

« Le naturel, on le chasse, mais il revient au galop » : l'épreuve unique d'histoire du Québec et du Canada en situation pandémique

Adlin **Présumé**
Université d'Ottawa (Canada)

Marie-Hélène **Brunet**
Université d'Ottawa (Canada)

«The natural, we chase it away, but it comes back at a gallop»: the ministerial exam of the history of Quebec and Canada in the pandemic context

<https://dx.doi.org/118162/fp.2026.1026>

Résumé

Les implications de l'épreuve unique d'histoire de 4e secondaire au Québec sont importantes puisque les élèves ne peuvent pas obtenir leur diplôme d'études secondaires (DES) sans sa réussite. Pour appréhender ses effets sur les enseignants et leurs pratiques, nous avons étudié leurs représentations sociales en pleine période pandémique COVID-19. Quarante-deux enseignants ont répondu à notre questionnaire, parmi lesquels dix nous ont octroyé des entrevues semi-dirigées. Les résultats montrent que c'est l'épreuve unique qui détermine le plus souvent les pratiques et les choix didactiques des enseignants. Toutefois, ceux-ci ont agi différemment durant la pandémie en raison de l'annulation de cette épreuve.

Mots-clés

Épreuve unique, gestion axée sur les résultats, enseignement de l'histoire, évaluation des apprentissages, pandémie covid-19.

Abstract

The implications of the single test of Secondary 4 history in Quebec are important since students cannot obtain their Secondary School Diploma (SSD) without its success. To understand its effects on teachers and their practices, we studied their social representations during the Covid-19 pandemic. Forty-two teachers responded to our questionnaire, ten of which gave us semi-structured interviews. The results show that it is the single test that determines the didactic practices and choices of teachers. However, they acted differently during the pandemic in relation with the temporary cancellation of this exam.

Keywords

Ministerial exam, results-based management, history Teaching, assessment of learning, covid-19 pandemic.

Introduction

Maximiser la réussite des élèves représente l'un des objectifs les plus importants que poursuit la politique de l'évaluation des apprentissages de 2003 au Québec (Fontaine et al., 2020; ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2003). Cette politique, qui s'inscrit dans le paradigme de l'approche par compétences, accorde une place primordiale à l'évaluation formative consistant à fournir des rétroactions suffisantes aux élèves leur permettant de s'améliorer (Fontaine et al., 2020; MEQ, 2003; Scallon, 2004). Quant à la sanction du parcours des élèves, elle est réservée à l'évaluation sommative ou certificative (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2018; Fontaine et al., 2020; MEQ, 2003). Dans la foulée de cette logique de réussite, une politique de gestion axée sur les résultats (GAR) s'est instaurée dans le système éducatif du Québec dans les années 2000 avec pour conséquences de fonder les décisions pédagogiques sur les résultats des élèves issus des évaluations sommatives ou certificatives (Sané, 2017). Dembélé et ses collègues (2013) qualifient cette situation de politique de «quasi-marché, [dominée par] l'efficacité des systèmes, la compétition et la reddition de comptes» (p. 91).

L'officialisation de la GAR en 2002 provoque des effets notables dans le quotidien des enseignants : on passe alors d'une obligation de moyen à une obligation de résultat (Blais, 2004; Dembélé et al., 2013; Lessard, 2004). Parfois, à contrecœur, des enseignants se voient contraints d'adopter des pratiques préjudiciables comme le *teaching to the test* (le bachotage) ou alors des coupures dans les contenus des programmes pour permettre aux élèves de réussir les évaluations (Dembélé et al., 2013; Maroy et al., 2017). Notons que les pratiques de bachotage se trouvent déjà dans le système éducatif du Québec (Dembélé et al., 2013; Laveault, 2020; Sané, 2017). Elles se manifestent surtout dans les classes à examen ministériel comme

l'épreuve unique d'histoire de 4^e secondaires dont les notes sont prises en compte pour l'octroi du diplôme d'études secondaires (DES) (Déry, 2017; Duquette et al., 2018; Warren, 2013).

Problématique

L'expression « *le naturel, on le chasse, mais il revient au galop* », issue d'enquêtes menées auprès d'enseignants dans le cadre d'une thèse à l'Université d'Ottawa (Présumé, 2024), inspire cet article et son titre. Elle reflète le ressenti des enseignants par rapport à l'épreuve unique d'histoire de quatrième secondaire au Québec durant la pandémie. De ce fait, la problématique abordée sera développée autour du cours d'histoire et de l'épreuve unique, d'une part, puis de l'épreuve unique lors de la période pandémique, d'autre part.

Le cours d'histoire et l'épreuve unique

L'un des buts de l'enseignement de l'histoire est d'outiller les élèves dans la compréhension des événements du passé afin de leur permettre de mieux appréhender les enjeux du présent et d'anticiper l'avenir (Cardin et Momège, 2024; Éthier et Lefrançois, 2024; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017b; Momège et Péloquin, 2024). Le caractère politique, inhérent à tous les programmes d'histoire, vient complexifier l'enseignement de ce cours depuis leur conception jusqu'aux activités dans les salles de classe (Éthier et Lefrançois, 2024; Momège et Péloquin, 2024).

L'enseignement-apprentissage de l'histoire peut relever de différentes approches que nous simplifierons en deux grandes tendances : d'un côté, on voit l'histoire à travers le temps et l'espace en tant que produit, soit un ensemble d'événements, de faits et de dates à apprendre puis, de l'autre côté, on perçoit l'histoire comme une démarche où l'élève adopte en quelque sorte la posture de l'historien pour comprendre l'histoire en tant que construit (Martineau, 2010; Momège et Péloquin, 2024). Il est utile de rappeler, à ce titre, que de nombreuses polémiques se trouvent même à la base des programmes d'histoire conséquemment à l'APC. Selon Éthier et Lefrançois (2024), deux groupes, bien que n'étant pas toujours complètement mutuellement exclusifs, se dessinent : d'une part, il y a ceux qui optent pour le « récit à faire assimiler et au rôle de ce récit pour consolider ou construire la mémoire, l'identité ou le comportement des citoyens » (p. 45) et, d'autre part, ceux qui sont plus en faveur du « développement de la pensée historique et [de] la mise en place de pratiques conséquentes de problématisation, de recherche et de délibération » (p. 45).

