vérifier l'acquisition des connaissances par les élèves	**Ignoré**

Q14

Le participant a sauté cette question

Existe-t-il une différence entre votre vision de l'évaluation formative (compte tenu de vos valeurs pédagogiques) et votre pratique en salle de classe de secondaire 4 (à cause de l'examen ministériel) ?

0/1 pt

Le rôle de l'évaluation des apprentissages dans un contexte de gestion axée sur les résultats au Québec : enquête auprès d'enseignants d'histoire en quatrième secondaire

Q15

Le participant a sauté cette question

Si oui, pourquoi cette différence?

Q16

✕ À un niveau élevé (3pts)

À quel degré ressentez-vous une pression pour la réussite des élèves aux examens ministériels (en vertu de la politique de la gestion axée sur les résultats) ?

3/4 pts

Q17

Le nom de votre école peut nous aider à la situer d'un point de vue socio-économique. Nous vous assurons que cette information restera confidentielle.

[redacted]

Q18

✕ Peu élevé (2pts)

La pandémie Covid-19 a apporté beaucoup de changements dans les activités des gens. À quel niveau pensez-vous que cette Pandémie influence votre pratique d'enseignement et d'évaluation?

2/4 pts

Q19

Le participant a sauté cette question

Si vous êtes disposé.e à le faire, veuillez nous dire en quelques mots, phrases ou paraphrases comment LA COVID-19 influence votre pratique d'évaluation.

Q20

Le participant a sauté cette question

Nous voici à la fin du questionnaire ! MERCI INFINIMENT de votre collaboration!!! Si vous désirez participer avec nous à une entrevue pour approfondir ces réponses qui seront très utiles pour les enseignants, les élèves, les décideurs, les chercheurs, etc., veuillez ajouter votre contact(nom, courriel ou téléphone) dans la boite ci-dessous, nous communiquerons avec vous. Encore une fois MERCI!

ANNEXE 9
PROTOCOLE D'ENTREVUE AVEC LES ENSEIGNANTS

Introduction :

Bonjour Monsieur X ou Madame Y, je suis très content que vous soyez là aujourd'hui pour participer à cette entrevue. Je vous en remercie grandement.

Pour rappel, j'ai résolu de réaliser cette entrevue suite à certaines préoccupations formulées autour de l'évaluation des apprentissages au Québec. J'examine entre autres quelques changements opérés dans ce domaine avec notamment l'introduction de l'approche par compétence dans le système éducatif québécois. Cette approche complexifie l'évaluation des apprentissages quand il s'agit de déterminer quoi évaluer et comment l'évaluer. Un autre élément est la politique de la gestion axée sur les résultats qui encourage les enseignants à avoir les yeux rivés sur le rendement des élèves alors que nous savons que celui-ci, dans le contexte actuel, est synonyme de la passation d'un examen. Pour ce qui est du cours d'histoire, nous pensons à l'examen ministériel. À travers tout cela, je me questionne sur la finalité de l'évaluation et sur ces effets sur les finalités de l'éducation. Nous aborderons, en conséquence, la question de l'évaluation des apprentissages, de l'approche par compétence, de la gestion axée sur les résultats et des pressions ressenties en regard de l'examen ministériel du cours d'histoire.

L'entrevue devrait durer environ 60 minutes. À n'importe quel moment, vous pouvez nous indiquer votre refus de répondre à une question, peu importe la raison. Vous avez aussi le droit de vous retirer à n'importe quelle phase de l'entrevue pour une raison ou une autre. Est-ce correct?

Merci de votre participation. Nous commençons.

QUESTIONS

Section 1 : Parcours professionnel

1.- Pourriez-vous me parler du parcours qui vous a conduit à l'enseignement de l'histoire en 4e secondaire? (Parcours académique, expériences dans d'autres classes ou dans d'autres disciplines) ?

Section 2.- Représentations de l'évaluation des apprentissages :

1.- Dans le contexte d'aujourd'hui, comment pouvez-vous décrire votre vision de l'évaluation de l'apprentissage?

a) Est-ce que cela peut être différent pour le cours d'histoire ou pour n'importe quelle matière ?

b) Pourquoi?

c) Est que dans votre pratique, vous faites une différence entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative? Si oui, comment et pourquoi?

