



ANALYSE DE L'UTILISATION DES SOURCES ICONOGRAPHIQUES PAR LES ÉLÈVES QUÉBÉCOIS EN CONTEXTE D'ÉVALUATION

Catherine Duquette, Marc-André Lauzon and Sonia St-Gelais

Volume 7, May 2018

L'image dans les disciplines des sciences humaines et sociales :
enjeux et usages éducatifs

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1048363ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1048363ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Groupe de recherche en litt ratie m diatique multimodale

ISSN

2368-9242 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Duquette, C., Lauzon, M.-A. & St-Gelais, S. (2018). ANALYSE DE L'UTILISATION
DES SOURCES ICONOGRAPHIQUES PAR LES ÉLÈVES QUÉBÉCOIS EN
CONTEXTE D'ÉVALUATION. *Revue de recherches en litt ratie m diatique
multimodale*, 7. <https://doi.org/10.7202/1048363ar>

Article abstract

In Quebec, in order to obtain their high school degree students must pass their History of Quebec and Canada course offered in the 4th year of high school (MELS, 2003). To achieve this, students must not only get a passing grade in their course but also pass the provincial examination. This governmental assessment is worth 50% of the students' overall grade (MELS, 2017). The success rate of the exam has been rather low at around 71% for the years between 2012 and 2015 (MEES, 2015). How can we explain this situation? This article will present the results of a project that has studied 194 copies of the June 2014 provincial exams. Results suggest that the principal weakness of students is their inability to interpret historical sources, particularly iconographical documents, which are used throughout the exam. This difficulty is accentuated when the title or the chart legend of the document does not share a similar vocabulary with the one used in the question.

Tous droits r serv s   Revue de recherches en litt ratie m diatique
multimodale, 2018



This document is protected by copyright law. Use of the services of  rudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

 rudit

This article is disseminated and preserved by  rudit.

 rudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec   Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

ANALYSE DE L'UTILISATION DES SOURCES ICONOGRAPHIQUES PAR LES ÉLÈVES QUÉBÉCOIS EN CONTEXTE D'ÉVALUATION

Catherine Duquette, Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

Marc-André Lauzon, Commission scolaire des Navigateurs

Sonia St-Gelais, Commission scolaire du Pays-des-Bleuets

Résumé

Au Québec, pour obtenir leur diplôme d'études secondaires, les élèves doivent réussir le cours d'histoire du Québec et du Canada (MELS, 2003). Pour y parvenir, il est essentiel non seulement d'obtenir la note de passage dans le cours d'histoire de 4^e secondaire, mais également de réussir l'épreuve unique, un examen certificatif qui compte pour 50 % de la note globale de l'élève (MEES, 2017a). Le taux de réussite à l'examen demeure faible : environ 71 % de 2012 à 2015 (MEES, 2015). Comment expliquer cette situation ? Ce texte présentera les résultats d'une analyse de 194 copies d'épreuves uniques d'histoire de juin 2014. Cette analyse suggère que la principale faiblesse des élèves se situe au niveau de leur habileté à interpréter les sources du dossier documentaire, particulièrement les sources iconographiques. Cette difficulté serait accentuée si le titre ou la légende associés à l'image ne partagent pas le même vocabulaire que celui employé dans la question.

Abstract

In Quebec, in order to obtain their high school degree students must pass their History of Quebec and Canada course offered in the 4th year of high school (MELS, 2003). To achieve this, students must not only get a passing grade in their course but also pass the provincial examination. This governmental assessment is worth 50% of the students' overall grade (MELS, 2017). The success rate of the exam has been rather low at around 71% for the years between 2012 and 2015 (MEES, 2015). How can we explain this situation? This article will present the results of a project that has studied 194 copies of the June 2014 provincial exams. Results suggest that the principal weakness of students is their inability to interpret historical sources, particularly iconographical documents, which are used throughout the exam. This difficulty is accentuated when the title or the chart legend of the document does not share a similar vocabulary with the one used in the question.

Mots-clés : didactique de l'histoire ; épreuve unique ; documents iconographiques ; interprétations ; opérations intellectuelles.

Keywords: history education; provincial examination; iconographical documents; inference; intellectual operations.

Introduction

Au Québec, pour obtenir leur diplôme d'études secondaires (DES), les élèves doivent réussir le cours d'histoire du Québec et du Canada (HQC) de 4^e secondaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2003). Pour y parvenir, il est essentiel non seulement d'obtenir la note de passage dans le cours, mais également de réussir l'épreuve unique d'histoire, un examen certificatif qui compte pour 50 % de la note globale de l'élève (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017a). La particularité de l'épreuve est que la majeure partie des questions qui la composent visent à évaluer des opérations intellectuelles. Celles-ci sont au nombre de six depuis la mise en place du nouveau programme en 2017 (MEES, 2017b). Les opérations intellectuelles sont vaguement basées sur les six concepts de la pensée historique (Déry, 2017 ; Duquette, 2015 ; Seixas, 1996 ; Seixas et Morton, 2013). Cependant, ces dernières ne peuvent pas être travaillées à vide. Pour vérifier l'habileté des élèves à les employer, l'épreuve unique a recours à un dossier documentaire. Ce document, remis à part lors de l'épreuve, rassemble environ 40 documents historiques qui sont autant de textes, d'images, de cartes ou de graphiques devant être interprétés par les élèves afin de répondre correctement aux questions (MEES, 2017b). Or, de récentes statistiques montrent que plusieurs élèves échouent à l'épreuve unique d'histoire. Ainsi, de 2012 à 2015, la moyenne de réussite à l'épreuve unique se situe autour de 71 % pour l'ensemble de la province (MEES, 2015). Compte tenu de la pondération accordée, un élève qui échoue à l'épreuve unique d'histoire a de fortes chances d'obtenir un échec au cours d'HQC. Comment expliquer ce nombre d'échecs important ? Pour tenter d'y répondre, notre équipe de recherche a analysé 194 copies d'épreuve unique d'histoire de juin 2014. Plus particulièrement, nous avons voulu vérifier l'influence du dossier documentaire sur le taux de réussite.

Dans ce texte, la problématique qui nous préoccupe sera explicitée par la présentation des caractéristiques du programme d'HQC et de l'épreuve unique d'histoire, et la mise en lumière des difficultés associées à l'interprétation des documents historiques, en particulier des documents iconographiques, chez les élèves du secondaire. Ensuite, nous poursuivrons avec la présentation de notre méthodologie de recherche, puis des résultats de l'analyse de 194 épreuves. Une discussion des résultats et une conclusion terminent l'article.

1. Problématique et cadre de référence

1.1. Programme d'histoire du Québec et du Canada

Tout récemment, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Québec a procédé à une réforme du programme d'histoire du Québec et du Canada (HQC) enseigné au deuxième cycle du secondaire (MEES, 2017b). Il s'agit d'un programme par compétences où le principal objectif est de développer chez les élèves un savoir-agir qui mobilise un ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) pouvant être utilisées efficacement dans une situation (Durand et Chouinard, 2006). Le cours d'HQC est offert sur deux ans, en troisième et en quatrième secondaires. Le contenu est réparti de manière linéaire et chronologique. En troisième secondaire, le contenu à voir s'amorce avec l'expérience des Premières Nations et se termine avec le rapport Durham en 1840. Puis, en quatrième secondaire, l'enseignant repart des événements de 1840 pour terminer avec ceux de 2015 et l'élection de la première femme Première ministre du Québec, Pauline Marois (MEES, 2017b). Les compétences à développer sont « caractériser une réalité historique » et « interpréter une réalité historique » (MEES, 2017b). Ces compétences se développent à partir de l'apprentissage d'un ensemble d'opérations intellectuelles — nous y revenons plus loin — propres à la discipline historique. À leur tour, les opérations dépendent des habiletés d'interprétation des sources historiques puisque c'est grâce à celles-ci que l'élève construit sa compréhension du passé. L'opération intellectuelle oriente alors la lecture de la source historique et les connaissances qui s'en dégagent permettent à la fois de contextualiser et d'interpréter le passé. Globalement, le programme d'HQC a pour objectif le développement de la pensée historique des élèves (MEES, 2017b). La pensée historique est « un processus, une suite d'opérations propres à l'histoire visant à répondre à un problème précis par une interprétation prudente des sources et des traces laissées par le passé » (Duquette, 2011b, p. 30).

À partir des théories de la pensée historique (Duquette, 2011b ; Laville, 1984 ; Lévesque, 2008 ; Seixas, 1996), le MEES a élaboré un cadre d'évaluation qui cible quatre éléments : la maîtrise des connaissances, l'utilisation appropriée des connaissances par la mobilisation de six opérations intellectuelles, la représentation cohérente d'une période de l'histoire du Québec et du Canada et la rigueur de l'interprétation (MEES, 2017b). À la fin de la deuxième année du deuxième cycle, les élèves sont confrontés à une épreuve ministérielle, l'épreuve unique d'histoire.

