

Université de Montréal

Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique
ministérielle en Histoire et éducation à la citoyenneté

par Catherine Déry

Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de
l'obtention du grade de maîtrise en didactique

Août 2016

Marc-André Éthier, directeur

Ahlem Ammar

Marcel Thouin

© Catherine Déry, 2016

Résumé

Cette recherche poursuit l'objectif de décrire et analyser les postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle de quatrième secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté.

Deux objectifs spécifiques s'ensuivent : décrire l'analyse des sources commandée par l'épreuve et faire les recoupements entre les critères d'évaluation et la pensée historique.

Nous avons retenu les épreuves de juin 2012 à 2015 et analysé les informations ministérielles ainsi que le lien entre les questions et les documents. Les critères d'évaluation, le rôle de chaque document, son type et sa nature, la possibilité de le critiquer ainsi que le traitement, l'évaluation et l'utilisation du savoir historique ont été décrits et analysés.

L'épreuve n'évalue pas l'exercice de la pensée historique. Elle suggère une posture épistémologique appuyée sur un savoir fixé transmis par une autorité détenant la vérité. Partant, elle est désalignée des finalités de l'enseignement de l'histoire soutenues par le programme et la recherche.

Mots-clés :

Pensée historique, enseignement, apprentissage, posture épistémologique, épreuve unique, Histoire et éducation à la citoyenneté, quatrième secondaire

Abstract

This research has the objective to describe and analyze the epistemological postures underpinned by the Ministerial uniform examination in secondary IV for the History and Citizenship Education program.

Two specific objectives ensue: to describe the analysis of the sources ordered by the test and to enunciate the overlap between the evaluation criteria and historical thinking.

We selected uniform examinations from June 2012 to 2015 and analyzed both ministerial information and the link between questions and documents. The evaluation criteria, the role of documents, their type and nature, the possibility to criticize them as well as the evaluation and the use of historical knowledge have been described and analyzed.

The examination does not assess the use of historical thinking. It suggests an epistemological posture leaning on a fixed knowledge transmitted by an authority holding the truth. Accordingly, results indicate its misalignment of history teaching purposes supported by the program and research.

Key words:

Historical thinking, teaching, learning, epistemological posture, uniform examination, History and Citizenship Education, Secondary IV

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	ii
Table des matières.....	iii
Liste des tableaux.....	vi
Liste des figures	viii
Remerciements.....	ix
Introduction.....	2
1. PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Le contexte pratique.....	3
1.1.1 Le cours d’histoire	3
1.1.2 Une épreuve qui influence les pratiques	5
1.1.3 Une épreuve unique insatisfaisante.....	6
1.2 Le problème de recherche.....	8
1.2.1 Les postures épistémologiques des programmes et des évaluations en histoire	9
1.3 L’objectif de recherche	14
2. CADRE THÉORIQUE	15
2.1 Les finalités éducatives de l’enseignement de l’histoire.....	15
2.1.1 Le processus de transposition didactique.....	16
2.1.2 Un flou entourant les exigences en matière d’évaluation	21
2.2 L’évaluation des apprentissages en classe d’histoire.....	24
2.2.1 Les postures épistémologiques	27
2.2.2 L’évaluation de la pensée historique selon une posture critérialiste/constructiviste	30
2.2.3 La structure et les exigences de l’épreuve unique de quatrième secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté.....	61
2.3 Les objectifs spécifiques.....	72

3. MÉTHODOLOGIE.....	73
3.1 L'analyse de contenu	73
3.2 Les indicateurs retenus.....	76
3.2.1 Les catégories d'indicateurs.....	76
3.2.2 Les indicateurs pour chaque catégorie.....	78
Section 1 : L'information donnée par le ME	78
Section 2 : Le travail d'analyse des sources	82
3.3 Les étapes de réalisation de l'analyse	93
4. RÉSULTATS	96
4.1 La précision des unités d'analyse à l'aide de l'information fournie par le ME	96
4.1.1 Le nombre de questions pour chaque opération intellectuelle.....	97
4.1.2 Le nombre de documents selon leur rôle	99
4.1.3 Le lien entre les comportements attendus décrits pour chaque opération intellectuelle et les indications par rapport à l'utilisation des documents	104
4.2 Le travail d'analyse des sources	106
4.2.1 Le nombre de documents selon leur type et leur nature	106
4.2.2 La possibilité de critique.....	107
4.2.3 Le savoir historique.....	110
4.2.4 L'évaluation des preuves historiques.....	117
4.2.5 L'utilisation des preuves historiques	121
5. DISCUSSION.....	125
5.1 La description du travail d'analyse des sources commandé par l'épreuve et les recoupements entre les comportements attendus reliés aux opérations intellectuelles et l'exercice de la pensée historique	125
5.1.1 Une utilisation mitigée de la causalité et de la comparaison	125
5.1.2 Des documents majoritairement inutiles.....	129

5.1.3 La prééminence du repérage et de la restitution	130
5.1.4 Une lecture de surface et une analyse factice	130
5.1.5 L'utilisation des preuves historiques sans justification	132
5.2 L'épreuve et les postures épistémologiques	133
5.2.1 Les éléments se rapportant à la posture relativiste.....	133
5.2.2 Les éléments se rapportant à la posture réaliste/de reproduction	134
5.2.3 Le désalignement de l'épreuve unique et des finalités du programme.....	134
Conclusion	135
Références.....	139
Annexe 1	i
Annexe 2	ii
Annexe 3	iii
Annexe 4	iv
Annexe 5	vi
Annexe 6	vii

Liste des tableaux

Tableau 1 : Le détail des postures épistémologiques en histoire selon le modèle des croyances épistémologiques de Hofer et Pintrich (1997).....	29
Tableau 2 : Cognition et observation pour la preuve historique.....	35
Tableau 3 : Savoir historique.....	50
Tableau 4 : Évaluation des preuves historiques.....	55
Tableau 5 : Utilisation des preuves historiques.....	58
Tableau 6 : Travail d’analyse des sources dans l’exercice de la pensée historique.....	60
Tableau 7 : Opérations intellectuelles et comportements attendus (Gouvernement du Québec, 2015a, p.7-9).....	71
Tableau 8 : Catégories d’indicateurs pour la section 1 de la grille de codage – information créée par le ME.....	77
Tableau 9 : Catégories d’indicateurs pour la section 2 de la grille de codage – travail d’analyse des sources.....	78
Tableau 10 : Indicateurs pour la catégorie opérations intellectuelles.....	78
Tableau 11 : Indicateurs pour la catégorie description du comportement attendu pour chaque OI.....	79
Tableau 12 : Indicateurs pour la catégorie numéro et thème du document.....	80
Tableau 13 : Indicateurs pour la catégorie provenance.....	81
Tableau 14 : Indicateurs pour la catégorie rôle du document.....	82
Tableau 15 : Indicateurs pour la catégorie type et nature de la source.....	83
Tableau 16 : Indicateurs pour la catégorie possibilité de critique.....	84
Tableau 17 : Indicateurs pour la catégorie savoir historique.....	88
Tableau 18 : Indicateurs pour la catégorie évaluation des preuves historiques.....	91
Tableau 19 : Indicateurs pour la catégorie utilisation des preuves et argumentation.....	93
Tableau 20 : Poids relatif des OI (% de questions et % de points).....	97
Tableau 21 : Nombre de documents selon leur rôle.....	99
Tableau 22 : Exemples de documents qui peuvent contribuer à l’élaboration d’une explication.....	100
Tableau 23 : Exemple de document qui constitue la réponse à la question.....	101
Tableau 24 : Exemple de document qui fait partie de la question.....	102
Tableau 25 : Exemple de document qui fournit des pistes.....	103
Tableau 26 : Exemple de document qui met en contexte.....	103
Tableau 27 : Nombre de questions par comportement attendu selon les OI et indications quant aux documents.....	104
Tableau 28 : Nombre de documents selon type et leur nature.....	106
Tableau 29 : Occurrences pour la catégorie possibilité de critique.....	107
Tableau 30 : Peut-on faire l’analyse critique du document.....	108
Tableau 31 : Peut-on corroborer le document?.....	109
Tableau 32 : Occurrences pour la catégorie savoir historique.....	110
Tableau 33 : Peut-on répondre à la question sans utiliser le document?.....	110
Tableau 34 : Peut-on répondre à la question sans établir la signifiante historique du contenu du document?.....	111

Tableau 35 : Peut-on répondre à la question sans situer dans le temps les acteurs ou les événements mentionnés dans le document?.....	112
Tableau 36 : Peut-on répondre à la question sans périodiser le contenu du document?.....	113
Tableau 37 : Peut-on répondre à la question sans situer dans l'espace les acteurs ou les événements mentionnés dans le document?.....	114
Tableau 38 : Le document sert-il au repérage?.....	115
Tableau 39 : Le document sert-il à la restitution de faits déjà mémorisés?.....	115
Tableau 40 : Peut-on répondre à la question sans se servir d'une définition terminologique ou conceptuelle?...	116
Tableau 41 : Occurrences pour la catégorie évaluation des preuves historiques.....	117
Tableau 42 : Peut-on répondre à la question sans faire l'analyse critique du document?	117
Tableau 43 : Peut-on répondre à la question sans corroborer le document?	118
Tableau 44 : Peut-on répondre à la question sans faire une lecture approfondie du document?	119
Tableau 45 : Peut-on répondre à la question sans contextualiser le document?	120
Tableau 46 : Occurrences pour la catégorie utilisation des preuves et argumentation	121
Tableau 47 : Peut-on répondre à la question sans faire d'affirmations de causalité à l'aide du document?	122
Tableau 48 : Peut-on répondre à la question sans faire d'affirmations de comparaison à l'aide du document? ..	122
Tableau 49 : Peut-on répondre à la question sans sélectionner un document?	123
Tableau 50 : Peut-on répondre à la question sans laisser des traces de l'utilisation du document?	124
Tableau 51 : Grille d'analyse du contenu de l'épreuve unique	iv

Liste des figures

Figure 1 : Exemple de question à choix de réponse à poids variable (VanSledright, 2013, p. 60, notre traduction)	32
Figure 2 : Exemple de question accompagné de son opération intellectuelle et de son pointage (juin 2014)	62
Figure 3 : Exemple de question à réponse élaborée (juin 2014)	62
Figure 4 : Exemple de document (juin 2014)	63
Figure 5 : Exemple d'espace de réponse (juin 2014)	64
Figure 6 : Exemple de réponse attendue (juin 2014)	65
Figure 7 : Grille d'évaluation de la question à réponse élaborée (juin 2014)	66
Figure 8 : Exemple d'énoncés de connaissances dans la <i>Progression des apprentissages</i> (Gouvernement du Québec, 2011, p. 34)	67

Remerciements

En tentant de comprendre les raisons qui m'ont poussée à terminer ce mémoire, malgré l'alternance entre l'euphorie de la recherche et l'incertitude la plus complète, j'ai compris que je le faisais pour moi, pour le grain de sable qu'il laisse dans le domaine de la recherche en didactique de l'histoire, pour mes élèves présents et futurs, mais aussi, et surtout, pour les personnes inspirantes qui m'ont accompagnée dans ce périple.

Tout d'abord, je tiens à remercier mon directeur de recherche, Marc-André Éthier, qui a compris si aisément que je me définis comme personne en m'investissant à fond dans plusieurs projets de front. Il a cru en mes capacités et il m'a offert son temps sans compter. J'admire sa capacité de travail, son empathie, sa générosité et sa passion.

Merci à Marcel Thouin et à Ahlem Ammar, membres de mon jury, qui m'ont offert des critiques pertinentes et de quoi réfléchir au-delà de mon mémoire sur l'évaluation en histoire, sur la recherche, son épistémologie et ses méthodes.

Merci à mes deux collègues, Alexandre Joly-Lavoie et Frédéric Yelle, avec qui les discussions sont toujours riches. Ils ont toujours accepté de donner du temps pour ma recherche et leurs perspectives ont enrichi la mienne.

Merci à mes parents, qui m'ont transmis leur curiosité intellectuelle et qui ont rendu possibles ces énièmes années d'étude. Ils m'ont vu pleurer et m'ont poussée à travailler jusqu'au moment où j'allais être fière du résultat. Merci à ma sœur qui a été la grande complice de plusieurs heures de travail acharné : elle, en éducation et en sciences vétérinaires, moi, en tant qu'enseignante et candidate à la maîtrise. Merci à Amélie, Kim, Nadia, Sara, Ariane et Pascale, mes plus chères amies, qui ont accepté mes absences, ma fatigue et qui m'ont encouragée à terminer.

Introduction

« Les élèves apprennent en fonction de l'évaluation. Qu'on le veuille ou non, c'est bien l'évaluation qui guide l'élève dans ce qu'il doit étudier et comment il doit étudier » (De Ketele, 2001, p.21). Puisque cette affirmation peut être soutenue par plus d'un enseignant, il est primordial de réfléchir sur l'évaluation si l'on veut réfléchir sur l'apprentissage. En plus d'influencer les élèves, l'évaluation influe sur les choix pédagogiques des enseignants, qu'elle soit planifiée par eux ou imposée par une institution extérieure. Il faut donc questionner quelles finalités les institutions — chargées de créer les évaluations et les programmes sur lesquelles elles se basent — et les enseignants — chargés de mettre en application ces programmes — donnent à l'enseignement d'une discipline scolaire. Il faut également s'interroger sur l'arrimage entre les finalités énoncées, l'évaluation et la place qu'y prend le savoir.