Section 3.- L'approche par compétence (la méthode historique) :

3.- Que pouvez-vous nous dire de l'approche par compétence ou de la méthode historique dans le contexte du cours d'histoire? Comment cela se traduit dans votre pratique d'évaluation?

Section 4- La Gestion axée sur les résultats et l'évaluation des apprentissages :

4.- Pouvez-vous nous faire part de votre point de vue de la politique de la Gestion Axée sur les Résultats (Est-ce que vous ressentez une quelconque pression exercée par les directions pour les résultats et le rendement scolaire)?

Section 5.- L'examen ministériel et ses effets sur les pratiques enseignantes :

5.- Comment vivez-vous la réalité de l'examen ministériel du cours d'histoire?

a) Fixez-vous un objectif par rapport à cet examen (comme un barème pour dire par exemple : je veux que 95% ou 100% des élèves réussissent)?

b) comment préparez-vous les élèves à subir cette épreuve?

c) Est-ce que vous recevez des directives de vos supérieurs concernant la réussite des élèves de cet examen?

d) Que pouvez-vous nous dire de votre autonomie professionnelle en enseignement? On dit généralement, les enseignants sont autonomes. Par rapport aux directives que vous recevez ou par rapport à l'examen ministériel en perspective, comment pouvez-vous situer cette question d'autonomie professionnelle?

6.- Quels sont les défis auxquels vous confrontez par rapport à l'examen ministériel, la GAR ou l'APC?

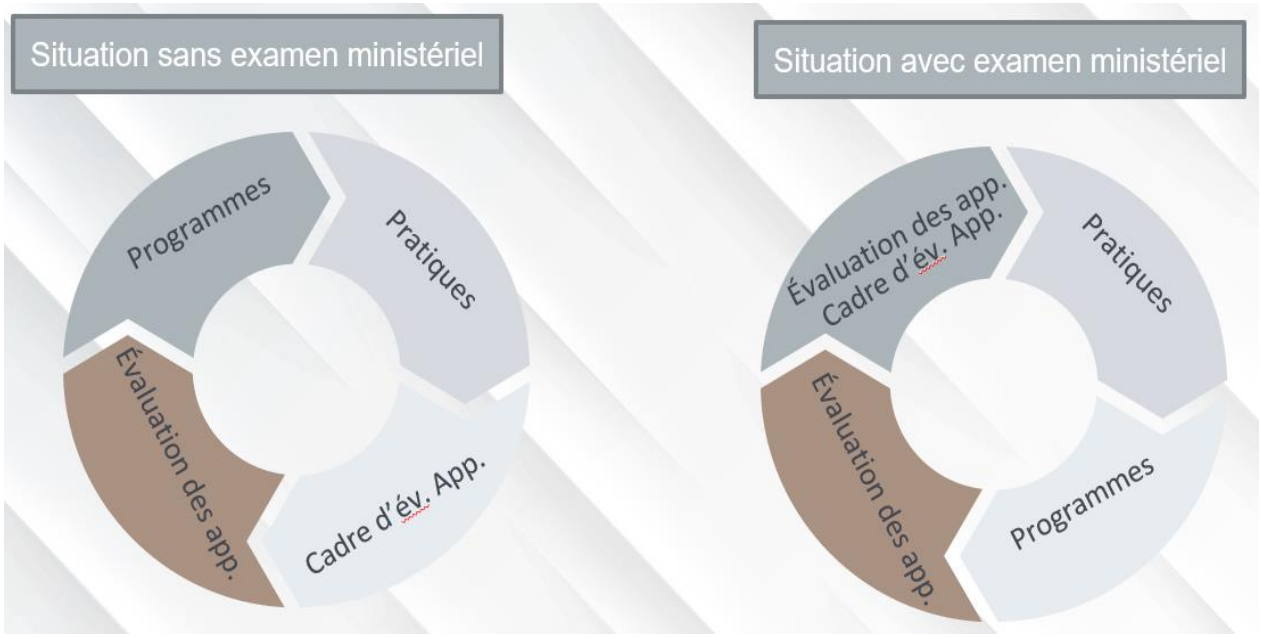
a) Comment pouvez-vous décrire les pressions que vous ressentez par rapport l'examen ministériel, la GAR ou l'APC?

Section 6.- L'examen ministériel et Gestion du programme d'histoire :

7.- Comment conciliez-vous les exigences actuelles (APC, GAR, examen ministériel, le programme) avec votre pratique en salle de classe?