1.1.1. L'épreuve unique d'histoire

C'est en 1976, après la mise en place d'un cours d'histoire du Québec et du Canada obligatoire au 2^e cycle du secondaire, que le ministère de l'Éducation de l'époque instaure l'épreuve unique d'histoire : un examen certificatif dont la réussite est nécessaire pour l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) (Ministère de l'Éducation, 1996 ; Warren, 2013). L'épreuve compte pour 50 % de la note finale de l'élève et donc, la réussite de l'élève dépend moins de sa performance en salle de classe pendant l'année scolaire que du travail réalisé le jour de l'épreuve. Dans ses précédentes incarnations, de 2012 à 2016, l'épreuve unique comptait deux sections. La première permettait d'évaluer l'utilisation appropriée des connaissances à l'aide de huit opérations intellectuelles qui se retrouvent dans les cadres d'évaluation. Depuis la réforme, leur nombre a été réduit à six, comme il est possible de le constater dans le tableau 1.

Tableau 1 : Évolution des opérations intellectuelles ciblées dans l'épreuve unique

Opérations intellectuelles avant 2016	Opérations intellectuelles après 2016
<ul style="list-style-type: none">• Situer dans le temps et dans l'espace• Déterminer des continuités et des changements• Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences• Caractériser une réalité historique• Établir des liens de causalité• Établir des faits• Mettre en relation des faits	<ul style="list-style-type: none">• Situer dans le temps et dans l'espace• Déterminer des continuités et des changements• Déterminer des causes et des conséquences• Établir des liens de causalité• Établir des faits• Mettre en relation des faits

La seconde section de l'examen demande aux élèves de fournir une explication « des transformations culturelles, économiques, politiques, sociales et territoriales d'une réalité sociale » (MEES, 2017b). Dans la nouvelle mouture de l'épreuve de 2016, le MEES a conservé les deux premières sections et en a ajouté une troisième qui demande à l'élève de caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada en ciblant dans une banque de documents historiques ceux qui en illustrent les éléments culturels, économiques, politiques ou sociaux.

Pour évaluer les opérations intellectuelles, tout comme l'habileté des élèves à interpréter et à caractériser le passé, le MEES utilise des documents historiques. Ces documents sont des sources prenant la forme d'extraits de textes, de documents iconographiques, de cartes et de graphiques. Ils sont regroupés à part dans un dossier documentaire fourni avec l'épreuve. L'ordre dans lequel les documents sont présentés ne suit pas l'ordre des questions. Les élèves doivent associer le bon document à la bonne question, ce qui rend l'épreuve beaucoup plus complexe. De plus, les documents ne sont pas tous employés de la même manière. Ainsi, certaines questions demandent à l'élève d'identifier le bon document en guise de réponse, tandis que d'autres spécifient lesquels doivent être employés pour répondre à la question. À l'opposé, certaines questions ne font pas mention du document s'y référant. Le rôle du document est alors de servir d'aide-mémoire à l'élève. Cette utilisation hétéroclite des documents composant le dossier documentaire accentue, selon nous, le degré de difficulté de l'épreuve, ce qui explique peut-être le faible taux de réussite enregistré chaque année. En effet, selon les statistiques du MEES, le taux de réussite de l'épreuve unique fut de 68,6 % en 2012, 71,2 % en 2013, 71,6 % en 2014 et de 71 % en 2015 (MEES, 2015), ce qui est relativement faible compte tenu l'impact de l'épreuve sur la possibilité d'obtention du DES.

Face à ces résultats, plusieurs chercheurs ont tenté d'expliquer le phénomène. Certains se sont interrogés à savoir si l'épreuve unique d'histoire était une épreuve de mémorisation plutôt qu'une épreuve visant à vérifier l'habileté des élèves à penser historiquement (Déry, 2017) ; d'autres ont cru y voir une épreuve de français (Pageau, 2016). D'autres encore ont examiné la validité de l'épreuve vis-à-vis des cadres d'évaluations proposées par le MEES (Duquette, Money et Fontaine, 2018). Or, dans le cas présent, nous nous sommes demandé si la principale cause des échecs ne venait pas plutôt de la mauvaise utilisation des sources historiques et en particulier des documents iconographiques qui composent le dossier documentaire. Est-ce que les élèves sont suffisamment habiles pour identifier et interpréter les documents fournis ? Au contraire, est-ce plutôt les différentes opérations intellectuelles qui posent problème ? La littérature à notre disposition ne permettait pas de répondre à ces interrogations.

1.2. L'interprétation des sources historiques en classe d'histoire

Si aucune étude, à notre connaissance, ne s'est attardée en détail à l'influence du dossier documentaire et son utilisation par les élèves lors de la passation de l'épreuve unique, la thématique des sources historiques a, quant à elle, déjà été au cœur de plusieurs études. En effet, certains chercheurs se sont intéressés à la nature même du document historique (Barton, 2005) tandis que d'autres se sont

concentrés sur les pratiques enseignantes (Boutonnet, 2013 ; Martineau, 1999). D'autres encore ont observé l'habileté des élèves à interpréter les sources historiques en classe (Duquette, Lauzon et St-Gelais, 2017 ; Larouche, 2014). Il en résulte que nous avons une certaine compréhension de la réalité scolaire vécue par l'élève en amont de la passation de l'épreuve unique.

1.2.1. La source historique

L'histoire est une discipline qui est basée sur l'interprétation des sources, principalement écrites, mais également orales (Conrad, 2011 ; Laville, 1984). La source en histoire peut prendre plusieurs formes telles que le texte, l'image ou l'artéfact (Barton, 2005). Chaque type de sources a ses particularités. Par exemple, on dénote deux catégories d'images en histoire soit l'imagerie figurative (dessins, peintures, photographies) et l'imagerie graphique (cartes, plans, tableaux et graphiques) (Clément, 1996 ; Hochart, 2012). L'interprétation de la source iconographique est par le fait même complexe, car comme le ministère de l'Éducation l'indique dans le programme de 2007 : « il est parfois nécessaire de dépasser le simple décodage du document pour aller vers sa portée symbolique et dégager du sens » (MELS, 2007, p. 93 ; Martineau, 2010, p. 212). L'élève développe rarement de manière autodidacte son habileté à décoder les différents symboles contenus dans les images. Il est par conséquent impératif que les nombreuses techniques d'interprétation soient abordées en classe.

1.2.2. Les pratiques enseignantes

Dans la littérature actuelle, les textes à visée didactique portant sur les techniques d'interprétation des sources écrites et iconographiques ne manquent pas (Cardin, Bédard, Demers et Fortin, 1984 ; Clark, 2008 ; Jadouille, Delwart et Masson, 2002 ; Larouche, 2014 ; Martel, 2014 ; Martineau, 2010 ; Wineburg, 2001). Uniquement pour l'analyse des images, de nombreuses techniques sont évoquées telles que l'analyse des 3QPOC ; qui, quoi, quand, pourquoi, où, comment (Jadouille *et al.*, 2002 ; Richard, 2005), les techniques d'analyse de caricatures (Larouche, 2014) ou bien les questions associées à l'analyse de l'avant et de l'arrière-plan (Martineau, 2010). Pourtant, dès 1999 avec la recherche de Martineau, on remarque que les cours d'histoire se composent plus souvent d'exposés magistraux associés à du travail dans des cahiers d'exercices ou d'apprentissages que des séances portant sur l'interprétation de documents historiques (Martineau, 1999). Boutonnet (2013) tire des constats similaires, treize ans plus tard, à la suite de son observation en classe des pratiques enseignantes retrouvées au Québec. Pourtant, l'histoire dans sa conception occidentale est basée sur l'analyse des sources qui permettent d'interpréter le passé (Conrad, 2011 ; Duquette, 2011b ;

Martineau, 1999). Qui plus est, l'interprétation des sources est au cœur du nouveau programme d'histoire puisque les opérations intellectuelles se développent à partir de l'analyse des documents historiques (MEES, 2017b). L'épreuve unique, elle-même, est composée d'un dossier documentaire qui est central à sa réussite.

Sears (2014) propose que les stratégies magistrocentrées des enseignants d'histoire soient, en partie, dues au fait que ces derniers n'aient jamais eu la chance de véritablement faire de l'histoire. Ils sont demeurés des consommateurs passifs, mais souvent passionnés, de la discipline tant lors de leur propre parcours scolaire que lors de leur formation initiale en enseignement. Même lorsque les enseignants sont amenés au cours de leur formation initiale à développer des situations d'apprentissage axées sur l'interprétation des sources historiques, ils demeurent quelque peu dubitatifs quant à l'utilité de la tâche (Gibson, 2014). Gibson (2014) note que les enseignants en formation initiale considèrent que la création d'activités et l'enseignement des techniques d'interprétation prendraient trop de temps. Le jeu n'en vaudrait tout simplement pas la chandelle. Comme illustré par Moisan (2010) et Sears (2014), la conception épistémologique de la discipline demeure celle du récit à mémoriser afin de mieux connaître sa société et éviter les erreurs du passé. Ces données nous amènent à croire que peu d'élèves reçoivent un enseignement formel des techniques liées à l'interprétation des documents historiques.