Depuis les années 1960, l'histoire scolaire est vue par les décideurs comme une discipline permettant le développement d'une pensée historique et d'une pensée critique dans l'optique d'un transfert des habiletés que ces modes de pensée permettent pour la formation d'un citoyen éclairé et participant activement à la société démocratique (Gouvernement du Québec, 1964, 1996, 2007b). Pourtant, ces modes de pensée sont peu développés en classe d'histoire (Boutonnet, 2013; Demers, 2011; Martineau, 1999). De plus, hors Québec, on remarque un manque de cohérence entre les curriculums et les évaluations (Parker, 1996 ; Reisman, 2015). Au Québec, des discours d'insatisfaction ponctuent fréquemment les médias québécois pour dénoncer des problèmes liés à l'épreuve unique ministérielle de quatrième secondaire en histoire, mais les critiques, liées aux postures épistémologiques de l'histoire, s'opposent et se contredisent.

Afin d'apporter les premiers éclaircissements à ces questions, nous proposons cinq chapitres issus du travail de recherche effectué pour notre mémoire. Le premier chapitre décrit la problématique de la recherche et ses possibles retombées sociales. Le deuxième chapitre présente le cadre théorique et définit les finalités énoncées, la pensée historique, les postures épistémologiques liées à l'histoire et l'évaluation des apprentissages. Le troisième chapitre décrit les choix méthodologiques pour la description et l'analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique de l'épreuve unique. Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus. Le cinquième chapitre interprète les résultats.

1. PROBLÉMATIQUE

De nombreux enseignants, parents et journalistes ont critiqué l'épreuve unique ministérielle de quatrième secondaire et la manière dont elle rend compte des apprentissages que l'enseignement de l'histoire a la mission officielle de favoriser. L'expression de cette insatisfaction a attiré notre attention. Ce chapitre a donc pour but d'identifier les auteurs de ces critiques et leurs arguments, ainsi que de mieux définir le problème à la source de cette situation. Pour ce faire, nous décrivons le contexte pratique de l'enseignement de l'histoire. D'abord, nous présenterons le curriculum formel en histoire tel qu'il se manifeste dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ). Ensuite, nous expliquerons l'importance accordée à l'épreuve unique et les insatisfactions qu'elle engendre, puis nous poserons le problème de recherche en nous intéressant aux postures épistémologiques qui sous-tendent les curriculums et les examens en histoire. Finalement, nous présenterons l'objectif de recherche de notre mémoire.

1.1 Le contexte pratique

Nous présenterons d'abord dans cette section les grandes visées du PFÉQ et l'importance que prend le cours d'Histoire et éducation à la citoyenneté (HÉC) dans la formation des élèves à l'ordre secondaire. Puis, dans les deux sections suivantes respectivement, nous nous intéresserons à l'influence de l'épreuve sur les pratiques enseignantes et aux discours d'insatisfaction qui ont suivi la modification des épreuves après la mise en place du Renouveau pédagogique au secondaire.

1.1.1 Le cours d'histoire¹

Au Québec, le PFÉQ régit l'enseignement au secondaire depuis 2007 et s'inscrit dans un ensemble de politiques éducatives qui balisent la gestion de l'éducation au Québec par le ministère de l'Éducation (ME). Dans le contexte de la réforme des curriculums, le Renouveau pédagogique, dont l'implantation a débuté en 2001 à l'ordre primaire, le PFÉQ a regroupé les disciplines scolaires par domaines d'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2007a, p.1).

¹ Bien qu'un nouveau programme d'histoire soit en période de test dans certaines écoles, nous avons choisi de vous présenter les éléments concernant le cours d'HÉC encore en application officiellement au Québec.

Toutes les disciplines du domaine de l'univers social partagent de grandes visées d'apprentissage du PFÉQ : la structuration de l'identité, par l'alphabétisation et l'intégration sociales, l'appartenance à une collectivité, la distanciation critique par rapport aux opinions et aux valeurs énoncées, le développement d'un raisonnement instrumenté, l'enrichissement de la culture et l'accès à une instrumentation conceptuelle et méthodologique, tout cela dans le but de favoriser chez les élèves la compréhension du monde et de les inciter à y jouer un rôle actif de citoyen (Gouvernement du Québec, 2007a, p. 8). Au secondaire, quatre cours différents se rapportent à ces disciplines.

En première et deuxième années du secondaire, les élèves doivent suivre le cours de Géographie et un premier cours d'Histoire et éducation à la citoyenneté (HÉC). Celui-ci porte sur l'histoire occidentale, de la première sédentarisation (au néolithique) à nos jours. En troisième et quatrième secondaire, les élèves suivent un second cours obligatoire d'Histoire et éducation à la citoyenneté. Il porte sur l'histoire du Québec et du Canada de la période pré-1500 aux années 2000. En cinquième secondaire, ils doivent suivre le cours de Monde contemporain, qui allie la géographie, la politique, l'économie et l'histoire (Gouvernement du Québec, 2007a).

La prééminence de l'HÉC en univers social

Le programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté (HÉC) occupe une place prééminente dans le curriculum du domaine de l'univers social, notamment en termes des heures d'enseignement qui lui sont consacrées, soit 150 au premier cycle et 200 au deuxième (Gouvernement du Québec, 2015c). Les quatre unités (une par tranche de 25 heures de cours) associées au cours d'histoire en quatrième secondaire sont les seules, en sciences sociales, qui soient nécessaires à l'obtention du diplôme d'études secondaires. De plus, HÉC est le seul programme de l'univers social auquel on attribue une importance certificative par le truchement d'une épreuve unique, une évaluation uniforme administrée simultanément à tous les élèves d'une même année scolaire suivant un même programme dans chacune des écoles québécoises. Cette épreuve clôt le programme d'HÉC en quatrième secondaire et repose sur les apprentissages effectués en troisième et quatrième années du secondaire (Gouvernement du Québec, 2015b). Elle permet la comparaison des résultats entre les établissements scolaires de l'ordre secondaire sur la base de l'atteinte des finalités de l'enseignement en histoire prescrites par le programme de HÉC. D'ailleurs, ces comparaisons sont quantifiées et publiées chaque

année sur le site internet du ministère de l'Éducation (ME). De par sa fonction certificative obligatoire, l'épreuve unique revêt un caractère prééminent pour la mesure des apprentissages des élèves en HÉC, d'autant plus que la sanction des études « tient compte dans une proportion de 50 %, sous réserve de l'article 470 de la Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3), de l'évaluation sommative de l'élève qui lui est transmise par la commission scolaire » (Gouvernement du Québec, 2015c, chapitre III, article 34).

1.1.2 Une épreuve qui influence les pratiques

L'importance des enjeux reliés à la certification donne un grand poids aux épreuves uniques ministérielles. Ce poids se traduit en une influence sur les pratiques enseignantes déclarées (Demers, 2011; Lanoix, 2015). Bien qu'elle soit non généralisable, l'information tirée des entrevues menées par Lanoix (2015) pour faire ressortir les représentations sociales des enseignants à propos de l'identification nationale en classe d'histoire inclut souvent des références à l'épreuve unique de quatrième secondaire. Les résultats de Lanoix (2015) suggèrent que la préparation des élèves à l'épreuve unique agit sur les représentations sociales des enseignants, surtout ceux de la quatrième secondaire, dans la mesure où elle fait partie des finalités de leur enseignement. L'épreuve unique est parfois ressentie comme une contrainte qui oblige à utiliser l'exposé magistral pour réussir à couvrir la matière et qui conditionne la création des examens créés par l'enseignant, l'école ou la commission scolaire (Lanoix, 2015). Pour d'autres enseignants, l'épreuve unique n'est pas conçue comme une contrainte : c'est une façon efficace de mesurer les acquis des élèves, voire, dans certains cas, un reflet de leur conception de l'enseignement de l'histoire (Lanoix, 2015).

S'intéressant aux relations entre le cadre normatif québécois de l'enseignement de l'histoire et les pratiques enseignantes, Demers (2011) remarque que les enseignants qui constituent son corpus poursuivent tous des finalités normatives, axées sur la réussite de leurs élèves aux examens de fin d'année – sous la forme d'une épreuve maison pour la troisième secondaire et d'une épreuve unique ministérielle pour la quatrième secondaire. Bien que non généralisables, les résultats de Demers (2011) montrent que les finalités normatives sont les plus importantes dans son échantillon. L'impératif de réussite à l'épreuve unique entraînerait un pilotage de l'enseignement par l'aval et serait une des conditions posant obstacle à l'atteinte des visées proposées par le programme d'HÉC (Demers, 2011).

En somme, la préparation à l'épreuve unique influencerait les pratiques enseignantes, qu'elle soit perçue comme une contrainte détournant les pratiques visées ou comme une continuité des pratiques prévues.

1.1.3 Une épreuve unique insatisfaisante

Les discours publics traitant de l'épreuve unique – ou des versions sous forme d'épreuves d'appoint de 2009, 2010 et 2011 – sont unanimes : cette évaluation est insatisfaisante. Dumont (2011), dont l'intervention s'applique également aux versions d'examens datant d'avant le Renouveau pédagogique, affirme que l'épreuve ministérielle en histoire est comme un cauchemar. « [Cet examen] ne permet pas un véritable apprentissage de l'histoire. Je n'ai jamais cessé de le proclamer » (Dumont, 2011, p. 32). Cette constatation est connexe à celle d'Éthier, Cardin et Lefrançois (2014) qui affirment que l'épreuve unique n'évalue pas – et n'a jamais évalué la méthode historique, laquelle est au cœur du programme, contrairement à la mémorisation de tels ou tels détails de telle ou telle interprétation historique. Pour ces auteurs, « l'épreuve unique mime l'analyse de documents, dans des conditions qui font que la “bonne” réponse ne repose pas sur une application d'une démarche historienne ou du sens critique ni même sur une compréhension réelle des concepts ou phénomènes abordés » (p. 169). Pour ces auteurs également, la volonté même des enseignants de conformer leur enseignement avec l'épreuve unique nuirait donc, paradoxalement, à l'atteinte des visées du programme que cette épreuve doit mesurer.

Warren (2013), pour sa part, trace le portrait de quelques aspects de cette insatisfaction dans une analyse « [des] biais idéologiques, [des] perspectives méthodologiques et [des] choix épistémologiques des examinateurs du Ministère » (p. 31) concernant les épreuves de 1970 à 2012. Warren (2013) affirme que le changement de programme a entraîné « un effacement partiel des dimensions temporelles et narratives » (p. 43) dans les épreuves. Ensuite, il remarque que les questions ne suivent plus l'ordre chronologique et que la trame narrative nationaliste, assurant la « cohérence implicite des questions et de leur ordre de présentation » (p. 44), présente dans les versions précédant celle de 2009, disparaît au profit d'une organisation thématique qui aplanit le sens des événements (Warren, 2013). Finalement, « ce qui transparaît davantage, pour qui consulte les examens, c'est à quel point l'histoire représentait de plus en plus un matériau qui servait à autre chose qu'à enseigner l'histoire [; cela] marginalise les

connaissances historiques » (Warren, 2013, p. 45). Cependant, aucune méthodologie n'étant présentée à l'appui de ces conclusions (et en particulier la dernière, qu'aucune argumentation ou preuve ne soutient explicitement), le lecteur ne peut pas voir ni critiquer le cheminement logique qui soutient celles-ci.

Dans les quotidiens, quelques articles sur les centaines qui sont publiés à propos des débats entourant l'enseignement de l'histoire traduisent également de l'insatisfaction. Pour Laperle (2011), « nous sommes face à un examen qui n'est rien d'autre qu'un savoir-lire. [...] [L]a ou les personnes qui ont rédigé cet examen semblent ignorer les fondements de la méthode historique. [...] En vérité, l'ensemble de l'examen pêche [...] par un côté indéfini ou globalisant lié au fait que le programme de la quatrième [secondaire] traverse de manière générale la diachronie historique par thème » (paragr. 7). Un collectif d'enseignants affirme pour sa part que le développement des compétences est difficile à évaluer, principalement la compétence citoyenne, dont le caractère subjectif rend l'évaluation impossible (Arcand et coll., 2014 ; Bédard, 2014). D'autres insistent plutôt sur le fait que l'éducation à la citoyenneté proposée par le programme de HÉC évacue des questions propres à l'histoire nationale et politique du Québec et que l'absence de références à la compétence citoyenne dans l'épreuve unique montre la nécessité de ne pas associer cette compétence à l'histoire du Québec et du Canada et de limiter l'éducation à la citoyenneté au cours d'histoire du premier cycle (Bédard et Bouvier, 2013).

D'autres encore soulignent la nécessité d'ajouter un mécanisme d'évaluation de l'acquisition des connaissances aux évaluations qui portent sur les deux premières compétences, dichotomisant par le fait même les connaissances et les compétences (Bédard, 2014), lesquelles sont au contraire plutôt vues, par Proulx et ses collaborateurs (2013), comme étant toutes deux interreliées de façon indissociable. Laporte (2013) affirme de son côté que l'épreuve unique « ne valide pas l'acquisition de connaissances, ne vérifie aucunement le labeur accompli pendant l'année » (paragr. 17), que les élèves peuvent se présenter à l'examen sans avoir assisté au cours.

Récemment, les quotidiens ont rapporté l'annulation de la « question à long développement » de l'épreuve unique de juin 2016, pour cause de fuite concernant la question elle-même et son

corrigé. Cette question valant pour 12 points sur 50, plusieurs ont remis en question la décision du ministère, voire la validité des résultats des élèves pour l'évaluation².

Certes, ces auteurs écrivent dans des contextes différents, dans des médias publics, pour défendre des opinions différentes au sein de débats complexes qui dépassent largement la question de l'évaluation et se prononcent parfois (au moins pour Laperle [2011] et Warren [2013]) sur des versions d'appoint qui servent de tests à l'établissement des versions plus fixées des épreuves uniques à partir de 2012 ou sans supporter leur argumentaire par des preuves.

