Canadian Journal of Education | Revue canadienne de l'éducation

Les compétences en histoire : analyse de productions d'élèves

Alexandre Lanoix, Université de Montréal
René Salem, Université de Montréal
Marc-André Éthier, Université de Montréal

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à examiner le potentiel de développement des compétences en histoire des élèves à travers leurs productions dans le cadre du programme *Histoire du Québec et du Canada*. En nous appuyant sur la définition de compétence de Tardif (2006), nous avons analysé la mobilisation et la combinaison de ressources internes et externes par les élèves dans des situations d'évaluation. L'étude révèle que les élèves mobilisent diverses ressources (vocabulaire, capacités d'analyse et formulation d'explications), mais que le format répétitif et balisé des questions ne sollicite pas (et ne permet pas d'observer) un savoir-agir complexe ni une pensée critique. Les productions démontrent une certaine maitrise des visées explicatives, bien que souvent rudimentaires, mais peu de traces d'une réelle perspective critique. Les étudiants traitent les documents historiques (ressources externes) en tant que sources d'information, conformément aux attentes du programme, mais sans se sentir investis d'y apporter un regard critique. Toutefois, l'étude ouvre la voie à des pistes de réflexion sur les modifications possibles aux programmes et aux pratiques enseignantes, suggérant que des contextes pédagogiques plus variés et exigeants pourraient mieux soutenir le développement des compétences historiques des élèves.

Mots-clés : pensée historienne, évaluation, compétences, productions d'élèves

ABSTRACT

This research aims to examine the potential for developing students' historical competencies through their work within the *History of Québec and Canada* curriculum. Drawing on Tardif's definition of competence, we analyzed how students mobilize and combine internal and external resources in assessment situations. The study reveals that students draw on various resources (vocabulary, analytical skills, and explanatory abilities), but that the repetitive and highly structured format of the questions neither

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7355

elicits nor allows observation of complex action or critical thinking. The students' work demonstrates some mastery of explanatory goals—though often in a rudimentary form—but shows little evidence of genuine critical perspective. Historical documents, as external resources, are treated primarily as sources of information, in line with program expectations, rather than being approached with a critical lens. However, the study opens avenues for reflection on possible changes to curricula and teaching practices, suggesting that more varied and demanding pedagogical contexts could better support the development of students' historical competencies.

Keywords : historical thinking, assessment, compentencies, student work

INTRODUCTION

Maints chercheurs se sont penchés sur l'enseignement de l'histoire sous différents angles, que ce soit en lien avec ses effets potentiels sur la mémoire collective (Bouchard, 2023 ; Lanoix, 2023 ; Lantheaume et Létourneau, 2016), les débats qu'il suscite (Lanoix et Warren, 2020), la diversité des modèles théoriques employés dans les recherches (Gibson et al., 2025) ou la variété des ressources qui peuvent être exploitées en classe d'histoire (Clark et Sears, 2020 ; Éthier et Lefrançois, 2021). Bien qu'intéressantes et essentielles à l'avancement des connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire, ces travaux s'éloignent des dynamiques de la classe d'histoire. Dans l'intention de rapprocher nos travaux de la réalité des élèves, nous avons amorcé un projet de recherche qui s'intéresse aux visées du cadre d'évaluation des apprentissages (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2025b) et à leur impact sur les apprentissages des élèves.

Bien entendu, les visées d'un programme d'études ne se limitent pas au cadre qui régit l'évaluation des apprentissages. Les programmes, dans le cas du Québec, sont centrés autour de compétences qui peuvent embrasser une réalité beaucoup plus complexe que l'épreuve ministérielle à laquelle sont soumis les élèves de quatrième année du secondaire. Il nous apparait cependant essentiel de nous intéresser à l'évaluation pour deux raisons. D'abord, parce que le cadre d'évaluation des apprentissages fait résolument partie du curriculum formel, que Perrenoud décrit en ces mots :

> un *monde de textes et de représentations* : les lois qui assignent les buts à l'instruction publique, les programmes à mettre en œuvre dans les divers degrés ou cycles d'études des diverses filières, les méthodes recommandées ou imposées, les moyens d'enseignement plus ou moins officiels et toutes les grilles, circulaires et autres documents de travail qui prétendent assister ou régir l'action pédagogique. (Perrenoud, 1993, p. 63)

En tant que document produit et diffusé par le ministère de l'Éducation du Québec, le cadre d'évaluation (MEQ, 2025b)ÿ s'inscrit dans cette définition. Cela ne signifie pas qu'il n'existe aucun décalage entre les visées de l'évaluation et celles du programme de formation (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017)ÿÿ, ni que le discours produit par le ministère de l'Éducation à travers ces documents et ceux qui concernent les autres ordres d'enseignement est cohérent. L'inclusion de l'évaluation dans le curriculum formel nous rappelle cependant l'importance de nous y intéresser.

Par ailleurs, plusieurs travaux ont cherché à éclairer la place que peut occuper le cadre d'évaluation dans les pratiques enseignantes. Récemment, Présumé (2024) a mis en lumière l'effet cadrant et contraignant qu'il peut avoir sur le travail des enseignants d'histoire de la fin du cycle secondaire. Dans une recherche antérieure, nous avions constaté que le cadre d'évaluation des apprentissages avait un effet significatif sur les représentations que certains enseignants avaient des visées de l'enseignement de l'histoire (Lanoix, 2015).

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7355

C'est dans cette perspective que nous avons amorcé une recherche sur la base de l'analyse d'un corpus de 89 questions, issues du même cadre d'évaluation des apprentissages auquel sont soumis des élèves de 4e secondaire (âgés de 15 à 16 ans) pour un cours d'Histoire du Québec et du Canada (HQC) (Lanoix et al., à paraitre). À l'instar d'autres études menées avant la nôtre (Déry, 2017), cette phase de notre recherche a permis d'identifier des limites de ce format d'évaluation, comme le recours restreint aux documents historiques et l'absence presque totale d'une perspective critique dans la lecture des sources et dans la production d'interprétations.

D'autres travaux se sont intéressés aux réponses des élèves à l'épreuve unique de HQC de quatrième secondaire, offrant ainsi un regard plus aiguisé sur les résultats à cette épreuve et sur le cadre d'évaluation en général. En s'intéressant aux questions qui demandent aux élèves une réponse écrite courte, ces travaux analysent les notes obtenues par les élèves et arrivent au constat que ceux-ci éprouvent une plus grande difficulté à analyser les documents iconographiques (Duquette et al., 2017). Par ailleurs, la poursuite des analyses de Duquette et de ses collègues illustre que les élèves réussissent mieux les questions où les documents historiques à utiliser sont explicitement identifiés (Duquette et al., 2018).

Ces considérations nous mènent à deux constats. D'abord, on sait encore peu de choses en ce qui concerne les apprentissages réalisés par les élèves en classe d'histoire au secondaire. Pour s'approcher de cette réalité, l'analyse de productions d'élèves apparait comme une démarche pertinente pour inférer leurs apprentissages à partir des traces qu'ils laissent. Ensuite, comprendre les apprentissages des élèves à travers les cadres d'évaluation et les notes qu'ils obtiennent ne permet pas de situer les apprentissages dans un cadre de référence plus large. Rappelons-le, ni le cadre d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2025b)ÿ ni le programme de formation en HQC (MEES, 2017)ÿÿ ne présentent des fondements théoriques pour appuyer une recherche sur les apprentissages des élèves. Pour cette raison, nous avons choisi d'ancrer notre réflexion dans deux concepts centraux à la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire : les compétences et la pensée historienne. C'est dans cette perspective que nous analysons les 525 productions écrites en réponse aux 89 questions déjà analysées (Lanoix et al., à paraitre) afin d'apporter des éléments de réponse à notre question de recherche : qu'indiquent ces productions d'élèves du potentiel de développement des compétences en histoire du programme HQC ?

CADRE DE RÉFÉRENCE

Cette section expose les concepts qui soutiennent l'analyse des données.

Compétences en histoire

Nous avons déjà souligné la difficulté de caractériser les résultats de l'apprentissage de l'histoire par les élèves (Éthier et al., 2024 ; Lanoix et al., 2024). Certaines traditions scientifiques emploient le concept de pensée historienne (Lévesque, 2008 ; Martineau, 2010 ; Seixas, 1994 ; Wineburg, 2001) ; d'autres s'appuient plutôt sur celui d'enquête historique (Doussot, 2018 ; Doussot et Fink, 2024). Dans notre analyse des questions posées aux élèves, nous avons retenu le concept de compétences en histoire (Lanoix et al., à paraitre), pour articuler ces cadres et nous inscrire dans une compréhension de la compétence comme « 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 situations » (Tardif, 2006, p. 22). Il nous semble important de situer notre étude dans des cadres de référence globaux, comme les compétences et la pensée historienne, afin de prolonger les études qui prennent le programme HQC et ses visées comme cadre de référence (Blouin, 2020 ; Duquette et al., 2017, 2018).