1.2.3. Les habiletés des élèves

Les études montrent qu'une bonne partie du temps de classe est consacrée au travail dans les cahiers d'exercices ou d'apprentissages (Boutonnet, 2013 ; Martineau, 1999). Un récent projet de mémoire de maîtrise montre que ces ouvrages comptent relativement peu d'activités d'interprétation de textes et d'images historiques (Gagnon, sous presse), mais plutôt des activités de repérage dans des textes simplifiés. Les élèves développent alors leurs stratégies de décodages et de reconnaissance des mots (Martel, 2014) plutôt que les habiletés d'interprétation et d'analyse. De plus, cela semble conditionner les élèves à accorder aux textes plus de crédibilité qu'aux autres sources historiques (Duquette *et al.*, 2017 ; Larouche, 2014).

Lors d'une précédente étude, nous avons remarqué que lorsqu'ils avaient le choix, les élèves préféraient utiliser les sources écrites plutôt que les sources iconographiques (images, graphiques ou cartes) (Duquette, 2011a ; Duquette *et al.*, 2017). Lorsqu'ils n'avaient pas le choix de se tourner vers les sources iconographiques, les élèves préféraient les cartes et les tableaux plutôt que les images. Les images étaient souvent considérées comme des éléments d'esthétismes plutôt que des sources d'informations pertinentes (Duquette, 2011a ; Duquette *et al.*, 2017). Une fois cette préconception

dépassée, les élèves parvenaient à interpréter les documents à la fois écrits et iconographiques, malgré qu'en contexte d'examen, ils peinaient encore à utiliser les informations dégagées pour répondre aux questions (Duquette *et al.*, 2017).

Il semble donc que pour la majorité des élèves, l'interprétation des sources, *à fortiori* des images, soit une tâche complexe qui demande un travail d'apprentissage certain. Comme il est peu probable que cet apprentissage soit effectué en classe, nous sommes d'avis qu'au moment de passer l'épreuve unique, la majorité des élèves a peu développé les habiletés requises pour décoder et employer efficacement les documents contenus dans le dossier documentaire. Comment cette situation affecte-t-elle leur taux de passation ? L'analyse de copies d'épreuve nous a semblé une piste possible de réponses.

2. Méthodologie

La collecte de données a fait partie d'un plus large projet de recherche collaborative (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebuis, 2001 ; Weiss, 1997) dans la région du Lac-Saint-Jean au Québec. L'objectif de la recherche collaborative était l'amélioration de la performance des élèves de la commission scolaire à l'épreuve unique d'histoire.

2.1. Étapes du projet et procédures d'analyse

La première étape de ce projet était d'identifier les forces et les faiblesses des élèves en procédant à une analyse des 21 questions courtes associées aux huit opérations intellectuelles de 194 épreuves uniques d'histoire de quatrième secondaire de juin 2014 sélectionnées au hasard. Ces copies ont ensuite subi une triple analyse.

Tout d'abord, nous avons regroupé les questions selon l'opération intellectuelle qui était évaluée. On remarque ainsi que le nombre de questions associées à chacune des opérations varie. Par exemple, l'opération intellectuelle « situer dans le temps et l'espace » est évaluée à quatre reprises tandis qu'il n'y a qu'une seule question visant l'opération « mise en relation des faits ». Une fois regroupée, nous avons vérifié le taux de réussite pour chacune des questions en les classant selon si l'élève avait réussi la question, échoué la question, obtenu un nombre partiel de points ou encore n'avait pas répondu à la question. Cela nous a permis de vérifier s'il y avait une relation entre le taux de réussite et l'opération intellectuelle. Ensuite, nous nous sommes concentrés sur le dossier documentaire et son utilisation par

l'élève dans le contexte de l'épreuve. Pour ce faire, nous avons consigné à la fois les annotations ou traces retrouvées sur les documents du dossier documentaire ainsi que toutes les réponses qui faisaient explicitement mention d'un document. Enfin, nous avons développé un cadre théorique (Duquette et Lauzon, 2016 ; Lauzon, à paraître) permettant de classer les erreurs des élèves, à savoir s'il s'agissait d'une erreur chronologique, d'une erreur conceptuelle ou d'une erreur de consigne.

Dans le cadre de cet article, nous présenterons les deux premières étapes de l'analyse, c'est-à-dire le taux de réussite par question et l'utilisation du dossier documentaire faite par l'élève.

3. Présentation des résultats

Les résultats obtenus sont ici présentés en regroupant les questions selon l'opération intellectuelle qui était évaluée. Ainsi, pour chacune des opérations, nous tenterons d'expliquer le taux de succès ou d'échec. Le rôle joué par le dossier documentaire sera également abordé. Il s'agira de dégager les caractéristiques des documents associés aux questions les mieux réussies et à l'inverse, les caractéristiques des documents associés aux questions les plus échouées. Afin de ne pas alourdir inutilement le texte, nous nous limiterons à présenter les résultats les plus en lien avec l'utilisation du dossier documentaire.

3.1. Situer dans le temps et dans l'espace

Lors de l'épreuve de juin 2014, il y avait quatre questions portant sur cette opération intellectuelle. Le comparatif du taux de réussite (voir figure 1) permet d'observer que deux questions sur quatre ont été moins bien réussies. Il s'agit des questions 1 et 14 qui ont eu un taux de réussite d'environ 50 %.

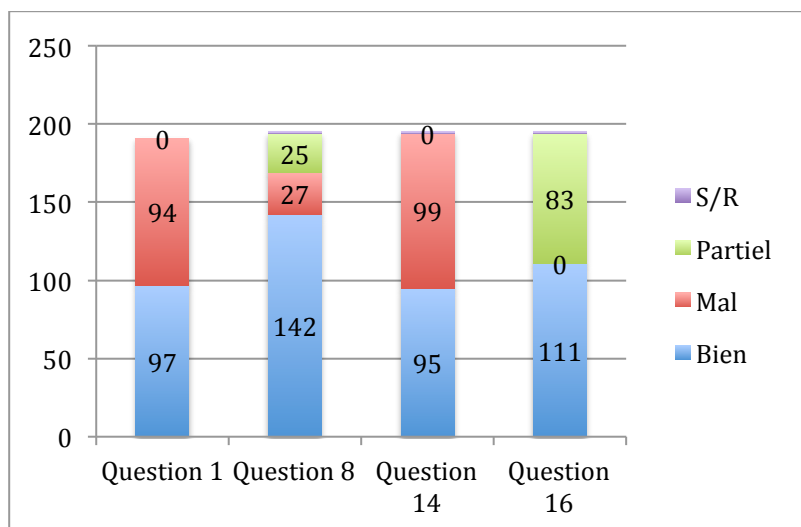


Figure 1 : Situer dans le temps et l'espace

Comment expliquer cette variation ? La comparaison des documents associés aux questions permet un éclairage intéressant. Ainsi, pour la question 8, qui a été la mieux réussie, l'élève devait identifier sur une carte les lettres qui représentaient le mouvement migratoire de l'établissement des peuples des Premières Nations et l'établissement des Français en Amérique du Nord (MEES, 2014). La carte (voir illustration 1) est relativement bien connue et retrouvée fréquemment dans les manuels et cahiers d'apprentissages employés dans les cours d'histoire.

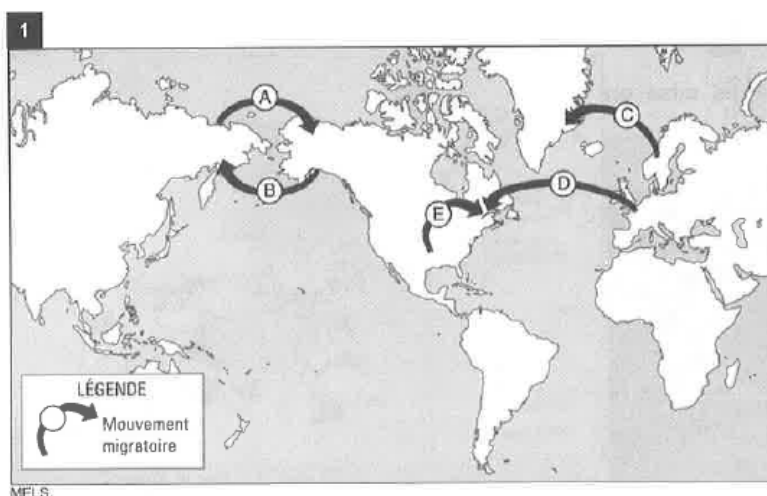


Illustration 1 : Carte associée à la question 8 (MEES, 2014)

Il est possible que les élèves aient reconnu la carte. Qui plus est, il s'agit d'un élément de contenu qui a déjà été abordé fréquemment depuis la troisième année du primaire (MELS, 2003). La question 14, quant à elle, a obtenu un taux de succès moindre. Elle portait sur la composition de la population et demandait aux élèves de classer en ordre chronologique quatre documents illustrant l'arrivée de différents groupes sociaux. Parmi ces documents, il y avait une photographie, deux graphiques et un texte, comme cela est illustré dans l'illustration 2.