Néanmoins, il est possible de regrouper les objets de critique en quatre catégories : 1) les biais idéologiques et les finalités données à l'histoire ; 2) la difficulté d'évaluer le développement des compétences, principalement la compétence citoyenne ; 3) l'opposition entre compétences et connaissances ; 4) le fait que l'épreuve unique n'évalue pas des habiletés propres à l'histoire ni des connaissances, mais plutôt des habiletés générales de mémorisation ou de lecture.

Un point commun émerge de ces quatre catégories : la façon dont on conçoit le savoir en histoire. Les postures associées aux différentes façons de concevoir le savoir en histoire teintent les finalités données à la discipline historique et à son enseignement, finalités desquelles dépend la mise en application d'approches pédagogiques et didactiques parfois contradictoires impliquées dans les deuxième, troisième et quatrième objets de critiques. Les auteurs précédemment mentionnés ont exprimé leur insatisfaction concernant l'épreuve unique de quatrième secondaire en HÉC dans les médias publics, mais ils soulèvent plus ou moins précisément les problèmes causant une telle insatisfaction.

1.2 Le problème de recherche

Cette section présente les différentes postures épistémologiques que l'on attribue aux programmes et aux évaluations en histoire, puis elle ébauche, ce qui est spécifique au cours d'HÉC au Québec, en soulignant l'absence de recherche sur l'épreuve unique en histoire et sur les postures épistémologiques qu'il est possible d'en dégager.

² Voir Asselin (2016), Boivin (2016) ou Champagne (2016).

1.2.1 Les postures épistémologiques des programmes et des évaluations en histoire

En enseignement de l'histoire, plusieurs auteurs affirment, au Québec et ailleurs, dans plusieurs juridictions et dans des termes variés, que ce qui est évalué n'est pas en cohérence avec les programmes (Bugnard, 2009; Éthier et coll., 2014; Körber et Meyer-Hamme, 2015; Parker, 1996; VanSledright, 2013; Wineburg, 2001; Wineburg, Smith et Breakstone, 2012). Remettre en question ce manque de cohérence permet, entre autres, de réfléchir à un constat préoccupant, qu'il soit fondé ou non : « Les jeunes ne savent rien en histoire » (Gouvernement du Québec, 1996). Ce constat introduit la description de l'état de l'enseignement de l'histoire au secondaire au Québec en 1996 dans le rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire présidé par Jacques Lacoursière (Gouvernement du Québec, 1996). Dans la province, l'antienne voulant que les jeunes (ou la population en général) ne connaissent pas l'histoire est encore régulièrement reprise dans les médias publics³. Ce constat est présenté par certains acteurs comme un corollaire de nombreux débats publics qui éclatent au Québec et ailleurs sur la qualité de l'enseignement de l'histoire. Prost (1996) rappelle que les débats des années 1980 en France ont mené au même constat : « Les élèves ne savent plus rien... »

Aux États-Unis, Wineburg (2001, 2004) montre la récurrence de ce constat dans plusieurs rapports gouvernementaux et dans plusieurs articles de médias publics concernant l'apprentissage de l'histoire depuis au moins 1917. Il s'étonne de la stabilité d'un tel constat et le replace dans le contexte beaucoup plus large des débats sur la place du savoir dans l'enseignement de l'histoire : qu'est-ce qui devrait être enseigné en histoire? Qu'est-ce que l'enseignement de l'histoire apporte de particulier à la formation? Quelle est la contribution de l'enseignement de l'histoire à la société démocratique? Qu'est-ce qui devrait être évalué en histoire? En affirmant que les jeunes ne savent rien en histoire, il est impliqué que quelque chose de précis (généralement des connaissances déclaratives) est mesuré d'une manière spécifique (par des examens, des tests ou des sondages) et que les jeunes ne satisfont pas aux exigences de cette évaluation (Wineburg, 2001).

³Voir entre autres les articles d'Antoine Robitaille (2011) publiés dans *Le Devoir* et de Mathieu Bock-Côté (2014), dans le *Journal de Montréal*.

Selon Louis, Jutras et Hensler (1996), les programmes par objectifs, qui ont précédé les programmes par compétences, ont fortement teinté les pratiques évaluatives, centrées sur les contenus disciplinaires.

D'inspiration behavioriste, un objectif pédagogique : (1) est externe à la personne en formation; (2) est prédéfini et fixe; (3) parcellarise le contenu de formation et postule que la somme des parties est égale au tout; (4) distingue généralement la formation selon les domaines cognitif (habiletés intellectuelles), affectif (attitudes) et psychomoteur (habiletés psychomotrices); et (5) considère généralement que la non-atteinte d'un objectif est un indicateur de l'absence, chez l'individu, de l'apprentissage prévu. [...] L'approche évaluative qui découle de ce paradigme portera sur la quantification des savoirs appris par les personnes en formation. [...] Les instruments de mesure (examens, travaux, exercices) sont préparés de telle sorte que la *somme* des bonnes réponses ou le *nombre* d'objectifs réussis représentent la meilleure indication de la maîtrise du contenu de formation (Louis et coll., 1996, p. 419-421).

Ces pratiques évaluatives, reposant en majorité sur les questionnaires à choix de réponse, sur les examens de restitution ou sur les dissertations basées sur des dossiers documentaires, perdurent malgré la réforme des programmes (Grant, 2006) :

Avec l'adoption des Common Core State Standards et avec les efforts pour créer de nouveaux examens, nous espérons que les Évaluations de la pensée historique [HAT] pourraient inciter des efforts pour dépasser, d'une part, les questionnaires à choix de réponse, et d'autre part, les dissertations basées sur des documents [DBQ], très exigeantes. En ce moment, ces deux options épuisent l'éventail d'évaluations possibles en histoire, malgré le fait que d'innombrables autres options existent entre ces deux pôles. Seule une résistance obstinée au changement nous empêche de les trouver (Wineburg et coll., 2012, p. 290, notre traduction).⁴.

Pour exemplifier cette situation, VanSledright (2013) commence son ouvrage en posant au lecteur douze questions à choix de réponse tirées des tests d'histoire pour le secondaire Standards of Learning de l'État de Virginie (voir l'annexe 1). Ces questions servent d'exemple pour illustrer le fait que les pratiques évaluatives standardisées ancrées aux États-Unis n'évaluent généralement que la capacité de retenir de l'information. De plus, VanSledright (2013) précise que ces tests, omniprésents et servant de condition (parmi d'autres) pour décerner

⁴« With the adoption of the Common Core State Standards and efforts to create new tests, we hope that HATs [Historical Assessments of Thinking] might spur efforts to go beyond discrete multiple-choice tests, on one hand, and full-blown DBQs [Document Based Questions], on the other. At present, these two options virtually exhaust the range of history testing even though countless other options fall between these two poles. Only a stubborn resistance to change prevents us from finding them » (Wineburg et coll., 2012, p. 290).

ou non un diplôme à un élève, évaluent d'abord la capacité des élèves à distinguer une réponse correcte parmi des réponses incorrectes plutôt que leur capacité à comprendre et à penser en histoire. Tester la capacité à reconnaître et à se rappeler des connaissances déclaratives (termes historiques, noms de personnages, dates, évènements, etc.) ne démontre pas qu'un élève a développé tous les niveaux de savoir qui permettent une compréhension approfondie de l'histoire. Pourtant, les nouveaux standards adoptés dans les curriculums actuels aux États-Unis (voir l'annexe 2) ne s'arrêtent aucunement à la restitution d'information et mettent l'accent sur la capacité des élèves à utiliser des concepts procéduraux propres à l'histoire. Il y a donc décalage entre les pratiques évaluatives, qui reposent toujours sur des contenus notionnels et leur mémorisation, et les attentes des programmes, qui reposent sur le développement d'une démarche historique (Reisman, 2015; VanSledright, 2013).

VanSledright (2013) insiste sur le fait que l'apprentissage de l'histoire ne se fonde pas sur l'accumulation de connaissances déclaratives. La compréhension de l'histoire est permise par l'exercice d'un mode de pensée historique (Laville, 1984, 1991; Lévesque, 2008; Martineau, 1999, 2010; Seixas et Morton, 2013; Ségal, 1990, 1992; VanSledright, 2013; Wineburg, 2001). La pensée historique est un processus à partir duquel les historiens interprètent des sources pour en tirer des preuves historiques et construire des récits historiques (Seixas et Morton, 2013). Selon VanSledright (2013), elle se forme à l'intérieur d'une investigation qui permet la confrontation de perspectives provenant de plusieurs sources (voir aussi Martineau, 1999; Nokes, Dole et Hacker, 2007; Ségal, 1990, 1992; Wineburg, 1991a, 1991 b, 2001). Certaines croyances épistémologiques, enracinées dans la pensée parce qu'elles s'acquièrent intuitivement lors des activités de la vie quotidienne, érigent des obstacles à la pensée historique (VanSledright, 2013, p. 25; voir aussi, sur les obstacles, Bachelard, 1940/1983/1999; De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 2002; Giordan, 1998).

Les croyances épistémologiques reposent sur quatre dimensions réparties en deux catégories : (1) la nature du savoir (*nature of knowledge*) et (2) la nature du processus qui permet de savoir (*nature of knowing*) (Hofer et Pintrich, 1997). La première catégorie inclut le degré de certitude à propos du savoir (*certainty of knowledge*) et la simplicité du savoir (*simplicity of knowledge*) (Hofer et Pintrich, 1997). La deuxième catégorie comprend la source du savoir (*source of*

knowledge) et la façon dont le savoir est justifié (*justification for knowing*) (Hofer et Pintrich, 1997).

Les élèves développant une pensée historienne confondent souvent histoire et passé et considèrent qu'une vérité doit être distinguée d'un lot de faussetés pour résoudre des contradictions qu'offrent plusieurs sources (Barton, 2008; Lee, 2005; VanSledright, 2002, 2013 ; Wineburg, 1991a, 2001). De plus, ils ne tiennent généralement pas compte du fait que les sources ont un auteur et, lorsqu'ils le font, accordent souvent une validité spontanée à cette personne qui est « assez intelligente pour écrire un livre » (VanSledright, 2013, p. 28; voir aussi Britt et Aglinskas, 2002; Wineburg, 1991a). Ces croyances épistémologiques soulevées par VanSledright (2013) se rapportent à la définition de ce qu'est l'histoire, de son utilité. Elles sont improductives parce qu'elles limitent l'élève à la recherche d'une vérité souvent impossible à obtenir et mènent souvent à l'utilisation de l'imagination pour combler les espaces contradictoires (Barton, 2008; Lee, 2005; VanSledright, 2013; VanSledright et Brophy, 1992). En outre, pour les élèves, les textes informationnels, comme ceux des manuels scolaires fréquemment utilisés en histoire ou ceux des sources premières rendues accessibles, ne font que transmettre de l'information qui n'est pas fictive et qui ne requiert donc pas d'interprétation, ce qui correspond à une vision naïve et réaliste, sans traitement critique nécessaire, de la démarche historienne (Barton, 2008; Britt et Aglinskas, 2002; VanSledright, 2013; Wineburg, 1991a, 1991 b).

Dans une recherche sur les croyances épistémologiques dont VanSledright (2013) s'est servie, Maggioni, VanSledright et Alexander (2009) ont établi un modèle de cognition épistémique propre au domaine de l'histoire, dans lequel ils font ressortir trois postures épistémologiques possibles face au savoir. Dans sa recherche doctorale, Therriault (2008) définit la posture épistémologique comme « le cadre de référence général ou encore le paradigme épistémologique [...] de la connaissance [...] lorsqu'il est question de construction, d'acquisition, de modification, de réfutation ou de développement des connaissances » (p. 85). D'après la thèse de l'auteure, l'étude des croyances épistémologiques et des rapports aux savoirs permet d'accéder aux postures épistémologiques (Therriault, 2008; Therriault et Harvey, 2011).

Demers (2011) résume les trois postures du modèle de Maggioni, VanSledright et Alexander (2009). La première posture, *réaliste/de reproduction (copier stance)*, « conçoit le savoir historique comme amalgame de faits objectifs extérieurs à l'interprétation de l'historien, qui ne requiert aucun critère spécifique pour traiter les informations issues de témoignages, de documents, etc. » (Demers, 2011, p. 93). Les historiens, les manuels et les enseignants font autorité parce qu'ils détiennent la vérité historique. La mémorisation donne accès au savoir historique (Demers, 2011). La deuxième posture, *critérialiste/constructiviste (criterialist stance)*, « postule que le savoir historique est une construction humaine qui requiert l'évaluation rigoureuse et méthodique de preuves, via l'heuristique des sources et du contexte de leur production (Wineburg, 2001) » (Demers, 2011, p. 93). La troisième posture, nommée *borrower stance* par Maggioni, VanSledright et Alexander (2009), se situe entre les deux. Un individu dans cette posture conçoit le savoir historique comme une construction humaine, mais reléguée au statut d'opinion puisque la subjectivité de l'auteur prime dans l'analyse (Demers, 2011). Ces postures ont été principalement utilisées pour analyser les croyances épistémologiques des enseignants et des élèves aux États-Unis (Maggioni et coll., 2009 ; Nokes, 2014). Au Québec, Demers (2011) les a utilisées pour faire ressortir les croyances épistémologiques des enseignants. Ces postures peuvent également être reliées aux programmes et aux évaluations.

