L'évaluation des compétences en univers social dans les curricula québécois : héritages, tensions et évolutions (1998-2026)

Prof. Jean-Louis JADOULLE Ph. D.

UNIVERSITÉ TÉLUQ

CRIDid
Centre de recherche interuniversitaire en didactiques

Symposium sur *L'évaluation en univers social, héritage, tensions et pratiques.* Session d'Études 2026 de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE-Canada), Gatineau, 20 novembre 2026

Introduction

- Les travaux sur la **transposition interne** sont rares.

Introduction

- Les travaux sur la **transposition interne** sont rares.
  Les recherches sur les pratiques des personnes enseignantes en histoire au Québec (Boutonnet, 2013 ; Demers, 2011 ; Jadoulle, 2020 ; Karwera, 2012) ne portent pas sur les modalités de mise en œuvre des compétences encore moins de leur évaluation.

Introduction

- Les travaux sur la **transposition interne** sont rares.
  Les recherches sur les pratiques des personnes enseignantes en histoire au Québec (Boutonnet, 2013 ; Demers, 2011 ; Jadoulle, 2020 ; Karwera, 2012) ne portent pas sur les modalités de mise en œuvre des compétences encore moins de leur évaluation.
- **Les travaux sur la transposition externe sont encore plus rares.**

Introduction

- Les travaux sur la **transposition interne** sont rares.
  Les recherches sur les pratiques des personnes enseignantes en histoire au Québec (Boutonnet, 2013 ; Demers, 2011 ; Jadoulle, 2020 ; Karwera, 2012) ne portent pas sur les modalités de mise en œuvre des compétences encore moins de leur évaluation.
- **Les travaux sur la transposition externe sont encore plus rares.**
- L'objet de cette communication est d'**approcher ce processus de transposition externe**, en ce qui concerne **les décisions en matière d'évaluation des compétences en histoire au secondaire au Québec.**

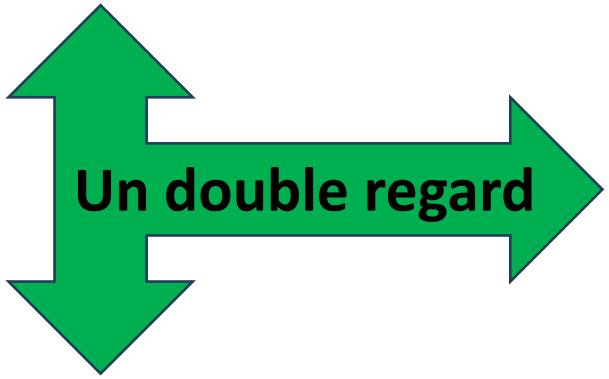
I. Méthodologie : une analyse documentaire

- Documents officiels : Politique d'évaluation, Cadre de référence en évaluation, Échelles de niveaux de compétences, Cadre d'élaboration des programmes, Programmes, Progression des apprentissages, Cadres d'évaluation, Épreuves ministérielles

- Archives personnelles de Marius Langlois (1991-2016) : notes et documents administratifs, correspondances et courriels

- Témoignages oraux : Ch. Laville (8/6/2023), R. Martineau (4/7/2023), M. Langlois (30/8/2023)

I. Méthodologie : une analyse documentaire



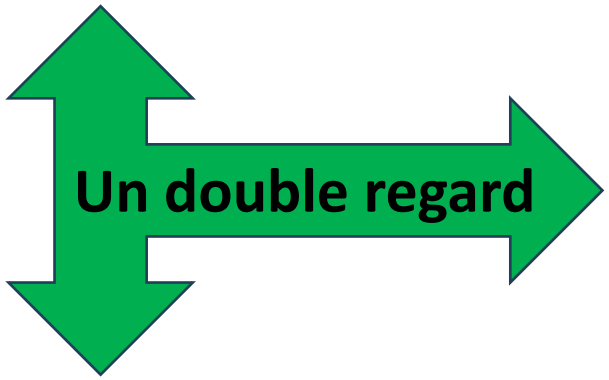
- Documents officiels : Politique d'évaluation, Cadre de référence en évaluation, Échelles de niveaux de compétences, Cadre d'élaboration des programmes, Programmes, Progression des apprentissages, Cadres d'évaluation, Épreuves ministérielles

- Archives personnelles de Marius Langlois (1991-2016) : notes et documents administratifs, correspondances et courriels

- Témoignages oraux : Ch. Laville (8/6/2023), R. Martineau (4/7/2023), M. Langlois (30/8/2023)

I. Méthodologie : une analyse documentaire

1 Regard du didacticien de l'histoire



2 Regard de l'historien

- Documents officiels : Politique d'évaluation, Cadre de référence en évaluation, Échelles de niveaux de compétences, Cadre d'élaboration des programmes, Programmes, Progression des apprentissages, Cadres d'évaluation, Épreuves ministérielles

- Archives personnelles de Marius Langlois (1991-2016) : notes et documents administratifs, correspondances et courriels…

- Témoignages oraux : Ch. Laville (8/6/2023), R. Martineau (4/7/2023) et M. Langlois (30/8/2023)

II. Nos choix théoriques

II. Nos choix théoriques

1. Évaluation des compétences : principes généraux

Allal, 1999 ; Beckers, 2002 ; Beckers, Hirtt & Laveault, 2014 ; Gérard & Van Lint-Muguerza, 2000 ; Laurier, 2014 ; Paquay, 2000 ; Perrenoud, 1997 ; Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003; Scallon, 2007.

II. Nos choix théoriques

1. Évaluation des compétences : principes généraux

Importance de l'évaluation continue et formative

Allal, 1999 ; Beckers, 2002 ; Beckers, Hirtt & Laveault, 2014 ; Gérard & Van Lint-Muguerza, 2000 ; Laurier, 2014 ; Paquay, 2000 ; Perrenoud, 1997 ; Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003; Scallon, 2007.

II. Nos choix théoriques

1. Évaluation des compétences : principes généraux

Importance de l'évaluation continue et formative

Pour que les informations recueillies documentent la compétence (validité)

- La production évaluée correspond à la **tâche intégrative** qui définit la compétence.
- La tâche n'a pas été réalisée au préalable: **l'objet est nouveau**.
- La tâche exige la **mobilisation conjointe** de plusieurs connaissances (sav.-sf.).

Allal, 1999 ; Beckers, 2002 ; Beckers, Hirtt & Laveault, 2014 ; Gérard & Van Lint-Muguerza, 2000 ; Laurier, 2014 ; Paquay, 2000 ; Perrenoud, 1997 ; Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003; Scallon, 2007.

II. Nos choix théoriques

1. Évaluation des compétences : principes généraux

Importance de l'évaluation continue et formative

Pour que les informations recueillies documentent la compétence (validité)

- La production évaluée correspond à la **tâche intégrative** qui définit la compétence.
- La tâche n'a pas été réalisée au préalable: **l'objet est nouveau**.
- La tâche exige la **mobilisation conjointe** de plusieurs connaissances (sav.-sf.).

Pour que la mesure soit indépendante de l'évaluateur (fiabilité)

- Le jugement repose sur l'appréciation de **critères** (qualités attendues).
- Les critères sont indépendants.
- Les critères sont documentés par des **indicateurs** (éléments observables).

Allal, 1999 ; Beckers, 2002 ; Beckers, Hirtt & Laveault, 2014 ; Gérard & Van Lint-Muguerza, 2000 ; Laurier, 2014 ; Paquay, 2000 ; Perrenoud, 1997 ; Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003; Scallon, 2007.