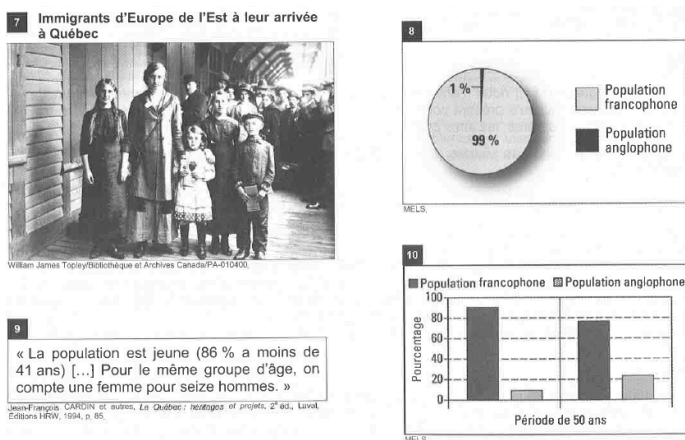


Illustration 2 : Documents associés à la question 14 (MEES, 2014)

Plusieurs élèves semblent avoir eu de la difficulté à remettre ces quatre documents en ordre chronologique. Est-ce parce que trois des quatre documents fournis ne sont pas des textes ? Ou est-ce, comme le mentionne Déry (2017), parce que l'image choisie ne représente pas clairement le concept ciblé par la question ? Pourtant, à la question 1, qui n'a pas été bien réussie, les élèves doivent placer sur la ligne du temps l'émergence d'un nouveau moyen de transport (les canaux). Ce moyen de transport est illustré par une carte du Québec qui spécifie l'emplacement du Canal Rideau. Le document est très précis et pourtant les élèves ont échoué la question. À l'inverse, la question 16, qui a été particulièrement bien réussie, demandait également de classer quatre documents plutôt flous. L'élève devait montrer si les événements s'étaient déroulés avant ou après la conquête britannique. Encore une fois, trois des quatre documents sont des images (voir illustration 3).

1 Champlain et ses alliés combattent des Iroquois



Bibliothèque et Archives Canada/C-005750.

2 Pontiac rencontre les autorités coloniales



Bibliothèque et Archives Canada/C-073700.

3 Grande Paix de Montréal



F. Girard/© Vidéanthrop.

4

« [...] l'arrivée des Loyalistes [...] crée une nouvelle pression sur les terres amérindiennes. Un peu partout dans [ses] colonies [...], [la métropole] signe des traités avec diverses nations pour acheter leurs terres [...] »

Louise CHARPENTIER et autres, *Nouvelle histoire du Québec et du Canada*, 2^e éd., Anjou, CEC, 1999, p. 430.

Illustration 3 : Documents associés à la question 16 (MEES, 2014)

L'analyse des réponses montre que les élèves identifient bien les documents 1 et 4, probablement parce qu'ils reconnaissent le nom des personnages ou des groupes sociaux qui leur sont bien connus, ici Champlain et les Loyalistes. La majorité des erreurs provient d'une confusion entre les documents 2 et 3. Peu d'indices dans ces documents permettent d'établir la chronologie des faits outre les costumes des Européens. Les titres sont précis, mais il est possible que le contenu historique soit moins bien connu des élèves.

En somme, la réussite de l'opération intellectuelle « situer dans le temps et dans l'espace » semble dépendre de la familiarité des élèves avec le contenu ou les documents fournis. Aussi, plus les événements à classer sont éloignés temporellement parlant les uns des autres, plus l'élève a de la facilité à les classer. Lorsqu'il s'agit d'un événement mineur ou d'événements rapprochés, comme à la question 16, les élèves semblent avoir plus de mal à les remettre dans le bon ordre chronologique, surtout si les documents fournis sont des images.

3.2. Déterminer des continuités et des changements

Deux questions vérifiaient cette opération intellectuelle et de manière générale, elles ont été plutôt bien réussies par les élèves (voir figure 2).

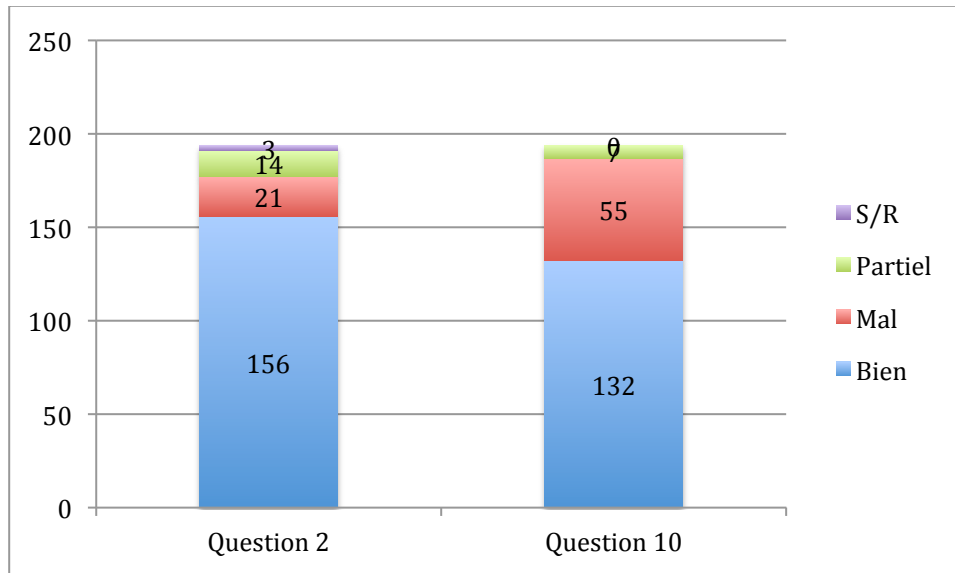


Figure 2 : Déterminer des continuités et des changements

La question 2 faisait référence dans le dossier documentaire à deux images (voir illustration 4), tandis que la question 10 faisait référence à une carte. Tout comme avec l'opération intellectuelle « situer dans le temps et dans l'espace », la question la mieux réussie portait sur la période coloniale.

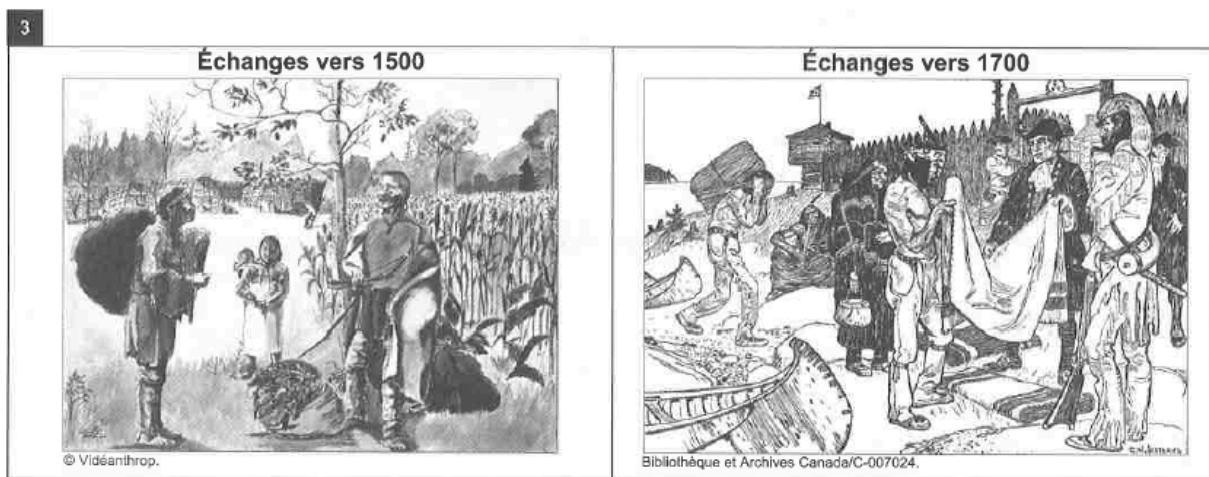


Illustration 4 : Documents associés à la question 2 (MEES, 2014)

Les images, surtout celle portant sur les échanges vers 1700, illustrent de manière claire le concept recherché. Néanmoins, il est probable que le facteur qui a contribué au succès des élèves se situe au niveau du titre des images qui mentionne le terme échange. Le vocabulaire employé a peut-être aidé les élèves à identifier le bon concept sans que ces derniers aient à interpréter les images pour y parvenir. La carte associée à la question 10 est, quant à elle, plus complexe à décoder puisqu'elle ne comporte pas de légende ou de texte. En effet, la réponse attendue à la question était la séparation du territoire entre le Haut et le Bas-Canada. On peut se demander ici si les élèves ont été en mesure d'utiliser la carte ou s'ils ont répondu uniquement de mémoire.