Se pose alors la question de la cohérence de ces deux postures en lien avec l'évaluation des apprentissages. Il semble que, peu importe la posture visée par l'épreuve unique, cette dernière ne parviendrait pas à s'aligner complètement sur les contenus du programme d'HQC en matière d'évaluation des compétences (Cardin et Momège, 2024; Duquette, Lauzon et St-Gelais, 2018; Warren, 2013). En fait, le programme de 2017 vise le développement de deux compétences : *caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada* (1) et *interpréter une réalité sociale* (2) (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017b). Selon plusieurs didacticiens, l'épreuve unique d'histoire de 4^e secondaire n'évalue pas la pensée historique, plus en lien avec la deuxième compétence (Déry, 2017; Duquette, 2020). Le cadre d'évaluation, très laconique, favorise davantage l'évaluation de la première compétence : des connaissances par le biais d'opérations intellectuelles de même qu'avec la rigueur

de l'interprétation qui ne s'attarde toutefois pas à la capacité d'argumentation et de positionnement des élèves, mais à l'établissement des liens entre des faits et des événements (Duquette, 2020; MEES, 2017a).

L'épreuve d'histoire comporte trois sections et est évaluée sur 60 points (Duquette, 2020). La première section, qui porte sur les connaissances (évaluées au travers des opérations intellectuelles), vaut à elle seule 44 points, et les deux autres sections, deux questions à 8 points chacune, s'attardent aux liens entre deux événements et à la production d'un court texte explicatif (Duquette, 2020). Ce format, malgré toutes ses incohérences, est similaire à celui qui était proposé sous l'ancien programme de 2006 (Déry, 2017; Duquette, 2020). Prenant en considération ces réalités, Warren (2013) soutenait à ce moment que l'épreuve ne s'arrimait pas avec les finalités du cours d'histoire, notamment en matière de développement des compétences, et représentait par ce fait même une barrière pour faire des choix et mettre en place des pratiques didactiques visant une histoire construite. Dans plusieurs recherches, nous relevons des pratiques d'enseignement selon lesquelles les enseignants de 4^e secondaire préparent quasi exclusivement les élèves à la réussite de l'épreuve unique aux dépens des directives du programme d'histoire (Déry, 2017; Duquette et al., 2018a; Momège et Péloquin, 2024; Prémé, 2024; Prémé et Brunet, 2025; Warren, 2013, 2014). Mais quelle serait la situation sans cet examen ? C'est là que la période pandémique apporte un éclairage important. En effet, il importe de voir si, en l'absence d'un examen ministériel en histoire, un enseignement de l'histoire comme construit, mettant de l'avant la pensée historique, ne serait pas plus présent.

L'épreuve unique et la période pandémique COVID-19

L'épreuve unique constitue l'une des manières par laquelle la GAR se matérialise dans les écoles. Cette politique qui rend les enseignants responsables de la réussite ou de l'échec des élèves et qui fait monter la pression (Dembélé et al., 2013; Sané, 2017) a été en quelque sorte mise sur pause durant la période pandémique (2019-2022). De nombreux examens standardisés nationaux, et provinciaux comme au Québec, ont été annulés pendant les deux premières années 2020 et 2021. Ce n'est qu'en 2022 que l'épreuve unique a été reprise, mais pour un poids réduit à 20 % de la note finale. Il s'agit d'un changement de fond qui a été de courte durée, certes, mais qui se révèle très significatif pour les élèves et les enseignants (Lanoix et al., 2021; Prémé, 2024). En effet, ces derniers ont pu faire l'expérience des pratiques d'apprentissage et d'enseignement sans être assujettis aux effets contraignants d'un examen ministériel (Yerly et Laveault, 2020). Ils ont pu se concentrer sur l'apprentissage des élèves selon les programmes de formation et en matière de compétences. Cet aspect a pu favoriser la fonction de régulation de l'évaluation plutôt que celle de certification (Prémé, 2024; Yerly et Issaieva, 2021).

En fait, une analyse de cette période particulière pose aussi clairement la pertinence en elle-même des examens standardisés. Les recherches qui ont posé la question de la motivation des enseignants d'histoire durant cette période (Lanoix et al., 2021) n'ont pas interrogé directement les implications de l'épreuve unique en concomitance avec le contexte pandémique.

Il semblerait que la potentialité concrète de la GAR se manifeste à travers les résultats des évaluations qui sont analysés et interprétés pour appuyer les décisions à la fois pédagogiques et administratives (MEQ, 2003). Cependant, dans le cadre des évaluations standardisées, les décisions seraient plus administratives que pédagogiques, ce qui produirait d'énormes conséquences sur les activités des

enseignants en salle de classe : leur autonomie professionnelle, leurs choix didactiques et leurs pratiques d'évaluation (Boutonnet et Joly-Lavoie, 2024; Dembélé et al., 2013; Lanoix et Moisan, 2022; Maroy et al., 2017; Prémé, 2024). Leurs représentations sociales (RS) de l'évaluation des apprentissages dans le contexte pandémique deviennent alors une riche source d'information pour nous.

En fait, la théorie des RS renvoie à l'arrimage entre la perception, la valeur, les croyances et les pratiques (Jodelet, 2015; Monney et Fontaine, 2016). Dans le sens des tensions observées entre les impératifs des programmes en matière d'approches par compétences, les contenus des examens ministériels, notamment l'épreuve unique d'histoire de 4^e secondaire et la période de questionnement de COVID-19, recourir à cette théorie permet d'étudier les croyances des enseignants dans le contexte de la GAR et en contexte de COVID-19, puis de les analyser pour en déterminer les répercussions sur les pratiques d'enseignement. Recourir à cette théorie en didactique de l'histoire, notamment en évaluation des apprentissages, donne une voix aux interprétations des enseignants (leurs RS) et à leurs pratiques déclarées (Jodelet, 2015; Monney et Fontaine, 2016). En fait, il importe certainement de voir de quelle manière les enseignants d'histoire ont vécu la période pandémique et l'absence d'examen certificatif : y ont-ils vu une occasion ? Comment ont-ils compensé l'absence de l'épreuve unique ? Quels choix didactiques ont-ils faits en matière de pratiques d'enseignement et d'évaluation ? Comment réfléchissent-ils à cette période ?

Fondements conceptuels et théoriques

Afin de clarifier notre problématique et de structurer notre analyse, nous présentons dans cette section certaines notions clés, dont l'évaluation des apprentissages, la GAR, l'épreuve unique au Québec et la théorie des représentations sociales. Il est donc question d'apporter des précisions sur ces notions, leur mobilisation et leur opérationnalisation dans le cadre de cet article.

L'évaluation des apprentissages

Plusieurs auteurs québécois, dont Scallon (2004) et Tardif (2006), se réfèrent à la notion de processus pour parler de l'évaluation des apprentissages dans le contexte du renouveau pédagogique du Québec des années 1990. Ces auteurs, entre autres, considèrent l'évaluation comme un processus qui se fonde sur le jugement professionnel des enseignants à partir de l'analyse des données collectées provenant de plusieurs sources (observations, projets, tâches, examens). Des tâches ou des situations complexes doivent être envisagées en vue de parvenir à une décision fondée (Scallon, 2004; Tardif, 2006).