II. Nos choix théoriques

1. Évaluation des compétences : principes généraux

2. **Approche par compétences : deux optiques**

Jonnaert (2003, 2014); Roegiers & De Ketele (2000); Roegiers (2003, 2010)

II. Nos choix théoriques

1. Évaluation des compétences : principes généraux

2. Approche par compétences : deux optiques

Approche généraliste ou longitudinale

Approche situationnelle ou opérationnelle



Jonnaert (2003, 2014); Roegiers & De Ketele (2000); Roegiers (2003, 2010)

II. Nos choix théoriques

1. Évaluation des compétences : principes généraux

2. Approche par compétences : deux optiques

Approche généraliste ou longitudinale

Approche situationnelle ou opérationnelle



Compétence = une capacité dont le développement suppose la rencontre de situations diverses

Jonnaert (2003, 2014); Roegiers & De Ketele (2000); Roegiers (2003, 2010)

II. Nos choix théoriques

1. Évaluation des compétences : principes généraux

2. Approche par compétences : deux optiques

Approche généraliste ou longitudinale

Approche situationnelle ou opérationnelle



Compétence = une capacité dont le développement suppose la rencontre de situations diverses

Compétence = une aptitude à résoudre un type de problème

Jonnaert (2003, 2014); Roegiers & De Ketele (2000); Roegiers (2003, 2010)

II. Nos choix théoriques

1. Évaluation des compétences : principes généraux

2. Approche par compétences : deux optiques

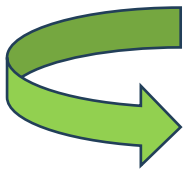
Approche généraliste ou longitudinale

Approche situationnelle ou opérationnelle



Compétence = une capacité dont le développement suppose la rencontre de situations diverses

Compétence = une aptitude à résoudre un type de problème



*Pour attester de la maîtrise de la compétence : évaluation **dans des situations variées***

Jonnaert (2003, 2014); Roegiers & De Ketele (2000); Roegiers (2003, 2010)

II. Nos choix théoriques

1. Évaluation des compétences : principes généraux

2. Approche par compétences : deux optiques

Approche généraliste ou longitudinale

Approche situationnelle ou opérationnelle



Compétence = une capacité dont le développement suppose la rencontre de situations diverses

Pour attester de la maîtrise de la compétence : évaluation ***dans des situations variées***

Compétence = une aptitude à résoudre un type de problème

Pour attester de la maîtrise de la compétence : évaluation ***dans des situations appartenant à une même famille***

Jonnaert (2003, 2014); Roegiers & De Ketele (2000); Roegiers (2003, 2010)

II. Nos choix théoriques

1. Évaluation des compétences : principes généraux

2. Approche par compétences : deux optiques

Une approche à privilégier vu ses bénéfices sur le plan :

- du **pilotage;**
- de l'**efficacité** et de l'**équité** de l'apprentissage;
- de la **validité de l'évaluation.**

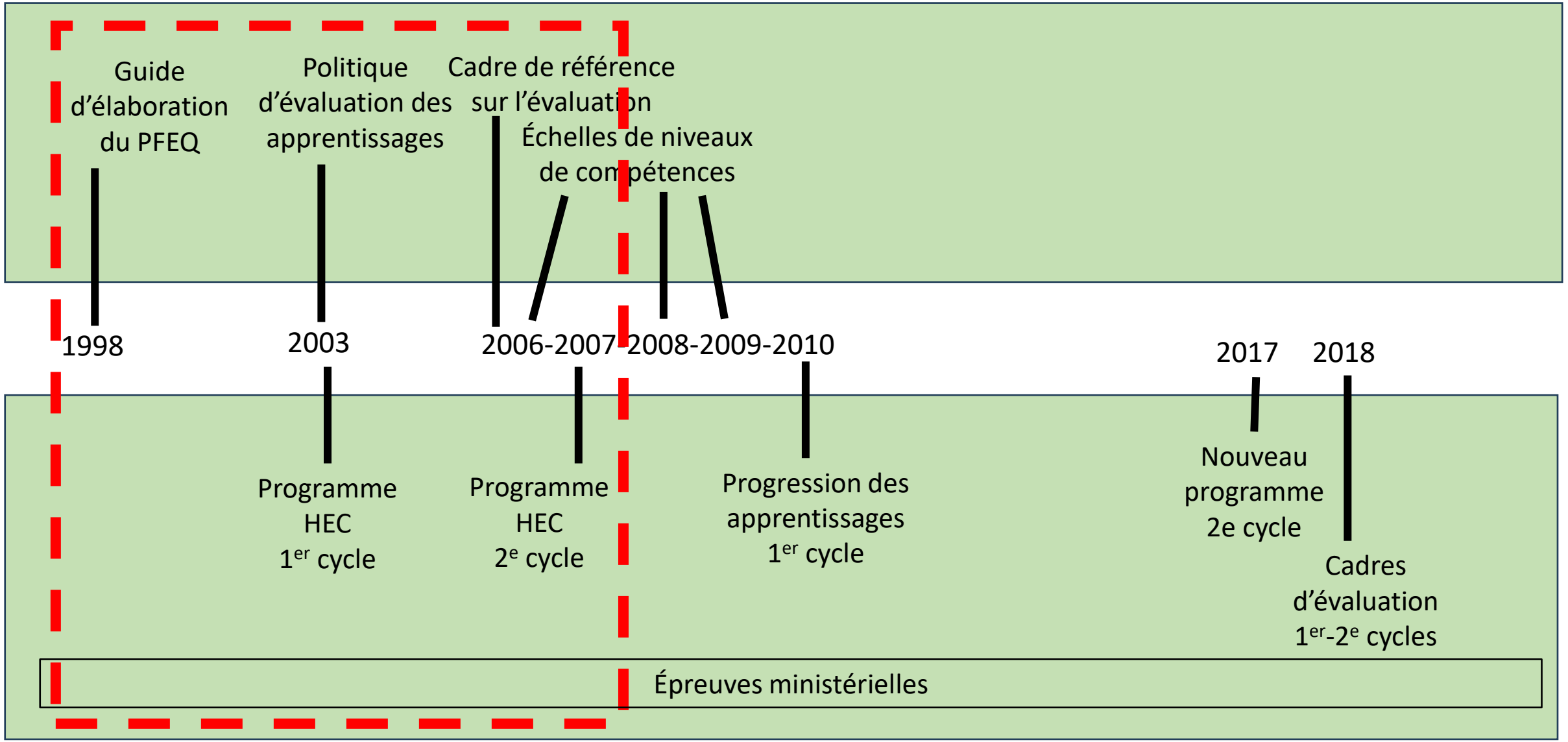
(Jadoulle, 2000, 2003, 2006, 2011a et b, 2014, 2015, 2025)

Approche situationnelle ou opérationnelle

Compétence = une aptitude à résoudre un type de problème

Pour attester de la maîtrise de la compétence : évaluation ***dans des situations appartenant à une même famille***

III. Les balises initiales, 1er-2e cycles (1998-2007)



Durant & Chouinard, 2012

III. Les balises initiales, 1er-2e cycles (1998-2007)

- **Importance de l'évaluation continue et formative** 

III. Les balises initiales, 1er-2e cycles (1998-2007)

- **Importance de l'évaluation continue et formative** 

« **L'évaluation** doit **permettre d'apprécier le cheminement de l'élève en cours d'apprentissage** et de rendre compte du niveau de développement de ses compétences à la fin du cycle » (MEQ [2003]. *Programme HEC. 1er cycle,* p. 343).

III. Les balises initiales, 1er-2e cycles (1998-2007)

- **Importance de l'évaluation continue et formative** 

« **L'évaluation** doit **permettre d'apprécier le cheminement de l'élève en cours d'apprentissage** et de rendre compte du niveau de développement de ses compétences **à la fin du cycle** ».
(MEQ [2003]. *Programme HEC. 1er cycle,* p. 343)

- **1998** : *Guide d'élaboration du Programme de formation de l'école québécoise*

  « **l'évaluation [doit servir] d'abord le cheminement de l'élève** et [elle doit être] utilisée avec modération plutôt que de constituer le but de l'enseignement » (p. 51).

- **2003** : *Politique d'évaluation des apprentissages.* ***Être évalué pour mieux apprendre.***

- **2006** : version préliminaire du *Cadre de référence de l'évaluation des apprentissages au secondaire*

Choix d'une « évaluation intégrée à l'apprentissage »

III. Les balises initiales, 1er-2e cycles (1998-2007)

- **Importance de l'évaluation continue et formative** 
- Pour chaque compétence : **uniquement un énoncé générique**

  C1 - interroger les réalités sociales
  C2 - interpréter les réalités sociales
  C3 - construire sa citoyenneté

III. Les balises initiales, 1er-2e cycles (1998-2007)

- **Importance de l'évaluation continue et formative**
- Pour chaque compétence : **uniquement un énoncé générique**

C1 - interroger les réalités sociales
C2 - interpréter les réalités sociales
C3 - construire sa citoyenneté

Quelles tâches intégratives ?
Quelle(s) production(s) ?
Sur quel objet ?
Dans quelles conditions ou situations ?



III. Les balises initiales, 1er-2e cycles (1998-2007)

- **Importance de l'évaluation continue et formative**
- Pour chaque compétence : **uniquement un énoncé générique**

  C1 - interroger les réalités sociales
  C2 - interpréter les réalités sociales
  C3 - construire sa citoyenneté

Quelles tâches intégratives ?
Quelle(s) production(s) ?
Sur quel objet ?
Dans quelles conditions ou situations ?



