

Collaborer pour mieux évaluer : analyse des croyances épistémologiques d'enseignants d'histoire du Québec et du Canada

Arianne Dufour, Université du Québec à Chicoutimi, Canada
Catherine Duquette, Université du Québec à Chicoutimi, Canada
Marie-Hélène Brunet, Université d'Ottawa, Canada

Résumé : La Fédération des écoles privées du Québec en collaboration avec le projet Penser historiquement pour l'avenir du Canada a entamé un processus de rédaction d'une épreuve évaluative pour le cours d'histoire de troisième secondaire. Lors de rencontres de travail, l'équipe de recherche, composée d'enseignants, de chercheuses et d'un conseiller pédagogique, a formulé un premier prototype de tâche sous le thème des voyages de Jacques Cartier. Après l'administration de l'épreuve aux élèves par les enseignants, nous avons analysé les copies, ce qui a fait ressortir les critères auxquels les enseignants accordent de l'importance lors de l'évaluation. Enfin, nous pouvons conclure que ces critères peuvent non seulement être très spécifiques, mais aussi être basés sur des techniques propres à la science historique. Or, a priori, les enseignants rencontrés expriment que ces critères doivent être larges, ce qui les pousse à opter pour une grille d'évaluation laissant une grande place aux différentes interprétations.

Mots Clés : Histoire, Évaluation, Épistémologie, Compétences

Abstract : The Fédération of private schools in Quebec, in collaboration with the Historical Thinking for Canada's Future project, have joined force to create an examination template for the third year Secondary history course. During working meetings, the research team, composed of teachers, researchers and a pedagogical advisor, formulated a first prototype on the theme of Jacques Cartier's travels. The assessment grid decided upon had vague criteria as teachers wanted to have more leeway in deciding the quality of students' response. After administering the test to their students, the team has analyzed the students' answers in order to highlight the grading criteria that the teachers seemed to value. In the end, we can conclude that these criteria are very specific and are based on the epistemology of history thus illustrating a form of contradiction between the vague grading criteria shared with students and the true criteria used by teachers.

Key words : History, Evaluation, Epistemology, Competences

Mise en contexte

Cet acte de colloque prend place dans le cadre du Colloque en Éducation du Réseau de l'Université du Québec (CÉRUQ) qui s'est déroulé les 22 et 23 août 2022 à l'Université du Québec à Rimouski, au campus de Lévis. Le CÉRUQ, qui découle de différents événements mettant de l'avant les doctorants et les doctorantes des universités du Québec, a établi exceptionnellement un partenariat avec la Revue Canadienne des Jeunes Chercheuses et Chercheurs en Éducation (RCJCE) lors de cette occasion afin d'offrir la possibilité de publier un acte de colloque à partir d'une communication orale acceptée et présentée dans ce colloque. Bonne lecture !

1. Problématique

La Fédération des écoles privées du Québec (FÉEP) poursuit, depuis plusieurs années, un mandat associé à la création d'épreuves d'évaluation de fin d'année. Bien que facultatives, ces épreuves, conçues pour chacune des disciplines enseignées, sont créées en fonction des besoins des écoles partenaires. Toutefois, le modèle de rédaction des épreuves en histoire est demeuré quasi invariable, et ce, depuis plusieurs années. En effet, il est généralement calqué sur le modèle des épreuves uniques présentées par le ministère de l'Éducation et n'évalue que de façon limitée la pensée historique (Déry, 2017 ; Duquette et Monney, 2018).

Pour sa part, le projet *Penser historiquement pour l'avenir du Canada* (Thinking Historically for Canada's Future, s.d.), conçu dans l'optique de valoriser une nouvelle approche concernant l'enseignement de l'histoire, poursuit des intérêts similaires à ceux de la FÉEP. L'un de ces objectifs est entre autres d'effectuer l'étude des retombées de la formation continue en ce qui a trait à l'enseignement et à l'évaluation de l'histoire avec les membres partenaires du projet.