Les postures épistémologiques du programme d'HÉC et de l'épreuve unique

Les finalités annoncées de l'enseignement de l'histoire dans le programme d'HÉC au deuxième cycle sont d'« amener les élèves à comprendre le présent à la lumière du passé » et de « préparer [ceux-ci] à participer de façon responsable, en tant que citoyens, à la délibération, aux choix de société et au vivre-ensemble dans une société démocratique, pluraliste et ouverte sur un monde complexe » (Gouvernement du Québec, 2007b, p. 1). Le programme d'HÉC propose d'atteindre ces finalités en aidant les élèves à développer trois compétences disciplinaires – *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique ; Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique ; Consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire* – et en insistant sur leur interrelation pour un même contenu historique. L'interrelation entre interrogation et interprétation fait référence à une démarche d'enquête et aux étapes d'analyse qui permettent d'examiner et de produire des interprétations selon des attitudes et un langage propres à l'histoire.

L'apprentissage de l'histoire favorise, par ailleurs, le développement d'une démarche intellectuelle, d'un langage et d'attitudes qui rendent possible l'appropriation graduelle d'un mode de pensée historique. Les élèves apprennent à interroger des réalités sociales dans une perspective historique et à fonder la compréhension qu'ils s'en donnent en recourant à des sources documentaires et en déployant un raisonnement instrumenté (Gouvernement du Québec, 2007b, p. 5).

De par ses références explicites à la construction de connaissances et sa première finalité qui encourage le développement d'un mode de pensée historique, le programme d'HÉC s'inscrit en principe dans la posture *critérialiste/constructiviste* (Demers, 2011).

L'insatisfaction entourant l'épreuve unique et l'absence de recherches empiriques indépendantes sur cette épreuve rendent plus complexe son association à une posture épistémologique particulière. L'épreuve unique ne peut pas être comparée avec les tests standardisés à choix de réponse étatsuniens et elle entraîne des critiques contradictoires, soulevées à la section précédente, à propos des postures épistémologiques qu'elle sous-tendrait : certains disent qu'elle n'évalue pas la maîtrise des connaissances historiques et d'autres affirment qu'elle n'évalue pas le développement de la méthode historique. En somme, on ignore quelles postures épistémologiques émanent de l'épreuve unique. Les discours des personnes qui voudraient résorber, dans un sens ou l'autre, l'écart qu'ils perçoivent entre la posture de l'épreuve unique et celle du programme (ou la leur) reposent donc sur des fondements fragiles.

Le contenu des épreuves uniques fait l'objet de critiques nombreuses et diversifiées, suscitant elles-mêmes un débat larvé : la posture épistémologique de l'épreuve unique est-elle pertinente? Pourtant, aucune analyse systématique des épreuves n'a encore exploré la validité de ces critiques. Plusieurs données manquent pour trancher ce débat, au premier rang duquel se trouvent celles qui découleraient d'une description et d'une analyse des postures épistémologiques qui sous-tendent l'épreuve unique.

1.3 L'objectif de recherche

L'objectif de cette recherche est de décrire et d'analyser les postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique.

2. CADRE THÉORIQUE

Nous décrirons d'abord les finalités éducatives de l'enseignement de l'histoire, le processus de transposition didactique qui en découle et le flou entourant les exigences en matière d'évaluation. Nous détaillerons ensuite les fondements de l'histoire et les composantes de la pensée historique. Nous nous pencherons sur les postures épistémologiques reliées à l'enseignement de l'histoire. Puis, nous présenterons plus spécifiquement les résultats et les modèles théoriques issus de la recherche sur l'évaluation des apprentissages en histoire, plus spécifiquement en lien avec le développement de la pensée historique dans une posture *critérialiste/constructiviste*. Finalement, les objectifs spécifiques de la recherche seront présentés.

2.1 Les finalités éducatives de l'enseignement de l'histoire

Les finalités éducatives de l'enseignement de l'histoire peuvent être classées selon trois catégories : personnelles, intellectuelles et sociales. Les finalités personnelles reposent sur la compréhension de l'expérience personnelle de l'apprenant grâce à l'exploration de la société, de la culture, de l'individu permise par les sciences sociales (Joyce, 1972). Par le développement d'une pensée critique, cette exploration donne également du sens à l'expérience personnelle (Barton et Levstik, 2004; Joyce, 1972). À cet aspect identitaire, Audigier (1997) ajoute l'aspect pratique de la transférabilité des compétences développées à l'école, utiles à la vie professionnelle.

Les finalités intellectuelles reposent sur l'identification de problèmes et la maîtrise d'outils de résolution de problèmes et d'analyse (Joyce, 1972). Elles sont aussi intimement liées à la connaissance et la compréhension de faits, de concepts et de structures, à la capacité de recherche et à l'adoption d'un comportement intellectuel basé sur l'ouverture d'esprit et la rigueur (cité dans Martineau, 2010). Audigier (1997) ajoute à cela l'initiation à l'étude de documents et la capacité, permettant d'exercer la pensée critique, de distancier ces documents de la réalité.

Les finalités sociales de l'enseignement de l'histoire sont en général celles sur lesquelles les auteurs insistent le plus. Audigier (1997) affirme que l'histoire comme discipline scolaire est

fondée sur et fonde une conception de la citoyenneté permettant le développement d'une identité collective faite de valeurs partagées, des règles de vie collective régies par des institutions politiques et par un rapport à la nation plus ou moins prégnant, ce qui ajoute aux fonctions sociales des fonctions patrimoniales et culturelles. L'éducation à la citoyenneté est une finalité sociale centrale pour plusieurs auteurs – qui y incluent la notion d'identité collective (Barton et Levstik, 2004; Martineau, 2010), l'accueil de l'altérité, comme critique de l'adhésion tacite de l'identité collective (Ségal, 1990), la pensée critique (Barton et Levstik, 2004; Gouvernement du Québec, 2007b; Lenoir, 1992; Martineau, 1999; Martineau et Laville, 1998), une capacité à apprivoiser le changement (Martineau, 2010), une capacité à délibérer (Barton et Levstik, 2004; Éthier et Lefrançois, 2007) ou une préparation à l'engagement à la société démocratique (Barton et Levstik, 2004; Joyce, 1972) – sans pour autant qu'elle soit centrée sur le côté identitaire et ethnique.

La finalité citoyenne sous-tendant le programme de HÉC correspond aux finalités sociales. La construction de l'histoire scolaire, comme celle du programme de HÉC, se trouve à l'intersection d'un rapport à l'État, à la langue, à la culture, aux traditions, à la nation, aux valeurs. Une forme scolaire de l'histoire privilégiant les savoirs consolidés et leur transmission échoue cependant à faire coïncider des rapports différents et peut contribuer à conduire les peuples à des tensions continues (Audigier, 1997; Wertsch, 2012). Cette forme scolaire s'éloigne également de l'enseignement d'une démarche intellectuelle et critique qui permet de douter et de débattre plutôt que d'admettre sans remettre en question (Audigier, 1997; Avery, Sullivan, Smith et Sandell, 1996).

2.1.1 Le processus de transposition didactique

Plusieurs auteurs accordent de l'importance aux savoirs scolaires parce que ces savoirs sélectionnés et généralement validés ne laissent pas transparaître les choix épistémologiques, politiques et pédagogiques qu'ils sous-tendent (Apple, 1979, 1982; Mével et Tutiaux-Guillon, 2014). L'histoire scolaire se retrouve au cœur de telles réflexions. Examiner le processus de transposition didactique permet de mieux cerner les savoirs et les interventions pédagogiques qui sont choisis par les systèmes éducatifs et les enseignants. Le sous-titre du livre de Chevallard (1985/1991), *Du savoir savant au savoir enseigné*, définit en peu de mots ce qu'est la transposition didactique (Perrenoud, 1998a). Les savoirs savants et les savoirs scolaires

diffèrent. La première vision des savoirs associés à l'histoire est celle d'énoncés factuels qui relatent le passé (Audigier, Crémeux et Tutiaux-Guillon, 1994). Alors que les savoirs savants exposent impérativement les sources utilisées et généralement le questionnement poursuivi, les savoirs scolaires sont particularisés par un langage qui efface toutes traces permettant de voir que l'énoncé est en fait une reconstruction du passé pour mieux le comprendre selon des questionnements actuels (Audigier et coll., 1994). Les savoirs scolaires dépendent de structures de signification; selon des considérations idéologiques, ces structures sélectionnent, organisent et distribuent les contenus qui seront légitimés comme savoirs scolaires et dont dépendront le curriculum, les interventions pédagogiques et l'évaluation (Giroux, 1981).

Giroux (1981) pose la question suivante : « La question qui doit être analysée n'est pas "qu'est-ce qui devrait être considéré comme un savoir légitime", mais bien "comment un savoir peut être légitime et un autre non" » (p. 75, notre traduction)⁵. L'analyse du processus de transposition didactique permet de faire ressortir des éléments expliquant la légitimation d'un savoir scolaire.

La première étape est celle de la création des programmes d'études en histoire. Le savoir savant fait l'objet de sélections sur le plan axiologique et sur le plan didactique (Martineau, 1999, 2010). Les sélections axiologiques assurent la construction d'un contenu, à partir des savoirs savants, qui servira (de façon plus ou moins consciente) les valeurs et les considérations éthiques (des décideurs) de la société dans laquelle elles s'inscriront. Les sélections didactiques opérationnalisent la construction précédente dans le but d'atteindre les finalités éducatives recherchées (Martineau, 2010).

La chaîne de transposition didactique s'articule autour de deux niveaux de transposition : le premier niveau représente la transformation des savoirs savants en un curriculum formel (la transposition externe) et le deuxième niveau traite de l'adaptation du curriculum formel vers le curriculum réel, celui qui est enseigné (la transposition interne) (Paun, 2006 ; Perrenoud, 1998a).

⁵ « The question to be analyzed is not so much *what* is considered legitimate knowledge as much as *how* is it that some knowledge is labeled legitimate and some not » (Giroux, 1981, p. 75).

Le premier niveau de transposition

« L'évolution des programmes d'études est le reflet de cette influence sociale et culturelle qui, par le filtre du système d'enseignement et de la politique éducative, sélectionne les savoirs et les "apprête" de telle façon qu'ils puissent être enseignés, appris et évalués » (Legendre, 1998, p. 34). Le premier niveau de transposition appliqué à l'histoire contribue à la mythification de la discipline historique et de son objectivité pour en obtenir des savoirs à la fois désincarnés de ceux qui les créent et éloignés des conflits de savoirs qui pourraient remettre en question des épisodes de la mémoire collective (Perrenoud, 1998a). La sélection des savoirs savants à intégrer au curriculum formel en histoire suit la logique de la progression régulière d'un récit, facilement découpé en chapitres qui permettent une évaluation régulière organisée selon ces chapitres (Perrenoud, 1998b). Malgré une approche thématique en quatrième secondaire dans le programme d'HÉC – approche d'ailleurs fort contestée et promise à l'élimination de l'enseignement dès 2018-2019 –, l'approche chronologique séparée en chapitre est favorisée pour le cours d'histoire et sera étendue à tout le programme dans sa nouvelle incarnation (Gouvernement du Québec, 2016). Ce premier niveau de transposition vient supporter deux idées : celle d'un savoir scolaire validé, facilement découpé en unités chronologiques qui peuvent être évaluées séparément; celle qu'il y a des savoirs existants en soi, que la périodisation ou le choix des faits n'est pas l'objet de débats historiographiques.

Le deuxième niveau de transposition

Le deuxième niveau de transposition implique une conception, une sélection et une transformation des savoirs prescrits et du curriculum formel par les enseignants. Les représentations sociales des enseignants influencent les conceptions que ces derniers se font du savoir savant et des « bonnes » pratiques (Bouhon, 2007, 2009; Karwera, 2012). Ainsi, Bouhon (2009) affirme que, selon les résultats de sa recherche, plus un enseignant a une représentation factuelle de l'histoire, plus il est probable qu'il base ses pratiques sur un modèle didactique transmissif suivant une logique encyclopédique. De plus, Karwera (2012) et Westheimer et Kahne (2004) concluent que les représentations de la citoyenneté à développer chez les élèves influencent les types de pratiques choisies et les résultats de l'enseignement-apprentissage.

Les représentations sociales des enseignants exercent également une influence sur leur adhésion ou leur résistance à la réforme des programmes d'histoire (Bouhon, 2007; Demers, 2011, Moisan, 2010). Bouhon (2007) précise que les enseignants ayant des représentations axées sur les finalités de l'histoire (la compréhension du monde grâce à l'étude du passé par le biais de la transmission de savoirs utiles) adhèrent moins aux réformes pédagogiques que ceux qui ont des représentations axées sur des finalités éducatives plus globales (le développement intégral de l'humain par le développement de compétences). La finalité normative, visant le succès des élèves, joue un rôle important sur les pratiques, même si ses prescriptions vont à l'encontre des représentations des enseignants concernant la nature et l'enseignement de l'histoire (Demers, 2011; Lanoix, 2015). Les incohérences entre le curriculum formel et les prescriptions de l'évaluation, ressenties par les enseignants, influencent donc un rejet des compétences proposées dans le curriculum formel (Demers, 2011). De plus, les attentes envers les enseignants et le désir de maîtrise et de maintien du contrat didactique poussent ces derniers à prioriser la couverture du contenu et l'autorité sur la classe, l'un permettant l'autre (Barton et Levstik, 2004). La principale conception communément acceptée de l'instruction est en effet celle de la couverture d'un contenu prescrit par un programme (Barton et Levstik, 2004).