De telles approches reviennent chez plusieurs didacticiens qui s'appuient sur la notion de *situation-problème* ou de tâche complexe lorsqu'il est question d'évaluer les apprentissages en classe d'histoire (Russell, 2021; Smith et al., 2019). La complexification de l'évaluation provient des grands changements qui surviennent au Québec conséquemment à l'adoption de l'APC dans ses programmes éducatifs. Ces changements font en sorte de considérer les compétences comme à la fois les objets d'enseignement et d'évaluation et de mettre l'accent sur la double fonction formative et sommative ou certificative de l'évaluation (MEQ, 2003).

Les compétences sont définies comme un savoir-agir entraînant la mobilisation et la combinaison de plusieurs ressources (Tardif, 2006). Le MEQ (2003) reconnaît que les compétences comme *savoir-agir* nécessitent une exécution en situation de complexité. Par contre, la mise en œuvre des compétences, tant dans l'enseignement-apprentissage que dans l'évaluation, se révèle difficile, voire problématique (Scallon, 2004). Dans le cours d'histoire du Québec et du Canada, l'APC se concrétise par le recours à la méthode historique nécessitant le développement de la pensée historique des élèves (MEES, 2017b). Bien qu'il existe plusieurs modèles pour expliquer la pensée historique, celui de Seixas et Morton (2013) a certainement été celui qui a marqué le paysage curriculaire dans plusieurs provinces canadiennes. Ce modèle s'appuie sur six concepts (*the big six*) à développer, à savoir : (1) la pertinence historique – (2) la considération des sources historiques et des preuves – (3) la continuité et le changement – (4) l'analyse des causes et conséquences – (5) la perspective historique – (6) la dimension éthique. L'évaluation sert alors à vérifier à quel point ces concepts (connaissances procédurales) sont développés chez les élèves (Duquette, 2020).

Il existe d'autres approches didactiques détaillant l'évaluation des compétences en histoire. Martel (2018) propose par exemple de diversifier les ressources historiques et de prioriser la méthode de recherche et d'enquête. Cette auteure s'appuie aussi sur ce que Martineau (2010) avait déjà proposé. Ses propositions sur l'évaluation consistent en un ensemble de tâches complexes à exécuter qui peuvent être « un problème à résoudre, une question à traiter ou une production à réaliser » (p. 256).

Selon Duquette en 2020, le programme d'histoire du Québec et du Canada se situe entre ce qu'ont proposé Martineau (1999 et 2010) et Seixas et Morton (2013) en ce qui concerne le développement de la pensée historique et le recours à l'analyse critique notamment. Par contre, l'épreuve unique du Ministère ne tiendrait pas compte de ces considérations, mais porte davantage sur des connaissances historiques par le biais des opérations intellectuelles (Boutonnet et Joly-Lavoie, 2024; Duquette, 2020; Éthier et Lefrançois, 2024; Momège et Péloquin, 2024). Le Ministère déclare d'ailleurs dans son cadre d'évaluation des apprentissages de 2017 que « pour s'assurer de la maîtrise des connaissances, l'enseignant doit les évaluer tout au long des apprentissages. » (MEES, 2017, p. 1). Dans tous les cas, les enseignants sont animés par une volonté d'assurer la réussite des élèves au cours, bien que l'épreuve unique, associée aux pressions de la GAR, vienne considérablement influencer leurs choix didactiques (Déry, 2017; Duquette et al., 2018a; Prémé, 2024; Prémé et Brunet, 2025; Warren, 2013, 2014).

La GAR et l'épreuve unique au Québec

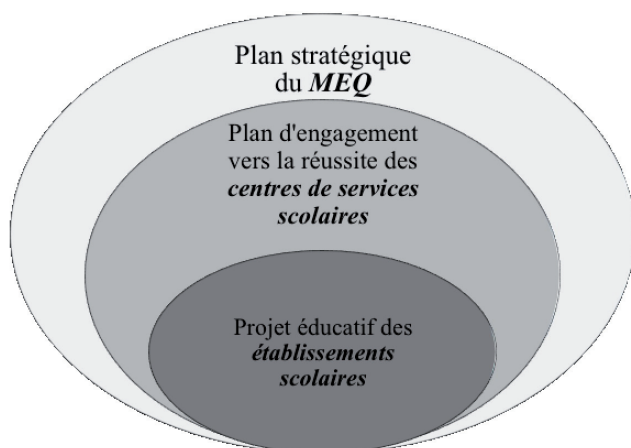
La GAR est une politique de performance mise sur pied par le gouvernement du Québec en 1999 pour répondre aux besoins des citoyens à la suite de grands changements des années 1990 (Gouvernement du Québec, 2014). C'est d'abord dans l'administration publique qu'elle a pris effet en mai 2000 (Gouvernement du Québec, 2014), puis elle a fait son entrée en éducation en 2002 et a exigé qu'on rende compte publiquement de ses résultats suivant un rapport annuel (Dembélé et al., 2013). À partir de là, les institutions scolaires sont gérées à la manière de n'importe quelle administration : une gestion de « haut en bas », un « quasi-marché » selon Dembélé et al. (2013).

La loi 105 de 2016 modifie à nouveau la loi sur l'instruction publique et fait alors reposer la GAR sur les trois piliers du système scolaire : le Ministère, les centres de services scolaires (ci-devant, les commissions scolaires) et les établissements scolaires (Gouvernement du Québec, 2014) (voir la figure

1 ci-dessous). Le Ministère élabore un plan stratégique qui définit ses engagements de réussite, les centres de services scolaires (CSS) mettent en place un plan d'engagement vers la réussite (PEVR) qui doit être en toute cohérence avec le plan stratégique du Ministère, alors que les établissements scolaires doivent produire un projet éducatif qui s'aligne sur le PEVR (Gouvernement du Québec, 2014).

Figure 1

Manifestation de la GAR dans le système éducatif du Québec



Note. Selon la politique de gestion axée sur les Résultats au Québec (Dembélé et al., 2013).

Dans ce processus, chaque entité doit produire un rapport public où les résultats sont scrutés. C'est dans cette logique qu'un rapport sur le taux de diplomation et de qualification est émis chaque année par le ministère de l'Éducation, un rapport qui sert à comparer et à mesurer la performance de tout le système (MEES, 2024). Cela ne manque pas d'influencer directement le travail des enseignants et de fragiliser le système scolaire dans ses finalités, éléments dénoncés par Sané en 2017. D'autres préoccupations quant au rôle de l'école se font valoir : l'obligation de résultat appelle systématiquement une obligation d'évaluation (Lessard, 2004). L'évaluation devient alors « 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). Les recherches pointent vers une tendance générale à préparer presque exclusivement les élèves pour les évaluations à venir comme l'épreuve unique au préjudice des contenus de formation, surtout en matière du développement des compétences (Dembélé et al., 2013; Maroy et al., 2017; Momège et Péloquin, 2024; Sané, 2017).