Nous poursuivons dans cette voie pour analyser des productions d'élèves, considérées comme des artéfacts d'un état de développement des compétences en histoire, en rapprochant deux cadres théoriques décrivant des visées de l'enseignement de l'histoire. Dans un texte canonique, Seixas (2000) proposait trois perspectives. La première, dite de la « meilleure histoire », attend de l'élève qu'il réitère le discours

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7355

de l'enseignant, sans enquête ni interprétation des sources. Ce travail relève de la mémorisation et de la description. La deuxième perspective, qualifiée de disciplinaire, incite l'élève à mener une recherche pour arriver à une interprétation répondant aux attentes de la discipline. L'élève se familiarise ainsi avec les rudiments de la méthode historienne, mais demeure dans un paradigme où la recherche en histoire devrait conduire à une seule interprétation valide par rapport à une question. Enfin, la troisième perspective, dite postmoderne, pousse l'élève à douter de la notion de « vérité historique » et à considérer les valeurs et les relations de pouvoir sous-tendant l'établissement du savoir historique.

En parallèle de ces considérations, ajoutons celles de Coffin (2006). L'autrice, après l'analyse de divers textes historiques, distingue trois sous-genres d'interprétations historiques. Le genre narratif décrit et agence les évènements en ordre chronologique, avec parfois une causalité unifactorielle. Le genre explicatif met de l'avant une interprétation causale multifactorielle et pondère les différents facteurs explicatifs considérés. Enfin, le genre argumentatif vise à remettre en question des interprétations historiques existantes.

La combinaison des cadres de Seixas (2000) et de Coffin (2006) incite à considérer les productions des élèves selon trois perspectives présentées au Tableau 1.

Tableau 1

Perspectives de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire selon les cadres de Seixas (2000) et Coffin (2006)

Perspective	Description
Descriptive	L'élève produit un récit descriptif et linéaire qui ne prête pas à interprétation.
Explicative	L'élève produit un texte explicatif dont l'objectif est d'offrir une réflexion sur le changement ou la causalité.
Critique	L'élève produit un texte qui pose un regard critique sur une interprétation existante ou qui met en évidence le caractère construit du savoir historique.

Outre ces éléments liés aux traces écrites des élèves s'ajoute une attention à leur capacité à interpréter les documents historiques accompagnant la majorité des questions (Lanoix et al., à paraitre). La lecture et l'interprétation des documents historiques sont centrales dans la tradition de recherche associée à la littératie historique, laquelle insiste sur le rôle essentiel du contact avec les sources pour l'historien (Wineburg, 1991, 2001). Les productions des élèves indiquent en général l'utilisation qu'ils font, ou non, des documents fournis, comme nous l'avons observé sur un sous-échantillon du même corpus (Lanoix et al., 2022).

Le cadre de référence proposé par Nokes (2013) a guidé cette portion de l'analyse. Le Tableau 2 qui suit présente les quatre niveaux croissants d'interprétation lors de la lecture de documents historiques selon Nokes (2013).

Tableau 2

Niveaux d'interprétation des documents historiques selon Nokes (2013)

Niveau	Description
Décoder	Décoder, déchiffrer le document.
Comprendre	Tirer du sens d'un document, en faire le résumé.
Utiliser	Consulter et exploiter plusieurs documents en fonction d'une question ou d'une intention.
Critiquer	Analyser de manière critique des documents, réaliser pleinement les euristiques de l'histoire.

Les éléments relatifs à l'apprentissage de l'histoire évoqués ici s'accordent à la définition des compétences de Tardif (2006). Les ressources internes mobilisées et combinées par les élèves dans leurs productions prennent la forme du vocabulaire utilisé pour caractériser des éléments relatifs au temps, à l'espace, aux acteurs et à la causalité. Ils montrent aussi leur capacité à mobiliser ces ressources pour produire des textes descriptifs, explicatifs ou critiques, chacun requérant différents degrés de réflexion. Les ressources externes correspondent aux documents historiques accompagnant les

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7355

questions et sollicitent la capacité des élèves à en tirer l'information pertinente. Les familles de situations concernées relèvent de questions historiques ouvertes posées lors d'évaluations formatives et sommatives en HQC. Nous reviendrons sur la valeur d'une famille de situations ayant cette forme précise.

MÉTHODOLOGIE

Cette section expose la méthodologie employée afin d'analyser nos résultats et d'apporter des éléments de réponse à la question : qu'indiquent ces productions d'élèves du potentiel de développement des compétences en histoire du programme HQC ? Elle présente d'abord le corpus et ses principales caractéristiques, pour ensuite détailler les méthodes d'analyse mises en œuvre.

Contexte

Les productions d'élèves analysées ici proviennent du même contexte d'origine que les questions analysées (Lanoix et al., à paraitre). Les élèves les ont rédigées dans le cadre d'un cours de HQC de quatrième secondaire de la formation à distance (FAD). Dans la foulée du *Plan d'action numérique en éducation* (MEES, 2018), les équipes du Récit (recit.qc.ca) l'ont conçu pour soutenir les apprentissages des élèves en vue, entre autres, de l'épreuve unique en HQC (MEQ, 2025a). Cela lui confère une fonction d'incarnation des visées du programme d'études. À partir de cette posture, nous avons établi les constats déjà exposés à propos des visées et des limites du programme HQC (Lanoix et al., à paraitre).

Entre 2020 et 2023, nous avons recueilli 525 productions écrites dans le cadre d'un projet sur les effets de ce cours sur la réussite des élèves au cours HQC. Les élèves ont rédigé ces textes en autonomie, dans des conditions non consignées. Notre analyse porte donc, non pas sur ces conditions, mais sur les régularités observables dans l'ensemble du corpus.

Corpus

Douze élèves différents ont rédigé les écrits analysés au cours des trois années de collecte de données de notre recherche (soit les années scolaires 2020-2021 à 2022-2023). Tous les textes produits visaient à répondre à 89 questions ouvertes regroupées dans 17 évaluations différentes qui demandaient aux élèves de s'exprimer par écrit, parfois à partir d'un canevas. Nous avons choisi d'exclure les questions fermées (à choix multiple) parce qu'elles n'offrent pas l'espace permettant à l'élève de produire un texte et, donc, de faire état du degré de développement de ses compétences. Les réponses des élèves comprennent en moyenne 316 caractères.

Analyse

Nous avons mené une analyse globale du corpus en fonction d'une grille thématique constituée par les éléments cités dans le cadre de référence. Le tableau 3 présente les items de cette grille et leur lien avec les cadres théoriques évoqués. Nous avons construit la liste d'items à partir des cadres théoriques appropriés concernant les catégories associées au vocabulaire de temps, d'espace et d'acteurs, ainsi qu'à l'interprétation. Le corpus lui-même a également alimenté la liste, puisqu'il a permis l'émergence de cas qui n'étaient pas prévus dans les cadres théoriques préétablis.

Les items du Tableau 3 ont servi à créer un livre de codes attribués à des unités de sens (ou énoncés) dans les réponses des élèves. Une production, surtout si elle est longue et contient plusieurs énoncés, pouvait recevoir plusieurs codes d'une même catégorie. Le livre de codes a été validé sur un échantillon de 55 productions d'élèves. Deux assistants de recherche les ont codés de manière indépendante, avec un taux d'accord de 85 %. Les divergences ont entrainé des ajustements pour le codage intégral du corpus. Le logiciel QDA Miner a été utilisé pour coder le corpus.

Dans une première phase, nous avons tiré des statistiques descriptives de la fréquence de chaque code avec QDA Miner, puis nous avons généré une carte en deux dimensions illustrant une analyse par agglomération pour vérifier les cooccurrences et, à partir du coefficient de Jaccard, la proximité des codes à l'intérieur des cas. Cette analyse a fait émerger des motifs et des tendances. L'équipe de recherche s'est ensuite replongée dans le corpus pour extraire des exemples représentatifs.