Cette conception fait écho aux méthodes d'hétérostructuration cognitive traditionnelle ou de type coactif – tirés des modèles d'intervention éducative (MIÉ) de Lenoir (2005), eux-mêmes adaptés de Not (1987). Les quatre modèles proposés sont centrés sur « l'identification des rapports entre l'élève, les objets d'apprentissage et l'enseignant, en relation avec les finalités qui sous-tendent ces rapports » (Lenoir, 2005, p. 8). Le premier modèle (MIÉ1), *l'hétérostructuration cognitive traditionnelle*, voit l'apprentissage comme un processus de transmission du savoir par l'enseignant et de réception passive de celui-ci par les élèves. Le deuxième modèle (MIÉ2), *l'autostructuration cognitive*, est centré sur le sujet qui apprend de façon autonome dans un processus d'investigation non dirigée où l'enseignant ne fait que soulever l'intérêt de l'investigation pour l'élève. Dans le troisième modèle (MIÉ3), *l'hétérostructuration cognitive de type coactif*, l'apprentissage est réalisé selon une investigation de l'élève dirigée par l'enseignant. Prolongement du MIÉ1, le MIÉ3 encourage l'application de savoir-faire, mais selon une structuration strictement réservée à l'enseignant qui vise l'inculcation des savoirs dans des activités au cours desquelles une bonne réponse précise est

attendue (Boutonnet, 2013 ; Lenoir, 2005 ; Not, 1979). Selon le quatrième modèle (MIÉ4), *l'interstructuration cognitive*, l'apprentissage doit être vu davantage comme un processus de problématisation, de conceptualisation, d'enquête et d'élaboration de sens, toujours médiatisé (par des démarches d'apprentissages, des procédés méthodologiques explicites, des modes d'expression spécifiques) et contextualisé (par des interactions sociales) (Lenoir, 2005, p. 10).

Pour le modèle traditionnel (MIÉ1), l'apprentissage est un processus réceptif permis par l'exposition et l'imposition d'un savoir préétabli (Lenoir, 2005). Pour le modèle coactif (MIÉ3), l'apprentissage est permis par une investigation des élèves qui est contrôlée par l'enseignant selon un processus d'inculcation (Lenoir, 2005). Certains auteurs affirment que le MIÉ3 est le modèle qui correspond le plus aux discours des enseignants, sinon à leurs pratiques réelles (Bouhon, 2009; Boutonnet, 2013). « La structuration du savoir s'opère par l'enseignant dans un cours magistral, un récit, mais qui intègre la participation des élèves par une discussion se limitant à un échange rapide et superficiel » (Boutonnet, 2013, p. 32). Le désir de contrôle de la classe repose sur la conception que l'enseignant organise le déroulement de sa classe par des activités structurées qui gardent en général les élèves silencieux et immobiles (Barton et Levstik, 2004). La couverture du contenu et la pression du peu de temps accordé pour y arriver permettent de maintenir le contrôle sur la classe et ce dernier permet de couvrir tout le contenu prescrit dans les temps impartis (Barton et Levstik, 2004; Cuban, 2007).

Ce désir de couverture et de contrôle facilite le choix de savoirs consolidés n'engageant pas de conflits, pouvant être imposés comme véridiques et assurant tant la position d'autorité de l'enseignant que sa légitimité à contrôler la classe (Perrenoud, 1998a). En histoire, cette sélection permet d'éviter les questions ouvertes (Audigier, 1997), les problèmes politiques ou économiques contemporains ou controversés (Barton et Levstik, 2004) ou encore l'affaiblissement des bases des religions ou des idéologies dominantes (Perrenoud, 1998a). Les présupposés idéologiques qui fournissent des règles communes pour les actions et les pensées des éducateurs peuvent également renforcer le rôle de régulation, de contrôle et de reproduction sociale de la sélection des savoirs scolaires (Apple, 1979).

La transformation des contenus, elle, fait subir aux savoirs un filtrage lorsqu'ils sont organisés dans le but d'être enseignés (Legendre, 1998). Le savoir scolaire consolidé et dépourvu

d'éléments contentieux pouvant remettre en question la reproduction sociale visée par l'école est décontextualisé, détaché des pratiques associées aux savoirs savants dont les méthodes et techniques sont mécanisées et réifiées, désynchronisé, divisé en disciplines artificielles (au sens de non-naturelles, de casuelles) dont les frontières scolaires sont parfois étanches, et dépersonnalisé, dissocié de ceux qui l'ont produit (Perrenoud, 1998a).

Les deux niveaux de transposition didactique entraînent donc une façon particulière de concevoir, de sélectionner et de transformer les savoirs scolaires qui influencent les choix opérés par les enseignants dans leurs pratiques. Les relations entre les savoirs scolaires, constamment réactualisés, et les conceptions de la mémoire et du pouvoir considérées valides par une société donnée entraînent l'histoire scolaire dans de nombreux débats et rendent la finalité sociale de l'enseignement de l'histoire difficile à transposer et à évaluer (Audigier, 1997).

2.1.2 Un flou entourant les exigences en matière d'évaluation

L'importance certificative de l'épreuve unique – dont la finalité normative associée à la réussite des élèves et à leur diplomation semble prendre le pas sur les finalités de l'enseignement de l'histoire – est partie prenante d'une rupture entre l'enseignement réel et les finalités officielles du curriculum formel, déjà observée, entre autres en enseignement de l'histoire, par plusieurs chercheurs (Barton et Levstik, 2004; Boutonnet, 2013; Cuban, 2007; Demers, 2011; Gouvernement du Québec, 1996; Karwera, 2012; Martineau, 1991, 1999, 2010; Ségal, 1992).

« Ce que vous évaluez est ce à quoi vous donnez de la valeur » (White, 1994, p. 292, notre traduction)⁶. Les choix politiques, idéologiques, scientifiques et sociaux en rapport à ce qui est évalué à l'école reposent sur la valeur accordée à certains apprentissages (Blais, 2014; Mével et Tutiaux-Guillon, 2014). Ces choix impliquent également une forme spécifique d'évaluation (questionnaire à choix de réponse, tests, examens, etc.) permettant de collecter les données nécessaires à la mesure et au jugement (Blais, 2014). Une fois constituée, l'évaluation sert à montrer quels apprentissages les élèves ont fait – ou non – à propos de ce qui est considéré comme ayant de la valeur pour la société. « [...] [I]l s'agit de statuer sur la valeur de [...] [l'apprentissage] en tenant compte du contexte et des objectifs, puis d'obtenir des données

⁶ « What you assess is what you value » (White, 1994, p. 292).

valides pour accompagner le jugement sur les éléments constitutifs de la valeur » (Blais, 2014, p. 15).

Au Québec, les finalités disciplinaires et évaluatives sont subsumées sous trois catégories de finalités : permettre aux élèves de s'instruire, de socialiser et de se qualifier « pour qu'ils puissent actualiser leur potentiel tant sur le plan intellectuel qu'affectif, et ce, pour leur vie personnelle, sociale et professionnelle » (Gouvernement du Québec, 2007c, p. 5).

Ces trois missions s'incarnent dans des visées de formation et des orientations qui sont au fondement des interventions éducatives souhaitées : la *construction d'une vision du monde*, la *structuration de l'identité* et le *développement du pouvoir d'action*. Quatre grandes orientations influencent la façon d'opérationnaliser ces visées : la volonté d'une *réussite pour tous*, d'une *formation décroïsonnée*, d'une *formation centrée sur le développement de compétences* et d'une *évaluation au service de l'apprentissage* (Gouvernement du Québec, 2007c, p. 10).

Cette mission, ces visées et ces orientations reflètent une volonté (qui n'est pas exempte de contradictions ni partagée par tous et dont l'objet est plurivoque) de démocratisation de l'éducation au Québec. L'accès aux savoirs, le développement identitaire et citoyen, ainsi que l'entrée sur le marché du travail du plus grand nombre sont au cœur de la modernisation de l'éducation entamée avec le rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1964). L'approche par compétences préconisée par le PFÉQ, depuis 2001 à l'ordre primaire et depuis 2007 à l'ordre secondaire, vise la réussite pour tous et le transfert dans la vie quotidienne des compétences développées à l'école.

Pourtant, des hiérarchies demeurent présentes de façon implicite à l'intérieur des curriculums formels, selon Perrenoud (1984, 1998b). Les hiérarchies scolaires basées sur des modèles d'excellence valorisés dans la société seraient en fait une préfiguration des hiérarchies existant à l'extérieur de l'école (Perrenoud, 1984). Alors que les contenus à enseigner ainsi que les approches pédagogiques et didactiques sont bien cernés dans les curriculums, les normes d'excellence et les jugements qui permettent la hiérarchisation, sous la forme d'une évaluation formelle ou informelle des apprentissages, sont sous-entendus et exécutés de façon routinière par les acteurs de l'éducation (Perrenoud, 1984).

Tout ce passe comme si, prescrivant ce qu'il faut enseigner, l'institution feignait d'avoir défini *ipso facto* ce qu'il faut évaluer, ce qui la dispense de formuler séparément et distinctement les normes d'excellence. Il lui suffit d'enjoindre aux maîtres d'enseigner en respectant le plan d'études et d'évaluer ce qu'ils ont enseigné. Les indications formelles relatives à l'évaluation portent donc surtout sur les procédures : dans quelles branches mettre des notes, à quel rythme, selon quelle échelle; dans quelle branche se limiter à des appréciations qualitatives, comment les rédiger; selon quelles règles combiner les appréciations et les notes pour décider de la réussite ou de l'échec, ou fonder certaines décisions comme le redoublement, l'envoi en appui, la prise en charge médico-pédagogique, la relégation dans une classe spécialisée (Perrenoud, 1984, p. 105).

Perrenoud (1984) affirme que la société attend de l'école un compromis constant entre les finalités annoncées et les contraintes qui limitent l'action de ses acteurs pour l'atteinte de ces finalités. La rupture entre le curriculum formel – « image de la culture digne d'être transmise, avec le découpage, la codification, la mise en forme correspondant à cette intention didactique » (Perrenoud, 1998a, p. 490) – et le curriculum réel – « ensemble d'expériences, de tâches, d'activités qui engendrent ou sont censées engendrer l'apprentissage » (Perrenoud, 1998a, p. 490) – peut être masquée par les dispositifs d'évaluation formelle que les enseignants mettent en place (Perrenoud, 1984). Ces dispositifs permettent de concilier, d'une part, les normes d'excellence implicites qui doivent permettre la reproduction des élites sur une base de mérite scolaire et de l'autre, l'accessibilité et la réussite pour tous annoncées par le système scolaire (Perrenoud, 1998b).

Ce compromis pratique nimbe les attentes réelles en matière d'évaluation et les normes d'excellence qui sous-tendent les jugements d'excellence (Perrenoud, 1998b). Ces jugements d'excellence, formés à partir des épreuves certificatives qui influent sur les savoirs essentiels, servent à trier les élèves selon leur réussite ou leur échec à ces épreuves; ils conditionnent les décisions concernant la progression dans le parcours scolaire ainsi que la certification (Perrenoud, 1998b) et, plus tard, la valeur de la production professionnelle d'un travailleur, en fonction de la valeur de ce producteur, laquelle dépend en retour de la valeur accordée au diplôme obtenu (le cas échéant) (Bourdieu et Passeron, 1970).

Les fonctions de l'évaluation en lien au rôle de l'école

« L'évaluation traditionnelle, non contente de fabriquer de l'échec, appauvrit les apprentissages et induit des didactiques conservatrices chez les enseignants, des stratégies utilitaristes chez les

élèves » (Perrenoud, 1998b, p. 15). Dans le programme d'HÉC (Gouvernement du Québec, 2007b) et pour plusieurs auteurs (Durand et Loye, 2014; Perrenoud, 1998b; Scallon, 2007), les fonctions d'aide à l'apprentissage et de certification coexistent dans l'enseignement-apprentissage. Pour Perrenoud (1998b), cette coexistence témoigne d'une transition entre deux logiques. L'évaluation sociale, sommative, ponctuelle, sélective et certificative est, pour Reboul (2010), « au service de la collectivité, qui veut pouvoir sélectionner et contrôler ceux qu'elle emploie » (p. 139). L'évaluation pédagogique, formative et continue, permet la régulation des apprentissages et l'utilisation des erreurs pour résoudre les problèmes des élèves et en tirer de nouvelles possibilités de progression (Reboul, 2010). Alors que la première correspond davantage à la logique de la reproduction sociale, la deuxième peut être associée à une volonté de favoriser l'apprentissage des élèves selon une progression individualisée (Morrissette, 2009; Perrenoud, 1998b).

2.2 L'évaluation des apprentissages en classe d'histoire

Au vu des finalités éducatives de l'enseignement de l'histoire et du flou entourant les exigences en matière d'évaluation, ces dernières manquant souvent de cohérence avec les premières, nous présentons dans cette section certains paradigmes et certains modèles sous-tendant les pratiques enseignantes. Ensuite, nous nous penchons spécifiquement sur les pratiques évaluatives permettant l'évaluation de la pensée historique selon une posture *critérialiste/constructiviste*.

VanSledright (2013) et Seixas (2010) citent, tous les deux, trois composantes de l'évaluation données par le National Research Council (2001) pour une réflexion sur la refonte des pratiques évaluatives aux États-Unis.

Toute évaluation, peu importe son but, repose sur trois piliers : un modèle d'apprentissage qui explique comment les élèves se représentent le savoir et développent des compétences dans un domaine spécifique, des tâches ou des situations qui permettent d'observer la performance des élèves et une méthode d'interprétation pour faire des inférences à partir de ces observations (NRC, 2001, p. 2, notre traduction).⁷

⁷« Every assessment, regardless of purpose, rests on three pillars: a model of how students represent knowledge and develop competence in the subject domain, tasks or situations that allow one to observe students' performance, and, an interpretation method for drawing inferences from the performance evidence thus obtained » (NRC, 2001, p. 2).