3.3. Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences

Quatre questions évaluaient cette opération intellectuelle. Encore une fois, il ne semble pas y avoir une corrélation entre le taux de réussite aux questions et l'opération intellectuelle évaluée. La question 3 et la question 15 sont plutôt bien réussies. La question 9 est réussie par une petite majorité d'élèves tandis que la question 4 a été échouée par une très forte majorité (voir Figure 3). Il y a donc une très grande variation du taux de succès, ce qui nous fait croire que ce n'est pas l'opération intellectuelle qui pose problème aux élèves.

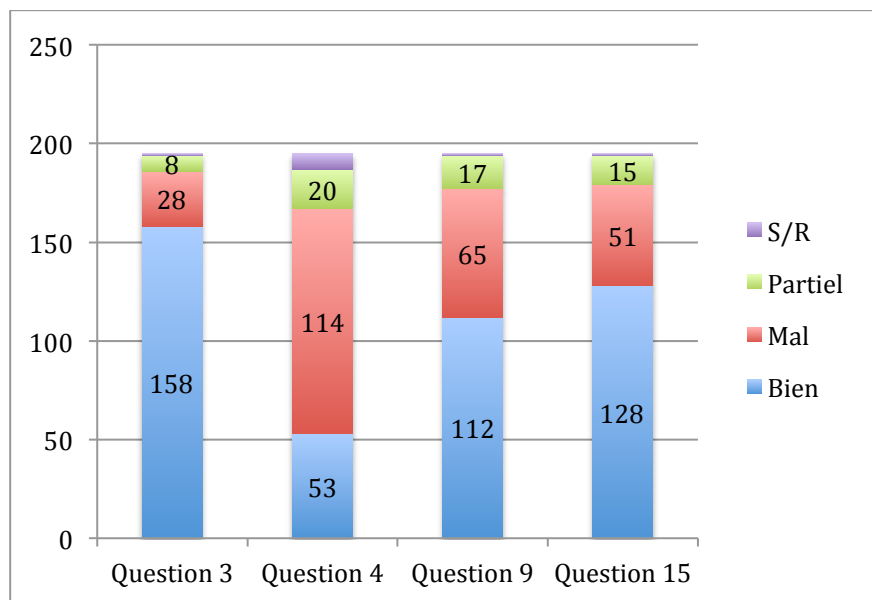


Figure 3 : Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences

Mais en quoi la question 4 diffère-t-elle des trois autres ? Dans un premier temps, il s'agit d'une question portant sur les relations entre la Grande-Bretagne et ses colonies au XIX^e siècle. Les questions 3, 9 et 15 portent toutes, quant à elles, sur la période française. Dans un second temps, le document associé à la question 4 est un graphique représentant l'augmentation des exportations de pins et de planches au Bas-Canada au cours du XIX^e siècle. Ce tableau nous semble plus complexe puisque les informations écrites sont vagues pour les élèves. En effet, la question mentionne le XIX^e siècle, mais le tableau est divisé en années (exemple : 1818 à 1822). De plus, les informations ne font pas référence à la Grande-Bretagne directement. Donc, pour associer le tableau à la question, l'élève devait non seulement être capable de convertir les siècles en années, mais aussi savoir de mémoire que le commerce en question était celui du bois. À l'opposé, les questions 9 et 15 font référence à des textes plutôt précis tandis que la question 3 est associée à une caricature produite par le MEES qui montre deux personnages, un Français et un Anglais, se tirillant pour un castor (voir illustration 5). Cette caricature nous apparaît comme étant plus simple à analyser puisque le castor, la réponse à la question, est clairement représenté comme l'objet du conflit.

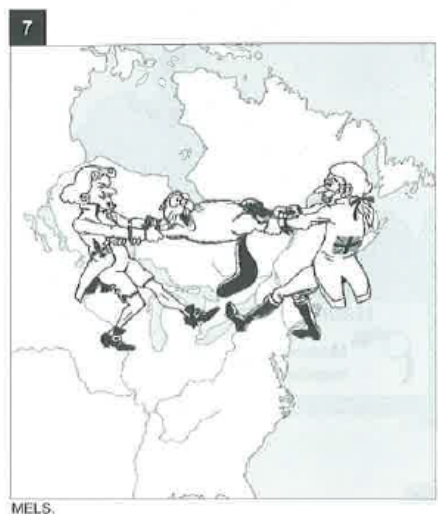


Illustration 5 : Document associé à la question 3 (MEES, 2014)

3.4. Caractériser une réalité historique

Deux questions visaient l'évaluation de cette opération intellectuelle. La question 5 demande aux élèves d'identifier deux documents dans le dossier documentaire qui représentent des caractéristiques de la deuxième phase de développement industriel du Québec. Comme il est possible de le constater dans la Figure 4, cette question a été partiellement bien réussie par les élèves.

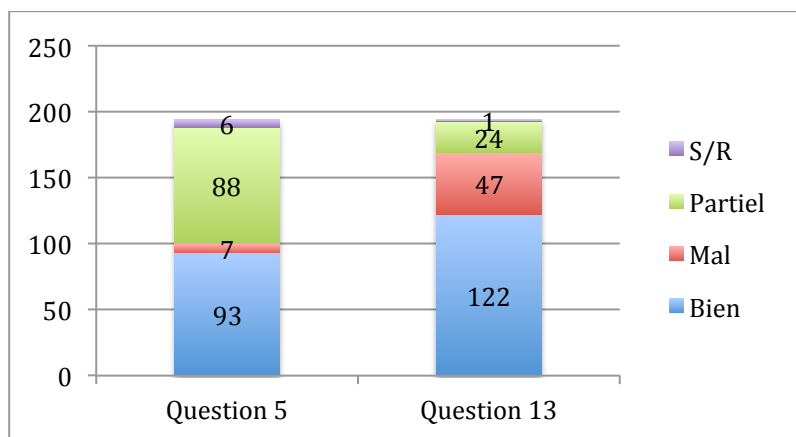


Figure 4 : Caractériser une réalité historique

Les deux documents à identifier sont un texte et une image. Si le texte mentionne le mot économie, l'image, quant à elle, représente un barrage hydroélectrique avec la légende suivante : « Centrale hydroélectrique des Cèdres mise en service en 1915 » (MEES, 2014). Encore une fois, il s'agit d'un document plus complexe à décoder puisque l'élève doit à la fois connaître les dates associées à la deuxième phase d'industrialisation, mais également savoir que c'est à ce moment-là que le développement de l'industrie hydroélectrique s'est accru dans la province. L'analyse des réponses montre que si le premier document est bien identifié dans la majorité des cas, les erreurs se situent surtout au niveau de l'identification de l'image. De plus, l'analyse des réponses des élèves montre qu'à la place de l'image, ils ont préféré des textes (documents 2 et 8) ou des cartes (documents 1 et 10) (voir figure 5).

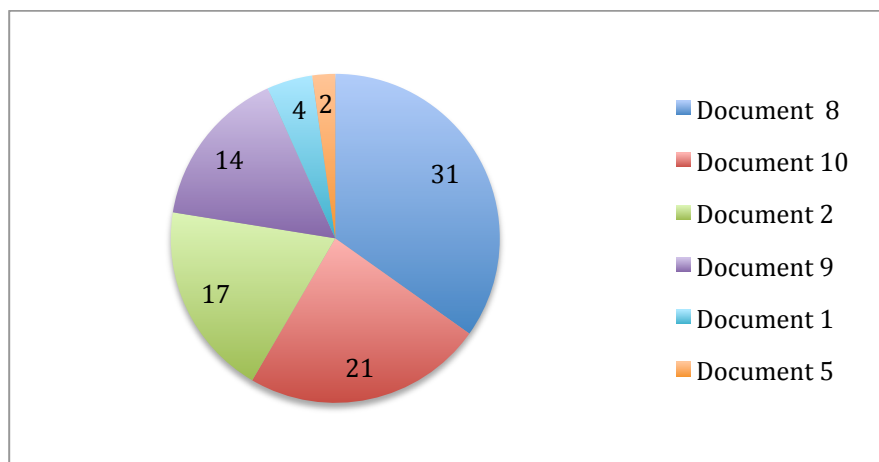


Figure 5 : Utilisation des documents pour répondre à la question 5

L'ensemble des documents choisis ont un élément en commun, ils mentionnent tous clairement le terme « ressource naturelle ». Il est possible que les élèves fussent à la recherche d'un mot clé et qu'ils aient sélectionné le texte ou la carte qui semblait selon eux évoquer au mieux ce concept. Nous aurions ici un exemple de la technique de lecture du repérage où l'élève est à la recherche d'un seul terme et ne prend pas le temps de lire l'extrait ou la légende au complet (Martel, 2014). L'image du barrage représentait une forme de ressource naturelle sans toutefois utiliser ce terme, il est donc probable que les élèves l'aient mis de côté à cause de cela.