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7355

Tableau 3
Grille thématique ayant guidé l'analyse du corpus

Catégorie	Items (exemple)	Provenance
Visée de l'énoncé	Descriptive Explicative Critique	Seixas (2000), Coffin (2006)
Niveaux d'analyse des sources	Décoder Comprendre Utiliser Critiquer	Nokes (2013)
Vocabulaire temps	Vécu (avant, après) Historique (Révolution tranquille) Chronologique (XX^{e} siècle) Narratif (lorsque, ensuite) Absent (réponse sans indication de temps)	Coffin (2006) et corpus
Vocabulaire espace	Proximité (proche, loin) Topographique (montagne) Politique (Canada) Conceptuel (territoire industriel) Lieux (lieu ou bâtiment spécifique, ex. : bibliothèque) Indéterminé (partout, ailleurs)	Coffin (2006) et corpus
Vocabulaire acteurs	Personne (Idola St-Jean) Groupe historique (ouvriers) Indéfini (ils, les gens) Abstrait (État, clergé)	Coffin (2006) et corpus
Interprétation	Description Causalité (unique) Causalité (multiple) Changement Continuité Critique des sources Similitude Différence	Coffin (2006), Seixas (2000), corpus et programme de formation en HQC (MEES, 2017)

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7355

RÉSULTATS

Cette section présente les résultats de notre analyse. En commençant par jeter un regard d'ensemble sur le corpus, une analyse détaillée explore ensuite les liens entre les catégories d'analyse pour conclure par une analyse d'exemples précis, toujours dans l'intention d'apporter des éléments de réponse à notre question de recherche : qu'indiquent ces productions d'élèves du potentiel de développement des compétences en histoire du programme HQC ?

Analyse globale

L'analyse globale commence par le dénombrement des codes, qui indiquent certaines tendances observées dans les productions des élèves. Le Tableau 4 présente les données relatives aux visées des énoncés codés dans les productions des élèves en lien avec les visées des questions. Une analyse préalable a permis de catégoriser les questions selon les cadres de référence de Seixas et Coffin (Lanoix et al., à paraitre). Le Tableau 4 reprend ici les visées de chacune des 89 questions du corpus.

Ces données indiquent que la visée explicative domine dans les productions d'élèves, ceux-ci cherchant, le plus souvent, à expliquer les causes ou les conséquences d'un évènement ou le changement dans une situation. Elles illustrent aussi le fait que les élèves produisent plus souvent des énoncés explicatifs en réponse à une question inscrite dans cette perspective. Cela démontre que la majorité des élèves peut répondre aux attentes de la question, voire les surpasser, lorsqu'ils produisent des énoncés explicatifs en réponse à des questions à visée descriptive. En revanche, le Tableau 5 montre que la perspective critique est presque absente du corpus, tant dans les visées des questions que dans les énoncés des élèves.

Tableau 4
Visées des énoncés contenus dans les réponses et des questions du cours

Visée de l'énoncé	Visée de la question			
	Descriptive	Explicative	Critique	Total
Descriptive	147	30	0	177
Explicative	152	258	0	410
Critique	2	3	0	5
Total	301	291	0	592

Tableau 5
Niveau d'analyse de source des énoncés et niveau d'analyse de source visée par les questions

Analyse de source de l'énoncé	Analyse de source visée par la question				
	Décoder	Comprendre	Utiliser	Critiquer	Total
Décoder	44	84	9	0	137
Comprendre	57	146	78	0	281
Utiliser	7	97	77	0	181
Critiquer	0	1	3	0	4
Total	108	328	167	0	603

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7355

Le Tableau 5 met en relation le niveau d'analyse de sources atteint par les énoncés produits par les élèves avec les visées des questions, qui font elles aussi l'objet d'une catégorisation en fonction du cadre de référence de Nokes (Lanoix et al., à paraitre). Ces résultats mettent en évidence une certaine capacité à comprendre les documents, c'est-à-dire à prélever de l'information dans un document pour répondre à une question. Elles indiquent en outre que les élèves éprouvent plus de difficulté à atteindre le niveau « utiliser », c'est-à-dire de croiser plusieurs documents pour interpréter. Le niveau « critiquer » demeure absent des visées des questions et peu présent dans les réponses.

Tableau 6
Fréquence des codes relatifs à l'interprétation historique

Interprétation	Effectifs	Proportion des cas
Critique de sources	3	0,6 %
Similitude	7	1,3 %
Continuité	20	3,8 %
Différence	83	15,4 %
Causalité (multiple)	96	16 %
Causalité (unique)	127	20,2 %
Description	162	28,2 %
Changement	220	35,8 %

Le Tableau 6 montre que très peu d'énoncés des élèves visent à réaliser une critique des sources qui accompagnent les questions. À l'opposé, le changement est souvent évoqué (35,8 % des cas), ce qui correspond aux objectifs de plusieurs questions du corpus, suivi par la description (28,2 % des cas). Or, cette visée ne devrait être assignée qu'aux questions reliées au critère « Représentation cohérente d'une période de l'histoire du Québec », soit 6 des 89 questions du corpus (Lanoix et al., à paraitre). Ainsi, plusieurs élèves produisent des énoncés descriptifs ne mettant pas en jeu des mécanismes explicatifs à propos du changement, de la causalité ou des différences entre diverses positions. Lorsqu'ils traitent des causes possibles d'un évènement ou d'un phénomène, ils le font en majorité selon une perspective monocausale.

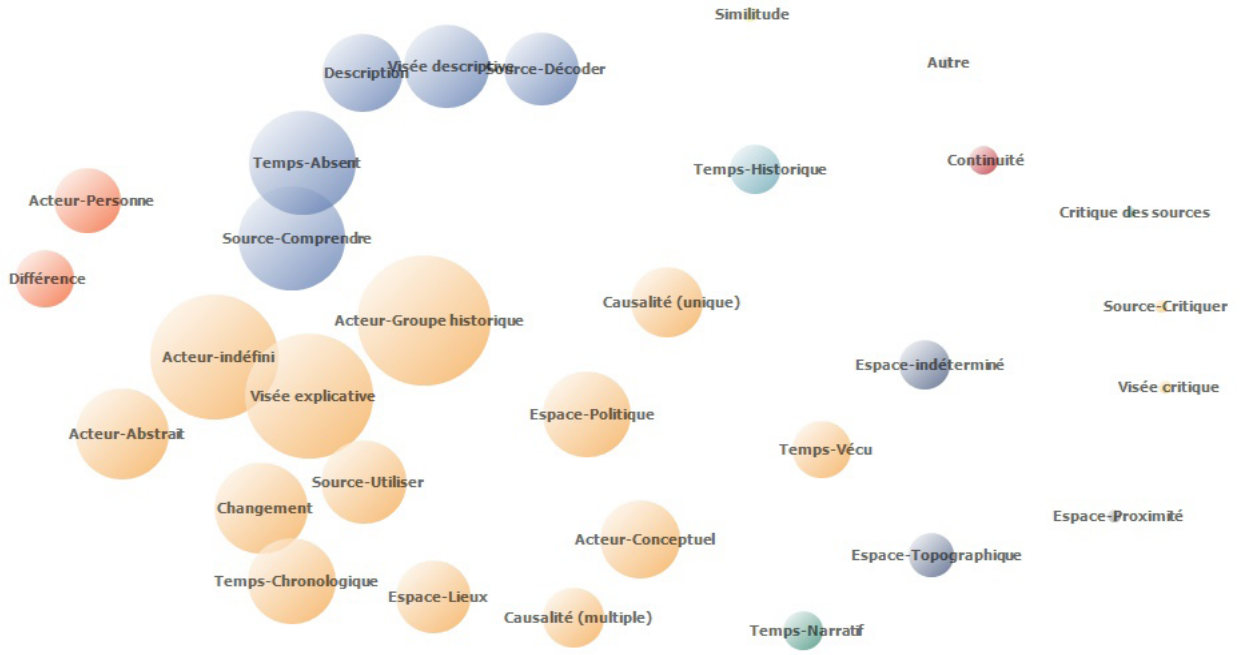
Ce premier examen du corpus met en évidence quelques tendances. D'abord, la perspective critique est presque absente des visées du programme et des productions d'élèves, que ce soit dans la production d'énoncés (Tableau 4) ou dans le regard posé sur les documents qui accompagnent les questions (Tableau 5). Ensuite, leurs productions visent différents aspects de l'interprétation historique, mais la perspective critique en est une fois de plus exclue (Tableau 6). Une exploration qualitative permettra de mieux caractériser la manière dont les élèves abordent des éléments comme le changement et la causalité.