Dans le but de cultiver des communautés de pratique avec le personnel enseignant ainsi que de promouvoir l'engagement civique et la pensée historique, les deux instances se sont associées afin de concevoir le nouveau cadre de rédaction des épreuves de la FÉEP pour le cours d'histoire de troisième secondaire de l'année scolaire 2021-2022. Cette volonté de changement était motivée, entre autres, par le souhait du personnel enseignant de mieux arrimer les évaluations aux compétences disciplinaires prescrites par le programme d'histoire. À cet effet, mentionnons que ces dernières, selon une recherche récente, sont rarement évaluées au profit de l'évaluation des connaissances déclaratives (Déry, 2017). Bien que celles-ci soient le point de départ des apprentissages, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) prévoit que leur évaluation soit basée sur un cadre évaluatif dépassant leur simple mémorisation. À titre d'exemple, les opérations intellectuelles basées sur le développement de la pensée historique peuvent servir de point de référence pour le personnel enseignant lors de l'évaluation de la maîtrise des connaissances (Duquette, Lauzon et St-Gelais, 2017; Seixas, 2006). Force est de constater qu'il subsiste tout de même une absence de verticalité dans le développement des opérations intellectuelles puisqu'elles (i) ne sont généralement travaillées qu'en quatrième secondaire ; (ii) méconnues par le personnel enseignant du primaire ; et (iii) somme toute peu associées au développement des compétences (Rousson, 2014).

Les questionnements à l'égard des modèles ministériels en ce qui concerne leur capacité à évaluer convenablement les prescriptions du cadre d'évaluation (Duquette, Monney et Fontaine, 2020) ont mené l'équipe de recherche de la FÉEP à élaborer la question de recherche suivante : comment fait-on pour évaluer les compétences en associant la pensée historique dans un examen récapitulatif ? En effet, dans ce processus, l'objectif est de soutenir le personnel enseignant impliqué dans le développement de la compétence *interpréter une réalité sociale* (Gouvernement du Québec, 2017, p.15) qui repose entre autres sur l'analyse, la corroboration et la contextualisation des sources, lors de la création de l'outil d'évaluation. Puisqu'il s'agit d'un changement pédagogique important en lien avec les processus évaluatifs, il était également pertinent de venir documenter les processus décisionnels derrière les choix pédagogiques qui sous-tendent la création de cet outil.

2. Cadre théorique

L'enseignement de l'univers social s'effectue de la troisième année du primaire à la quatrième année du secondaire. Afin d'obtenir leur diplôme d'études secondaires, les élèves doivent réussir le cours d'histoire du Québec et du Canada sanctionné par l'épreuve unique ministérielle (MELS, 2003). En 2011, le MEES a diffusé de nouvelles directives quant aux attentes relatives à l'évaluation en univers social. Dès lors, une modification s'est opérée au niveau des énoncés de compétences, puis le cadre évaluatif s'est vu fragmenté en une série de sept opérations intellectuelles (Déry et Ferragne-Ducasse, 2014). Dans cette section, il sera question des différentes composantes répondant aux exigences ministérielles du cadre évaluatif sur lesquelles a été basée la cocréation de l'outil évaluatif.

Notons d'abord qu'au deuxième cycle du secondaire, les programmes reposent, depuis la dernière refonte du programme en 2017, principalement sur deux compétences disciplinaires : (i) *Caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada* et (ii) *Interpréter une réalité sociale* (Gouvernement du Québec, 2017, p.12-15). À ces dernières se joignent diverses composantes permettant d'offrir un regard éclairé sur le sens desdites compétences.

Pour accompagner le personnel enseignant dans leur évaluation, le MEES a rendu disponible un cadre évaluatif s'articulant en quatre composantes : (i) *Maîtrise des connaissances*, (ii) *Utilisation appropriée des connaissances*, (iii) *Représentation cohérente d'une période de l'histoire du Québec et du Canada* et (iv) *Rigueur de l'interprétation* (MEES, 2017). L'utilisation appropriée des connaissances peut être évaluée à partir d'opérations intellectuelles. Elles ont été introduites par le MELS en 2006 à travers le cours d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* au secondaire pour soutenir l'appréciation des compétences historiques chez les élèves (Ryan, 2018). Parmi celles-ci se trouvent des « savoir-faire » dits complexes tels que *Caractériser des réalités historiques* ou *Établir des liens de causalité* (Ryan, 2018). Les opérations intellectuelles présentent des liens étroits avec le concept de pensée historique – une forme de pensée critique puisqu'elle permet le développement des habiletés d'interprétation et d'analyse des traces du passé au détriment de la mémorisation (Duquette, 2015 ; Éthier et al., 2018; Martineau, 1999, 2010; Seixas, 2006, 2013). Considérons donc que

l'évaluation des compétences s'avère être un art complexe où les connaissances ne sont plus considérées comme unique finalité de l'apprentissage (Perrenoud, 2004).

3. Méthodologie

La recherche collaborative (Desgagné, 1997) a été l'approche préconisée afin de répondre à l'objectif premier de ce projet de recherche. Il avait pour but de cocréer un outil et une grille d'évaluation basés sur le développement des compétences disciplinaires chez les élèves. Notre choix d'utiliser cette approche s'explique par la volonté d'inclure « une perspective de médiation entre deux cultures de savoirs à rapprocher, soit la culture des "savoirs d'action" et la culture des "savoirs savants" » (Desgagné et al., 2001, p.37).