Choix d'une approche généraliste
Quelle validité de l'évaluation de ces compétences ?

III. Les balises initiales, 1er-2e cycles (1998-2007)

- **Importance de l'évaluation continue et formative**
- Pour chaque compétence : **uniquement un énoncé générique**

C1 - interroger les réalités sociales
C2 - interpréter les réalités sociales
C3 - construire sa citoyenneté

Choix d'une approche généraliste

Quelles tâches intégratives ?
Quelle(s) production(s) ?
Sur quel objet ?
Dans quelles conditions ou situations ?



2002 : *Cadre d'élaboration du programme de formation du premier cycle du secondaire*

« La compétence se développe en s'exerçant (…). En d'autres termes, l'élève est appelé à développer ses compétences à travers leur utilisation **dans des contextes diversifiés** ». Pour cette raison, « la compétence n'est pas associée à une situation particulière ou à une tâche spécifique mais **à un ensemble de situations** » (p. 25).

III. Les balises initiales, 1er-2e cycles (1998-2007)

- **Importance de l'évaluation continue et formative**
- Pour chaque compétence : **uniquement un énoncé générique**

C1 - interroger les réalités sociales
C2 - interpréter les réalités sociales
C3 - construire sa citoyenneté

Choix d'une approche généraliste

Quelles tâches intégratives ?
Quelle(s) production(s) ?
Sur quel objet ?
Dans quelles conditions ou situations ?



2002 : *Cadre d'élaboration du programme de formation du premier cycle du secondaire*

« La compétence se développe en s'exerçant (…). En d'autres termes, l'élève est appelé à développer ses compétences à travers leur utilisation dans des contextes diversifiés ». Pour cette raison, « la compétence n'est pas associée à une situation particulière ou à une tâche spécifique mais à un ensemble de situations ».

2003 : *Aide-mémoire pour la révision des chapitres disciplinaires du Programme de formation du premier cycle du secondaire,* p. 2.

« Pour amener l'élève à développer et à exercer ses compétences », il importe d'assurer « **la variété (…) des situations** ».

III. Les balises initiales, 1er-2e cycles (1998-2007)

- **Importance de l'évaluation continue et formative**
- Pour chaque compétence : **uniquement un énoncé générique**

  C1 - interroger les réalités sociales
  C2 - interpréter les réalités sociales
  C3 - construire sa citoyenneté

  Quelles tâches intégratives ?
  Quelle(s) production(s) ?
  Sur quel objet ?
  Dans quelles conditions ou situations ?

  Choix d'une approche généraliste
  Quelle validité de l'évaluation de ces compétences ?

- **Indétermination quant à l'objet pose un problème de validité sur le plan « sommatif » ou certificatif**



- « **Les épreuves ministérielles** prennent la forme de situations d'évaluation propres à chaque discipline (…) Ces situations comprennent **des tâches complexes qui nécessitent généralement des productions élaborées.** Elles permettent de vérifier dans quelle mesure l'élève peut **mobiliser** les ressources, incluant les connaissances, nécessaires à la mise en œuvre de ces compétences » (MEQ [2003]. *Politique d'évaluation des apprentissages,* p. 45).

- « **Les épreuves ministérielles** prennent la forme de situations d'évaluation propres à chaque discipline (…) Ces situations comprennent **des tâches complexes qui nécessitent généralement des productions élaborées.** Elles permettent de vérifier dans quelle mesure l'élève peut **mobiliser** les ressources, incluant les connaissances, nécessaires à la mise en œuvre de ces compétences » (MEQ [2003]. *Politique d'évaluation des apprentissages,* p. 45).
- « Les tâches complexes se distinguent [des activités d'apprentissage liées aux connaissances] par le fait qu'elles amènent l'élève à prendre conscience des ressources dont il dispose, à choisir celles qui sont pertinentes et à les **utiliser** de manière efficace **dans un contexte donné.** (…) **C'est essentiellement sur la réalisation de tâches complexes que porte la reconnaissance des compétences des élèves** » (MELS [2006]. *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence,* p. 10).

- « **Les épreuves ministérielles** prennent la forme de situations d'évaluation propres à chaque discipline (…) Ces situations comprennent **des tâches complexes qui nécessitent généralement des productions élaborées.** Elles permettent de vérifier dans quelle mesure l'élève peut **mobiliser** les ressources, incluant les connaissances, nécessaires à la mise en œuvre de ces compétences » (MEQ [2003]. *Politique d'évaluation des apprentissages,* p. 45).
- « Les tâches complexes se distinguent [des activités d'apprentissage liées aux connaissances] par le fait qu'elles amènent l'élève à prendre conscience des ressources dont il dispose, à choisir celles qui sont pertinentes et à les **utiliser** de manière efficace **dans un contexte donné.** (…) **C'est essentiellement sur la réalisation de tâches complexes que porte la reconnaissance des compétences des élèves** » (MELS [2006]. *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence,* p. 10).
- « **L'évaluation en fin de cycle** constitue un acte professionnel de première importance qui s'appuie sur le jugement de l'enseignant. [Elle] (…) **suppose (…) que les élèves font face à des problèmes complexes et contextualisés** (…). La production alors attendue de l'élève porte sur **une réalité sociale** et lui permet de **mobiliser un ensemble de ressources** qui incluent des connaissances, des attitudes et des stratégies » (MEQ [2003]. *Programme HEC. 1er cycle,* p. 343).

- « **Les épreuves ministérielles** prennent la forme de situations d'évaluatio
discipline (…) Ces situations comprennent **des tâches complexes**
généralement des productions élaborées. Elles permettent de vérifier da
l'élève peut mobiliser les ressources, incluant les connaissances, nécessaires à la mise en œuvre ces compétences » (MEQ [2003]. *Politique d'évaluation des apprentissages,* p. 45).
- « Les tâches complexes se distinguent [des activités d'apprentissage liées aux connaissances] par le fait qu'elles amènent l'élève à prendre conscience des ressources dont il dispose, à choisir celles qui sont per iser de manière efficace **dans un contexte donné.** r la réalisation de tâches complexes que porte la reconnaissance des co es » (MELS [2006]. *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence,* p. 10).
- « **L'évaluation en fin de cycle** constitue un acte professionnel de première importance qui s'appuie sur le jugement de l'enseigna **se (…) que les élèves font face à des problèmes complexes et co text** uction alors attendue de l'élève porte sur **une réalité sociale** **n ensemble de ressources** qui incluent des connaissances, des ttitu s » (MEQ [2003]. *Programme HEC. 1er cycle,* p. 343).

Sur quel objet?

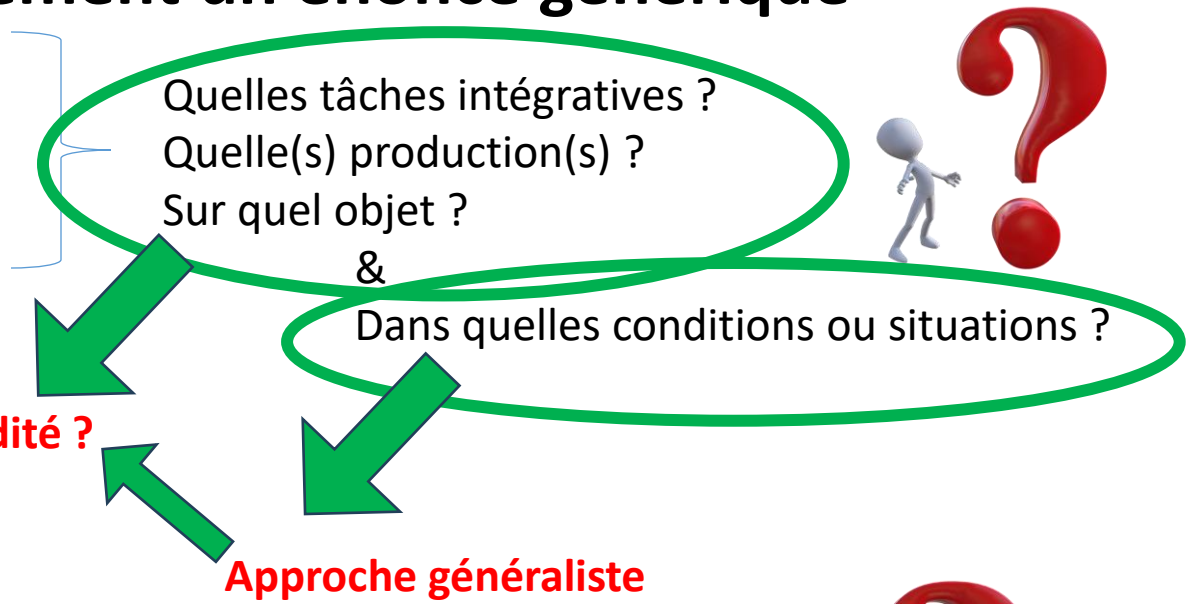
Quel contexte ?