La réflexion sur l'évaluation est intimement liée à la réflexion sur l'apprentissage. Le choix d'une évaluation est sous-tendu par une conception de l'apprentissage. Une conception favorisant la transmission d'un savoir consolidé peut donner à l'évaluation un pouvoir d'influence sur le contrôle de la classe – les activités de la classe peuvent être contrôlées par la pression d'une évaluation (Dalongeville, 2006) –, justifié par la nécessité de couvrir le contenu prescrit pour l'épreuve (Demers, 2011).

Depuis les années 1970 – notamment aux États-Unis, en Grande-Bretagne, en Belgique, en France ou au Québec – les programmes de formation font l'objet de réformes qui reposent surtout sur le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage et qui visent le passage de pratiques magistrocentrées à des pratiques pédocentrées (Barton et Levstik, 2004; Bouhon et Dambroise, 2002; Cuban, 2007; Demers, 2011). Les pratiques magistrocentrées sont transmissives et centrées sur les savoirs (Cuban, 2007). Les pratiques pédocentrées sont constructivistes et centrées sur la facilitation de l'apprentissage de l'élève (Cuban, 2007). Aucune étude portant sur l'enseignement-apprentissage de l'histoire ne prouve que les unes sont meilleures que les autres pour améliorer les apprentissages des élèves (Cuban, 2007), d'autant que les objets d'apprentissage ne sont pas toujours définis semblablement. Cuban (2007) affirme que les pratiques magistrocentrées sont persistantes, surtout en ce qui concerne la couverture des contenus au programme, mais que certaines pratiques de plus en plus centrées sur les élèves tendent à être institutionnalisées, surtout en ce qui concerne l'organisation de la classe. Faire travailler les élèves en équipe ou leur offrir, pendant la classe, un soutien individualisé, disposer la classe en regroupant les pupitres pour faciliter les discussions entre élèves et accepter des discussions passionnées entre enseignant et élèves pendant le temps de classe sont présentés par Cuban (2007) comme étant des éléments reconnus par les institutions et les enseignants comme faisant partie de bonnes pratiques. Ces pratiques sont acceptées et reconnues parce qu'elles ne remettent pas en question l'autorité de l'enseignant et son contrôle des contenus à couvrir pour les tests (Cuban, 2007). Pour Cuban (2007), des versions hybrides des pratiques magistrocentrées et pédocentrées représentent mieux ce qui se passe en classe où « la capacité d'adaptation des enseignants tend à leur faire modifier des pratiques progressives

pour rendre celles-ci conformes aux politiques actuelles qui soutiennent des pratiques magistrocentrées » (p. 22, notre traduction)⁸.

Ces deux approches et le passage de l'une vers l'autre, au moins sur papier dans les curriculums, reposent sur un changement de paradigme épistémologique de la connaissance.

Il existe une pluralité de paradigmes épistémologiques de la connaissance. Globalement, nous retrouvons deux hypothèses. Une hypothèse constructiviste selon laquelle la connaissance est construite et une hypothèse ontologique selon laquelle la connaissance est transmise. Ces deux hypothèses sont incompatibles (Jonnaert, 2002, p. 68).

Plusieurs auteurs remettent en question l'association entre l'apprentissage et l'accumulation de connaissances et définissent plutôt l'apprentissage comme une activité d'élaboration de sens (Barth, 1993; Giordan, 1998; Meirieu, 1996; Reboul, 2010). Cette élaboration de sens survient lorsque les attentes des élèves en matière d'apprentissage sont clarifiées par ce que Barth (1993) appelle un contrat conceptuel. Le contrat conceptuel permet la négociation de sens « par la recherche d'une signification commune exprimée par des attributs pertinents dont les critères de choix sont déterminés ensemble avec comme outils d'analyse nos erreurs et les exemples et contre-exemples proposés ou construits » (Barth, 1993, p. 151). Même si l'enseignant détient le savoir, le travail qu'il fait pour aider les élèves à traiter leurs erreurs devient plutôt une transaction qui limite la simple reproduction par les élèves des connaissances déclaratives enseignées et favorise leur transfert vers une construction intellectuelle de leur savoir (Astolfi, 1994, 2009; Barth, 1993). Il ne s'agit donc pas de laisser les élèves construire seuls leurs savoirs ou de les abandonner à leurs caprices (De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 2002; Meirieu, 1996), mais plutôt de les placer face à des situations où ils assimilent de l'information nouvelle ou entrent en confrontation avec elle, puis où ils doivent comparer entre eux – et simultanément avec l'enseignant – les représentations qui émanent de la confrontation (Barth, 1993).

Le MIÉ4 décrit d'ailleurs une intervention éducative allant en ce sens, alliant à la fois une médiation cognitive exercée par les élèves et une médiation externe effectuée par l'enseignant pour « planifier, organiser, soutenir, réguler et évaluer les processus d'apprentissage activés et leurs produits, les savoirs intégrés » (Lenoir, 2005, p. 14) dans une tentative de dépasser le débat

⁸« teacher adaptiveness [melds] progressive classroom practices to fit current policies that sustain teacher-centeredness » (Cuban, 2007, p.22).

entre les tenants de l'approche constructiviste et de l'approche ontologique présentées par Jonnaert (2002). De nombreux écrits affirmant que l'exercice de la pensée historique en classe d'histoire permet aux élèves d'acquérir une compréhension historique durable proposent des interventions éducatives dont les prémisses s'apparentent à la MIÉ4 (Monte-Sano, 2011; Monte-Sano et De La Paz, 2012; Nokes et coll., 2007; Seixas et Morton, 2013; VanSledright, 2013; Wineburg, 2001). L'importance qu'ont prise les recherches sur la pensée historique et son enseignement-apprentissage a ouvert la porte à de nouvelles recherches sur son évaluation, afin de résoudre les écarts entre le curriculum et les évaluations existantes (Breakstone, 2014; Reisman, 2012, 2015; Seixas, Gibson et Ercikan, 2015; Smith et Breakstone, 2015; VanSledright, 2013; Wineburg et coll., 2012), c'est-à-dire en créant des évaluations qui adoptent une posture *critérialiste/constructiviste*, laquelle est en effet cohérente avec le MIÉ4.

2.2.1 Les postures épistémologiques

Dans la posture *critérialiste/constructiviste*, le savoir est construit par le sujet sur la base de l'information provenant de plusieurs sources et dépend de l'évaluation de l'information et des sources (King et Kitchener, 2002; Kuhn et Weinstock, 2002; Lee et Shemilt, 2003; Maggioni et coll., 2009). L'interprétation proposée en réponse à une interrogation de départ peut être justifiée (ou réfutée) par le recours aux règles d'investigation de la méthode critique propre à l'histoire et à ses différentes euristiques, à la corroboration des différentes perspectives et à l'intégration raisonnée des points de vue des experts (King et Kitchener, 2002; Kuhn et Weinstock, 2002; Maggioni et coll., 2009). Le poids donné aux différentes sources dans l'interprétation dépend du questionnement et la périodisation devient importante pour contextualiser les sources et le message qu'elles contiennent (King et Kitchener, 2002; Lee et Shemilt, 2003). L'interprétation donnée est considérée comme étant constituée des conclusions les plus complètes, les plus plausibles et les plus convaincantes à la suite de la démarche d'investigation, de la réflexion métacognitive et de la prise en compte des erreurs potentielles. Toutefois, le savoir issu d'une interprétation peut être constamment réévalué selon de nouvelles preuves, de nouvelles perspectives ou de nouveaux outils (King et Kitchener, 2002; Kuhn et Weinstock, 2002; Maggioni et coll., 2009).

La posture *relativiste* repose en partie sur la prémisse que le savoir historique n'est sûr que s'il provient d'un témoin visuel et en partie sur celle que les récits s'opposent parce qu'ils dépendent de la subjectivité de leur auteur (King et Kitchener, 2002; Kuhn et Weinstock, 2002). Bien qu'il soit toujours possédé par une autorité externe, le savoir peut être remis en question si l'auteur n'est pas un témoin visuel ou si on le soupçonne de biais ou de mensonges (King et Kitchener, 2002; Kuhn et Weinstock, 2002; Lee et Shemilt, 2003; Maggioni et coll., 2009). Le savoir est donc constitué de la combinaison des faits considérés comme vrais retrouvés dans plusieurs sources. La justification du savoir nécessite le recours aux faits et aux explications, mais seuls les faits et explications correspondant aux croyances de départ de celui qui les analyse sont considérés comme vrais et, sinon, les différentes sources sont considérées comme étant irréconciliables (King et Kitchener, 2002; Kuhn et Weinstock, 2002; Lee et Shemilt, 2002).

La posture *réaliste/de reproduction* présente un savoir fixé, dont la certitude est absolue et qui entraîne une recherche de « la » bonne réponse (King et Kitchener, 2002; Kuhn et Weinstock, 2002; Lee et Shemilt, 2003). Les sources, les textes des manuels et le savoir des experts donnent un accès direct au passé. Le savoir est possédé par une autorité externe, qui s'incarne dans le discours d'un enseignant, d'un historien, d'un texte de manuel ou d'une source. Cette autorité externe détient la vérité (King et Kitchener, 2002; Kuhn et Weinstock, 2002; Maggioni et coll., 2009). L'information qui provient de l'autorité est considérée exacte d'office et, donc, ne nécessite pas de justification. Des faits à accumuler et des concepts à lier entre eux constituent le savoir à mémoriser (Maggioni et coll., 2009). Collingwood (1946/1993) affirme également que cette posture est le passage obligé de tout historien novice. Collingwood (1946/1993) montre que l'historien novice, au contact avec les sources, passe graduellement de cette posture, selon laquelle il considère que tous les documents peuvent être sélectionnés comme autorités qui détiennent la vérité sur le passé, à une autre posture; selon cette deuxième posture, qui correspond davantage à la posture *critérialiste/constructiviste*, les documents peuvent être sélectionnés comme des sources qu'il faut interpréter pour en faire ressortir la vérité historique des intentions de leurs auteurs.

Le tableau 2 présente une synthèse du modèle du jugement réflexif (*reflective judgement model*) (RJU) de King et Kitchener (2002), des niveaux de compréhension épistémologique (*levels of epistemological understanding*) (LEU) de Kuhn et Weinstock (2002) et des niveaux des idées à

propos des preuves en histoire de Lee et Shemilt (2003), qui sont utilisés par Maggioni, VanSledright et Alexander (2009) pour créer leur modèle théorique des postures épistémologiques en histoire en les divisant selon les quatre dimensions des croyances épistémologiques proposées par Hofer et Pintrich (1997) et reprises par Therriault (2008).

Tableau 1 : Le détail des postures épistémologiques en histoire selon le modèle des croyances épistémologiques de Hofer et Pintrich (1997)

Postures épistémologiques (Maggioni et coll., 2009; voir aussi King et Kitchener, 2002, p. 41-42; Kuhn et Weinstock, 2002, p. 129; Lee et Shemilt, 2003, p. 21)	Croyances épistémologiques (Hofer et Pintrich, 1997; Therriault, 2008, p. 88-89-219)			
	1. Nature du savoir		2. Nature du processus qui permet de savoir	
	1.1 Certitude du savoir	1.2 Simplicité du savoir	2.1 Source du savoir	2.2 Justification du savoir
Réaliste/de reproduction (<i>copier stance</i>)	La certitude du savoir est absolue. Le savoir est fixe. On recherche « la » bonne réponse. Les sources et les textes des manuels sont un accès direct au passé.	Le savoir est constitué de faits à accumuler et de concepts à interrelier. Le savoir est mémorisé.	Le savoir est extérieur au sujet. Le savoir est possédé par une autorité qui détient la vérité (enseignant, historien, sources, manuels)	Recours à l'observation. Recours à l'opinion personnelle. Recours à l'autorité sans remise en question. Recours à ce qui semble vrai – aucun besoin de justification
Relativiste (<i>borrower stance</i>)	La certitude du savoir est incertaine. Le savoir est sûr si le témoin a vu ce dont il témoigne.	Le savoir est constitué de la combinaison de faits considérés vrais retrouvés dans plusieurs sources.	Le savoir est possédé par une autorité, mais elle peut être remise en question, car la subjectivité de l'auteur prime (possibilité de biais ou de mensonges)	Les perspectives et les points de vue sont entièrement subjectifs. Des récits différents sont irréconciliables puisqu'on ne peut pas juger lequel est supérieur à l'autre. Recours aux faits et aux explications qui correspondent avec les croyances personnelles du sujet.
Critérialiste/constructiviste (<i>criticalist stance</i>)	Le savoir est en développement constant. Le savoir dépend de l'évaluation qu'on en fait. Le savoir est constamment réévalué selon de nouvelles preuves, perspectives ou outils.	Le savoir est relatif et dépend des contingences du contexte. Le poids accordé à une source dépend de la question posée.	Le sujet construit le sens du savoir en interaction avec d'autres sur la base de l'information provenant de plusieurs sources. Le savoir est construit et provient d'interprétations basées sur l'évaluation des sources.	Recours aux règles d'investigation de la méthode critique propre à l'histoire. Recours à la corroboration de différentes preuves et perspectives. Intégration des points de vue des experts selon l'évaluation.

Ces modèles ont été validés empiriquement. Par contre, une première limite soulevée par Maggioni et ses collaborateurs (2009) est que, même validés, ces modèles ne permettent de saisir que partiellement la variété des croyances épistémologiques. Néanmoins, ce qui justifie l'utilisation des postures de Maggioni, VanSledright et Alexander (2009) est qu'elles sont spécifiques à la discipline historique et que leur validation auprès d'historiens confirme que la posture *critérialiste/constructiviste* est associée à la pratique de l'histoire, alors que cette dernière est éloignée des deux autres postures.