Les années 2019-2022 ont été, à ce titre, une rare exception. Les interruptions brusques et le virage virtuel ont marqué un changement dans les règles du jeu. Les effets de la GAR ont été un peu évacués du fait de l'annulation des examens nationaux ou provinciaux (Yerly et Laveault, 2020). Puisque la GAR, dans son contexte habituel, influe sur le travail des enseignants, certains retrouvent en quelque sorte une forme d'autonomie professionnelle (Yerly et Laveault, 2020) et revoient leur approche d'enseignement, leurs choix didactiques, voire leurs pratiques d'évaluation. Les points de vue des enseignants, et les incidences de la pandémie sur leurs pratiques, s'avèrent très importants pour y réfléchir davantage.

Les représentations sociales

La théorie des RS a émergé avec Émile Durkheim en 1895 sous l'appellation de « représentation collective » parce qu'on voulait trouver des explications des comportements du monde et déterminer les causes qui rendent la pensée sociale commune (Jodelet, 2015); on y établissait aussi des liens avec le concept de « mémoire collective » (Moisan, 2010). Ce n'est qu'en 1960 avec Moscovici que le concept de RS a été utilisé (Moisan, 2010; Moscovici, 2003). Pour Moscovici (2003), c'est à partir des interactions de groupe ou des processus d'échange qu'on parle de RS.

Jodelet (2015) définit les RS comme des « phénomènes complexes, pluridimensionnels... 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). Selon elle, les RS servent à établir la *liaison entre perception et pratique*. Dans le cadre de cet article, nous définissons les RS comme : « le sens attribué à un objet qui comporte plusieurs significations et qui tend à orienter le comportement ou la pratique d'un groupe » (Présumé, 2024). Comment les RS s'organisent-elles ?

Les contenus des RS (informations, valeurs, opinions, croyances, attitudes, etc.) ne sont pas plus significatifs en eux-mêmes que la façon dont ils sont organisés; la structure est toute aussi importante, selon Abric (2003). Pour cet auteur, il existe une relation entre les différents éléments qui sont hiérarchisés autour d'un noyau central (éléments les plus importants, stables et rigides), puis viennent les éléments cases (éléments les moins importants), voire les éléments contrastés (faibles choix, mais très importants). Pour les résultats du présent article, nous procédons par évocation hiérarchisée où les contenus sont structurés suivant leur fréquence et leur rang d'importance (Abric, 2003). Cette démarche nous permettra d'obtenir des données qui seront traitées comme il est démontré au tableau 1 ci-dessous en vue de parvenir à nos objectifs, à savoir : 1) déterminer comment les enseignants d'histoire du Québec et du Canada se représentent le rôle de l'épreuve unique et comment ils décrivent leur rôle par rapport à cette épreuve, 2) comment leurs RS orientent leurs choix didactiques en matière de pratiques d'enseignement et d'évaluation et 3) comprendre comment ils ont vécu la période pandémique relativement aux exigences de l'épreuve unique.

Tableau 1

Analyse des RS par évocation hiérarchisée

		Importance	
		Grande	Faible
Fréquence	Forte	Case 1	Case 2
		Noyau central	1 ^{re} Périphérie
	Faible	Case 3	Case 4
		Éléments de contraste	2 ^e Périphérie

Note. Tableau d'analyse selon Abric (2003)

Méthodologie

Savoie-Zajc et Karsenti (2018) définissent la méthodologie comme « la science du comment faire » (p. 141). D'emblée, nous utilisons une méthodologie mixte qui nous permet de balancer tout le contour du travail (Creswell, 2022; Fortin et Gagnon, 2022; Savoie-Zajc et Karsenti, 2018). Ce choix nous permet de décrire et d'expliquer les RS des enseignants de l'épreuve unique d'histoire de 4^e secondaire et les retombées de la période pandémique de COVID-19 sur leurs pratiques d'enseignement par rapport à cette épreuve et à la GAR (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018).

Nous utilisons un design concomitant ou convergent (Creswell, 2022; Fortin et Gagnon, 2022) qui nous permet de collecter les données quantitatives et qualitatives presque au même moment auprès de nos participants : des enseignants d'histoire de quatrième secondaire au Québec. Dans un premier temps, les participants ont été invités à trouver des mots pour parler de l'épreuve unique puis, dans un deuxième temps, à les classer par ordre d'importance; le croisement de ces deux phases permet de déterminer le noyau central, les éléments périphériques et ceux de contraste (voir tableau 1 ci-dessus) (Abric, 2003). Nous nous sommes aussi entretenus avec les enseignants en vue d'atteindre nos objectifs.

Un questionnaire (Abric, 2003) a été transmis en ligne via *Survey Monkey (Momentive)*, et 42 enseignants d'histoire de 4^e secondaire au Québec y ont répondu entre le 17 janvier 2022 et le 6 juin 2022. Nous avons consulté le bottin des écoles privées et publiques pour trouver les enseignants d'histoire de 4^e secondaire partout au Québec. Le questionnaire a été envoyé à plus de 1000 enseignants. Des entrevues semi-dirigées (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018) ont été réalisées sur une base volontaire. Les enseignants ont été invités à ajouter leur courriel dans le questionnaire s'ils voulaient participer aux entrevues. Seulement dix des 42 enseignants qui ont répondu au questionnaire ont manifesté leur intérêt pour participer aux entrevues. Elles ont eu lieu sur les mêmes thèmes en ligne (sur Teams) du 12 avril au 6 juin 2022.

Notons que les données traitées dans cet article sont extraites d'un ensemble plus vaste de données collectées dans le cadre de la thèse doctorale qui a donné lieu à des publications antérieures. Le tableau 2 ci-dessous présente les questions qui ont été posées à nos participants.

Tableau 2

Questions posées aux participants

Questionnaire	1	Si vous deviez utiliser 5 mots ou paraphrases ou décrire ce que représente pour vous l'examen ministériel, quels seraient-ils ? Les écrire sur du papier d'abord, puis placez-les dans les boîtes ci-dessous selon votre priorité du plus descriptif (1) au moins descriptif (5).
	2	Veuillez nous dire en quelques mots, phrases ou paraphrases comment la COVID-19 influence votre pratique d'évaluation.
Entrevue	1	Comment vivez-vous la réalité de l'examen ministériel du cours d'histoire ?
	2	Comment préparez-vous les élèves à subir cette épreuve ?
	3	Que pouvez-vous nous dire de votre autonomie professionnelle en enseignement ? 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 ?