Quelle(s) réalité(s) sociale(s) ?

III. Les balises initiales, 1er-2e cycles (1998-2007)

- **Importance de l'évaluation continue et formative**
- Pour chaque compétence : **uniquement un énoncé générique**

  C1 - interroger les réalités sociales
  C2 - interpréter les réalités sociales
  C3 - construire sa citoyenneté



- **Indétermination quant à l'objet pose un problème de validité sur le plan « sommatif » ou certificatif**
- **Pour chaque compétence: des critères et indicateurs (« attentes de fin de cycle »)**

Compétence 1 et ses composantes

Se tourner vers le passé des réalités sociales

Se questionner sur l'origine des réalités sociales • S'enquérir du contexte de l'époque • Se préoccuper des croyances, des attitudes et des valeurs de l'époque



Considérer les réalités sociales sous l'angle de la durée

Se questionner sur les réalités sociales à l'aide des repères de temps (chronologie, périodisation, antériorité, postériorité, synchronie) • S'enquérir d'éléments de continuité et de changement • Se préoccuper des traces de ces réalités sociales dans le présent

Envisager les réalités sociales dans leur complexité

S'enquérir de leurs divers aspects • Se préoccuper d'avoir une vision globale

Critères d'évaluation

– Prise en compte de la perspective temporelle dans le questionnement
– Pertinence du questionnement
– Profondeur du questionnement

Attentes de fin de cycle

Indicateurs

Sur le plan de la prise en compte de la perspective temporelle, l'élève, dans son questionnement :
– se réfère à des repères du temps;
– prend en compte la continuité et le changement;
– considère la synchronie;
– se réfère au présent.

Sur le plan de la pertinence du questionnement, l'élève :
– tient compte de l'objet d'interrogation lié à la réalité sociale;
– s'intéresse à des faits, à des acteurs, à des actions, à des causes, à des conséquences de la réalité sociale étudiée;
– utilise des concepts appropriés.

Sur le plan de la profondeur du questionnement, l'élève :
– prend en considération la complexité de la réalité sociale;
– recherche des liens entre les différents aspects d'une réalité sociale;
– organise logiquement son interrogation;
– manifeste un sens critique à l'égard des sources.

MÉQ, 2003, p. 345.

Critères	Indicateurs
Le questionnement prend en compte la dimension temporelle	- Il se réfère à des repères de temps;
	- Il prend en compte la continuité et le changement;
	- Il considère la synchronie;
	- Il se réfère au présent.
Le questionnement est pertinent	- Il tient compte de l'objet d'interrogation lié à la réalité sociale;
	- Il porte sur des éléments précis de la réalité sociale étudiée;
	- Il est sous-tendu par l'usage de concepts appropriés.
Le questionnement est approfondi	- Il prend en considération la complexité de la réalité sociale;
	- Il recherche des liens entre les différents aspects de la réalité sociale;
	- Il est organisé logiquement;
	- Il aborde les sources de façon critique.

Un outillage de qualité pour assurer la fiabilité de l'évaluation

III. Les balises initiales, 1er-2e cycles (1998-2007)

- **Importance de l'évaluation continue et formative**
- Pour chaque compétence : **uniquement un énoncé générique**



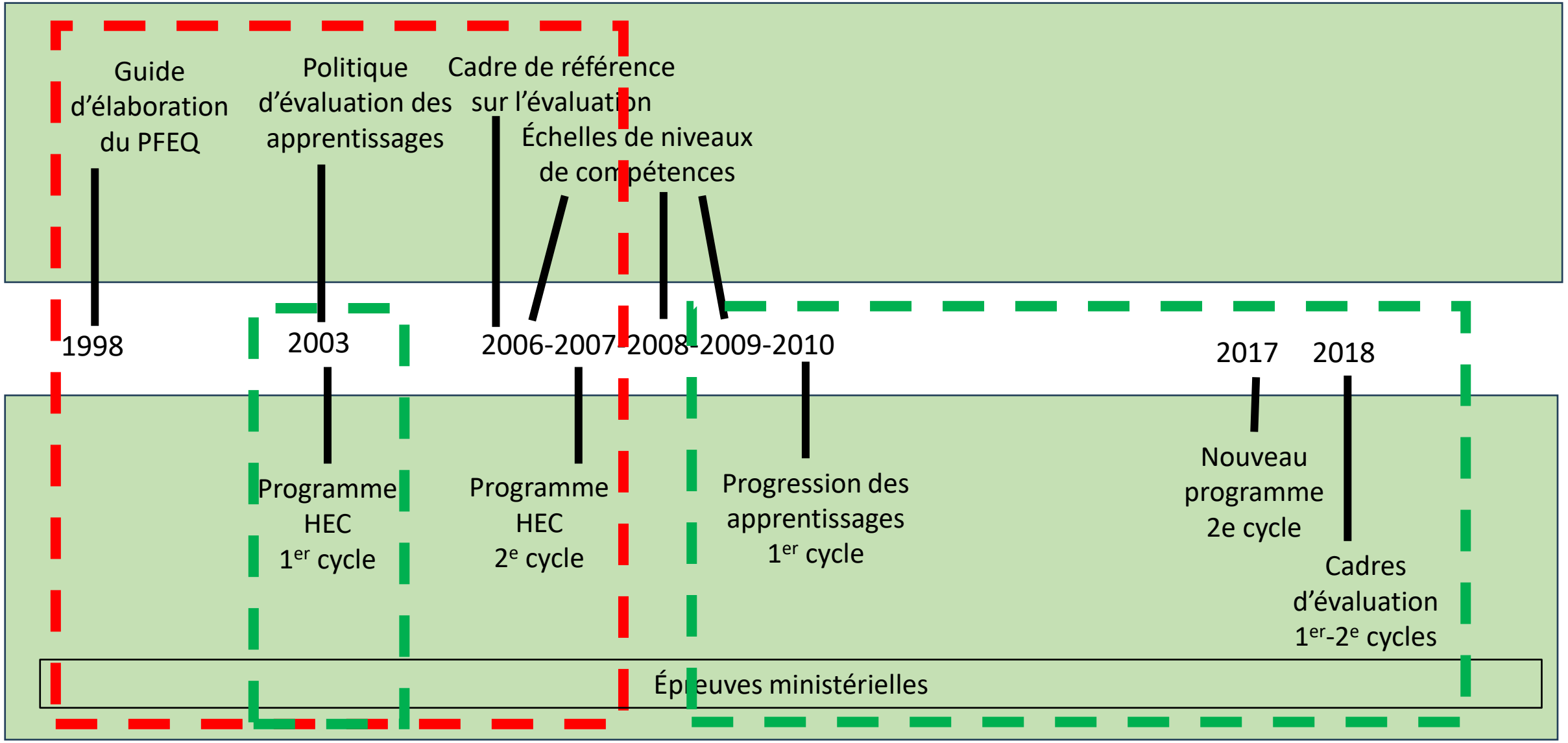
Quelles tâches intégratives ?
Quelle(s) production(s) ?
Sur quel objet ?
Dans quelles conditions ou situations ?

Un manque de précision qui pose des problèmes de validité, de pilotage, d'efficacité et d'équité



- **Indétermination quant à l'objet pose un problème de validité sur le plan certificatif**
- **Pour chaque compétence: un outillage de qualité (critères et indicateurs ou « attentes de fin de cycle »)**

III. Les balises actuelles (depuis 2010-2018)



Durant & Chouinard, 2012

III. Les balises actuelles (depuis 2010-2018)

- **Importance de l'évaluation continue et formative** 

III. Les balises actuelles (depuis 2010-2018)

- **Importance de l'évaluation continue et formative**
- Pour chaque compétence : **uniquement un énoncé générique**



Quelles tâches intégratives ?
Quelle(s) production(s) ?
Sur quel objet ?
Dans quelles conditions ou situations ?

Une approche généraliste qui pose des problèmes de validité, de pilotage, d'efficacité et d'équité

III. Les balises actuelles (depuis 2010-2018)

- **Importance de l'évaluation continue et formative**
- Pour chaque compétence : **uniquement un énoncé générique**



Quelles tâches intégratives ?
Quelle(s) production(s) ?
Sur quel objet ?
Dans quelles conditions ou situations ?