Une deuxième limite est que la recherche est insuffisante pour affirmer que ces modèles peuvent vraiment être compris sous la forme de perspectives développementales. Certes, Kuhn et Weinstock (2002), tout comme Lee et Shemilt (2003), présentent leurs modèles respectifs sous la forme d'une progression, mais King et Kitchener (2002) s'interrogent à savoir si leur modèle forme une séquence développementale et peu de recherches longitudinales étudient ces modèles de progression, lesquels sont en outre normatifs, sans être universels – ils ne contiennent que les caractéristiques principales de la progression sans pouvoir s'appliquer à tous les cheminements (Lee et Shemilt, 2003; Maggioni et coll., 2009). Toutefois, dans le cadre de ce mémoire, ce sont d'abord les croyances particulières à chaque posture qui sont intéressantes, plutôt que leur aspect développemental.

2.2.2 L'évaluation de la pensée historique selon une posture critérialiste/constructiviste

Les croyances de la posture *critérialiste/constructiviste* peuvent être reliées à la façon dont les élèves sont évalués. Cette section servira à présenter comment les croyances épistémologiques de la posture *critérialiste/constructiviste* présentées dans le tableau 1 peuvent être rattachées à l'exercice de la pensée historique et à son évaluation.

Des exemples d'évaluation de la pensée historique

Afin d'ancrer théoriquement l'élaboration des évaluations en classe d'histoire, VanSledright (2013) a élaboré un modèle cognitif socioculturel de l'apprentissage de l'histoire. Aux yeux de l'auteur, la compréhension historique se développe par la pensée historique et elle implique une forme de rapport au savoir. D'abord, il faut poser des questions riches, porteuses. Sans ces questions, il y a peu de réflexions sérieuses et, sans réflexion, il n'y a pas de compréhension. Ces questions sont en général des questions ouvertes, auxquelles on ne peut répondre par un

énoncé factuel comme une date ou le nom d'une personne. Elles peuvent être descriptives, causales, comparatives ou évaluatives (Van Drie et Van Boxtel, 2008). Elles peuvent porter sur le savoir historique (qu'est-ce qui a causé la Première Guerre mondiale?) ou sur l'utilisation des sources (cette source nous fournit-elle suffisamment de preuves historiques?) (Van Drie et Van Boxtel, 2008, p. 5). VanSledright (2013) donne plusieurs exemples de questions, dont celles-ci : à quoi pensait Harry Truman lorsqu'il a pris la décision de lancer les attaques nucléaires contre le Japon? Qu'est-ce qui a causé la croissance rapide des banlieues aux États-Unis dans les années 1950? Bien répondre à ces questions nécessite une enquête et la réponse construite n'est pas nécessairement définitive et dépend des sources disponibles.

Cependant, les élèves ne connaissent pas toujours assez l'histoire pour poser des questions riches et ils ont besoin d'être guidés pour pouvoir en poser et y répondre (VanSledright, 2013). Par conséquent, ils avancent des choses qui peuvent sembler futiles ou inappropriées aux yeux de l'enseignant. Celui-ci doit récupérer ces moments pour enseigner aux élèves comment poser et aborder les questions, plutôt que de leur révéler le fin mot de l'histoire, ce qui les rend complètement passifs. Les questions deviennent le point central du processus menant à la compréhension historique et l'enseignant doit fournir aux élèves une trousse à outils pour aborder et répondre à ces questions. Ces outils sont des stratégies cognitives auxquelles des concepts historiques sont alliés. L'auteur donne l'exemple de Pocahontas. Pour pouvoir assurer une compréhension approfondie de ce personnage historique, il faut d'abord déconstruire la perspective fournie par la version de Disney et enseigner explicitement comment contextualiser un personnage ou un événement. En somme, à l'instar de Dalongeville (2006), il souligne donc l'importance de tenir compte des représentations sociales et de confronter les élèves à des conflits sociocognitifs pour qu'ils mettent en œuvre des stratégies cognitives pertinentes.

Les stratégies cognitives forment en effet la série d'actions qui permet d'atteindre la compréhension historique. La lecture de sources; l'identification du type de source; l'attribution d'une provenance et d'un auteur à la source; la détermination de l'intention de l'auteur; la contextualisation historique; la constitution d'une preuve ou l'établissement d'une perspective; le jugement de la fiabilité de la source pour répondre à la question; la tentative de corroboration des preuves ou des perspectives pour créer des réponses à la question posée constituent les

différents outils stratégiques qui, alliés avec les concepts procéduraux et substantifs, peuvent bâtir la compréhension historique. Ensemble, ils forment une démarche : la méthode historique.

VanSledright (2013) a proposé de nouvelles façons d'évaluer le développement de la pensée historique en associant chaque type d'évaluation aux trois piliers (modèle de l'apprentissage, observation et interprétation). Parmi les types d'évaluation décrits se retrouvent les choix de réponses à poids variable et l'essai. Les choix de réponses à poids variable permettent à la fois d'inclure des questions portant sur l'analyse de sources et des questions portant sur le rapport qu'entretiennent les élèves au savoir. La réponse faisant état de la compréhension historique la plus approfondie obtient le nombre de points maximal. Les autres réponses obtiennent moins de points à mesure qu'elles s'éloignent d'une compréhension historique dépendant de l'exercice de la pensée historique et s'approchent d'une conception de l'histoire comme un savoir fixé (VanSledright, 2013). La figure 1 montre un exemple de question comportant des choix de réponses à poids variable. Il est important de considérer que cette question est construite en fonction de limites contextuelles – les sources primaires et secondaires fournies aux élèves – et qu'elle vise à évaluer comment les élèves sont capables d'utiliser les preuves tirées des sources pour favoriser une interprétation par rapport aux autres.

Figure 1 : Exemple de question à choix de réponse à poids variable (VanSledright, 2013, p. 60, notre traduction)

En nous basant sur les preuves tirées des sources que nous avons examinées ensemble, nous pouvons affirmer que l'*objectif principal* de Truman lorsqu'il a pris la décision de lancer les bombes nucléaires sur Hiroshima et Nagasaki pendant la Seconde Guerre mondiale était de...

- a) Éviter une invasion coûteuse et dangereuse du territoire japonais.
- b) Mettre en péril la morale kamikaze et détruire l'arsenal des forces aériennes japonaises.
- c) Entraîner la capitulation immédiate des forces de l'Axe au profit des forces alliées.
- d) Faire valoir la force militaire américaine face à l'expansionnisme communiste.

Le dossier documentaire utilisé pour préparer les élèves contient six sources primaires (principalement des lettres de Truman et des communiqués de la Maison-Blanche) et deux sources secondaires (un extrait de manuel et un article écrit en 1995). Le choix de réponse b) équivaut à zéro point, car il n'y a aucune preuve dans le dossier documentaire faisant état de

l'inquiétude de Truman à propos des forces aériennes et des kamikazes japonais. Les trois autres réponses se rapportent à des preuves potentiellement tirées des documents. Le choix c) est le plus faible des trois, sans être incorrect, étant donné que les preuves montrent que le Japon ne semblait pas prêt à se rendre sans condition. Ce choix vaut donc deux points. Le choix a), valant trois points, est la deuxième meilleure réponse, mais le choix d) représente la meilleure interprétation, car les sources montrent que Truman était particulièrement inquiet que les Soviétiques envahissent le Japon et que ce dernier se rende à l'URSS plutôt qu'aux États-Unis. Lancer l'attaque nucléaire évitait l'invasion coûteuse du territoire et permettait d'obtenir la capitulation du Japon. Le choix d) vaut donc quatre points.

L'important est que ces choix de réponse permettent de faire rapidement état d'un niveau de compréhension historique atteint. Plus les élèves font l'exercice de la pensée historique, plus les réponses choisies reflètent des interprétations complexes construites à partir de l'analyse de sources. Le modèle cognitif sous-tendant l'évaluation implique la problématisation et le recours à des stratégies visant à l'analyse des sources. L'observation est faite par les choix de réponses à poids variable. L'interprétation permet d'accorder des points aux réponses comportant le plus de traces des interprétations bâties en classe par les élèves (VanSledright, 2013).

Les tâches écrites demandant la rédaction d'essais ou de textes argumentatifs font souvent partie des choix des enseignants pour évaluer en histoire parce que l'écriture permet d'accéder, en partie au moins, à la pensée de l'élève. Cependant, VanSledright (2013) dénonce le fait que les grilles d'évaluation en histoire soient calquées sur la capacité de bien écrire et documentent trop peu l'emploi des stratégies nécessaires à l'écriture d'un texte en histoire. La grille qu'il propose inclut les stratégies argumentatives enseignées aux élèves en classe de français, comme la prise de position, mais en ajoutant plusieurs autres rubriques qui correspondent aux stratégies particulières à l'interprétation historique (voir annexe 3). Suivant le même modèle cognitif que pour les choix de réponses à poids variable, l'évaluation sous forme d'essai permet d'observer les habiletés intellectuelles engagées lors de l'exercice de la pensée historique et interprète ces observations par une grille composée de différentes composantes de la pensée historique. Cette grille fait référence aux stratégies cognitives mentionnées précédemment : un élève rédigeant un essai ou un texte argumentatif en histoire devrait prendre clairement position et réfuter les autres interprétations possibles, faire référence directement à des documents spécifiques en

laissant des traces de leur utilisation et former son interprétation en comparant diverses perspectives, en évaluant la qualité et la fiabilité des sources utilisées et en montrant qu'il reste à l'intérieur du contexte historique pertinent à la question (VanSledright, 2013, p. 94).

Seixas, Gibson et Ercikan (2015) proposent également une évaluation de la pensée historique. En 1996, Seixas a proposé une division de la pensée historique en six concepts : 1) l'établissement de la signification historique, 2) l'utilisation de faits provenant de sources primaires, 3) la continuité et le changement, 4) l'analyse des causes et des conséquences, 5) l'adoption de perspectives historiques et 6) la compréhension de la dimension éthique. Ces concepts sont les fondements et les conditions pour adopter une pensée historique et développer une compréhension historique approfondie (Seixas, 1996; Seixas et Morton, 2013).

La signification historique est établie si les événements, les personnes ou les développements entraînent des conséquences profondes pour des collectivités sur une longue période de temps et s'ils mettent en lumière des problèmes du passé ou de la vie contemporaine. Cette pertinence est construite et elle varie selon le temps et le groupe étudiant l'histoire. L'utilisation de faits provenant de sources primaires ou secondaires pour en tirer une interprétation basée sur des inférences transforme les faits en preuves pour répondre à la question posée. La lecture approfondie des sources ainsi que l'importance de tenir compte de l'auteur, du contexte de production et des intentions de production sont des étapes nécessaires, suivies de la contextualisation de la source et de sa corroboration avec d'autres sources.

La continuité et le changement sont des processus interreliés et peuvent être organisés par l'utilisation de chronologies et de périodisation. L'analyse des causes et des conséquences permet de reconnaître que les changements sont tous les produits de plusieurs causes et qu'ils entraînent plusieurs conséquences. Il est possible de hiérarchiser les causes, mais cela ne permet pas d'affirmer que les événements sont inévitables ni de prévoir toutes les conséquences (Carr, 1988). Les acteurs historiques ont des perspectives diversifiées devant être prises en compte en évitant le présentisme⁹ (une forme spécifique de l'anachronisme). Il est également essentiel d'éviter le présentisme lorsque des jugements éthiques sont posés sur les événements, les

⁹ Selon Seixas et Morton (2013, p. 215), le présentisme est l'imposition d'une conception actuelle du monde (pensées, croyances, valeurs) à des acteurs historiques.

personnes et les développements du passé. La contextualisation importe tout autant que la prise de conscience que les auteurs peuvent porter des jugements explicites ou implicites dans les récits historiques.

Il est d'intérêt pour cette recherche de présenter le tableau incluant des éléments de la compréhension des élèves sur la preuve historique (*evidence*) selon un modèle cognitif, les observations qu'il est possible de faire à partir des piliers de la pensée historique et des tâches qui peuvent mener à ces observations (tableau 2). Seixas, Gibson et Ercikan (2015) s'intéressent particulièrement à la preuve historique parce qu'elle dépend de « l'analyse des sources premières qui sont universellement acceptée comme fondamentale à la discipline historique et à la pédagogie de la pensée historique » (p. 104, notre traduction)¹⁰.

Tableau 2 : Cognition et observation pour la preuve historique¹¹

Compréhension de l'élève	Comportements observables	Tâches qui peuvent générer ces comportements observables
Comprend que l'histoire est une interprétation basée sur des inférences obtenues à partir de sources premières; Comprend que les traces et les sources premières ne sont pas nécessairement des récits.	Fait des inférences justifiables à partir de sources premières; Distingue les traces et les récits.	En quoi les traces et les récits sont-ils différents? Que peut-on apprendre de chacun d'eux?
Pose des questions qui transforment les sources premières en preuves pour une investigation, pour un argument ou pour un récit.	Formule des questions pour interpréter une source; Interprète des informations pertinentes pour appuyer ou pour réfuter un argument.	À partir d'une source première : Écrit deux questions auxquelles on pourrait répondre à partir de cette source. À partir d'une liste de questions : À quelles questions pourrait-on répondre à l'aide de cette source?
Lit des sources avec en tête les conditions de sa création et les conceptions du monde existant au moment de sa création (contextualisation).	Articule le rôle des conditions matérielles (incluant la technologie) et les conceptions du monde (contexte de la source) dans l'interprétation des événements, des actions et des motivations.	À partir de sources qui traitent de situations loin de la nôtre (l'assassinat par des sultans de leurs frères, des sorcières se faisant brûler, le travail des enfants), explique ces actions en termes de croyances et de conditions.
Infère les buts conscients des auteurs/créateurs des sources (sourcing).	Les buts conscients des auteurs/créateurs sont pris en compte lors de l'interprétation.	À partir de la source et de l'information de base sur l'auteur, identifie les motivations de l'auteur.
Valide les inférences d'une source avec des inférences provenant d'autres sources (premières et secondaires) et exprime des niveaux de certitude (corroboration).	Vérifie et évalue la validité des inférences.	À partir d'une source et de questions : quels autres documents/sources pourraient aider la corroboration des inférences/interprétations?