8.- Dans un monde idéal, l'épreuve unique d'histoire existerait-il? Pourquoi?

9.- 5.- Voici deux situations que j'ai illustrées en fonction d'une revue de littérature dans le cadre de cette recherche :



Selon vous, est-ce que ce dessin illustre bien les deux situations? (Vous pouvez noter que la roue commence avec la partie grise accentuée). Quels sont les éléments que vous auriez ajoutés ou retirés dans chacune d'elles (de ces situations)?

Section 7 : Remerciements et autres questions

Voilà! J'ai épuisé toutes les questions. Avez-vous d'autres choses que vous aimeriez ajouter? Y a-t-il un autre point ou un autre aspect que vous voulez soulever?
Eh bien, je vous remercie encore une fois pour votre participation à cette entrevue et pour votre contribution à cette présente recherche. Notez que vous allez recevoir cette entrevue une fois qu'elle sera transcrite aux fins de validation. Vous allez pouvoir corriger ou supprimer les éléments que vous souhaitez.

ANNEXE 10
PROTOCOLE D'ENTREVUE AVEC LES CP

Introduction :

Bonjour Monsieur X ou Madame Y, je suis très content que vous soyez là aujourd'hui pour participer à cette entrevue. Je vous en remercie grandement.

Pour rappel, j'ai résolu de réaliser cette entrevue à la suite de certaines préoccupations formulées autour de l'évaluation des apprentissages au Québec. J'examine entre autres quelques changements opérés dans ce domaine avec notamment l'introduction de l'approche par compétence dans le système éducatif québécois. Cette approche complexifie l'évaluation des apprentissages quand il s'agit de déterminer quoi évaluer et comment l'évaluer. Un autre élément est la politique de la gestion axée sur les résultats qui encourage les enseignants à avoir les yeux rivés sur le rendement des élèves alors que nous savons que celui-ci est parfois synonyme de la passation d'un examen. Pour ce qui est du cours d'histoire, nous pensons à l'examen ministériel. Comme CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES, vous avez pour responsabilité de faire atterrir les innovations initiées dans le système, notamment par un encadrement des enseignants. Voilà ce qui explique notre volonté d'avoir vos points de vue sur un ensemble de sujets comme l'évaluation des apprentissages dans l'approche par compétence, l'impact de la gestion axée sur les résultats et de l'examen ministériel d'histoire (en raison des pressions exercées) sur l'enseignement et l'évaluation dans le cours d'histoire, votre accompagnement et votre formation continue à titre de CP.

L'entrevue devrait durer environ 60 minutes. À n'importe quel moment, vous pouvez nous indiquer votre refus de répondre à une question, peu importe la raison. Vous avez aussi le droit de vous retirer à n'importe quelle phase de l'entrevue pour une raison ou une autre. Est-ce que vous consentez à y participer de façon libre et éclairée ?

Merci pour votre participation.

QUESTIONS

Section 1 : Parcours professionnel

1.- Pourriez-vous me parler du parcours qui vous a conduit à la fonction de conseiller pédagogique (parcours académique, expériences, nombre d'années comme CP) ?

Section 2 : Approche par compétence/méthode historique

2.- Que pouvez-vous nous dire de l'approche par compétence ou de la méthode historique dans le contexte du cours d'histoire?

Section 3 : gestion axée sur les résultats (GAR)

1.- Selon vous, est-ce que la politique de la Gestion axée sur les résultats (GAR) exerce une influence sur les pratiques des enseignants en salle de classe?

Section 3 : Rôle de l'évaluation en Histoire

1.- Dans le contexte d'aujourd'hui, comment pouvez-vous décrire votre compréhension de l'évaluation des apprentissages en histoire?

2.- Faites-vous une différence entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative?