Analyse détaillée

À l'aide des outils du logiciel QDA Miner, nous avons réalisé des analyses qui mettent en évidence la proximité entre les codes que nous avons appliqués au corpus de productions d'élèves. La figure 1 illustre la proximité entre tous les items de notre livre de codes et permet d'identifier certaines tendances. La taille des bulles de la figure représente la fréquence d'utilisation du code dans le corpus, tandis que la distance entre les bulles représente la proximité entre les codes, en priorisant la proximité à l'intérieur de mêmes cas. Enfin, les couleurs identifient des ensembles à l'intérieur du corpus qui se différencient par une plus grande proximité entre certains codes. L'examen de la figure 1, générée avec QDA Miner à l'aide du coefficient de Jaccard – qui effectue une analyse par agglomération –, met en évidence l'existence de quatre groupes qui ont attiré notre attention. Si la figure 1 permet de constater la proximité entre différents codes et d'envisager des caractéristiques générales de certaines productions, c'est l'analyse détaillée de productions représentatives de chaque groupe qui permet de préciser ces caractéristiques. La suite de la présentation des résultats est structurée en fonction de la description et de l'analyse de ces groupes.

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7355

Figure 1.
Analyse par agrégation de la proximité entre les codes à l'intérieur des cas



Groupe à visée explicative

La figure 1 met en relief un premier groupe en jaune, centré autour des codes « Source-Utiliser » pour le rapport aux documents, et « Visée explicative » pour caractériser la nature de l'énoncé. Ce regroupement rassemble plusieurs codes qui permettent de brosser un portrait global des productions dont il est le reflet. On observe au premier abord que c'est dans ce groupe qu'on mentionne le plus souvent les « Acteurs », mais aussi qu'on y retrouve les acteurs « Indéfinis » et les « Groupes historiques ». Nous pouvons ainsi envisager que, malgré la visée explicative des énoncés représentés par ce groupe, la désignation des acteurs historiques est limitée dans plusieurs cas. On remarque aussi que ce groupe implique un grand nombre de codes ; cela reflète les caractéristiques de réponses un peu plus élaborées qui exposent un certain nombre d'éléments contextuels, comme les lieux, le cadre temporel et les acteurs.

L'exploration d'extraits du corpus permet d'illustrer le type de productions qu'on retrouve dans ce groupe, à commencer par les écrits associés à la visée explicative. Ces énoncés comptent des marqueurs de relation indiquant une forme ou une autre d'explication. Les énoncés suivants ont été produits en réponse à la question EF01-9 (Annexe I).

Un premier élève a rédigé l'énoncé suivant : « L'industrie forestière évolue grâce à l'aide qu'apporte la mécanisation des scies circulaires »[1] (cas EF01-9-E404). Cette explication, bien que simple, précise une cause au développement de l'industrie forestière, ne serait-ce que par l'utilisation des mots « grâce à ». L'élève ne développe cependant pas davantage sa réflexion. À la même question, un autre élève répond :

> Avant, les bûcherons coupaient le bois avec seulement quelque outils. Il travaillaient pendant de longue heures juste pour obtenir quelque billots de bois. Alors que quand les machines industrielles sont arriver, les bucherons n'avaient qu'a couper les arbres et ensuite les apporter au usines de coupe pour

1 Tous les écrits d'élèves sont reproduits à l'identique et nous n'avons pas indiqué (*sic*) à chaque occurrence d'erreur. Le texte a été copié-collé à partir de la plate-forme numérique du cours.

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7355

> couper les buches en forment carrée, malheureusement cette technique gaspille près d'un quart du billot. De plus, cette technique est utiliser pour faciliter le transport en Grande-Bretagne. (cas EF01-9-E410)

Cet élève donne plus de détails sur les effets du développement de la machinerie sur l'industrie forestière. Il mentionne également deux facteurs différents, soit la production et le transport. Par ailleurs, il reprend tels quels des segments significatifs de la deuxième réponse du document qui accompagne la question. Ces deux exemples montrent bien que la qualité de l'explication peut varier grandement, mais que la longueur de l'énoncé n'indique pas en soi une analyse plus approfondie du document ou une compréhension plus développée du phénomène historique visé par la question.

Nous retrouvons dans ce groupe des écrits rédigés en réponse à des questions associées au critère « Rigueur de l'interprétation » qui demandent à l'élève d'écrire un texte d'environ 150 mots expliquant les causes ou les conséquences d'un phénomène et de fonder son interprétation sur un dossier documentaire qui compte typiquement une dizaine de documents. L'exemple que nous présentons ici a été rédigé en réponse à la question ES02-10 (Annexe II) :

> Europe, parce que ses troupes n'étaient pas assez grandes comparativement à celles des ennemis. Ils ont réalisés qu'ils avaient besoin de renforts. L'Allemagne avait un grand nombre d'hommes, plus d'un million d'hommes se sont ajoutés au printemps, ils se sont organisés et renforcés. Le tout fait en sorte que les canadiens et leurs alliés sont plus faibles et à risque de perdre la guerre, ils dureront que quelques mois s'ils n'augmentent pas leurs ressources d'hommes au front. Parce qu'il manque d'hommes au front, « le Gouverneur général peut appeler au service toute la population mâle du Canada en état de porter les armes » et donc forcer l'enrôlement des hommes âgés entre 18 et 60 ans « non exemptés ni frappés d'incapacité par la loi, et sujets britanniques, peuvent être appelés à servir dans la milice ; dans le cas d'une levée en masse ». Parce qu'il n'y a pas assez de forces armées déployés comparé à celles en Europe. Le Canada a dû prendre des mesures afin de s'assurer de ne pas perdre la guerre et donc de lutter pour la liberté et l'autonomie canadienne. Les hommes avaient peur d'être conscrits, certains ont même été battus presque à mort. Les hommes canadiens avaient peu[r] d'être enrôlés de forces pour aller combattre en Europe. (cas ES02-10-E410)

Cette réponse fait état d'une certaine capacité à utiliser les informations des documents pour construire une interprétation. L'élève cite d'ailleurs textuellement un des documents. Plusieurs de ces informations sont articulées dans une explication sur la nécessité pour le Canada d'envoyer plus de soldats au front. On remarque aussi que l'élève répond beaucoup plus brièvement au deuxième volet de la question sur les conséquences au Québec de la conscription.

L'analyse des productions à visée explicative révèle la coexistence de registres variés, parfois pour une même question. Les deux premiers cas portent à croire que cette différence tient au travail de l'élève, dont l'explication sera plus ou moins élaborée et précise selon sa capacité à interpréter les documents ou à saisir les attentes. L'autre extrait met en évidence certains effets de la question. Les questions associées au critère « Rigueur de l'interprétation » exigent de l'élève qu'il exploite l'information provenant de plusieurs documents, mais aussi qu'il rédige une explication en plusieurs étapes, explicitées dans les consignes. Malgré des variations dans la qualité, les élèves semblent mobiliser plus de ressources internes et externes (Tardif, 2006) lorsqu'ils répondent à ce genre de question.

Groupe à visée descriptive

Le groupe de codes en bleu présente un profil différent. On y trouve d'abord les codes « Source-Décoder » et « Source-Comprendre » en ce qui concerne le niveau de lecture des documents. Le code de visée descriptive y est

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7355

également prédominant, tout comme le code « absent », qui signifie que nous n'avons trouvé aucun repère de temps dans la production de l'élève. C'est donc dire que les productions représentées dans ce groupe sont moins élaborées, au sens où elles nomment beaucoup moins d'éléments relatifs au contexte historique (lieux, temps et acteurs) et visent moins souvent à expliquer des phénomènes ou évènements historiques.

Ce groupe peut être représenté par quelques extraits significatifs du corpus. Nous notons une certaine variation dans les productions typiques de ce groupe. Certaines sont très rudimentaires, dont celles que nous avons associées à un niveau d'analyse de sources « décoder ». L'exemple suivant a été produit en réponse à la question EF01-7 (Annexe III). À cette question, un élève répond : « il y a un changement car les gens disent des excuse pour ne pas aller a l'église comme l'hiver il fait trop froid et l'été trop chaud » (cas EF01-7-E303). Cet exemple illustre le cas d'un élève qui a su prélever des mots dans le document, mais ne tire pas de sens des informations du document. Diverses raisons peuvent expliquer la situation. L'élève peut éprouver des difficultés d'apprentissage qui limitent sa capacité à lire et à interpréter les documents, comme le laissent penser des recherches déjà menées sur le sujet (Blouin, 2020 ; Duquette et al., 2018). Il a pu faire le choix de ne pas considérer les documents pour terminer son travail plus rapidement. Il se pourrait aussi que le développement de ses compétences en histoire ne soit pas assez avancé pour qu'il ait intériorisé la pertinence d'utiliser les documents mis à sa disposition, ce nonobstant d'autres potentielles difficultés d'apprentissage. Quoi qu'il en soit, cette production est représentative d'une limite dans la capacité à décoder les sources et donc, dans le développement des compétences en histoire de certains élèves.