Une approche généraliste qui pose des problèmes de validité, de pilotage, d'efficacité et d'équité

- **Indétermination quant à l'objet de l'évaluation certificative pose un problème de validité**

III. Les balises actuelles (depuis 2010-2018)

- **Importance de l'évaluation continue et formative**
- Pour chaque compétence : **uniquement un énoncé générique**



Quelles tâches intégratives ?
Quelle(s) production(s) ?
Sur quel objet ?
Dans quelles conditions ou situations ?

Une approche généraliste qui pose des problèmes de validité, de pilotage, d'efficacité et d'équité

- **~~Indétermination~~ quant à l'objet de l'évaluation certificative pose un problème de validité**

III. Les balises actuelles (depuis 2010-2018)

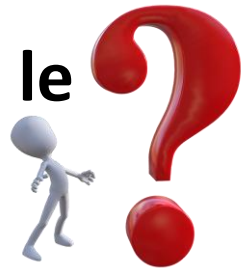
- **Importance de l'évaluation continue et formative**
- Pour chaque compétence : **uniquement un énoncé générique**



Quelles tâches intégratives ?
Quelle(s) production(s) ?
Sur quel objet ?
Dans quelles conditions ou situations ?

Une approche généraliste qui pose des problèmes de validité, de pilotage, d'efficacité et d'équité

- **Clarification quant à l'objet de l'évaluation certificative confirme le problème de validité**



III. Les balises actuelles (depuis 2010-2018)

- **Importance de l'évaluation continue et formative**
- Pour chaque compétence : **uniquement un énoncé générique**

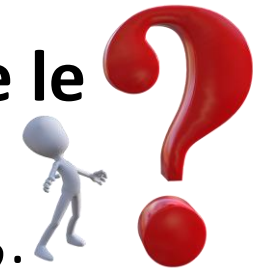


Quelles tâches intégratives ?
Quelle(s) production(s) ?
Sur quel objet ?
Dans quelles conditions ou situations ?

[elle doit être]

Une approche généraliste qui pose des problèmes de validité, de pilotage, d'efficacité et d'équité

- **Clarification quant à l'objet de l'évaluation certificative confirme le problème de validité**



↳ Épreuves d'appoint de 2009-2011 puis l'« examen» à partir de 2012:

- l'évaluation porte sur les objets enseignés : ~~transfert~~
- la maîtrise des OI est évaluée de manière isolée et non intégrée
- maîtrise de la (des) compétence(s) < maîtrise des opérations intellectuelles

III. Les balises actuelles (depuis 2010-2018)

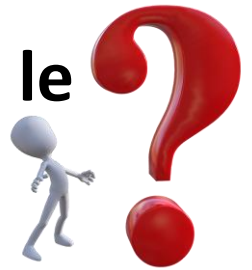
- **Importance de l'évaluation continue et formative**
- Pour chaque compétence : **uniquement un énoncé générique**



Quelles tâches intégratives ?
Quelle(s) production(s) ?
Sur quel objet ?
Dans quelles conditions ou situations ?

Une approche généraliste qui pose des problèmes de validité, de pilotage, d'efficacité et d'équité

- **Clarification quant à l'objet de l'évaluation certificative confirme le problème de validité**



- **Pour chaque compétence: un outillage de qualité (critères et indicateurs ou « attentes de fin de cycle »)**

III. Les balises actuelles (depuis 2010-2018)

- **Importance de l'évaluation continue et formative**
- Pour chaque compétence : **uniquement un énoncé générique**



Quelles tâches intégratives ?
Quelle(s) production(s) ?
Sur quel objet ?
Dans quelles conditions ou situations ?

Une approche généraliste qui pose des problèmes de validité, de pilotage, d'efficacité et d'équité



- **Clarification quant à l'objet de l'évaluation certificative confirme le problème de validité**
- **Pour chaque compétence:** un outillage de qualité (critères et indicateurs ou « attentes de fin de cycle »)

***Cadres d'évaluation des apprentissages* (2018)**



Brouillage des critères et des indicateurs

1er cycle

Maîtrise des connaissances	Acquisition des connaissances présentées dans la progression des apprentissages
Utilisation appropriée de connaissances	Réalisation des opérations intellectuelles suivantes : • Examiner des réalités sociales du présent et du passé • Situer dans le temps et dans l'espace • Établir des faits • Caractériser une réalité historique • Établir des comparaisons • Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences • Déterminer des éléments de continuité et des changements • Mettre en relation des faits • Établir des liens de causalité
Rigueur du raisonnement	Explication mettant en évidence des transformations sociales, politiques, économiques, culturelles et territoriales survenues dans le passé

Progression des apprentissages (2010)

MÉES (2018). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire et éducation à la citoyenneté.* Enseignement secondaire, 1er cycle. Première et deuxième. Québec : Gouvernement du Québec.

Brouillage des critères et des indicateurs

1er cycle

Maîtrise des connaissances	Acquisition des connaissances présentées dans la progression des apprentissages
Utilisation appropriée de connaissances	Réalisation des opérations intellectuelles suivantes : • Examiner des réalités sociales du présent et du passé • Situer dans le temps et dans l'espace • Établir des faits • Caractériser une réalité historique • Établir des comparaisons • Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences • Déterminer des éléments de continuité et des changements • Mettre en relation des faits • Établir des liens de causalité
Rigueur du raisonnement	Explication mettant en évidence des transformations sociales, politiques, économiques, culturelles et territoriales survenues dans le passé

Progression des apprentissages (2010)

MÉES (2018). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire et éducation à la citoyenneté.* Enseignement secondaire, 1er cycle. Première et deuxième. Québec : Gouvernement du Québec.

Brouillage des critères et des indicateurs

1er cycle

Maîtrise des connaissances	Acquisition des connaissances présentées dans la progression des apprentissages
Utilisation appropriée de connaissances	Réalisation des opérations intellectuelles suivantes : • Examiner des réalités sociales du présent et du passé • Situer dans le temps et dans l'espace • Établir des faits • Caractériser une réalité historique • Établir des comparaisons • Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences • Déterminer des éléments de continuité et des changements • Mettre en relation des faits • Établir des liens de causalité
Rigueur du raisonnement	Explication mettant en évidence des transformations sociales, politiques, économiques, culturelles et territoriales survenues dans le passé

Progression des apprentissages (2010)

MÉES (2018). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire et éducation à la citoyenneté.* Enseignement secondaire, 1er cycle. Première et deuxième. Québec : Gouvernement du Québec.

Brouillage des critères et des indicateurs

2e cycle

Maîtrise des connaissances	Acquisition des connaissances présentées dans la section intitulée *Contenu de formation*
Utilisation appropriée de connaissances	Réalisation des opérations intellectuelles suivantes : • Situer dans le temps et dans l'espace • Établir des faits • Dégager des différences et des similitudes • Déterminer des causes et des conséquences • Déterminer des changements et des continuités • Mettre en relation des faits • Établir des liens de causalité
Représentation cohérente d'une période de l'histoire du Québec et du Canada	Description mettant en évidence des éléments culturels, économiques, politiques, sociaux et territoriaux d'une partie ou de l'ensemble d'une période de l'histoire du Québec et du Canada
Rigueur de l'interprétation	Explication mettant en évidence des transformations culturelles, économiques, politiques, sociales et territoriales d'une réalité sociale

MÉES, 2018, p. 3

III. Les balises actuelles (depuis 2010-2018)

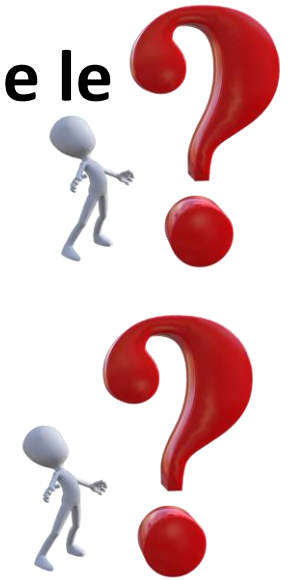
- **Importance de l'évaluation continue et formative**
- Pour chaque compétence : **uniquement un énoncé générique**



Quelles tâches intégratives ?
Quelle(s) production(s) ?
Sur quel objet ?
Dans quelles conditions ou situations ?