Section 4 : Épreuve unique d'histoire

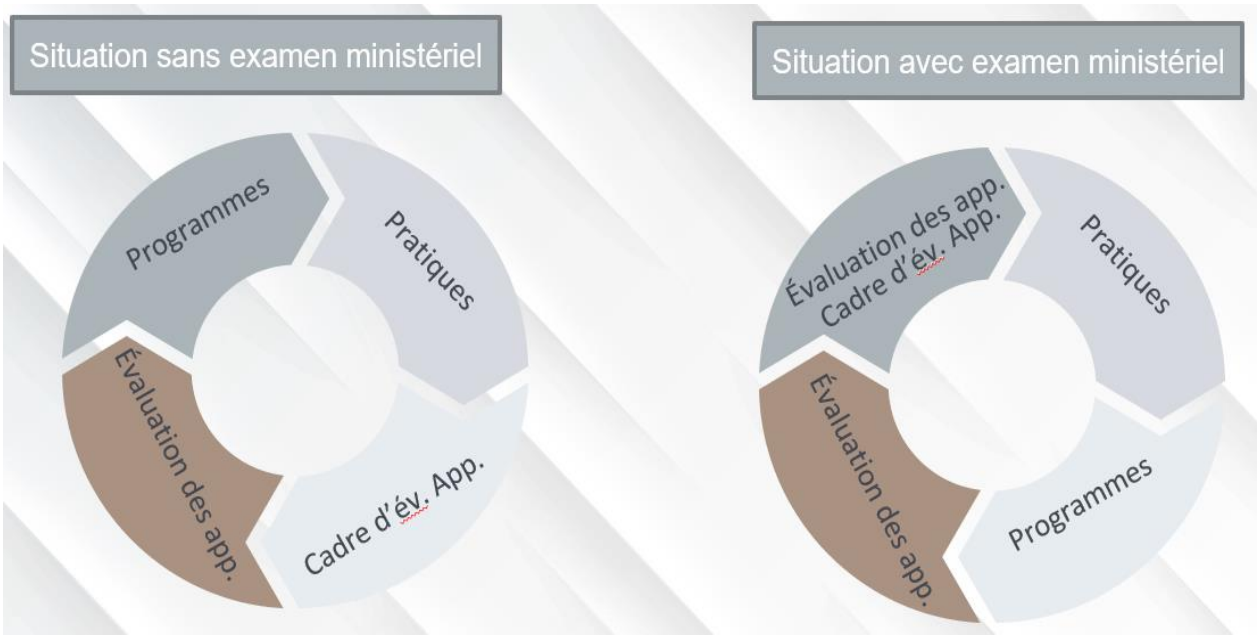
1.- Selon vous, est-ce que l'examen ministériel d'histoire exerce une influence sur les pratiques des enseignants en salle de classe?

2.- Comment vous sentez-vous concerné.e par le classement de l'école à laquelle vous vous attachez?

3.- Êtes-vous témoin de pressions envers les enseignants pour la réussite de cet examen? Si oui, d'où provient cette pression et de quelle manière est-elle appliquée?

4.- Dans un monde idéal, cet examen existerait-il? Pourquoi?

5.- Voici deux situations que j'ai illustrées en fonction d'une revue de littérature dans le cadre de cette recherche :



Selon vous, est-ce que ce dessin illustre bien les deux situations? Quels sont les éléments que vous auriez ajoutés ou retirés dans chacune d'elles (de ces situations)?

Section 5 : Rôle du CP et formation continue

1.- Comment considérez-vous votre rôle de CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES dans ce contexte précis d'APC, de la GAR et de l'examen ministériel?

2.- Concrètement, qu'est-ce que vous faites pour vous assurer de l'application de ces politiques?

3.- Est-ce que vos conseils vont toujours dans le sens des enseignants, des directions d'écoles, centres de services scolaires ou même du Ministère?

4.- Personnellement, qu'est-ce que vous faites en termes de formations (initiales et continues) pour être à la hauteur de votre rôle dans ce contexte précis de la GAR, de l'APC et de l'examen ministériel?

5- Dans le contexte (GAR, APC, examen ministériel), considérez-vous que les enseignants sont suffisamment épaulés, notamment en termes de formation continue, afin d'opérer de réels changements en lien avec les finalités de l'évaluation dans le contexte de la classe d'histoire?

6.- Qu'est-ce que vous faites pour les aider?

7.- Quels sont les défis auxquels vous vous confrontez dans l'exercice de votre rôle de conseiller pédagogique dans cette situation précise?

Section 6 : Contexte pandémique et annulation de l'épreuve unique

1.- Si l'on veut considérer le passage ponctuel à l'enseignement à distance et les changements opérés dans les 3 dernières années en lien avec l'épreuve unique, comment selon vous cette pandémie peut contribuer à repenser la question de l'épreuve unique d'histoire?