Ainsi, notre équipe, composée de six enseignants et enseignantes¹ de troisième secondaire du Québec, d'un conseiller pédagogique, de deux chercheuses et d'une assistante de recherche², a pris part à sept rencontres de travail au cours de l'année scolaire 2021-2022. Au fil des séances, les réflexions concernant leur conception de l'évaluation ont été approfondies, puis ont mené à la création, par le personnel enseignant participant à ce projet de recherche, d'un premier prototype de tâche évaluative sur le thème des *voyages de Jacques Cartier*. Le personnel enseignant a, par la suite, proposé cette tâche à leurs élèves et attribué une note en fonction de critères de correction préalablement convenus (voir la figure ci-dessous).

| Critères de correction portant sur l'ensemble de la réponse | | | | | |
|--|---|--|---|---------------------------------------|------------------------------|
| Prise de position cohérente | Les propos de l'élève sont cohérents avec sa réponse. | Les propos de l'élève sont généralement cohérents avec sa réponse. | Les propos de l'élève sont peu cohérents avec sa réponse. | L'élève ne répond pas à la question. | |
| Utilisation du dossier documentaire | L'ensemble des documents est considéré. | Seulement quelques documents sont considérés. | Très peu de documents sont considérés. | Aucun document n'est considéré. | |
| Jugement global de l'enseignant | | | | | |
| Compétence marquée | Compétence assurée | Compétence acceptable | Compétence peu développée | Compétence très peu développée | |
| Qualité des faits Les faits présentés sont précis, exacts et pertinents | Toujours | Généralement | Parfois | Rarement | Jamais |
| Utilisation de procédé Le choix du procédé est pertinent en fonction de l'intention de l'élève | Oui | | | Non | Aucun procédé n'est utilisé. |

Figure 1. Critères de correction co-construits par l'équipe de chercheurs et praticiens enseignants

L'analyse des données s'est effectuée en deux temps à l'aide du logiciel d'analyse de données qualitatives *Nvivo*.

¹ Parmi les six enseignants et enseignantes participant au projet de recherche, trois s'identifient comme hommes et trois comme femmes. Il s'agit d'enseignants et enseignantes d'expérience possédant au moins un baccalauréat en enseignement secondaire ou préscolaire/primaire ; une enseignante a entre 15 et 20 années d'expérience et cinq enseignants et enseignantes ont plus de 20 années d'expérience. Enfin, un des enseignants détient également un diplôme d'études supérieures spécialisées.

² Notre équipe de recherche a, entre autres, accompagné le personnel enseignant dans le processus de création de tâches évaluatives pour mieux comprendre comment ils et elles s'y prennent pour évaluer le travail des élèves. Plus précisément, une personne chercheuse était présente aux réunions de planification avec le personnel enseignant et l'autre a accompagné au niveau de la mise en place de l'analyse des données. Ces données ont par la suite été analysées en grande partie par l'assistante de recherche sous la coordination des chercheuses. Pour sa part, le conseiller pédagogique s'est assuré de l'efficacité du processus de co-création dans l'optique de favoriser les conditions d'intégration de ce modèle d'évaluation ultérieurement auprès des autres enseignants et enseignantes du réseau de FÉEP.

Dans un premier temps, nous avons procédé à l'analyse des copies des élèves (n = 44) provenant des classes du personnel enseignant. Pour ce faire, nous avons fait émerger des catégories à partir de nos interprétations en nous appuyant sur les données que nous fournissaient les copies des élèves. Notre objectif était alors de distinguer les caractéristiques des réponses des élèves en fonction des notes (e = A-E) qui leur ont été attribuées.

Il est à noter que l'énoncé du premier prototype de la tâche problématisée proposée aux élèves était le suivant : « Les voyages de Jacques Cartier : réussite ou échec ? » À partir de cette question laissant une grande liberté par rapport à la prise de position, l'élève devait présenter des arguments sous la forme d'un texte. Pour solidifier ses arguments et inclure des éléments pertinents à sa réponse, l'élève avait accès à un dossier documentaire regroupant des sources historiques et contemporaines à la fois textuelles et iconographiques. Ces dernières sont pertinentes et en lien avec la question posée aux élèves.

Dans un deuxième temps, nous avons procédé de la même façon pour l'analyse des rencontres de travail afin d'observer l'évolution des conceptions épistémologiques chez le personnel enseignant (n = 6) et de voir comment ces changements se sont répercutés dans la création de l'outil d'évaluation.