Une approche généraliste qui pose des problèmes de validité, de pilotage, d'efficacité et d'équité

- **Clarification quant à l'objet de l'évaluation certificative confirme le problème de validité**
- ***Cadres d'évaluation des apprentissages*** **(2018) : brouillage des critères et indicateurs**



Héritages

À partir de 2003-2007 :

- Évaluation formative et continue
- Approche généraliste: compétences génériques non opérationnalisées

À partir de 2010 et 2017 et 2018 :

- Évaluation formative et continue
- Approche généraliste: compétences génériques non opérationnalisées

Héritages

Héritages

À partir de 2003-2007 :

- Évaluation formative et continue
- Approche généraliste: compétences génériques non opérationnalisées
- Évaluation certificative: indétermination quant à l'objet d'évaluation
- Outillage prometteur pour évaluer des tâches intégratives

À partir de 2010 et 2017 et 2018 :

- Évaluation formative et continue
- Approche généraliste: compétences génériques non opérationnalisées
- Évaluation certificative: centration sur une ou deux compétences, évaluées hors transfert et priorité à l'évaluation isolée de ressources
- Brouillage de cet outillage

Héritages

Évolutions

Héritages

À partir de 2003-2007 :

- Évaluation formative et continue
- Approche généraliste: compétences génériques non opérationnalisées
- Évaluation certificative: indétermination quant à l'objet d'évaluation
- Outillage prometteur pour évaluer des tâches intégratives

À partir de 2010 et 2017 et 2018 :

- Évaluation formative et continue
- Approche généraliste: compétences génériques non opérationnalisées
- Évaluation certificative: centration sur une ou deux compétences, évaluées hors transfert et priorité à l'évaluation isolée de ressources
- Brouillage de cet outillage

Héritages

Évolutions

POURQUOI ?

IV. Regard rétrospectif

1. Dès la période d'écriture du programme du 1er cycle, l'évaluation des compétences suscite des questionnements.

Cfr *Validation du programme de formation d'histoire. Rencontre des partenaires,* 20 novembre 2002 :

- « inquiétude par rapport à l'évaluation » (p. 1);
- risque de « s'en aller vers plus de subjectivité » (p. 1);
- la première compétence : « un défi inquiétant » (p. 7) sur le plan de l'évaluation;
- « toute la question de l'évaluation est à préciser » (p. 3).

Cfr Commission des programmes d'études, *Commentaires sur le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Document de travail,* décembre 2002 :

- « les critères d'évaluation et les attentes de fin de cycle devraient être mieux élaborés pour faciliter l'appréciation par les enseignantes et les enseignants du niveau d'atteinte des compétences des élèves » (p. 3).

Cfr *Univers social – Histoire et Éducation à la citoyenneté. Compte rendu des points forts et des points faibles des SAÉ des écoles ciblées,* (2004) :

- une « grande confusion » (p. 16);
- « un malaise (…) dans la mise en œuvre de l'évaluation des compétences » (p. 17);
- la « libre interprétation des compétences, des composantes et du sens à leur donner » (p. 6); « la ou les compétences disciplinaires ciblées ne sont pas réellement développées » (p. 6) et « le transfert des apprentissages » (p. 12) est peu ou pas visé : « les productions attendues ne permettent pas de constater un réel développement des compétences disciplinaires » (p. 15).

1. Dès la période d'écriture du programme du 1er cycle, l'évaluation des compétences suscite des questionnements.

Cfr *Validation du programme de formation d'histoire. Rencontre des partenaires,* 20 novembre 2002 :

- « **inquiétude** par rapport à l'évaluation » (p. 1);
- risque de « s'en aller vers plus de subjectivité » (p. 1);
- la première compétence : « un défi **inquiétant** » (p. 7) sur le plan de l'évaluation;
- « toute la question de l'évaluation est à préciser » (p. 3).

Cfr Commission des programmes d'études, *Commentaires sur le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Document de travail,* décembre 2002 :

- « les critères d'évaluation et les attentes de fin de cycle devraient être mieux élaborés pour faciliter l'appréciation par les enseignantes et les enseignants du niveau d'atteinte des compétences des élèves » (p. 3).

Cfr *Univers social – Histoire et Éducation à la citoyenneté. Compte rendu des points forts et des points faibles des SAÉ des écoles ciblées,* (2004) :

- une « grande **confusion** » (p. 16);
- « un **malaise** (…) dans la mise en œuvre de l'évaluation des compétences » (p. 17);
- la « libre interprétation des compétences, des composantes et du sens à leur donner » (p. 6); « la ou les compétences disciplinaires ciblées ne sont pas réellement développées » (p. 6) et « le transfert des apprentissages » (p. 12) est peu ou pas visé : « les productions attendues ne permettent pas de constater un réel développement des compétences disciplinaires » (p. 15).

1. Dès la période d'écriture du programme du 1er cycle, l'évaluation des compétences suscite des questionnements.

Cfr *Validation du programme de formation d'histoire. Rencontre des partenaires,* 20 novembre 2002 :

- « **inquiétude** par rapport à l'évaluation » (p. 1);
- risque de « s'en aller vers plus de subjectivité » (p. 1);
- la première compétence : « un défi **inquiétant** » (p. 7) sur le plan de l'évaluation;
- « toute la question de l'évaluation est à préciser » (p. 3).

Cfr Commission des programmes d'études, *Commentaires sur le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Document de travail,* décembre 2002 :

- « les critères d'évaluation et les attentes de fin de cycle devraient être mieux élaborés pour faciliter l'appréciation par les enseignantes et les enseignants du niveau d'atteinte des compétences des élèves » (p. 3).

Cfr *Univers social – Histoire et Éducation à la citoyenneté. Compte rendu des points forts et des points faibles des SAÉ des écoles ciblées,* (2004) :

- une « grande **confusion** » (p. 16);
- « un **malaise** (…) dans la mise en œuvre de l'évaluation des compétences » (p. 17);
- la « libre interprétation des compétences, des composantes et du sens à leur donner » (p. 6); « la ou les compétences disciplinaires ciblées ne sont pas réellement développées » (p. 6) et « le transfert des apprentissages » (p. 12) est peu ou pas visé : « les productions attendues ne permettent pas de constater un réel développement des compétences disciplinaires » (p. 15).

1. Dès la période d'écriture du programme du 1er cycle, l'évaluation des compétences suscite des questionnements.

Cfr *Validation du programme de formation d'histoire. Rencontre des partenaires,* 20 novembre 2002 :

- « **inquiétude** par rapport à l'évaluation » (p. 1);
- risque de « s'en aller vers plus de subjectivité » (p. 1);
- la première compétence : « un défi **inquiétant** » (p. 7) sur le plan de l'évaluation;
- « toute la question de l'évaluation est à préciser » (p. 3).

Cfr Commission des programmes d'études, *Commentaires sur le programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté. Document de travail,* décembre 2002 :

- « les critères d'évaluation et les attentes de fin de cycle devraient être mieux élaborés pour faciliter l'appréciation par les enseignantes et les enseignants du niveau d'atteinte des compétences des élèves » (p. 3).

Cfr *Univers social – Histoire et Éducation à la citoyenneté. Compte rendu des points forts et des points faibles des SAÉ des écoles ciblées,* (2004) :

- une « grande **confusion** » (p. 16);
- « un **malaise** (…) dans la mise en œuvre de l'évaluation des compétences » (p. 17);
- la « libre interprétation des compétences, des composantes et du sens à leur donner » (p. 6); « la ou les compétences disciplinaires ciblées ne sont pas réellement développées » (p. 6) et « le transfert des apprentissages » (p. 12) est peu ou pas visé : « les productions attendues ne permettent pas de constater un réel développement des compétences disciplinaires » (p. 15).

2. Durant la période d'écriture du programme du 2e cycle : des critiques également

Cfr *Cinquième section. Le programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté,* (juin 2005):

- il est jugé peu à même d'orienter les pratiques d'évaluation et d'aider à planifier des situations d'apprentissage et d'évaluation.

2. Durant la période d'écriture du programme du 2e cycle : des critiques également

Cfr *Cinquième section. Le programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté,* (juin 2005):

> il est jugé peu à même d'orienter les pratiques d'évaluation et d'aider à planifier des situations d'apprentissage et d'évaluation.

Cfr *Avis de l'Association des Cadres scolaires du Québec relatif au programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, 2e cycle. Entre compréhension et adhésion,* mai 2005:

> « **la formation du personnel enseignant du deuxième cycle constitue (…) [une] condition d'une application de qualité.** Le programme, tel que rédigé, ne suffira pas à lui seul à aider l'enseignement à planifier l'apprentissage et l'évaluation. L'approche préconisée présente un contraste énorme avec le fonctionnement actuel, au point où **des besoins majeurs** se manifesteront : exemples de situations d'apprentissage, formation sur l'animation d'une classe qui travaillera en coopération et sur **l'exercice du jugement en évaluation, exemples de processus d'évaluation** en raison de la quantité et de la subtilité des attentes de fin de cycle, etc » (p. 24-25).