2.- Est-ce que dans l'exercice de votre rôle, vous êtes toujours de bon terme avec les enseignants?

Section 7 : Remerciements et autres questions

Voilà! On a épuisé toutes les questions. Avez-vous d'autres choses que vous aimeriez ajouter? Y a-t-il un autre point ou un autre aspect que vous voulez soulever?

Eh bien, je vous remercie encore une fois pour votre participation à cette entrevue et pour votre contribution à cette présente recherche. Notez que vous allez recevoir cette entrevue une fois qu'elle sera transcrite aux fins de validation. Vous allez pouvoir corriger ou supprimer les éléments que vous souhaitez.

ANNEXE 11
SYNTHÈSE DES RÔLES ET DES TÂCHES DES CP SELON DUCHESNE (2016)

TABLEAU 1. *Synthèse des rôles et des tâches des conseillers pédagogiques*

Rôles	Tâches recensées dans les écrits*	Tâches énoncées par les participants
Formateur	• Concevoir des dispositifs ou des activités de formation • Planifier et préparer des formations (méthodes, outils, etc.) • Enseigner / animer des formations • Anticiper / identifier les obstacles à l'apprentissage et intervenir si nécessaire • Assurer une gestion de groupe facilitant un apprentissage professionnel • Évaluer la progression ou l'atteinte des objectifs de formation	• Concevoir et préparer des programmes de formation pour les enseignants, à la demande du conseil scolaire (pour un ensemble d'enseignants) ou sur mesure, à la demande d'une direction d'école (pour un groupe d'enseignants en particulier) • Dispenser des formations aux enseignants et parfois, aux directions d'école • Chercher des ressources ou des personnes ressources afin d'offrir des formations dans un domaine d'expertise spécifique • Concevoir et préparer des outils, des tâches diagnostiques, des documents pédagogiques
Accompagnateur	• Construire / maintenir des relations de collaboration avec les enseignants et les autres partenaires • Agir avec diplomatie, respect et discernement • Négocier les ententes d'accompagnement avec les enseignants et les autres partenaires • Établir un projet d'accompagnement réaliste et réalisable • Observer les pratiques • Identifier les besoins et les priorités • Anticiper les obstacles • Soutenir les expériences novatrices et la pratique réflexive • Assurer une gestion du projet qui favorise l'autonomisation des enseignants et des autres partenaires • Accompagner des enseignants individuellement ou collectivement (communauté d'apprentissage) • Accompagner des directions d'école dans l'élaboration, la mise en place et l'évaluation de projets scolaires	• Offrir un soutien pédagogique aux enseignants (individuellement) et aux équipes-écoles • Assurer un suivi après les formations • Soutenir le développement des compétences professionnelles des enseignants • Observer les pratiques et donner une rétroaction sur les pratiques observées • Observer les élèves et suggérer des pistes d'intervention à l'enseignant • Accompagner les communautés d'apprentissage professionnel (CAP) • Animer des rencontres d'équipes d'enseignants afin d'inciter la réflexion sur les pratiques, la recherche de solutions aux problèmes rencontrés • Utiliser des méthodes vicariantes lors de suivis individualisés auprès des enseignants (co-enseigner, faire du modelage, intervenir directement auprès des élèves) • Assurer une présence ponctuelle auprès de l'enseignant qui manifeste des besoins d'accompagnement • Assurer une présence régulière dans une école, surtout en début d'année, afin d'instaurer le service d'accompagnement • Accueillir le nouvel enseignant en insertion professionnelle et lui présenter le programme de formation pour l'année en cours • Favoriser le développement du leadership des enseignants qui sont responsables de secteur dans leurs écoles (pour le palier secondaire)

(continué)

TABLEAU 1. *Synthèse des rôles et des tâches des conseillers pédagogiques (continué)*