D'autres productions associées à ce groupe témoignent d'une meilleure capacité à analyser un document, notamment à tirer les informations pertinentes d'une source pour répondre à une question, ce qui correspond au niveau « comprendre ». À la même question sur la place de la religion catholique, un autre élève répond :

> Il y a changement, puisque vers la fin du 18ieme siècle la population ne ce rendait plus autant à l'église, on dit que les petites églises ne se remplisse même pas à la moitié. Vers la moitié du 19ieme siècle la religion augmente et que l'Église récupère sont importance pour la population. On dit que la fin du 18ieme était que brouillard qui ont servi à donner un plus grand calme a l'Église. (cas EF01-7-E403)

Cette production, plus élaborée, se prononce sur le changement de manière plus précise et situe son interprétation dans le temps. Ce type d'énoncé explique d'ailleurs la proximité du code « Source-comprendre » avec le groupe à visée explicative. Cette production s'écarte de ce groupe parce que la question porte sur un seul document et n'implique donc pas le niveau d'analyse de document « utiliser », typique des productions du groupe à visée explicative. Pour répondre à la question, l'élève n'a pas à consulter une variété de sources ni à chercher de sources supplémentaires. La question elle-même confine l'élève à la compréhension d'un seul document. L'élève y répond en faisant preuve d'une bonne maitrise du vocabulaire relatif au temps et en fondant son interprétation du changement sur des données précises.

Ce regroupement compte aussi une pluralité de productions descriptives, c'est-à-dire qu'elles n'ont pas pour objet d'expliquer un changement ou ses causes, mais de décrire des faits. Ces productions sont souvent assez courtes, comme celle-ci rédigée en réponse à la question EF04-3 (Annexe IV) : « Les gens achètent maintenant la plupart de leurs biens dans des "palais de la consommation" » (cas EF04-3-E402).

On remarque cependant un certain nombre de productions plus élaborées, comme celle-ci offerte en réponse à la question EF04-2 (Annexe V) :

> Le point de vue 2 par Rémi Huard parce que lui il dit qu'il n'a pas besoin d'abrogation pour lait pasteurisé au règlement du lait. Il croit plutôt au lait naturel. Alors que le point de vue 1

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7355

> crois au lait pasteurisé car il tue tout les germes lors de sa préparation. Le point de vue 3 lui aussi croit au lait pasteurisé car il est désinfecté de tous ces microbes malsains et que c'est un bon moyen de boire lait tout en étant protégé. (cas EF04-2-E401)

Ces deux productions illustrent le fait que différents facteurs entrent en jeu dans l'analyse du travail des élèves. Si certaines productions n'excèdent pas la visée de description, cela peut être attribuable au niveau de développement des compétences des élèves, comme dans le premier cas, ou à la visée de la question, comme dans le deuxième cas.

L'analyse des productions du groupe à visée descriptive indique des limites dans le développement des compétences de certains élèves et dans les objectifs du cadre d'évaluation des apprentissages. Les extraits du corpus cités montrent que certains élèves reprennent mot à mot les extraits (parfois quelques mots seulement) des documents sans manifester une réelle compréhension du phénomène visé. C'est entre autres le cas de l'élève qui reprend l'expression de « palais de la consommation », sans saisir qu'il s'agit d'une métaphore. D'autre part, l'analyse des questions indique aussi que, dans certains cas, on demande à l'élève de décrire plutôt que d'interpréter les phénomène historiques, même lorsqu'il s'agit de changement ou de causalité. Certains exemples illustrent bien le fait qu'on attend de l'élève qu'il identifie un changement, et non qu'il l'explique. Ce constat rappelle que les objectifs des programmes orientent le développement des compétences des élèves, qui tendent à s'y conformer.

Groupe d'analyse des sources primaires

Le groupe de codes en rouge, quant à lui, est représentatif des écrits produits en réponse à un type bien précis de questions. En effet, certaines des questions relevant du critère « Dégager des différences et des similitudes » présentent les propos de deux acteurs historiques et demandent à l'élève d'identifier les différences entre les deux. La forme de ces questions explique donc la proximité entre les codes « Personnes », qui indique que l'élève nomme un acteur historique précis, et « Différence », qui indique que l'objet de l'énoncé est d'identifier une différence. Nous avons déjà établi que la majorité des questions associées à ce critère étaient accompagnées de sources primaires (Lanoix et al., à paraitre). Les productions comprenant ces caractéristiques constituent donc un échantillon intéressant qui illustre comment les élèves abordent ce type de source.

Nous avons identifié quelques extraits du corpus qui mettent en évidence la façon dont les élèves abordent et traitent les sources primaires dans ce type de production. Nous prenons pour exemple la question EF01-5 (Annexe VI). En réponse à celle-ci, un élève écrit :

> La divergence de point de vue des auteurs est sur la censure. Le premier veut que les livres dans les bibliothèque soit uniquement les livres approuvées par l'église. Le deuxième veut que tout les livres soit disponible dans les bibliothèque pour permettre un partage de savoir plus pousser. (cas EF01-5-E409).

Un autre élève répond à la même question de la façon suivante :

> Les 2 opinions sont complétement différente parce que le 1 interdit n'importe quelle livre qui ne sont pas approuvés par l'église et de se débarrassé complétement ceux qui ne le sont pas alors que l'opinion 2 ne parle pas de l'église mais juste de mettre les livres pour tout les niveaux pour ne pas faire l'interdit. Au livre condamné il y aurai un index à la place. Le point de divergence entre les 2 opinions et l'opinons 1 veut complétement se débarrasser des livres condamné alors que l'opinion 2 veut trouver une solution. (cas EF01-5-E401)

Ces deux productions illustrent en quelque sorte les pôles opposés des écrits qui se retrouvent dans notre corpus. La première réponse se limite à identifier un point de divergence entre deux positions, tandis que la deuxième explique avec plus de détails chacune des positions. Par ailleurs, les deux productions traitent les documents comme

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7355

des sources d'information et non comme des sources primaires à contextualiser ou à traiter comme des traces d'un passé à interpréter.

Groupe à visée critique

Enfin, la figure 1 met en évidence un groupe marginal et minoritaire (à la droite de la figure) dans lequel on retrouve des éléments représentatifs d'une perspective critique de l'histoire. Ces productions regroupent une visée critique et une lecture critique des sources. Les productions qui s'inscrivent dans cette perspective peuvent mettre en évidence des valeurs ou des rapports de force qui expliquent une partie des phénomènes étudiés. Le prochain exemple a été produit en réponse à la question ES01-7 (Annexe VII). Dans sa réponse, un élève écrit « Ça commence toujours avec des colons qui viennent se promener ou s'installer sur les territoires autochtones » (cas ES01-7-E404).

Dans le contexte d'une tâche où l'on demande aux élèves de définir les phénomènes de l'immigration, de l'urbanisation et de la culture de masse au début du 20e siècle au Québec, un autre élève offre des éléments d'explication à propos du concept d'immigration. Le Tableau 7 en présente quelques extraits.

Ces deux élèves ne font pas que décrire un phénomène, mais évoquent plutôt des relations de pouvoir ou d'inégalités qui les sous-tendent, comme le colonialisme et la xénophobie. En revanche, ces facteurs sont nommés, et non expliqués. Ces productions témoignent du fait que les élèves peuvent avoir conscience de ces éléments, mais en disent peu sur leur compréhension de ces enjeux, d'autant plus que les questions ne leur demandent pas de développer sur le sujet. On remarque que la visée critique n'était pas explicite dans les questions.