Note. Questions considérées dans le cadre de cet article

Les données quantitatives en lien avec l'évocation hiérarchisée ont été traitées en fonction de ce que nous propose Abric (2003), alors que les données qualitatives ont été transcrites et codées dans Nvivo 12 selon un codage mixte (Van der Maren, 2004). Nous attribuons un code à chaque enseignant en vue de garder leur anonymat.

Résultats

Dans cette section se trouve une présentation des données collectées à l'aide du questionnaire et de l'entrevue semi-dirigée. Les données du questionnaire nous permettent d'avoir un portrait des RS de nos participants de l'épreuve unique d'histoire de quatrième secondaire, avec notamment les éléments qui expriment le noyau central, la première périphérie, le contraste et la deuxième périphérie, alors que celles des entrevues nous permettent d'avoir des explications permettant une bonne compréhension de ces éléments.

RS des enseignants de l'examen ministériel d'histoire

En réponse à la première question, nous avons obtenu 210 mots et expressions (42X5) que nous avons regroupés d'abord en 38 items puis en 14 en fonction de leur signification puisque plusieurs enseignants nous disent des énoncés qui sont parfois semblables. Ces 14 éléments sont distribués dans les 4 cases d'un tableau : case 1 (noyau central : fréquence forte, importance grande), case 2 (première périphérie : fréquence forte, importance faible), case 3 (éléments de contraste : fréquence faible, importance grande) et case 4 (deuxième périphérie : fréquence faible, importance faible) (voir tableau 3 ci-dessous).

Les fréquences fortes et faibles sont obtenues en additionnant toutes les fréquences (210) et en divisant la somme par le nombre d'éléments (14), nous obtenons une moyenne ($X = 15$). Donc, les fréquences inférieures ou égales à 15 vont dans les cases 3 et 4 (fréquence faible) alors que les fréquences supérieures à 15 vont dans les cases 1 et 3 (fréquence forte). De même, l'importance est délimitée par la moyenne ($X = 3$) obtenue en additionnant les rangs possibles ($5+4+3+2+1$) et en divisant la somme par 5 (15/5). Lorsque l'importance est inférieure à 3 pour un élément, il va dans les cases 1 et 3 (importance forte), lorsque l'importance d'un élément est supérieure à 3, il va dans les cases 2 et 4 (importance faible) (voir tableau 3 ci-dessous).

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

Comme le souligne Abric (2003), le noyau central se trouve dans la première case en ce qui concerne ce type d'analyse (Abric, 2003). On y trouve les éléments les plus cités avec une importance forte. À la suite du travail de regroupement que nous avons effectué (tableau 3), quatre éléments se retrouvent dans la première case et pourraient appartenir au noyau central des RS des enseignants d'histoire de 4^e secondaire de l'épreuve unique. Ce sont :

- 1) *Évaluation des enseignants, pression, stress et bachotage* avec une saillance de 41 et une importance moyenne de 2,9;
- 2) *Uniformisation, vérification et régulation du système* avec une saillance de 21 et une importance moyenne de 2,76;
- 3) *Évaluation des connaissances, enseignement traditionnel, nivèlement par le bas* avec une saillance de 20 et une importance moyenne de 2,44 et
- 4) *Difficile en termes de temps et survalorisation* avec une saillance de 16 et une importance moyenne de 2,09.

Tableau 3*RS des Enseignants de l'épreuve unique*

<i>Rang moyen (de 1 à 5)</i>						
<i>Fréquence moyenne</i>	< 3			≥ 3		
	<i>Fréq.</i>	<i>Noyau central</i>	<i>Rang moyen</i>	<i>Fréq.</i>	<i>Première périphérie</i>	<i>Rang moyen</i>
	41	Évaluation des enseignants, pression, stress et bachotage	2,9	24	Ambiguë, aléatoire, peu pertinente et réaliste	3,51
	21	Uniformisation, vérification et régulation du système	2,76	20	Valorisation du sérieux ou de l'essentiel des compétences	3,17
	20	Évaluation des connaissances, enseignement traditionnel, nivèlement par le bas	2,44			
	16	Difficile en termes de temps et survalorisation	2,09			
	≥ 15					
	<i>Fréq.</i>	<i>Éléments de contraste</i>	<i>Rang moyen</i>	<i>Fréq.</i>	<i>Deuxième périphérie</i>	<i>Rang Moyen</i>
	14	Pratique d'opérations intellectuelle sans l'esprit critique	2,62	9	Moyen de comparaison inéquitable	4,12
	12	Modèle équitable d'évaluation	2,75	6	Finalité de l'apprentissage, préparation à la vie citoyenne et aux études supérieures	3,83
< 15	9	Validation de la réussite du cours et diplomation	2,37	6	Effritement de la passion de l'histoire	3,83
	9	Obstacle à l'autonomie professionnelle des enseignants	2,81	6	Examen de lecture trop porté sur le chapitre 2	4,62

Note. Tableau issu des données de nos enquêtes.

Première périphérie des RS des enseignants de l'épreuve unique

Tout de suite après le noyau central se trouvent des éléments cités à de multiples reprises, c'est-à-dire au-dessus de la moyenne du nombre de fois qu'un élément pourrait être cité. Par conséquent, leur degré de signification est supérieur à trois, donc moins significatif pour les enseignants. Deux éléments se trouvent dans cette zone. Ce sont :

- 1) *Ambiguë, aléatoire, peu pertinente et peu réaliste* selon une saillance de 24 et une importance moyenne de 3,51;
- 2) *Valorisation du sérieux ou de l'essentiel des compétences* selon une saillance de 20 et une importance moyenne de 3,17.

Éléments contrastés des RS des enseignants de l'épreuve unique

La troisième case regroupe des éléments qui ne font pas consensus. Ils sont très importants pour certains, pour d'autres, non. C'est pourquoi ils sont choisis par un nombre peu signifiant de participants, c'est-à-dire une quantité en dessous de la moyenne du nombre de fois qu'un élément peut être mentionné (inférieur à 15). Cependant, ils sont très importants pour ceux qui les ont mentionnés (inférieur à trois). Cette zone de contraste regroupe les éléments suivants :

- 1) *Pratique d'opérations intellectuelles sans l'esprit critique* suivant une saillance de 14 et une importance moyenne de 2,62;
- 2) *Modèle équitable d'évaluation* suivant une saillance de 12 et une importance moyenne de 2,75;
- 3) *Validation de la réussite du cours et diplomation* suivant une saillance de 9 et une importance moyenne de 2,37;
- 4) *Obstacle à l'autonomie professionnelle des enseignants* suivant une saillance de 9 et une importance moyenne de 2,81.