3.5. Établir des liens de causalité

L'une des opérations les moins bien réussies est celle associée aux liens de causalité (voir figure 6). Deux questions évaluaient cette opération. Cette faiblesse peut s'expliquer d'une part par la complexité de la formulation de la question et du niveau de précision attendue pour la réponse et d'autre part par le fait que les deux questions font référence aux périodes britanniques et contemporaines.

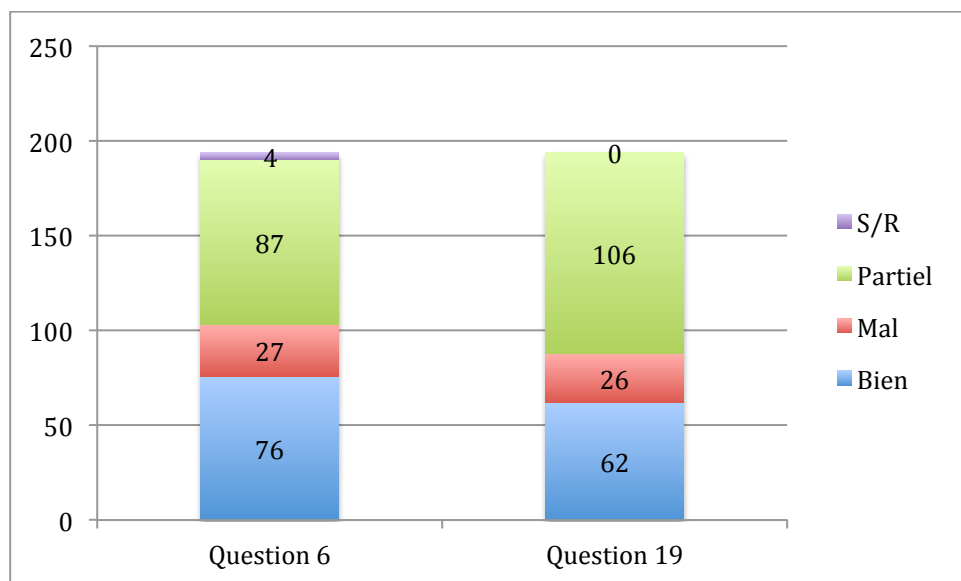


Figure 6 : Établir des liens de causalité

Contrairement aux autres questions, les documents qui leur sont associés sont au nombre de trois par question. Les sources contiennent également des éléments de réponse pouvant aider les élèves. De ces trois documents, deux étaient des textes et un était sous forme de carte, et ce, pour les deux questions. Nous avons voulu savoir si les élèves avaient évoqué les documents dans leur réponse. La figure 7 montre que peu d'élèves mentionnent les documents dans leur cahier réponse.

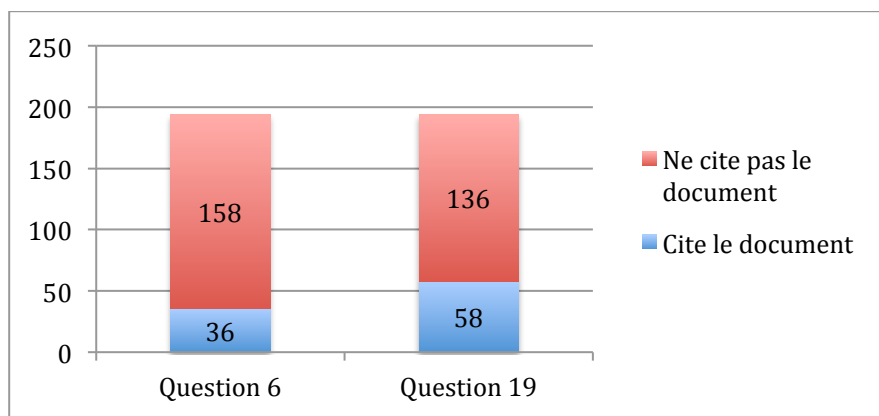


Figure 7 : Utilisation du dossier documentaire pour les questions 6 et 19

Cette situation nous amène à nous demander si les élèves ont tenté de répondre à la question de mémoire et s'ils ont pensé à se référer à leur dossier documentaire. Le faible taux d'annotations retrouvées sur les dossiers documentaires, tout comme le peu de réponses mentionnant les documents, ne nous aide pas à répondre à cette interrogation. Il n'en demeure pas moins que contrairement à la vaste majorité des opérations intellectuelles, il semble y avoir relation entre le taux d'échec des élèves et leur habileté à établir des liens de causalité.

3.6. Établir des faits

Les questions associées à l'opération intellectuelle « établir des faits » ont été plus ou moins bien réussies (voir figure 8).

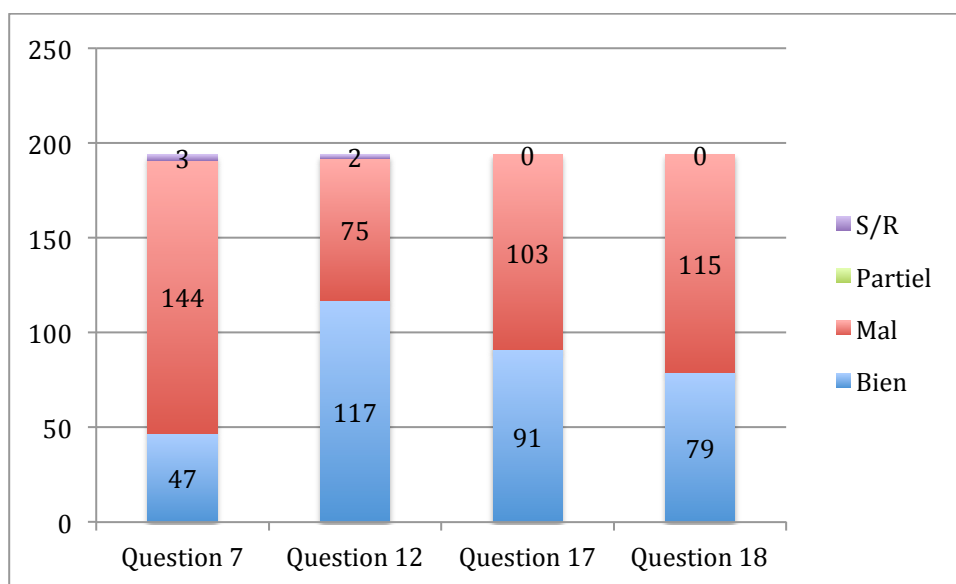


Figure 8 : Établir des faits

Comme l'indique Déry (2017), l'opération « établir des faits » est en fait une question de mémoire. Il est probable que les nombreuses erreurs soient associées à la capacité ou non de l'élève à se remémorer la bonne réponse. On note d'ailleurs que peu d'élèves font référence à un document du dossier documentaire dans leurs réponses et lorsqu'ils le font, l'analyse montre que la grande majorité d'entre eux ne parvient pas à identifier le bon document. Les élèves ne semblent pas être en mesure d'employer le dossier documentaire comme un aide-mémoire.

3.7. Établir des comparaisons

L'opération intellectuelle « établir des comparaisons » est particulièrement bien réussie chez les élèves sondés (voir figure 9).

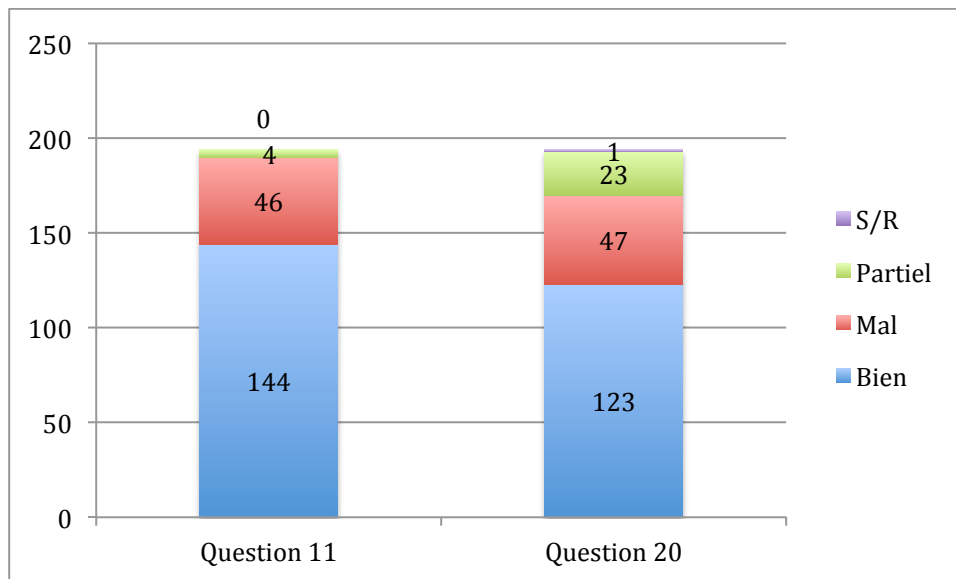


Figure 9 : Établir des comparaisons

Encore une fois, cette situation semble s'expliquer par le fait que les documents à employer étaient précisés pour ces deux questions. Qui plus est, ces documents sont des textes qui reprennent de manière explicite les mots clés retrouvés dans la question. Le taux de réussite s'expliquerait donc par la précision des documents à employer pour répondre aux questions.