Sur le plan de l'analyse des documents, le premier exemple cité (cas ES01-7-E404) est représentatif d'une certaine lecture critique. En effet, le document mentionne bien les colons comme acteurs, mais pas le concept du colonialisme comme principe d'appropriation des terres des peuples autochtones. Ici, l'élève va un peu au-delà de la teneur du document et dépasse ce que demande la question. Nous avons trouvé un autre exemple qui atteste d'une forme de lecture critique des documents et plus généralement des évènements illustrés par les documents. Cet exemple a été rédigé en réponse à la question ES02-10 (Annexe VIII). À cette question, l'élève répond :

> [...] De plus, niveau social au Québec, plusieurs femmes ont du commencer a travailler dans les usines car il n'y avait plus assez d'hommes dans les usines cas la plus part était parti au front. Une conséquence plus au moins négative car plusieurs femmes se sentait libre et responsable. Les femmes ont réussi a obtenir le droit de vote au coté fédéral, alors la guerre n'a pas apporter que des conséquences négatives. (cas ES02-10-E301)

Tableau 7.
Extraits du cas BAL1-1-E402

	Immigration
Définition du phénomène de l'immigration	« Entrer dans un pays pour y vivre, ne pas confondre avec l'émigration, sortir d'un pays pour vivre ailleurs ».
Exemple concret de l'immigration	« Au début du 20e siècle, plusieurs italiens immigrent au Canada pour fuir la pauvreté ».
Conséquence de cet exemple sur la société	« La société devient plus cosmopolite, mais la xénophobie augmente aussi ».

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7355

Dans ce cas, l'élève évoque un groupe (les femmes) et sa place dans la société, éléments qui ne sont pas abordés dans les documents. Ce constat soulève des questions sur sa capacité à interpréter les sources. Cependant, ce traitement de l'objet signale la reconnaissance d'une injustice à l'endroit des femmes, ce qui pourrait refléter une lecture critique des enjeux liés à la question de la conscription de 1917. La brièveté du développement interdit toutefois de se prononcer sur l'étendue de cette réflexion.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Cette recherche visait à apporter des éléments de réponse à la question « qu'indiquent ces productions d'élèves du potentiel de développement des compétences en histoire du programme HQC ? ». Pour structurer notre réflexion, nous avons repris la définition des compétences de Tardif : « 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 situations » (2006, p. 22). Nous sommes en mesure de formuler quelques constats à la suite de la présentation des résultats.

Nous remarquons d'abord que les productions des élèves atteignent les objectifs des questions, tant en ce qui concerne l'interprétation des sources qu'en ce qui a trait à la production d'interprétations. De ce point de vue, les résultats indiquent que les visées incarnées par le cadre d'évaluation des apprentissages sont en bonne partie réalisées. Par ailleurs, ces visées, nous l'avons remarqué, n'impliquent pas un recours à une perspective critique pour analyser les sources et produire des interprétations. Ainsi, le cadre d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2025b) et les types de questions auxquelles il donne lieu semblent exercer une influence notable sur les apprentissages des élèves, pour les stimuler autant que pour les limiter.

Ces résultats font émerger un certain nombre de réflexions quant à l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire. Dans un premier temps, ils permettent un prolongement des résultats de Déry (2017), qui avait identifié les limites des cadres d'évaluation. Nos résultats illustrent une partie des effets de celui-ci sur les apprentissages des élèves et invitent à une réflexion sur les cadres eux-mêmes. Les cadres ont-ils permis, avec leur évolution depuis l'instauration de l'épreuve unique en histoire en 1970 (Warren, 2013), un rehaussement du niveau de développement des compétences des élèves ou, au contraire, limitent-ils ce développement en excluant, entre autres, la perspective critique ? La question reste à creuser.

Par ailleurs, si on accepte les arguments de Demers et Éthier (2013) et de Présumé (2024), qui postulent un effet significatif du cadre d'évaluation sur les pratiques enseignantes, nos résultats sont de nature à soulever des préoccupations face à l'enseignement dispensé en classe. Certains de nos résultats précédents (Lanoix et Moisan, 2022) indiquaient aussi un certain alignement entre les représentations de la pensée historienne des enseignants et les prescriptions ministérielles. Suivre cette ligne de raisonnement nous mène à penser que le développement de la perspective critique est limité dans les classes d'histoire du Québec.

Nos résultats mettent toutefois en évidence tout le potentiel de ce qui peut et devrait être réalisé en classe d'histoire en dehors de l'évaluation à sanction. En inscrivant notre réflexion dans une perspective interactionniste (Doussot et Fink, 2022), on peut considérer que les apprentissages ont surtout lieu dans les interactions en classe, notamment lorsque les élèves sont placés en situation de vivre des enquêtes en histoire (Doussot et Fink, 2024). Cette perspective nous incite plutôt à porter notre attention sur le travail des enseignants et les activités qui se déroulent en classe, notamment à travers des recherches menées en étroite collaboration avec des enseignants, des expérimentations d'approches nouvelles et une analyse plus fine des apprentissages réalisés par les élèves, au-delà des épreuves certificatives.

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7355

RÉFÉRENCES

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* [Mémoire de maitrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. https://constellation.uqac.ca/id/eprint/5433/

Bouchard, G. (2023). *Pour l'histoire nationale. Valeurs, nation, mythes fondateurs*. Boréal.

Clark, P. et Sears, A. (2020). *The arts and the teaching of history. Historical f(r)ictions*. Palgrave Macmillan.

Coffin, C. (2006). *Historical Discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation*. Continuum.

Demers, S. et Éthier, M.-A. (2013). Rapprochement entre curriculum, savoirs savants et pratiques enseignantes en enseignement de l'histoire : l'influence de l'épistémologie pratique. Éducation et didactique, 7(2), 95–113. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1743

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, 52*(1), 149–172. https://mje.mcgill.ca/article/view/9456

Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et des compétences critiques*. Peter Lang.

Doussot, S. et Fink, N. (2022). La didactique de l'histoire dans l'espace francophone. Analyse des développements d'une discipline scientifique. Éducation & didactique, 1*6*(3), 115-135. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.10773

Doussot, S. et Fink, N. (2024). Apprendre aux élèves à enquêter comme des historiens : contraintes didactiques et enjeux pédagogiques. Dans S. Doussot, M.-A. Éthier et N. Fink (dir.), *Didactique de l'histoire et compétences critiques. Penser l'apprentissage de l'histoire par la notion d'enquête* (p. 277–303). De Boeck. https://doi.org/10.3917/dbu.douss.2024.01.0277

Duquette, C., Lauzon, M.-A. et St-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. https://doi.org/10.1522/rhe.v1i1.10

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 recherche en littératie médiatique multimodale, 7*. https://doi.org/10.7202/1048363ar

Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (dir.). (2021). *Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire* (2e éd., revue et augm.). Presses de l'Université Laval. https://doi.org/10.2307/j.ctv1kbgs75

Éthier, M.-A., Lefrançois, D. et Déry, C. (2024). Généalogie, puissance et crépuscule des euristiques de l'histoire. Dans S. Doussot, M.-A. Éthier et N. Fink (dir.), *Didactique de l'histoire et compétences critiques. Penser l'apprentissage de l'histoire par la notion d'enquête* (p. 245–276). De Boeck. https://doi.org/10.3917/dbu.douss.2024.01.0245

Gibson, L., Peck, C. L., Miles, J. et Duquette, C. (2025). Historical thinking: Trends, critiques, and future directions. *Current Opinion in Psychology, 65,* article 102088. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2025.102088

Lanoix, A. (2015). *Finalités de l'enseignement de l'histoire et nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec au secondaire* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13508

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7355

Lanoix, A. (2023). L'acte de narration : archéologie d'une méthode de recherche. *Revue des sciences de l'*éducation, 49(2), 1–11. https://doi.org/10.7202/1113033ar

Lanoix, A., Déry, C. et Éthier, M.-A. (2022). Regard sur le développement de la littératie en histoire chez des élèves inscrits à un cours d'histoire du Québec et du Canada. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale, 15*. https://doi.org/10.7202/1091405ar

Lanoix, A. et Moisan, S. (2022). Pensée historienne et pratiques déclarées d'enseignement. La « mise en oeuvre » des représentations sociales des enseignants d'histoire. *Didactique, 3*(2), 32–70. https://doi.org/10.37571/2022.0202

Lanoix, A., Salem, R. et Éthier, M.-A. (2024, 5 juillet). *Caractéristiques et portée du concept de littératie historique : une revue systématique de la littérature scientifique* [Communication]. Rencontres du REF, Fribourg, Suisse.

Lanoix, A., Salem, R. et Éthier, M.-A. (à paraitre). Développement des compétences en histoire. Regards sur les visées du programme d'Histoire du Québec et du Canada. *Revue de sciences de l'éducation de McGill*.

Lanoix, A. et Warren, J.-P. (2020). Émergence et trajectoire des controverses entourant l'enseignement de l'histoire au Québec et au Canada. *Revue des sciences de l'*éducation, 46(3), 125–147. https://doi.org/10.7202/1075990ar

Lantheaume, F. et Létourneau, J. (dir.). (2016). *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*. Presses universitaires de Lyon. https://doi.org/10.4000/books.pul.23701

Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.

Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'*école. Traité de didactique. Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2025). *Histoire du Québec et du Canada 4e année du secondaire. Épreuve ministérielle*. *Document d'information.* Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/evaluation-epreuves-ministerielles/documents-information/DI_HQC_4e_sec.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2025). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire du Québec et du Canada*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/cadres-evaluation/secondaire/francais/PFEQ-cadre-evaluation-histoire-quebec-canada-secondaire.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2017). *Histoire du Québec et du Canada. Troisième et quatrième secondaire*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/secondaire/programmes/PFEQ-histoire-quebec-canada-secondaire.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Gouvernement du Québec. https://bibliotheque.cecile-rouleau.gouv.qc.ca/documents/archives/pgq/E3M57_P52_2018.pdf

Nokes, J. D. (2013). *Building students' historical literacies: Learning to read and reason with historical texts and evidence*. Routledge.

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61–76). ESF.

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, Université d'Ottawa]. uOttawa. https://doi.org/10.20381/ruor-30400

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7355

Seixas, P. (1994). When psychologists discuss historical thinking: A historian's perspective. *Educational Psychologist, 29*(2), 107–109. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2902_6

Seixas, P. (2000). Schweigen! die kinder! or does postmodern history have a place in the schools? Dans P. Stearns, P. Seixas et S. S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching and learning history. National and international perspectives* (p. 19–37). New York University Press.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Chenelière éducation.

Warren, J.-P. (2013). Enseignement, histoire, mémoire. Les examens d'histoire de 4e secondaire du secteur de la formation générale au Québec (1970-2012). *Revue d'histoire de l'*éducation, 25(1), 31–53. https://doi.org/10.32316/hse/rhe.v25i1.4308

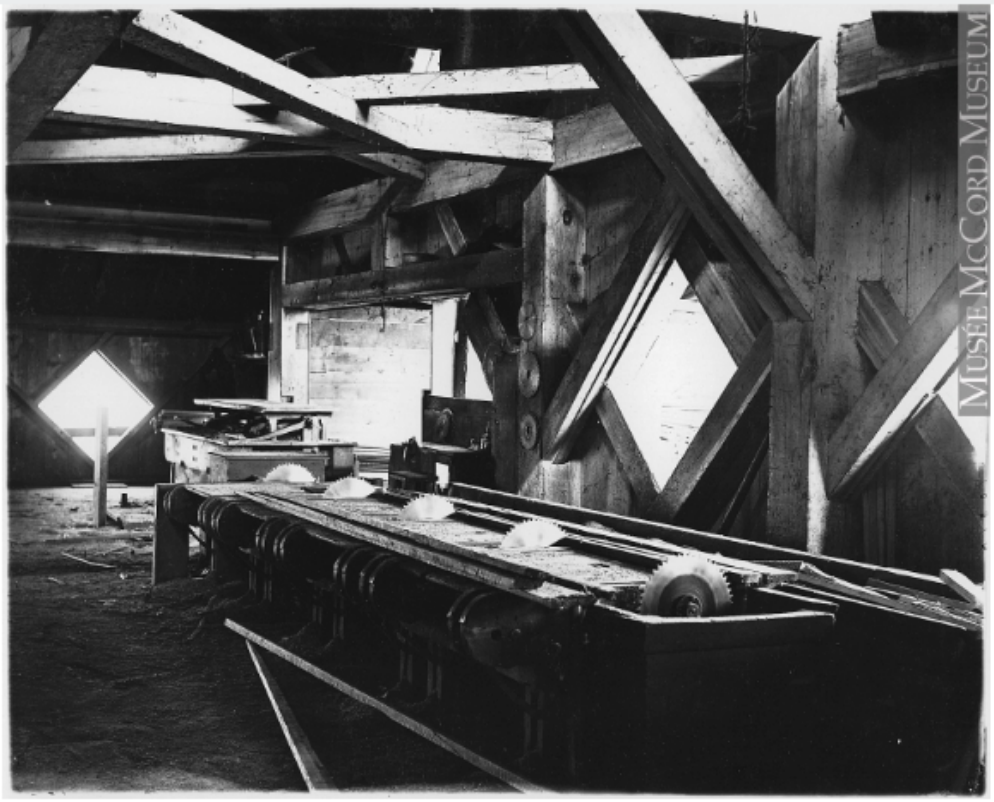
Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology, 83*(1), 73–87. https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7355

ANNEXE I
QUESTION EF01-9 – DÉTERMINER DES CHANGEMENTS ET DES CONTINUITÉS

« À partir du document 17, indiquez un changement qui survient dans l'industrie forestière »



Source : William Notman, *Scies circulaires*, (1872), Musée McCord, I-78898. Licence : Creative Commons (BY-NC-ND).

« Les bûcherons abattent les arbres. Puis, ils coupent les billots de bois afin de les rendre carrés. En raison de cette technique de coupe, près du quart du billot est gaspillé. Alors, pourquoi vouloir obtenir cette forme? Celle-ci est nécessaire pour empiler les morceaux de bois à l'intérieur des bateaux pour leur livraison en Grande-Bretagne. »

Source : Service national du RÉCIT, domaine de l'univers social.

Document 17 accompagnant la question EF01-9

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7355

ANNEXE II
QUESTION ES02-10 – RIGUEUR DE L'INTERPRÉTATION

Le Canada, en tant que dominion britannique, doit participer à la Première Guerre mondiale aux côtés du Royaume-Uni. La participation à ce conflit a des conséquences sur la population canadienne. Explique les conséquences sociopolitiques au Canada de l'adoption de la loi du service militaire lors de la Première Guerre Mondiale. Dans ton texte, tu devras :

- indiquer une conséquence militaire sur l'effort de guerre et expliquer pourquoi elle se produit ;
- indiquer une conséquence sociale au Québec et expliquer pourquoi elle se produit.

ANNEXE III
QUESTION EF01-7 – DÉTERMINER DES CHANGEMENTS ET DES CONTINUITÉS

« À partir du document 10, indique s'il y a un changement ou une continuité dans la pratique religieuse de la population canadienne-française entre la fin du 18e siècle et la seconde moitié du 19e siècle. Justifie ton choix par des faits et des repères de temps ».

Extrait 1

« On voit avec consolation la religion refleurir et comme triompher dans cette province. On dirait que les troubles politiques qui ont donné tant d'appréhension et causé de si vives alarmes parmi le peuple, n'ont été que des brouillards qui ont servi à donner un plus grand calme et une plus grande ferveur à l'Église du Canada. »

Source : « Religieuse de l'hôpital général de Québec à une religieuse de France », 1842, cité dans René Hardy, « L'activité sociale du curé de Notre-Dame de Québec : aperçu de l'influence du clergé au milieu du XIXe siècle », dans *Histoire sociale*, III, 6, novembre 1970, p. 6.

Extrait 2

« N'est-il pas étonnant, et je ne le vois point tous les dimanches sans avoir le cœur percé de douleurs, n'est-il pas affligeant de voir si peu de monde tous les dimanches à l'office, soir et matin ; l'église est petite et elle n'est pas remplie à moitié. L'été, dit-on, il y fait trop chaud ; l'hiver, il y fait trop froid : fausse excuse. Ce n'est pas l'intempérie des saisons qui vous arrête, c'est l'indifférence de votre cœur pour Dieu, c'est que vous n'avez point de religion, c'est que vous ne pensez point à votre salut [...]. »

Source : Jean-Olivier Briand, « Mandement à l'occasion de l'élection d'un coadjuteur », 1771, cité dans H. Têtu et C.-O. Gagnon, *Mandements, lettres pastorales et circulaires des évêques de Québec*, vol. II, Québec, A. Côté et Cie., 1888, p. 243, en ligne sur Google Books.

Document 10 accompagnant la question EF01-7.

ANNEXE IV
QUESTION EF04-3 – DÉTERMINER DES CHANGEMENTS ET DES CONTINUITÉS

« À partir du document 4, indique un élément de changement dans les lieux de consommation de la population urbaine au début du 20e siècle » : « Les gens achètent maintenant la plupart de leurs biens dans des "palais de la consommation" » (cas EF04-3-E402).

« Pour la première fois, on expose en abondance une grande variété de marchandises à la mode. L'étalage est savamment étudié, l'ambiance est feutrée. L'élégance règne dans ces nouveaux palais de la consommation où l'on peut passer une journée entière à fureter, à se détendre ou à se restaurer... entre quelques achats.