1. **Dès la période d'écriture du programme du 1er cycle, l'évaluation des compétences suscite des questionnements.**
2. **Durant la période d'écriture du programme du 2e cycle : des critiques**

Ces critiques sont entendues au sein du comité de rédaction du programme

1. **Dès la période d'écriture du programme du 1er cycle, l'évaluation des compétences suscite des questionnements.**
2. **Durant la période d'écriture du programme du 2e cycle : des critiques**

Ces critiques sont entendues au sein du comité de rédaction du programme

Cfr Nicole Gagnon, Lise Quirion, Carmen Imbeau, *Histoire et éducation à la citoyenneté. Appréciation du programme,* juillet 2005 :

- « **une certaine inquiétude par rapport à l'évaluation** » (p. 1) : « **on se demande comment évaluer la compétence disciplinaire nº1. Quant à la compétence disciplinaire nº3, elle pourrait entraîner une certaine forme de subjectivité** » (p. 1);
- « si on considère la fin de cycle, **le programme ne semble pas aidant à l'égard de l'évaluation [certificative].** [Or,] on dit que : "le type de sanction détermine la pratique" » (p. 1). « Les enseignants veulent connaître les termes de l'évaluation dès le départ puisque leur enseignement en dépend. À cet égard, ils s'interrogent sur le type de sanction qui leur sera imposé à la fin du cycle » (p. 3);
- des « lacunes au plan du matériel didactique (…) et de la formation du personnel » (p. 3) sont notées.

1. **Dès la période d'écriture du programme du 1er cycle, l'évaluation des compétences suscite des questionnements.**
2. **Durant la période d'écriture du programme du 2e cycle : des critiques**

Ces critiques sont entendues au sein du comité de rédaction du programme

Des critiques confirmées en 2010

Cfr *Rapport. Consultation sur le programme Histoire et éducation à la citoyenneté, 2e cycle du secondaire. Document de travail. Ne pas diffuser,* 18 janvier 2010 :

- la grande majorité des enseignants (n=64) ayant participé se sentent « **démunis, voire même incompétents** » (p. 2);
- « **subjective et complexe** » (p. 13) , l'évaluation pose des problèmes qui entachent la crédibilité des enseignants;
- « **de la colère et de la frustration** » (p. 2);
- « les renseignements relatifs à la façon dont on évaluera la performance des élèves ne sont pas suffisants (…). [Ils] veulent connaître dès le départ **les balises de l'évaluation [certificative]** car c'est à partir de celles-ci qu'ils choisiront leurs stratégies d'intervention »;
- épreuves d'appoint de 2009 sur les 3 compétences : « **les élèves n'avaient pas besoin de ce qui avait été enseigné pour réussir** » (p. 13);

1. **Dès la période d'écriture du programme du 1er cycle, l'évaluation des compétences suscite des questionnements.**
2. **Durant la période d'écriture du programme du 2e cycle : des critiques**
3. **Perception d'un nivellement par le bas et d'une dévalorisation des connaissances (Warren, 2013)**

Ces critiques sont entendues au sein du comité de rédaction du programme

Des critiques confirmées en 2010

1. **Dès la période d'écriture du programme du 1er cycle, l'évaluation des compétences suscite des questionnements.**
2. **Durant la période d'écriture du programme du 2e cycle : des critiques**
3. **Perception d'un nivellement par le bas et d'une dévalorisation des connaissances**

Cfr Direction de l'Évaluation. *Arguments pour une pondération 20-60-20 en Histoire et éducation à la citoyenneté à la 4e année du secondaire pour l'année 2008-2009,* 20 août 2008

60 % à la deuxième compétence et deux fois 20 % aux deux autres compétences : **accorder moins de 60 % aux contenus historiques serait inacceptable « compte tenu des attentes sociales et politiques concernant le contenu historique ».**

Héritages

À partir de 2003-2007 :

- Évaluation formative et continue
- Approche généraliste: compétences génériques non opérationnalisées
- Évaluation certificative: indétermination quant à l'objet d'évaluation
- Outillage pour évaluer des tâches intégratives

POURQUOI ?

À partir de 2010 et 2017 et 2018 :

- Évaluation formative et continue
- Approche généraliste: compétences génériques non opérationnalisées
- Évaluation certificative: centration sur une compétence, évaluée hors transfert et priorité à l'évaluation isolée de ressources
- Brouillage de cet outillage

Héritages

Évolutions

Héritages

À partir de 2003-2007 :

- Évaluation formative et continue
- Approche généraliste: compétences génériques non opérationnalisées
- Évaluation certificative: indétermination quant à l'objet d'évaluation
- Outillage pour évaluer des tâches intégratives

POURQUOI ?

Héritages

À partir de 2010 et 2017 et 2018 :

- Évaluation formative et continue
- Approche généraliste: compétences génériques non opérationnalisées
- Évaluation certificative: centration sur une compétence, évaluée hors transfert et priorité à l'évaluation isolée de ressources
- Brouillage de cet outillage

Évolutions

Tensions

1. **Dès 2002 et jusqu'en 2010 : critiques à propos de l'indétermination par rapport à l'évaluation certificative, le manque d'outillage opérationnel et la faisabilité de l'évaluation des compétences**

Héritages

À partir de 2003-2007 :

- Évaluation formative et continue
- Approche généraliste: compétences génériques non opérationnalisées
- Évaluation certificative: indétermination quant à l'objet d'évaluation
- Outillage pour évaluer des tâches intégratives

POURQUOI ?

À partir de 2010 et 2017 et 2018 :

- Évaluation formative et continue
- Approche généraliste: compétences génériques non opérationnalisées
- Évaluation certificative: centration sur une compétence, évaluée hors transfert et priorité à l'évaluation isolée de ressources
- Brouillage de cet outillage

Héritages

Évolutions

Tensions

1. **Dès 2002 et jusqu'en 2010 : critiques à propos de l'indétermination par rapport à l'évaluation certificative, le manque d'outillage opérationnel et la faisabilité de l'évaluation des compétences**
2. **Dès 2008, impression d'un nivellement par le bas et d'une dévalorisation des connaissances**

Héritages

À partir de 2003-2007 :

- Évaluation formative et continue
- Approche généraliste: compétences génériques non opérationnalisées
- Évaluation certificative: indétermination quant à l'objet d'évaluation
- Outillage pour évaluer des tâches intégratives

POURQUOI ?

Héritages

À partir de 2010 et 2017 et 2018 :

- Évaluation formative et continue
- Approche généraliste: compétences génériques non opérationnalisées
- Évaluation certificative: centration sur une compétence, évaluée hors transfert et priorité à l'évaluation isolée de ressources
- Brouillage de cet outillage

Évolutions

Tensions

1. **Dès 2002 et jusqu'en 2010 : critiques à propos de l'indétermination par rapport à l'évaluation certificative, le manque d'outillage opérationnel et la faisabilité de l'évaluation des compétences**
2. **Dès 2008, impression d'un nivellement par le bas et d'une dévalorisation des connaissances**

Cadres d'évaluation: **glissement vers une évaluation des ressources isolées hors transfert**; un glissement facilité par **l'approche généraliste** et **l'absence de clarification originelle quant à l'objet** sur lequel doit porter l'évaluation des compétences.

Héritages

À partir de 2003-2007 :

- Évaluation formative et continue
- Approche généraliste: compétences génériques non opérationnalisées
- Évaluation certificative: indétermination quant à l'objet d'évaluation
- Outillage pour évaluer des tâches intégratives

Héritages

À partir de 2010 et 2017 et 2018 :

- Évaluation formative et continue
- Approche généraliste: compétences génériques non opérationnalisées
- Évaluation certificative: centration sur une compétence, évaluée hors transfert et priorité à l'évaluation isolée de ressources
- Brouillage de cet outillage

POURQUOI ?

Évolutions

Tensions

1. **Dès 2002 et jusqu'en 2010 : critiques à propos de l'indétermination par rapport à l'évaluation certificative, le manque d'outillage opérationnel et la faisabilité de l'évaluation des compétences**
2. **Dès 2008, impression d'un nivellement par le bas et d'une dévalorisation des connaissances**

Cadres d'évaluation: **glissement vers une évaluation des ressources isolées hors transfert**; un glissement facilité par **l'approche généraliste** et **l'absence de clarification originelle quant à l'objet** sur lequel doit porter l'évaluation des compétences.