4. Résultats

Jusqu'à maintenant, l'analyse préliminaire des données nous a permis de faire ressortir plusieurs caractéristiques qui semblent exercer une influence sur la façon d'évaluer du personnel enseignant. Il importe de rappeler que les résultats présentés ci-dessous sont strictement en lien avec notre premier objectif qui était de faire ressortir des critères implicitement utilisés par le personnel enseignant et qui sert à établir des distinctions lors de l'attribution des notes.

4.1 Nombre d'arguments utilisés

L'une des variables ayant été analysées est le nombre d'arguments utilisés par les élèves en fonction de la note qu'ils ont obtenue (voir le tableau 1). Les résultats montrent que le personnel enseignant accorde une place plus importante dans leur évaluation à la qualité des arguments (explications suffisantes, précises et bien appuyées) plutôt qu'à leur quantité.

Tableau 1. Compilation des nombres d'arguments utilisés par les étudiants et les notes associées

| Codes | A | B | C | D | E | Total |
|-------------------------------|----|----|----|----|----|-------|
| Chemin vers l'Asie | 4 | 4 | 6 | 7 | 3 | 24 |
| Climat | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| Connaissance du territoire | 2 | 5 | 2 | 0 | 1 | 10 |
| Maladie | 2 | 5 | 5 | 3 | 0 | 15 |
| Prise du territoire | 6 | 5 | 6 | 5 | 2 | 24 |
| Relation avec les Autochtones | 12 | 11 | 12 | 10 | 1 | 46 |
| Ressources | 10 | 11 | 9 | 5 | 4 | 39 |
| Total | 36 | 42 | 41 | 31 | 12 | 162 |

En effet, les élèves ayant obtenu la note (A) utilisent un nombre moindre d'arguments que ceux ayant obtenu les notes (B) ou (C). Par ailleurs, le nombre d'arguments utilisés diminue considérablement chez les élèves ayant obtenu la note (E). Ce résultat peut refléter notamment une difficulté au niveau de la capacité à cibler les informations nécessaires à l'argumentation de sa prise de position dans le dossier documentaire.

4.2 Erreurs fréquentes

À partir des erreurs fréquentes décelées dans les copies des élèves, nous pouvons voir, par exemple, que le fait d'étendre ou d'attribuer les conséquences aux actions d'un seul homme (généralisation) est perçu comme une faute grave pour le personnel enseignant. De ce fait, les résultats montrent que, lors de leur correction, les enseignants et les enseignantes s'attardent à ce type d'erreurs et tiennent compte de cette variable. Les notes (C) et (D) en montrent bien l'exemple (voir le tableau 2).

Tableau 2. Compilation des erreurs fréquentes faites par les étudiants et les notes associées

| Codes | A | B | C | D | E | Total |
|----------------------------|---|----|----|----|---|-------|
| Absence d'explication | 0 | 3 | 3 | 6 | 1 | 13 |
| Erreurs chronologiques | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Généralisation | 4 | 6 | 9 | 9 | 4 | 32 |
| Inexactitudes-incohérences | 0 | 2 | 2 | 3 | 3 | 10 |
| Total | 4 | 11 | 14 | 18 | 9 | 56 |

À la lecture du tableau ci-dessous, nous pouvons noter que, parmi tous les cas de généralisation observés, 68 % proviennent de copies où la note attribuée est inférieure à (B).

4.3 Citation directe avec guillemets

En histoire, une importance particulière est accordée au développement des habiletés en lien avec le travail des sources. Il va donc de soi que le personnel enseignant observe, lors l'évaluation des copies, la capacité des élèves à intégrer les sources pour solidifier leur argumentation. Bien que les façons d'intégrer une citation soient multiples, les résultats mis de l'avant sont relatifs à l'utilisation spécifique de la citation directe avec guillemets. Le tableau ci-dessous montre clairement que le fait de cibler un passage du dossier documentaire et de le citer directement à des fins de support à l'argumentation est l'une des variables qui contribuent à l'amélioration de la note de l'élève.

Tableau 3. Compilation du nombre de citations directes avec guillemets réalisées par les étudiants et les notes associées

| Codes | A | B | C | D | E | Total |
|----------------------------------|----|---|---|---|---|-------|
| Citation directe avec guillemets | 7 | 5 | 1 | 0 | 2 | 15 |
| Numéro de document | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Total | 12 | 5 | 1 | 0 | 2 | 20 |

En effet, parmi les quinze (15) cas où la citation directe avec guillemets a été répertoriée, 80 % proviennent de copies où la note (A) ou (B) a été émise. De plus, le personnel enseignant semble apprécier lorsque les élèves ont inclus le numéro du document utilisé en plus d'y inclure la citation.