Femmes, hommes et enfants, gens de toutes les conditions sociales, francophones et anglophones de Montréal ou de l'extérieur de la ville, c'est à cette vaste population [qu'ils] s'adressent [...]. »

Source du texte : Centre d'histoire de Montréal, « [...] cathédrales de la modernité », Mémoire des Montréalais, publié le 21 janvier 2016, page consultée le 22 juin 2020.

Document 4 accompagnant la question EF04-3

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7355

ANNEXE V
QUESTION EF04-2 – DÉGAGER DES DIFFÉRENCES ET DES SIMILITUDES

« Le document 9 présente la position de trois acteurs concernant un enjeu de santé publique au début du 20e siècle. Nomme l'acteur qui présente une position différente et compare cette position à celle des deux autres acteurs ».

Document 9

Point de vue 1 (Dr Albert Lesage)

« La mortalité infantile est due, surtout, au lait impur. La tuberculose [...] est due, surtout, au lait impur et contaminé par des vaches tuberculeuses. [...] La pasteurisation consiste à chauffer le lait à 145 degrés Fahrenheit [63 oC] durant une demi-heure, suivie d'un refroidissement rapide à 40 degrés Fahrenheit [4 oC]. Cette courte opération tue tous les germes. »

Source du texte : Albert Lesage, cité dans Albert Lesage, Charles Vézina et John Fraser, *Les doyens de nos trois facultés de médecine demandent une loi provinciale pour la pasteurisation obligatoire du lait*, 1943, p. 3-5, en ligne sur Bibliothèque et Archives nationales du Québec, notice 0005012883.

Point de vue 2 (Rémi Huard)

« Le lait pasteurisé qu'on nous sert depuis une couple d'années est un lait altéré par le procédé de la pasteurisation [...]. Il n'est nullement question de demander l'abrogation du règlement du lait qui fut adopté il y a quelques années, pour prévenir la mortalité infantile et les épidémies. Toutefois, [...] il ne peut y avoir de doute sur la supériorité du lait naturel sur le lait pasteurisé, quelque bon qu'il soit. [...] Il y a moyen de fournir aux consommateurs un lait naturel produit dans des conditions prophylactiques [qui préviennent les maladies], si on prend les mesures nécessaires. »

Source du texte : Rémi Huard, « Lait pur ou pasteurisé », *Le monde ouvrier*, 7 juin 1930, p. 1, en ligne sur Bibliothèque et Archives nationales du Québec, notice 0005005071.

Point de vue 3 (Dr Charles Vézina)

« Parmi les aliments nécessaires à la nutrition, le lait, de par sa composition est, sans conteste, l'un des plus importants [...] L'idéal serait d'avoir un lait cru [...]. Malheureusement, cet idéal, nous ne pouvons l'obtenir; car, malgré les précautions et la propreté avant et au moment de la traite et à la conservation du lait jusqu'au moment de sa distribution, il arrive presque toujours qu'il est souillé et infecté, par conséquent dangereux à boire. [...] Mais alors, me direz-vous, y a-t-il un moyen qui puisse nous protéger? Certainement : il y a la pasteurisation du lait. »

Source du texte : Charles Vézina, cité dans Albert Lesage, Charles Vézina et John Fraser, *Les doyens de nos trois facultés de médecine demandent une loi provinciale pour la pasteurisation obligatoire du lait*, 1943, p. 6-7, en ligne sur Bibliothèque et Archives nationales du Québec, notice 0005012883.

Document 9 accompagnant la question EF04-2

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7355

ANNEXE VI
QUESTION EF01-5 – DÉGAGER DES DIFFÉRENCES ET DES SIMILITUDES

Le document 8 présente le point de vue de deux acteurs au milieu du 19e siècle. Sur quel point précis les deux personnages sont-ils en désaccord ?

Dans une question comme celle-là, il ne suffit pas de donner l'opinion de chacun des auteurs. À l'épreuve finale, tu n'obtiendrais pas la totalité des points. Comme tu peux lire dans l'énoncé, il faut préciser le point précis sur lequel les deux auteurs ne s'entendent pas. Je te conseille donc de procéder par étape :

1. Résume l'opinion de chacun des auteurs séparément.
2. Compare les deux opinions.
3. Indique ensuite le point de divergence entre les deux auteurs, c'est-à-dire le sujet sur lequel leurs opinions diffèrent.

Point de vue 1

« 1. Ne lisez aucun livre dont la doctrine et la morale ne soient pas approuvées par l'Église. Au besoin, consultez là-dessus vos pasteurs. Car le choix des bons livres est pour vous tous une chose sérieuse et difficile à faire. [...]

3. Si vous faites partie de quelque Institut Littéraire, regardez-vous comme strictement obligés de ne pas permettre qu'il s'y introduise des livres contraires à la foi et aux mœurs.

4. Que si déjà de mauvais ouvrages se trouvent dans la bibliothèque de tel Institut, vous devez en conscience faire tous vos efforts pour les faire disparaître, en usant par exemple de toute votre influence et en vous unissant à tous ceux qui tiendraient comme vous aux bons principes, pour que ces mauvais livres soient jetés au feu. »

Source : Mgr Ignace Bourget, *Lettres pastorales de Mgr. l'évêque de Montréal contre les erreurs du temps*, Montréal, Plinguet & Laplante, 1858, p. 9, en ligne sur Archive.org.

Point de vue 2

« Il n'est pas au monde une bibliothèque qui mérite ce nom d'où on ait exclus tous les livres condamnés par l'Index, et l'on ne met pas partout ceux qui les possèdent sous le coup des censures. Est-ce qu'il est possible, raisonnable même, de tenir des hommes faits qui veulent s'instruire sous la même tutelle que les élèves d'un collège?

Il y a deux manières d'envisager l'Index des livres; l'une étroite et bornée [...], l'autre plus libérale et plus éclairée, qui ne regarde pas comme nécessairement désastreuse pour l'intelligence la lecture d'un livre condamné. »

Source : Service national du RÉCIT, domaine de l'univers social.

Document 8 accompagnant la question EF01-5

ANNEXE VII
QUESTION ES01-7 – DÉTERMINER DES CHANGEMENTS ET DES CONTINUITÉS

« À partir du document 7, dégage un élément de continuité dans les revendications des Métis lors de la rébellion du Nord-Ouest ».

La rébellion de la rivière Rouge

« En préparation à cet événement, le gouvernement canadien avait envoyé une équipe d'arpenteurs à la rivière Rouge. Elle avait mission de partager le terrain en lots de deux kilomètres carrés qui puissent être attribués aux colons à leur arrivée. Mais conformément à l'usage qu'ils avaient emprunté au Québec, les Métis avaient depuis longtemps loti leur territoire en bandes longues et étroites donnant sur la rivière. Chaque terre faisait front à la rivière de sorte que chaque fermier disposait de quelques arpents de bonne terre et d'un droit de fenaison à l'intérieur. Les Métis craignaient que ce nouveau lotissement canadien ne bouleverse leurs anciennes frontières. »

Source : Rosemary Neering, *Louis Riel*, Longueuil, Les éditions Julienne, 1977, p. 18.

Les rébellions du Nord-Ouest

« Les protestations du gouvernement de la Compagnie de la Baie d'Hudson furent bientôt suivies de celles des colons qui s'opposèrent résolument à ce que des hommes aussi suspects ouvrent des chemins publics, et pratiquent des arpentages sur leurs terres propres, au nom d'un gouvernement étranger, avec si peu de garanties. »

Source : Louis Riel, *L'Amnistie. Mémoire sur les causes des troubles du nord-ouest et sur les négociations qui ont amené leur règlement amiable*, Bureau du « Nouveau Monde », 1874, p. 4, en ligne sur Wikisource.

Document 7 accompagnant la question ES01-7

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7355

ANNEXE VIII
QUESTION ES02-10 – RIGUEUR DE L'INTERPRÉTATION

Le Canada, en tant que dominion britannique, doit participer à la Première Guerre mondiale aux côtés du Royaume-Uni. La participation à ce conflit a des conséquences sur la population canadienne. Explique les conséquences sociopolitiques au Canada de l'adoption de la loi du service militaire lors de la Première Guerre Mondiale. Dans ton texte, tu devras :

- indiquer une conséquence militaire sur l'effort de guerre et expliquer pourquoi elle se produit ;
- indiquer une conséquence sociale au Québec et expliquer pourquoi elle se produit.

©2026 Canadian Society for the Study of Education/Société canadienne pour l'étude de l'éducation
https://doi.org/10.53967/cje-rce.7355