3.8. Mettre en relation des faits

Il est difficile de tirer des conclusions pour l'opération intellectuelle « mettre en relation des faits ». Il n'y a qu'une seule question de ce type dans l'examen et cette dernière a été bien réussie par les élèves (voir figure 10).

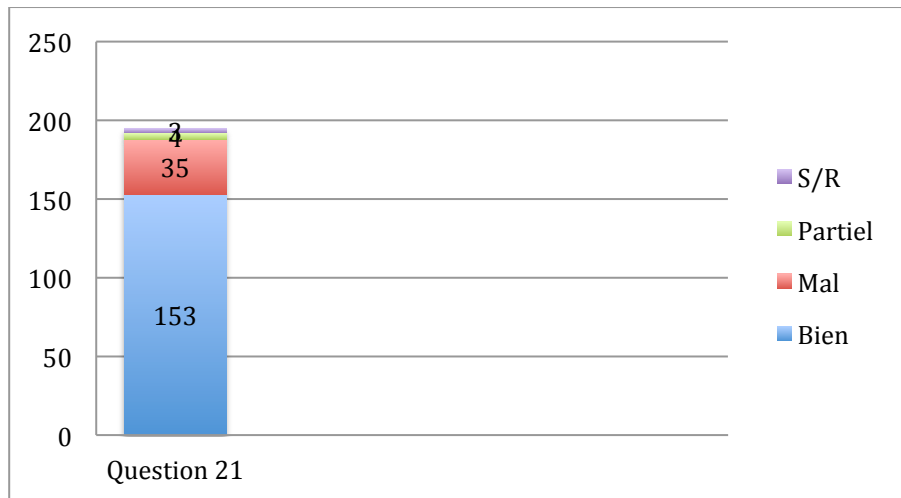


Figure 10 : Mettre en relation des faits

Néanmoins, cette question demande aux élèves d'identifier deux documents dans le dossier documentaire qui représentent des conflits syndicaux (MEES, 2014). Les deux documents à identifier, contrairement à la question 5, sont des textes. On y retrouve également les mots « syndicats » et « grèves ». Les liens entre les termes « syndicats » et « grèves » nous semblent suffisamment près du concept de conflit syndical pour que les élèves identifient facilement les documents faisant partie de la bonne réponse grâce à leurs stratégies de repérage.

4. Discussion

L'analyse des 21 questions courtes de l'épreuve unique d'histoire de juin 2014 permet de constater certaines tendances quant au taux de réussite des élèves.

4.1. Validité de l'épreuve unique

Tout d'abord, il ne semble pas y avoir une importante relation entre la réussite aux questions et l'opération intellectuelle évaluée, sauf lorsqu'il est question d'établir des liens de causalité. Même lorsque l'opération intellectuelle est évaluée plusieurs fois, on observe une grande variabilité dans le taux de succès. Ces résultats nous amènent, comme Déry (2017), à nous interroger sur la validité de l'épreuve unique pour réellement évaluer les opérations intellectuelles et la pensée historique (Duquette *et al.*, 2018).

Le taux de réussite aux questions semble plutôt être lié en partie à l'utilisation du dossier documentaire. Dès qu'une question fait référence directement aux documents à utiliser, comme cela est le cas pour les questions 1, 2, 8, 11, 12, 14, 16, et 20, le taux de succès est plus élevé. Ce taux augmente davantage si les documents identifiés sont des textes et diminue quelque peu s'il s'agit d'images, de cartes ou de graphiques. En contrepartie, lorsque les questions ne font pas directement référence aux documents, le taux de réussite est plus faible, et ce, particulièrement quand le document associé à la question est de nature iconographique. Il semble donc que les élèves peinent à faire le lien entre les questions et le dossier documentaire et que celui-ci soit mis de côté si son utilisation n'est pas explicitement requise. Cette situation est préoccupante, car seulement 8 questions sur 21 précisent le document à employer. Pourtant, l'ensemble des documents du dossier documentaire fournissent, de manière générale, suffisamment d'indices pour permettre de répondre correctement aux questions. L'élève qui sait tirer parti du dossier documentaire a moins besoin de se fier à sa mémoire et a donc, une meilleure chance de réussir l'épreuve. De plus, l'élève qui présente des difficultés en lecture aurait tout avantage à privilégier les documents iconographiques lorsque viendra le temps de répondre aux questions. Or, les élèves ne semblent pas reconnaître en la source iconographique une source potentielle d'information, et ce, peut-être à cause de son caractère interprétatif. Habités à trouver la « bonne réponse », ils semblent considérer l'image comme une source moins sûre que le texte, à moins, bien entendu, que la légende vienne compenser ce fait.

4.2. Les légendes comme clés d'interprétation des images

Un autre élément qui semble favoriser la réussite est la légende ou le titre associé aux figures et illustrations. Si l'élève y retrouve des termes synonymes à ceux employés dans la question, le taux de réussite augmente. À l'inverse, lorsque le titre, la légende ou le vocabulaire employés sont plus vagues, le taux de réussite est plus faible. Il est possible que les élèves dépendent de l'utilisation de synonymes ou de termes proches lorsqu'ils analysent les documents iconographiques présents dans le dossier documentaire. La stratégie qui serait la plus fréquemment employée serait probablement celle du repérage de mots (Martel, 2014). En contrepartie, lorsque les termes ou clés de lecture ne sont pas présents, les élèves ne semblent pas posséder ou possèdent mal les techniques nécessaires pour décoder les informations contenues dans les documents iconographiques. Un exemple de cela serait la question 16 où deux des quatre documents sont généralement placés correctement sur une ligne du temps. La confusion se situe autour de deux images ayant un titre faisant référence à des événements moins connus des élèves : la Grande Paix de Montréal et la rencontre de Pontiac avec les autorités britanniques. Est-ce que ces élèves, si leur mémoire leur a fait défaut, ont été en mesure de se tourner vers les images elles-mêmes pour y trouver des indices permettant de les replacer dans le bon ordre chronologique ? Pour y parvenir, l'élève doit faire appel à des techniques d'analyse plutôt sophistiquées puisqu'il doit être en mesure de décoder les symboles retrouvés dans les illustrations (Martineau, 2010), de les remettre dans le bon contexte historique et d'identifier les indices permettant d'en établir l'antériorité et la postériorité (Seixas et Morton, 2013). Comme toute chose, l'habileté ou la compétence à employer ces techniques s'accroît avec la pratique. Si l'élève n'a pas eu la chance de les maîtriser suffisamment en classe, il est probable que dans le cadre d'un examen avec un temps limité, il se tourne vers les stratégies qui lui sont les plus familières : ici, le repérage.

4.3. Une double tâche d'analyse

Enfin, un troisième constat peut être tiré de cette analyse : celui que les questions portant sur la période précoloniale et la période de la Nouvelle-France sont mieux réussies que celles portant sur la période britannique et l'époque contemporaine. Cela s'explique en partie par le fait que ces sociétés ont déjà été abordées au primaire, mais pas seulement. Selon nous, les documents ont également un rôle à jouer. En effet, le nombre de documents disponibles permettant d'illustrer les époques plus lointaines est plus faible. N'ayant pas encore accès à la photographie, les documents iconographiques employés dans le cadre de l'épreuve unique sont souvent des illustrations modernes de nature pédagogique qui sont reprises dans de nombreux manuels et cahiers d'apprentissage. Ces documents représentent clairement

les concepts ou événements historiques ciblés par le programme. Il n'y a souvent qu'un seul concept d'illustré par image, ce qui en facilite l'analyse par l'élève. Les documents plus récents sont de nature plus variée (peinture, illustration, photographie, logos, graphiques) et leur but premier n'est pas l'enseignement de l'histoire ou son évaluation dans le cadre d'une épreuve provinciale. Qu'il s'agisse d'une œuvre d'art, d'une affiche de propagande ou d'une simple photo de famille, l'intention de l'auteur derrière la production du document demeure une clé de lecture essentielle. De plus, les informations retrouvées dans ces documents sont variées et ne ciblent pas seulement les concepts développés par le programme. Par conséquent, ces sources demandent une double analyse : la première qui sert à faire ressortir les informations qui s'y retrouvent et la seconde qui sert à les mettre en application afin de résoudre une tâche associée à une opération intellectuelle. C'est ce transfert didactique entre l'analyse brute du document iconographique et son utilisation pour répondre à une question ciblant une opération intellectuelle qui semble manquer chez les élèves. Ces derniers sont probablement en mesure d'analyser les documents iconographiques afin d'identifier l'auteur, ce qui est représenté, la date de création et le lieu, mais ils ne semblent pas savoir comment utiliser ces informations lorsque vient le temps de les mettre en application dans une tâche reliée aux opérations intellectuelles. Par conséquent, les élèves ne paraissent pas comprendre pourquoi il est nécessaire de procéder à cette analyse et y verraient plutôt une étape additionnelle plus ou moins utile à la réalisation de l'épreuve unique.