4.4 Marqueurs de relation

Dans les programmes éducatifs relevant du domaine du français, les marqueurs de relations permettent de guider l'interprétation des énoncés en plus de favoriser la lecture fluide du texte en subordonnant et en coordonnant des unités syntaxiques (phrases syntaxiques, groupes de mots). Il en est de même dans le cadre de ce type de tâche en histoire puisqu'une bonne utilisation des marqueurs de relations permet non seulement de mieux structurer un texte, mais aussi d'effectuer de meilleurs liens entre différents faits historiques³. À

³ Cela fait partie des habiletés intellectuelles du cadre d'évaluation, mais elle n'apparaît pas explicitement comme critère sur la grille créée par le personnel enseignant.

cet effet, le tableau 4 montre qu'une utilisation judicieuse des marqueurs de relation, quelle que soit leur fonction, mène généralement à une attribution d'une meilleure note.

Tableau 4. Compilation du nombre de marqueurs de relation utilisé par les étudiants et les notes associées

| Codes | A | B | C | D | E | Total |
|-----------------------|----|----|----|---|---|-------|
| Marqueurs de relation | 46 | 34 | 23 | 9 | 4 | 116 |
| Total | 46 | 34 | 23 | 9 | 4 | 116 |

L'organisation du texte semble donc avoir une incidence certaine sur l'attribution des résultats par le personnel enseignant.

5. Discussion et conclusion

Les résultats qui précèdent montrent que les critères sur lesquels le personnel enseignant base leurs évaluations sont très spécifiques. Pourtant, la grille d'évaluation coconstruite par ces derniers témoigne de leur volonté à utiliser des critères observables à la fois vagues et difficilement compréhensibles pour les élèves. Le projet a donc permis de préciser les critères d'évaluation, qui étaient auparavant de l'ordre du ressenti.

Prochainement, il sera question de procéder à la seconde étape de l'analyse des données, celle des rencontres de travail qui permettront de mieux apprécier l'évolution de la pensée du personnel enseignant. Enfin, au terme de ce projet, les enseignants et les enseignantes mobilisés seront sans doute plus conscients des différents critères sur lesquels repose leur évaluation et plus confortables dans l'arrimage des compétences (opérations intellectuelles) à l'évaluation.

RÉFÉRENCES

- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- 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.
- Déry, C., & Ferragne-Ducasse, L. (2014). *La planification de l'enseignement de l'univers social en classe multiâge*. Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regards croisés sur un domaine de recherche et d'intervention, 235-248.
- Duquette, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment, dans K. Ercikan et P. Seixas (dir.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, New York, NY: Routledge, p.51-63.
- Duquette, C., Lauzon, M. A., & Saint-Gelais, S. (2017). Réussite de l'épreuve unique d'histoire de quatrième secondaire: récit d'une recherche collaborative. *Revue hybride de l'éducation*, 1(1), 71-89.
- Duquette, C., & Monney, N. (2018, Février). *Analyse du prototype d'épreuve unique d'histoire du Québec et du Canada de 4e secondaire en ce qui a trait à sa validité pour évaluer sa pensée historique*. 30e Colloque ADMEE-Europe, Luxembourg, Luxembourg.
- Éthier, M. A., Lefrançois, D., & Audigier, F. (2018). Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté. *Coordonné par Bérengère KOLLY & Alain KERLAN*, 115.
- Gouvernement du Québec. (2017). Programme de formation de l'école québécoise : Histoire du Québec et du Canada, troisième et quatrième secondaire. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_histoire-quebec-canada_2017.pdf
- Martineau, R. (1999) *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Montréal, L'Harmattan.

- Martineau, R. (2010). Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. PUQ.
- 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. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2003). L'école, tout un programme, programme de formation au premier cycle du secondaire. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2003). Politique d'évaluation des apprentissages. Gouvernement du Québec.
- Perrenoud, P. (2004). Évaluer des compétences. *L'éducateur*, 8-11.
- 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.
- Ryan, J. M. (2018). *Les pratiques pédagogiques favorisant le développement des opérations intellectuelles en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire* (Doctoral dissertation, Université de Sherbrooke).
- Seixas, P. (2006). What is Historical Consciousness, dans Sandwell,R.(ed.).To the Past: History Education, Public Memory and Citizenship in Canada, Toronto, University of Toronto Press, p.11-22.
- Seixas, P. C., & Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Modulo.
- Thinking Historically for Canada's Future. (s.d.). Penser historiquement pour l'avenir du Canada. <https://thinking-historically.ca/fr/penser-historiquement-pour-lavenir-du-canada/>