Deuxième périphérie des RS des enseignants de l'épreuve unique

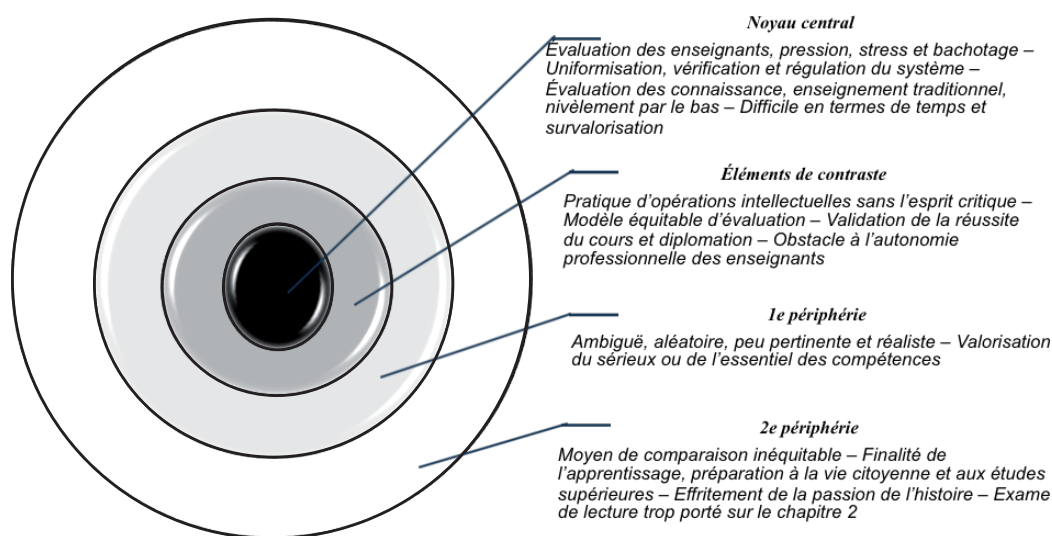
La deuxième périphérie rassemble des éléments de peu d'importance. Non seulement ils sont mentionnés par peu de participants, mais encore ils sont moins significatifs pour ceux qui les expriment. Ils font malgré tout partie des RS des enseignants. Ce sont :

- 1) *Moyen de comparaison inéquitable*, qui a une saillance de 9 et une importance moyenne de 4,12;
- 2) *Finalité de l'apprentissage, préparation à la vie citoyenne et aux études supérieures*, qui a une saillance de 6 et une importance moyenne de 3,83;
- 3) *Effritement de la passion de l'histoire*, qui a une saillance de 6 et une importance moyenne de 3,83 puis finalement
- 4) *Examen de lecture trop porté sur le chapitre 2*, qui a une saillance de 6 et une importance moyenne de 4,62.

Pour obtenir une meilleure vue d'ensemble des RS des enseignants, nous élaborons la figure 2 ci-dessous. Elle propose un résumé de ce que pensent les enseignants de l'épreuve unique. À la prochaine section, les propos des enseignants issus des entrevues viendront élucider ces éléments.

Figure 2

RS des enseignants de l'épreuve unique selon leurs réponses



Données issues des entrevues

Ces données qualitatives ont été transcrites et codées dans Nvivo 12. Elles nous permettent d'avoir des explications précises sur le désalignement de l'épreuve unique avec le programme, tel que perçu par les enseignants, de même que sur l'influence de l'épreuve sur les pratiques d'enseignement des enseignants, avec notamment le bachotage et la situation en contexte pandémique de COVID-19.

L'incohérence de l'épreuve unique avec le programme

Selon plusieurs enseignants, l'épreuve unique ne reflète pas les libellés du programme d'histoire du 2^e cycle en ce qui a trait au développement de la pensée historique sollicitée. Par exemple, le PEN050522B y voit même une « incongruité » : « 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 », déclare-t-il. Huit enseignants sur dix soutiennent que cet examen va dans le sens de la maîtrise des connaissances utilisant les opérations intellectuelles de manière simpliste plutôt que d'évaluer de réelles compétences : « c'est pas axé sur l'esprit d'analyse et de compréhension de l'élève », déclare l'enseignant PEN050522B. Cette incohérence amène les enseignants à accorder une plus grande priorité aux questions qui pourraient être posées lors de l'examen. C'est ce que nous allons voir au paragraphe suivant.

Le bachotage comme pratique d'enseignement

Le fait que les enseignants deviennent en quelque sorte responsables de la réussite des élèves de l'épreuve unique selon les directives de la GAR les porte à concentrer tous leurs efforts sur cet examen. Ils n'ont pas trop de marge de manœuvre compte tenu de la densité du programme comme l'a si bien expliqué

l'enseignant PEN210522A déclarant qu'il doit appliquer strictement le programme pour préparer les élèves à l'examen du Ministère. Devant cette contrainte, les enseignants adoptent des pratiques selon la forme de l'épreuve unique. Ils travaillent beaucoup plus les sections qui ont plus de chances d'apparaître lors des examens et négligent celles qui sont importantes en matière de compétences historiques, les cas des analyses critiques, par exemple.

Tous nos enseignants admettent exercer ce genre de pratique. À ce propos, prenons l'exemple de l'enseignante PEN260522B, qui dit choisir dans ses pratiques l'essentiel de ce qui est toujours demandé à l'épreuve unique, les questions récurrentes. Pour l'enseignante PEN120522B, c'est clair, « l'évaluation ministérielle détermine ce qu'on va faire en classe » ou encore : « il y aura des modélisations » (PEN050522B), c'est-à-dire des pratiques d'évaluation. Même les pratiques d'évaluations, qu'elles soient formatives ou sommatives, prennent la forme de l'épreuve unique. D'ailleurs, certains d'entre eux (PEN120422A, PEN140422A, PEN140422B) disent utiliser l'évaluation formative pour préparer l'examen du Ministère. Le fait que l'épreuve unique circonscrit le travail des enseignants pose un véritable problème à leur autonomie professionnelle. Neuf de nos dix participants dénoncent ce cadre restreint dans lequel ils fonctionnent :

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).

Certains enseignants considèrent cette perte d'autonomie professionnelle comme un déni de leur jugement professionnel qui les rend peu inclusifs (PEN140422B, PEN140422B et PEN120522B). À ce sujet, l'enseignante PEN140422B nous donne son ressenti : « 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 ». L'annulation de l'épreuve unique pendant la COVID-19 a permis d'expérimenter des pratiques plus innovantes. C'est ce que nous proposons de voir subséquemment.

La période pandémique et les enseignants d'histoire de 4^e secondaire

La période pandémique, ayant eu des conséquences indéniables sur la vie et la santé de la population mondiale, mérite aussi qu'on s'y attarde relativement à ses effets en éducation. Par exemple, avec l'annulation de l'épreuve unique en histoire de quatrième secondaire, les pressions ont été amoindries : « 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 », explique l'enseignant PEN260422B. Une certaine autonomie professionnelle semble refaire surface : « c'est vraiment la pandémie là, c'est vraiment depuis deux ans [que] 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 » (PEN050522B). Les enseignants ont pu enseigner autrement que de préparer les élèves pour les évaluations :

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 (PEN140422B).