Progression des apprentissages (2010)
« Maîtrise des connaissances »
dans les *Cadres d'évaluation* (2018)

Conclusions

Conclusions

- **Une recherche en cours;**

Conclusions

- **Une recherche en cours;**
- **Deux « héritages » pérennes** : évaluation formative et approche généraliste.

Conclusions

- **Une recherche en cours;**
- **Deux « héritages » pérennes** : évaluation formative et approche généraliste.
- **Glissement du projet d'évaluer des compétences vers une évaluation isolée de ressources hors transfert :** les compétences s'enseignent mais ne s'évaluent pas;

Conclusions

- **Une recherche en cours;**
- **Deux « héritages » pérennes** : évaluation formative et approche généraliste.
- **Glissement du projet d'évaluer des compétences vers une évaluation isolée de ressources hors transfert :** les compétences s'enseignent mais ne s'évaluent pas;
- **Glissement favorisé** par :
    - **l'approche généraliste** adoptée initialement;
    - **l'absence de clarté à propos de l'objet** sur lequel doit porter l'exercice des compétences quand elles sont évaluées, en particulier en vue de la certification.

Conclusions

- **Une recherche en cours;**
- **Deux « héritages » pérennes** : évaluation formative et approche généraliste.
- **Glissement du projet d'évaluer des compétences vers une évaluation isolée de ressources hors transfert :** les compétences s'enseignent mais ne s'évaluent pas;
- **Glissement favorisé** par :
    - **l'approche généraliste** adoptée initialement;
    - **l'absence de clarté à propos de l'objet** sur lequel doit porter l'exercice des compétences quand elles sont évaluées, en particulier en vue de la certification.
- Glissement qui s'explique par **des tensions autour de l'évaluation et de la place des connaissances;**

Conclusions

- **Une recherche en cours;**
- **Deux « héritages » pérennes** : évaluation formative et approche généraliste.
- **Glissement du projet d'évaluer des compétences vers une évaluation isolée de ressources hors transfert :** les compétences s'enseignent mais ne s'évaluent pas;
- **Glissement favorisé** par :
    - **l'approche généraliste** adoptée initialement;
    - **l'absence de clarté à propos de l'objet** sur lequel doit porter l'exercice des compétences quand elles sont évaluées, en particulier en vue de la certification.
- Glissement qui s'explique par **des tensions autour de l'évaluation et de la place des connaissances;**
- Laurier, 2014 : « **[La politique québécoise d'évaluation des apprentissages] s'est déployée avec l'appui de documents complémentaires et de modifications aux règlements qui en précisent et parfois en réduisent la portée** » (p. 31).

Merci de votre attention !

Prof. Jean-Louis JADOULLE Ph.D.

jean-louis.jadoulle@teluq.ca

UNIVERSITÉ TÉLUQ

CRIDid
Centre de recherche interuniversitaire en didactiques

Symposium sur *L'évaluation en univers social, héritage, tensions et pratiques.* Session d'Études 2026 de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE-Canada), Gatineau, 20 novembre 2026

Bibliographie

- Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In Dolz, J. & Ollagnier, E. (éds), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-94). Bruxelles : De Boeck.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences*. Bruxelles : Labor.
- Beckers, J., Hirtt, N. & Laveault, D. (2014). Les compétences à l'école : controverses et défis actuels. In Dierendonck, C., Loarer, E. & Rey, B. (Éds), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 57-70). Bruxelles : De Boeck.
- Bouhon, M. & Dambroise, C. (2002). *Évaluer des compétences en classe d'histoire,* Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire.* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Montréal : Université de Montréal.
- Demers, S. (2011). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas*. (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Cardin, J.-F. (2014). Les programmes de sciences sociales : du pourquoi au comment. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (Éds), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (pp. 75-98). Québec : Éditions MultiMondes.
- Cardin, J.-F. & Tutiaux-Guillon, N., (2007). Les fondements des programmes d'histoire par compétences au Québec et en France : regards croisés. *Cahiers Théodile*, *8,* 35-64.
- Durand, M.-J. & Chouinard, R. (Éds) (2012). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats.* Éditions Marcel Didier.
- Gérard, F.-M. & Van Lint-Muguerza, S. (2000). Quel équilibre entre une appréciation globale de la compétence et le recours aux critères ? In Bosman, C., Gérard, F.-M. & Roegiers, X. (éds), *Quel avenir pour les compétences ?* (pp. 135-140). Bruxelles : De Boeck.
- Jadoulle, J.-L. (2000). Développer des compétences *historiennes* en classe d'histoire. Dans *Actes du I^er^ Congrès des chercheurs en éducation. Le point sur la recherche en éducation en Communauté française* (pp. 257-259). Bruxelles : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

- Jadoulle, J.-L. (2003). Évaluer des compétences en histoire : oui mais comment? Dans J. Beckers (Éd.), *Les outils d'évaluation des compétences disciplinaires dans l'enseignement secondaire. Actes de l'Université d'été* (pp. 26-29). Liège : Université de Liège – Centre interfacultaire de formation des enseignants.
- Jadoulle, J.-L. (2006). Les nouvelles orientations de l'enseignement de l'histoire à l'école secondaire en Communauté française de Belgique. Dans B. Caulier & L. Courtois (Éds), *Québec-Wallonie. Dynamique des espaces et expériences francophones* (pp. 183-198). Québec : Presses universitaires de Laval.
- Jadoulle, J.-L. (2011a). Faire apprendre des compétences en classe d'histoire : tenants et aboutissants d'une réforme au long cours en Communauté française de Belgique. Dans M.-A. Éthier, D., Lefrançois, & J.-F., Cardin (Éds), *Enseigner et apprendre l'histoire: manuels, enseignants et élèves* (pp. 331-357). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Jadoulle, J.-L. (2011b). Teaching and Didactics of History in the French and German-speaking Communities of Belgium. Dans E. Erdmann & W. Hasberg (Éds), *Facing Mapping Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education* (pp. 67-90). Schwalbach : Wochenschau Wissenschaft.
- Jadoulle, J.-L. (2014). Maîtriser des savoirs : un gage de moindre iniquité dans l'apprentissage des compétences en classe d'histoire au secondaire ? *Éducation et Formation, e-302*
- Jadoulle, J.-L. (2015 ; 2e éd., 2018). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire.* Namur : Érasme.
- Jadoulle, J.-L. (2020). L'impact des représentations sociales de l'enseignement de l'histoire et de ses finalités sur les pratiques des enseignant·e·s au Québec : recherche exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, *46*(3), 148–173.
- Jadoulle, J.-L. (2025). *Enseigner l'histoire au primaire et au secondaire. Objets, fondements et modalités d'une « didactique de l'enquête ».* Montréal : Éditions JFD.
- Jadoulle, J.-L., & Bouhon, M. (Éds) (2001). *Développer des compétences en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Jadoulle, J.-L., Bouhon, M., & Dambroise, C. (2000). Comment évaluer des compétences en classe d'histoire ? Dans L., Paquay (Éd.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements* (pp. 117-124). Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.

- Jonnaert, Ph. (2003). *Compétences et socio-constructivisme : un cadre théorique.* Paris-Bruxelles : De Boeck.
- Jonnaert, Ph. (2014). « Évaluer des compétences ? Oui, mais de quelles compétences s'agit-il ? » Dans Ch. Dierendonck, E. Loarer & B. Rey (Éds), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 35-55). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie, 42*(3), 31-49.
- Ministère de l'éducation du Québec (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Domaine de l'univers social. Histoire et éducation à la citoyenneté (1er cycle).* Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Domaine de l'Univers social. Histoire et éducation à la citoyenneté*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Programme de formation de l'école québécoise. Progression des apprentissages au secondaire. Histoire et éducation à la citoyenneté*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Histoire du Québec et du Canada. Troisième et quatrième secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2018a). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire et éducation à la citoyenneté. Enseignement secondaire, 1er cycle. Première et deuxième secondaire.* Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2018b). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire du Québec et du Canada. Enseignement secondaire, 2e cycle. Troisième et quatrième secondaire.* Québec : Gouvernement du Québec.
- Paquay, L. (2000). L'évaluation, couperet ou levier du développement des compétences professionnelles ? Dans C. Bosman, F.-M. Gérard & X. Roegiers (Éds), *Quel avenir pour les compétences ?* (pp. 119-134). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école.* Paris : ESF.

- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation.* Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires.* Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur des sociétés.* Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. & De Ketele, J.-M. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement.* Bruxelles – Paris : De Boeck.
- Scallon. G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.* Bruxelles : De Boeck.
- Warren, J.-Ph. (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.