Rôles	Tâches recensées dans les écrits*	Tâches énoncées par les participants
Conseiller	• Proposer des solutions aux pratiques problématiques • Produire et proposer des outils et des ressources pédagogiques • Conseiller sur le choix du matériel didactique, des outils numériques et sur l'aménagement de la classe • Conseiller à propos des programmes de formation continue	• Produire des grilles de progression d'élèves et en utiliser les résultats afin d'établir des pistes d'amélioration des pratiques d'enseignement • Faire des recommandations, suggérer des pistes de questionnement • Répondre à des urgences ou à des demandes ponctuelles d'aide dans le cas de situations problématiques et formuler des recommandations • Donner de l'information, offrir des ressources, distribuer la documentation • Répondre ponctuellement aux courriels acheminés par les enseignants et les directions d'école
Agent de changement	• Participer à / conduire des recherches collaboratives ou des recherches-actions • Communiquer et utiliser les résultats de la recherche et de *ses propres* recherches • Participer à des groupes de réflexion • Expérimenter des pratiques novatrices	• Influencer la vision du conseil scolaire au regard des dossiers dont il a la charge • Favoriser un changement d'attitude chez l'enseignant ou un changement de culture dans une équipe-école • Assurer la cohérence et l'uniformité dans la transmission des orientations du ministère ou du conseil • Faire des lectures et suivre des formations pour parfaire ses connaissances et alimenter ses pratiques
Expert de contenu	• Assurer la mise à jour de ses connaissances théoriques en ce qui concerne les dossiers dont il est responsable et des programmes d'études qui y sont associés • Connaître et maitriser les pratiques courantes et/ou innovantes dans son champ d'expertise de même qu'en évaluation des apprentissages	• Participer ou faire une présentation lors de congrès, colloques, rencontres provinciales, etc. • Chercher diverses ressources (documents, outils, etc.) afin d'assurer la mise à jour de ses connaissances et d'enrichir ses interventions et formations • Faire des lectures, suivre des formations pour parfaire ses connaissances et alimenter ses pratiques
Expert de terrain	• Avoir une connaissance et une expérience approfondies du milieu scolaire, en général, et de la classe, en particulier	• Agir en tant que leader dans un dossier particulier au sein du conseil ou de la commission scolaire

(continué)

TABLEAU 1. *Synthèse des rôles et des tâches des conseillers pédagogiques (continué)*

Rôles	Tâches recensées dans les écrits*	Tâches énoncées par les participants
Collaborateur	• Collaborer à des groupes de travail avec différents partenaires (enseignants, professionnels de l'éducation, communauté, ministère, universités, etc.) • Collaborer aux projets éducatifs des écoles et des conseils ou commissions scolaires (planification, mise en œuvre et évaluation) • Travailler en équipe	• Travailler de concert avec les directions d'école, les enseignants et les autres CP • Participer à des réunions du personnel dans les écoles • Collaborer, avec les différents acteurs concernés, à des études de cas ou à l'élaboration de programmes d'enseignement adaptés aux besoins des élèves en difficulté ou ayant des besoins spéciaux • Collaborer avec d'autres intervenants (par exemple : orthophonistes, autres CP) à la préparation ou à l'animation de formations • Collaborer à des rencontres systémiques avec tous les enseignants qui sont responsables de dossiers dans leur école • Préparer et/ou animer des formations en collaboration avec d'autres CP • Élaborer du matériel pédagogique avec des équipes d'enseignants
Praticien réflexif	• Utiliser une diversité de méthodes afin d'assurer la régulation de ses pratiques (évaluation par les enseignants ou par les pairs, observation, pratiques vicariantes, portfolio professionnel, journal réflexif, etc.) • Agir en fonction d'une éthique professionnelle	• Ajuster ses interventions en fonction des besoins exprimés par les enseignants ou la direction d'école ou en réponse aux évaluations effectuées par les enseignants à la suite des formations • Faire des lectures, suivre des formations pour parfaire ses connaissances et alimenter ses pratiques • Modeler ses pratiques à celles observées chez un autre formateur jugé efficace
Gestionnaire	• Gérer son temps et son travail	• Planifier et animer des rencontres avec les enseignants ou avec des équipes-écoles (incluant la direction) • Produire des rapports • Gérer l'utilisation des licences de logiciels associés aux dossiers dont il est responsable • Gérer les demandes ou propositions, provenant de l'extérieur du conseil ou de la commission scolaire, en lien avec les dossiers dont il a la charge • Rédiger des notes de service • Planifier les calendriers de rencontres et de formation

NOTE. *Sources : Lessard (2008), Gagnon (2010), Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) (2011), Biémar, 2012 et Association nationale des conseillers pédagogiques (ANCP) (s.d.).