Un enseignant constate : « sans examen, moins de stress pour les étudiants et les enseignants » (REP13-220322). Par conséquent, le retour à la vie normale et la reprise progressive des activités scolaires avec surtout un retour en bonne et due forme de l'épreuve unique ne manquaient pas d'inquiéter plusieurs des participants. D'ailleurs, c'est dans le contexte de multiples inquiétudes que nous avons pu comprendre que : « le naturel, on le chasse, mais il revient au galop » (REP00-060622A). Malgré de nombreuses nouvelles contraintes (enseignement à distance, adaptation, etc.), la pandémie a permis une certaine bouffée d'air frais, du moins en matière d'évaluation, selon certains. Néanmoins, deux ans d'annulation et une année de transition (reprise de l'épreuve à valeur de 20 %) ne semblent pas avoir eu d'effets dans la durée.

Analyses et discussion

Les représentations que se font les enseignants de l'épreuve unique peuvent nous renseigner non seulement sur la façon dont elle est vécue et perçue, mais aussi sur ses retombées en matière de pratiques en salle de classe. Les enseignants mettent en évidence quelques contradictions qui méritent d'être prises en considération si, dans le futur, on espère une meilleure harmonisation des finalités éducatives avec celles de l'évaluation des apprentissages.

Les éléments qui sont amplement argumentés par les enseignants lors des entrevues montrent bien les séquelles réelles de la GAR en salle de classe : les examens déterminent la voie à suivre et ils exercent une force contraignante et imposante. Cette idée avait déjà été avancée par des didacticiens : les examens ministériels en viennent à définir les attentes du Ministère et l'essentiel des programmes de formation (Déry, 2017 et Warren, 2013). L'épreuve unique représente une contrainte réelle pour des enseignants qui souhaiteraient travailler les compétences d'analyse critique avec leurs élèves (Boutonnet et Joly-Lavoie, 2024; Momège et Péloquin, 2024; Warren, 2013).

Nos résultats renforcent cette idée selon laquelle l'épreuve unique n'est ni pertinente ni représentative en matière de développement des compétences. Les RS des enseignants ainsi que leurs explications lors des entrevues nous ont permis de comprendre que l'épreuve unique entraîne de lourdes conséquences en salle de classe en favorisant un usage du programme à la fois imposant et mitigé. Les enseignants en font un usage imposant lorsqu'ils se trouvent dans une logique de passer la matière pour mieux préparer leurs élèves. Ils en font un usage mitigé lorsqu'ils doivent négliger les éléments de compétences pour s'aligner sur les contenus de l'épreuve unique, à savoir les connaissances et les opérations intellectuelles. Outre les éléments de contraste et ceux des deux périphéries, les éléments du noyau central, ceux qui sont les plus importants, nous donnent une idée sur cette réalité. Les éléments comme *bachotage* (préparation à l'épreuve unique), *sans esprit critique*, *pression*, *stress*, *enseignement traditionnel*, etc., ont des implications directes sur les choix didactiques des enseignants en salle de classe.

Ce sont 41 enseignants sur 42 qui disent reconnaître l'influence de l'épreuve unique sur leurs façons de faire en classe. L'enseignante PEN140422B nous donne un exemple emblématique de la réalité des salles de classe : « ... tout ce que je fais, c'est dans le seul et unique but de préparer mes élèves à l'examen du ministère ». Pour cela, certains d'entre eux recourent à des pratiques de modélisation : « il y aura des modélisations, c'est-à-dire des pratiques de l'examen », explique l'enseignant PEN050522B. Ces pratiques soulèvent de véritables questionnements quant aux finalités du cours d'histoire, voire de celles

de l'éducation par rapport aux examens ministériels (Blais, 2004; Dembélé et al., 2013; Lanoix et Moisan, 2022). L'évaluation formative qui devrait être adoptée pour développer les compétences historiques des élèves (Russell, 2021; Smith et al., 2019) est surtout utilisée pour préparer l'épreuve unique selon nos participants. Ce sont 27 enseignants sur 42 qui disent y avoir recours pour aider les élèves à réussir un examen ministériel : l'évaluation formative se compare alors à un processus de vérification des connaissances suffisantes pour réussir l'épreuve unique (PEN280422B, PEN120422A, PEN120522B, PCP120422B, etc.). Cette pression de rendement, combinée à la densité des programmes, contribue à réduire considérablement l'autonomie et le jugement professionnel des enseignants pour adopter des pratiques visant le développement de la pensée historique des élèves (l'enseignement de l'histoire comme un construit) selon le programme. Elle les incite plutôt à des pratiques de l'enseignement de l'histoire comme produit visant à préparer les élèves selon les contenus de l'épreuve unique.

Conclusions

En somme, l'objectif de cet article a été de présenter les RS des enseignants de l'épreuve unique d'histoire de 4^e secondaire dans le contexte de la GAR et de montrer comment les pratiques enseignantes sont influencées par cet examen. De surcroît, la période pandémique, qui a été celle durant laquelle les données ont été récoltées, nous a permis d'élargir notre questionnement aux répercussions particulières de ce contexte ponctuel. L'épreuve unique déterminant en grande partie les contenus et les méthodes préconisés par les enseignants, l'absence de cet examen aurait pu créer un sentiment de vide ou d'abandon, mais les enseignants ayant participé à notre recherche y ont davantage vu une forme de libération.

Étant donné qu'ils sont redevables de la réussite des élèves et que cette dernière est directement liée à l'épreuve unique, le contexte habituel équivalait à une pression importante. Pour une majorité de nos répondants, l'épreuve est une contrainte dont ils se passeraient ou qu'ils modifieraient de manière considérable. Ils avouent qu'ils pourraient travailler autrement en misant sur des tâches complexes alimentant la réflexion, l'analyse et l'esprit critique; plusieurs d'entre eux ont d'ailleurs tiré profit de la période pandémique à cet effet.

Dans un tel climat, la question demeure : comment peut-on évaluer autrement afin de prioriser le développement des compétences des élèves et d'éviter en même temps les pratiques de bachotage ? De tels comportements que nos participants disent adopter, souvent malgré eux, les gênent et les empêchent d'exercer leur autonomie et leur jugement professionnel. En fin de compte, il apparaît clairement qu'une réévaluation de l'examen ministériel est de mise. Sans miser sur son abandon complet, il serait pertinent de veiller à un meilleur arrimage entre les visées du programme de formation, l'importance de développer les compétences critiques liées à la pensée historique et la conception et la passation de l'épreuve unique.