Conclusion

En conclusion, l'analyse des 21 questions courtes de l'épreuve unique d'histoire du Québec et du Canada de juin 2014 permet de constater que le faible taux de réussite semble être partiellement lié à l'habileté à interpréter les documents contenus dans le dossier documentaire. S'il est vrai que la majorité des questions de cette épreuve peuvent être répondues de mémoire (Déry, 2017), il n'en demeure pas moins que rares sont les élèves capables d'un tel exploit. Pour ceux-là, les documents deviennent une bouée de sauvetage, un outil pouvant favoriser leur réussite. Or, force est de constater que les élèves peinent à utiliser les sources contenues dans le dossier documentaire, particulièrement les documents iconographiques. C'est la complexité de l'analyse de ces documents, analyse qui doit prendre en considération leur nature, leur message et leurs symboles, qui augmenterait la difficulté de la tâche. Cependant, les méthodes habituelles d'analyse de documents iconographiques ne sont peut-être pas suffisantes pour outiller les élèves, car elles se limitent à faire ressortir les informations dites de

base (Cardin *et al.*, 1984 ; Clark, 2008 ; Jadouille *et al.*, 2002 ; Martineau, 2010). Identifier l'auteur, la date ou le lieu d'un document ne permet pas nécessairement d'établir des liens de causalité ou de déterminer des causes et des conséquences. Faut-il encore que l'élève soit en mesure de reprendre les informations, de les remettre dans le bon contexte historique et de les associer aux bons concepts. Cette étape de mise en application semble souvent absente des ressources pédagogiques retrouvées en classe. Pourtant, les données de cette recherche tendent à indiquer que cette étape est essentielle et nécessite un enseignement plus formel. C'est peut-être là, le petit plus qui manque afin que les élèves parviennent à mieux comprendre la richesse et l'utilité des sources iconographiques.

Références

- Barton, K. (2005). Primary sources in history: Breaking through the myths. *Phi Delta Kappan*, 86(10), 745-753.
- 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 non publiée). Université de Montréal, Canada.
- Cardin, J.-F., Bédard, R., Demers, E. et Fortin, R. (1984). *Le Québec : héritages et projets*. Montréal, Canada : HRW.
- Clark, P. (2008). Training the eye of the beholder: Using visual resources with secondary studies. Dans R. Case et P. Clark (dir.), *The anthology of social studies: Issues and strategies for secondary teachers* (vol. 2, p. 308-322). Vancouver, Canada : Pacific Educational Press.
- Conrad, M. (2011). A brief survey of canadian historiography. Dans P. Clark (dir.), *New possibilities for the past, shaping history education in Canada* (p. 33-54). Vancouver, Canada : University of British Columbia Press.
- Clément, P. (1996). L'imagerie biomédicale : définition d'une typologie et proposition d'activités pédagogiques. *Aster*, 22. doi:10.4267/2042/8647
- 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), 159-171.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. et Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Duquette, C. (2011a). L'interprétation des documents iconographiques : le multimédia comme adjuvant à l'enseignement de l'histoire. *Thèmes Canadiens*, 49-53.
- Duquette, C. (2011b). *Le rapport entre la pensée et la conscience historiques des élèves de cinquième secondaire du Québec* (thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Québec, Canada.
- Duquette, C. (2015). Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. Dans K. Ercikan et P. Seixas (dir.), *New directions in assessing historical thinking* (p. 51-63). New York, NY : Routledge.
- Duquette, C. et Lauzon, M.-A. (2016). *Utilisation du dossier documentaire. Pourquoi les élèves ont-ils autant de mal et comment les aider ?* Communication présentée au Colloque de l'Association québécoise des enseignants d'univers social, Lévis, Canada.
- 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.

Duquette, C., Monney, N. et Fontaine, S. (2018). *Y-a-t'il adéquation entre les demandes évaluatives du programme d'histoire du Québec et du Canada de 4e secondaire en ce qui a trait à la pensée historique et la validité de l'épreuve unique d'histoire ?* Communication présentée au Colloque de l'ADMEE 2018, Luxembourg, Luxembourg.

Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2006). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal, Canada : Hurtubise.

Gagnon, A. (sous presse). *Analyse des usages des documents iconographiques dans les cahiers d'apprentissages employés dans les cours d'histoire au secondaire* (mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Chicoutimi, Canada.

Gibson, L. (2014). Teaching student teachers to use primary sources when teaching history. Dans R. Sandwell et A. von Heyking (dir.), *Becoming a history teacher, sustaining practices in historical thinking and knowing* (p. 214-225). Toronto, Canada : University of Toronto Press.

Hochart, E. (2012). *Les documents iconographiques dans les manuels* (mémoire de maîtrise non publié). Université d'Artois, Arras, France.

Jadoulle, J.-L., Delwart, M. et Masson, M. (2002). *L'histoire au prisme de l'image : l'exploitation didactique du document iconographique en classe d'histoire* (vol. 2). Louvain, Belgique : Université catholique de Louvain.

Larouche, M.-C. (2014). Voir et savoir interpréter des documents iconographies, de l'affectif au cognitif. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 213-228). Québec, Canada : MultiMondes.

Lauzon, M.-A. (à paraître). *Développement d'un outil d'évaluation basé sur la taxonomie de Duquette afin d'évaluer la pensée historique des élèves* (mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec à Chicoutimi, Canada.

Laville, C. (1984). Enseigner de l'histoire qui soit vraiment de l'histoire. Dans R. van Santbergen, Centre de la pédagogie, de l'histoire et des sciences de l'homme et Cahiers de Clio (dir.), *Mélanges René Van Santbergen* (p. 171-177). Bruxelles, Belgique : Centre de la pédagogie, de l'histoire et des sciences de l'homme.

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

Martel, V. (2014). Lire et interpréter des sources écrites. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 163-180). Québec, Canada : MultiMondes.

Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* Montréal, Canada : L'Harmattan.

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

Ministère de l'Éducation (1996). *Les états généraux sur l'éducation : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires (aussi appelé Rapport Lacoursière)*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré du site <http://www.meq.gouv.qc.ca/etat-gen/rapfinal/tmat.htm>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2003). *L'école, tout un programme, programme de formation au premier cycle du secondaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, 2^e cycle du secondaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2014). *Épreuve Unique d'Histoire du Québec et du Canada de 4^e secondaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2015). *Tableau 5 : Résultats par matière, pour l'ensemble du Québec, de 2011 à 2015*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré du site <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/examens-et-epreuves/resultats-aux-epreuves-unique-de-juin-2015/tableau-5/>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017a). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire du Québec et du Canada*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré du site <https://www7.education.gouv.qc.ca/DC/evaluation/pdf/histoire-quebec-canada.pdf>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017b). *Programme d'histoire du Québec et du Canada*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Repéré du site <http://www.histoirequebec.qc.ca/uploads/histoireQuebecCanada2017.pdf>

Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* (mémoire de maîtrise non publié). Université de Montréal, Canada.

Pageau, L. (2016). *À quelles causes les élèves inscrits au cours d'été en histoire et en éducation à la citoyenneté de quatrième secondaire attribuent-ils leur échec à l'épreuve unique ministérielle ?* (mémoire de maîtrise non publié). Université Laval, Québec, Canada.

Richard, J.-C. (2005). 3QPOC : une grille d'analyse. *Traces*, 43(2), 12-13.

Sears, A. (2014). Moving from the periphery to the core: The possibilities for professional learning communities in history teacher education. Dans R. Sandwell et A. von Heyking (dir.), *Becoming a history teacher. Sustaining practices in historical thinking and knowing* (p. 11-29). Toronto, Canada : University of Toronto Press.

Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. Dans R. Olson David et N. Torrance (dir.), *The handbook of education and human development* (p. 765-783). Oxford, Angleterre : Blackwell.

Seixas, P. et Morton, T. (2013). *The Big Six*. Toronto, Canada : Nelson Education.

Warren, J.-P. (2013). Enseignement, histoire, mémoire. Les examens d'histoire de 4^e du secteur de la formation générale au Québec (1970-2012). *Revue de l'histoire de l'éducation*, 25(1), 31-53.

Weiss, J. (1997). Enseignants et chercheurs en éducation : Quelles collaborations ? *Recherches*, 97(108), 1-13.

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