Références

- Abric, J.-C. (2003). 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>
- Blais, J.-G. (2004). L'obligation de résultats à la lumière de l'interaction entre le quantitatif et le social. Dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation* (p. 123-144). Presses de l'Université de Laval.
- 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* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/8007>
- Boutonnet, V. et Joly-Lavoie, A. (2024). Les pratiques d'enseignement déclarées et observées en classe d'histoire et de géographie au secondaire. Dans Marc-André Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Développer la pensée historique à l'école : représentations, outils et pratiques*. (p. 163-176). Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.1515/9782766302871>
- Cardin, J.-F. et Momège, P. (2024). Les programmes d'histoires : contexte, nature et évolution. Dans M.-A. Éthier et L. David (dir.), *Développer la pensée historique à l'école : représentations, outils et pratiques* (p. 33-54). Presses de l'Université Laval.
- 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>
- Creswell, J. W. (2022). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE. [https://perpustakaan.poltekkes-malang.ac.id/assets/file/ebook/A Concise Introduction to Mixed Methods Research.pdf](https://perpustakaan.poltekkes-malang.ac.id/assets/file/ebook/A%20Concise%20Introduction%20to%20Mixed%20Methods%20Research.pdf)
- Dembélé, M., Goulet, S., Lapointe, P., Deniger, M.-A., Giannas, V. et Tchimou, M. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. *Perspectives en éducation et formation*, 89-106. <https://shs.cairn.info/l-ecole-a-l-epreuve-de-la-performance--9782804175474-page-89?lang=fr>
- 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>
- Duquette, C. (2020). Québec's history of Québec and Canada ministerial examination: A tool to promote historical thinking or a hurdle to hinder its inclusion? Dans C. W. Berg et T. M. Christou (dir.), *The palgrave handbook of history and social studies education* (p. 323-354). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37210-1_13
- Duquette, C., Lauzon, M.-A. et St-Gelais, S. (2018). Analyse de l'utilisation des sources iconographiques par les élèves québécois en contexte d'évaluation. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 7(1). <https://doi.org/10.7202/1048363ar>
- Éthier, Marc-André et Lefrançois, D. (2024). *Développer la pensée historique à l'école : représentations, outils et pratiques*. Les Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.1515/9782766302871>
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2020). *Évaluer les apprentissages : démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire*. Éditions CEC.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2014). Guide sur la gestion axée sur les résultats. <http://www.tresor.gouv.qc.ca/cadredegestion/fileadmin/documents/publications/sct/GuideGestionAxeResultat.pdf>
- Jodelet, D. (2015). *Représentations sociales et mondes de vie*. Éditions des archives contemporaines.
- Lanoix, A. et Moisan, S. (2022). Pensée historique 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>
- Lanoix, A., Gérin-Lajoie, S., Éthier, M.-A., Poellhuber, B. et 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). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.6140>
- Laveault, D. (2020). Évaluation et éducation au Canada : question d'apprentissage. *Administration Éducation*, 165(1), 171-184. <http://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2020-1-page-171.htm>

- Lessard, C. (2004). L'obligation de résultats en éducation : de quoi s'agit-il ? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche. Dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation* (p. 23-48). Presses de l'Université Laval.
- Maroy, C., Mathou, C. et Vaillancourt, S. (2017). Les enseignants québécois à l'épreuve de la « gestion axée sur les résultats ». Une étude qualitative dans quatre établissements secondaires. *RASE : Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 10(3), 539-557. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.3.9906>
- Martel, V. (2018). *Développer des compétences de recherche et de littérature au primaire et au secondaire : former à l'enquête en classe d'histoire*. Éditions JFD.
- 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.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* L'Harmattan.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages : formation générale des jeunes, formation générale des adultes et formation professionnelle*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Plan stratégique 2023-2027*. <https://www.quebec.ca/gouvernement/ministere/education/publications>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (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. (2024). *Rapport - Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Rapport-diplomation-qualif-sec-2023.pdf
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://core.ac.uk/download/pdf/55647307.pdf>
- Monney, N. et Fontaine, S. (2016). La représentation sociale de l'évaluation des apprentissages chez des finissants d'un programme universitaire en éducation préscolaire et en enseignement primaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 39(2), 59-84. <https://doi.org/10.7202/1038242ar>
- Moscovici, S. (2003). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 79-103). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0079>
- Momège, P. et Péloquin, K. (2024). Les manuels : usages et structures. Dans Marc-André Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Développer la Pensée Historienne à L'école : Représentations, Outils et Pratiques*. (p. 119-135). Les Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.1515/9782766302871>
- Présumé, A. (2024). *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* [thèse de doctorat, University d'Ottawa]. <http://hdl.handle.net/10393/46331>
- Présumé, A. et Brunet, M.-H. (2025). Évaluer en classe d'histoire : représentations sociales des personnes enseignantes de 4e secondaire au Québec. *Didactique*, 6(1), 36-64. <https://doi.org/10.37571/2025.0102>
- Russell, M. (2021). *A framework for performance assessment*. <https://blogs.learnquebec.ca/2021/01/a-framework-for-performance-assessment/>
- Sané, M. V. L. (2017). La gestion axée sur les résultats en éducation : esquisse d'un cadre conceptuel adapté au domaine scolaire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 493-508. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9325>
- Savoie Zajc, L. et Karsenti, T. (2018). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., p. 139-152). Les Presses de l'Université de Montréal.

- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Renouveau pédagogique. <http://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse1733/016293ar/>
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Smith, M., Breakstone, J. et Wineburg, S. (2019). History assessments of thinking: A validity study. *Cognition and Instruction*, 37(1), 118-144. <https://doi.org/10.1080/07370008.2018.1499646>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Van der Maren, J.-M. V. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). De Boeck Université. <https://www.jstor.org/stable/1585818?origin=crossref>
- Warren, J.-P. (2013). Enseignement, histoire, mémoire. Les examens d'histoire de 4^e secondaire du secteur de la formation générale au Québec. *Revue d'histoire de l'éducation*, 1(25), 31-53. https://historicalstudiesineducation.ca/index.php/edu_hse-rhe/article/download/4308/4405/
- Warren, J.-P. (2014). Une histoire toujours déjà détournée: savoirs, savoir-faire et savoir-être dans les examens d'histoire au Québec (1970-2012). Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 155-160). Éditions MultiMondes.
- Yerly, G. et 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. et 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>

Pour citer cet article

- Présumé, A. et Brunet, M.-H. (2026). « Le naturel, on le chasse, mais il revient au galop » : l'épreuve unique d'histoire du Québec et du Canada en situation pandémique. *Formation et profession*, 34(1), 1-19. <https://dx.doi.org/118162/fp.2026.1026>