¹⁰ « the analysis of primary sources [which] is universally accepted as fundamental to the discipline of history and to the pedagogy of historical thinking » (p. 104).

¹¹ Seixas, Gibson et Ercikan (2015, p. 114-115, notre traduction).

Reisman (2015) s'intéresse plus spécifiquement à l'évaluation de la lecture en histoire. Alors que la *littératie disciplinaire* est devenue une expression clé en éducation aux États-Unis, un nouvel accent est mis depuis l'application des *Common Core Standards* sur la lecture disciplinaire en histoire. Les élèves doivent être capables de lire toutes sortes de documents écrits (rapports gouvernementaux, lettres, articles de journaux, textes informatifs, fiction, etc.), des iconographies, des cartes, des tableaux, des diagrammes et des schémas. L'analyse des sources se retrouve donc au cœur du renouvellement des pratiques évaluatives attendu après la mise en place du curriculum. Reisman (2015) tente surtout de faire émerger les difficultés inhérentes à l'évaluation de la compréhension historique qui repose sur la lecture historique et donc sur l'analyse de sources. Pour elle, une évaluation doit éviter de capturer des traits qui ne sont pas dus à l'apprentissage de l'histoire, par exemple, la compétence en lecture ou la fluidité de l'écriture. Deuxièmement, il est difficile de décider du poids accordé aux processus de pensée historique de l'élève par rapport à celui accordé à la substance historique de leurs réponses. Troisièmement, il y a une contrainte concernant la faisabilité et la notation d'épreuves sur une large échelle. Reisman (2015) affirme que ces difficultés peuvent expliquer que plusieurs évaluations de la pensée historique – comme les dissertations basées sur des documents qui demandent aux élèves de fournir une explication historique à partir de sources – peuvent être associées à des examens de compréhension de lecture et de mémorisation.

De leur côté, Wineburg, Smith et Breakstone (2012) ont développé des évaluations formatives axées sur l'analyse de sources, les History Assessments of Thinking (HAT). Comme mentionnées dans la problématique, les HAT cherchent à offrir un type d'évaluation qui se situe entre les questions à choix de réponse et la rédaction de textes à partir de la lecture de plusieurs sources. Les auteurs veulent également éviter que les difficultés en lecture ou en écriture pénalisent les élèves : les HAT sont des exercices courts qui n'impliquent en général qu'une seule source. Ces évaluations répondent en quelque sorte aux difficultés énoncées par Reisman (2015). À partir de l'analyse de documents sélectionnés parmi les archives de la bibliothèque du Congrès, les élèves doivent répondre à des questions concernant la nature des sources et justifier leur raisonnement. Les réponses que les élèves ont fournies lors de la validation des questions varient entre l'attribution d'autorité au document sans remise en question et la remise en question de l'autorité du document en raison de facteurs contextuels (Wineburg et coll.,

2012). De plus, les auteurs ont noté que les types de réponses ne variaient pas selon l'âge des élèves, mais selon le type d'enseignement reçu. Ceux à qui on avait enseigné des stratégies d'analyse de sources étaient davantage capables de pensée critique (Wineburg et coll., 2012). Cependant, les auteurs ne mentionnent pas d'indicateurs particuliers pour interpréter les réponses des élèves.

Breakstone (2014) et Smith et Breakstone (2015) remédient en partie à cette lacune dans leurs travaux sur les HAT en proposant un cadre de référence du domaine de la pensée historique pour le curriculum d'histoire au secondaire. Ce cadre de référence leur sert à déterminer des construits utiles à la conception d'évaluations. De la recherche de Breakstone (2014) ont émergé cinq constats utiles à la construction et à la validation de matériel didactique servant à l'évaluation des élèves (p.453). Premièrement, l'évaluation doit contenir des documents dont les informations sont exactes au plan historique. Breakstone (2014) donne l'exemple d'un manuel en Virginie contenant des sources incluant toutes la même information factuelle erronée sur la participation de milliers d'Afroaméricains à la guerre de Confédération. Il précise qu'il faut que l'enseignant qui crée un examen ait lui-même fait l'analyse des sources, afin qu'elles soient authentiques et que l'information qu'il contient ne soit pas inventée.

Deuxièmement, l'évaluation doit cibler des construits historiques spécifiques, d'où l'importance du cadre de référence. Breakstone (2014) et Smith et Breakstone (2015) ont divisé la pensée historique en trois composantes découlant de la recherche sur le sujet : a) le savoir historique, b) l'évaluation des preuves historiques ainsi que c) l'utilisation des preuves et l'argumentation. Selon eux, ces trois composantes sont interreliées et sont essentielles au développement de la compréhension historique chez les élèves. Le savoir historique est au cœur de la compréhension historique : les élèves doivent repérer ou se rappeler des éléments mémorisés, mais ils doivent pouvoir situer ces éléments dans le temps et dans l'espace, établir leur signification historique et les relier entre eux. Le savoir historique est indispensable pour faire l'évaluation des preuves historiques, pour faire une analyse critique des sources (sourcing), pour corroborer, et pour contextualiser les sources. Finalement, les élèves développent une argumentation pour utiliser les preuves historiques établies par le savoir historique et l'évaluation qu'ils ont faite des documents. Les élèves doivent ainsi faire des affirmations soutenues par ces preuves, sélectionnées selon leur pertinence (Breakstone, 2014, p. 460-461).

Troisièmement, la structure de l'examen doit être cohérente avec les construits ciblés. Si un enseignant (ou le ME) désire obtenir de l'information concernant l'habileté des élèves à mettre en contexte des faits historiques, il faut que la question cible ce construit. Un exemple de HAT évaluant la contextualisation demande aux élèves de lire deux sources premières en leur mentionnant qu'elles ont été produites à huit ans de différence. Les élèves doivent placer les sources en ordre chronologique et justifier à partir des textes et de leurs connaissances historiques pourquoi ils ont fait un tel choix. Pour ce faire, ils doivent être capables de contextualiser les deux documents.

Quatrièmement, l'évaluation doit fournir de l'information utile aux enseignants sur la pensée des élèves. Les HAT sont conçues pour être courtes et pour permettre aux enseignants d'observer des construits spécifiques. La plupart des questions permettant d'évaluer la pensée des élèves demandent des réponses à long développement. Il devient difficile dans ce genre de questions de distinguer entre la compétence en écriture des élèves et leur compréhension historique. Des questions les plus explicites possible et la division des questions complexes en plusieurs sous-questions semblent favoriser l'obtention de réponses davantage axées sur la compréhension historique que sur la compétence en écriture. L'information utile – celle portant sur la pensée historique des élèves – est alors cachée ou impossible à obtenir en raison des difficultés en écriture.

Enfin, le cinquième constat est que des données préalables sont indispensables pour améliorer les HAT (Breakstone, 2014, p. 453). La conception d'évaluation nécessite un processus itératif qui permet de valider les questions utilisées pour évaluer les élèves. Bien que la validation des évaluations soit cruciale parce même les items les mieux rédigés ne sont généralement pas compris comme prévu, elle est peu utilisée, car elle est coûteuse en temps et en ressources (Breakstone, 2014).

Dans leur processus de création d'évaluations formatives, Breakstone (2014) et Smith et Breakstone (2015) tiennent compte des principes des processus de transférabilité des apprentissages. Plutôt que de cibler leurs évaluations sur des documents précis ou sur des types de tâches, ils ont choisi de leur faire cibler des construits historiques. Ils peuvent ainsi créer plusieurs tâches faisant partie de la même famille de situations (Bouhon, 2014). Cela favorise

le transfert des apprentissages pour un même construit (Tardif, 1999). Les élèves peuvent ainsi « encoder des apprentissages de la tâche source », « se construire une représentation de la tâche cible », « accéder aux connaissances et aux compétences mémorisées », « mettre en correspondance des éléments de chacune des tâches », « adapter les éléments non correspondants », « évaluer la validité de la correspondance » et « générer de nouveaux apprentissages » (Tardif, 1999, p. 75). Pour cela, l'enseignant doit fournir des balises claires qui peuvent être retrouvées d'une tâche à l'autre (Bouhon, 2014).

Des balises pour l'évaluation de la pensée historique

Le travail de Breakstone (2014) et Smith et Breakstone (2015) peut servir à établir des balises pour l'évaluation du développement de la pensée historique chez les élèves. L'intérêt de leur travail est qu'il réussit à mettre en commun le travail de VanSledright (2013), de Reisman (2015), et de Seixas, Gibson et Ercikan (2015) quant à la structuration du domaine de la pensée historique et quant à l'utilisation de ses composantes comme construits historiques spécifiques pour la construction d'évaluations. Chacun de ces construits ainsi que leur interrelation dépendent du travail d'analyse des sources, tout comme tous les modèles d'évaluation présentés dans cette section. Les trois composantes – le savoir historique, l'évaluation des preuves historiques et l'utilisation des preuves historiques –, bien qu'elles soient interreliées et simultanées, peuvent aussi être comprises comme les étapes d'une démarche : 1) la compréhension du contenu historique, de son importance, de sa situation dans le temps ou de la façon dont il est présenté; 2) l'évaluation de la source dans laquelle se trouve ce contenu par une analyse critique, un processus de corroboration et de contextualisation et 3) l'élaboration d'une explication historique à partir de ce qui a été évalué comme pertinent et fiable dans la (ou les) source. Nous décrirons plus spécifiquement chacune de ces composantes à l'aide des travaux d'historiens et de didacticiens.

La première composante : le savoir historique

L'histoire a pour objet les humains, plus précisément les pensées et les actions des humains dans le passé (Bloch, 1993; Carr, 1988; Collingwood, 1946/1993; Langlois et Seignobos, 1898/1992). Cet objet est aussi collectif – les humains sont organisés en sociétés – et concret, situé dans le temps et dans l'espace, dans sa recherche et son exposition (Prost, 1996). Parce

que « le passé est toujours fragmentaire, lacunaire et décontextualisé¹² » (Pomian, 1999, p. 63), la connaissance des pensées et des actions des humains est une connaissance par traces; les traces sont les sources qu'il est possible de trouver et d'utiliser pour établir cette connaissance (Bloch, 1993; Langlois et Seignobos, 1898/1992). L'histoire est à la fois l'ensemble des faits du passé, mais aussi l'enquête qui est faite sur ces faits pour les rendre intelligibles (Carr, 1988); c'est simultanément l'expérience historique et la connaissance de cette expérience (Koselleck 1979/1985). Les historiens doivent procéder à une enquête minutieuse qui repose sur la sélection et la critique de sources qui permettent de répondre à une question posée (Bloch, 1993; Carr, 1988; Collingwood, 1946/1993; Langlois et Seignobos, 1898/1992; Marrou, 1954/2016; Prost, 1996; Pomian, 1999). Pour recomposer une réalité passée et la rendre concevable et cohérente, ils doivent en extraire des faits, qui subissent les opérations rigoureuses de la critique avant d'être considérés comme historiques et d'être intégrés dans la synthèse qui sert à exposer l'histoire (Carr, 1988; Collingwood, 1946/1993; Langlois et Seignobos, 1898/1992; Prost, 1996). La problématisation sert à choisir la question qui sera à la base du processus d'élaboration de l'histoire : « logiquement, le processus d'élaboration de l'histoire est déclenché, non par l'existence des documents, mais par une démarche originale, la « question posée », qui s'inscrit dans le choix, la délimitation et la conception du sujet » (Marrou, 1954/2016, p. 56). Il n'y a pas de faits sans questions et il n'y a pas de questions sans documents (Prost, 1996, p. 67 et p.80). Les sources sont donc nécessaires à l'exercice de la pensée historique (Carr, 1988; Langlois et Seignobos, 1898/1992; Prost, 1996).

Les faits historiques n'existent pas en soi (Bloch, 1993; Carr, 1988; Collingwood, 1946/1993; Langlois et Seignobos, 1898/1992; Prost, 1996). Un fait devient historique lorsqu'il est pertinent et signifiant pour répondre à une question de recherche (Carr, 1988). De plus, « [...] le propre des 'faits historiques', c'est de n'être connu qu'indirectement, d'après des traces » (Langlois et Seignobos, 1898/1992, p. 38). L'accès au fait est médié par l'utilisation d'une source (Bloch, 1993, Langlois et Seignobos, 1898/1992; Prost, 1996). « Le caractère historique n'est pas dans les faits, il n'est que dans le mode de connaissance » (Langlois et Seignobos, 1898/1992, p. 38).

¹² « Fragmentaire, parce qu'il nous arrive en morceaux. Lacunaire, parce que ceux-ci, même réunis, ne permettent jamais à eux seuls de reconstituer la totalité dont ils faisaient partie. Décontextualisé, parce qu'ils se trouvent dans un environnement différent de celui qui fut le leur à l'origine » (Pomian, 1999, p. 63).

Établir un fait comme historique ne repose pas sur une simple énonciation, c'est plutôt le résultat d'une analyse critique rigoureuse des sources, traces disponibles pour répondre à une question posée (Bloch, 1993; Carr, 1988; Collingwood, 1946/1993; Langlois et Seignobos, 1898/1992; Prost, 1996).

C'est la sélection et la mise en ordre des faits qui leur permet d'être qualifiés comme faits historiques (Carr, 1988). Langlois et Seignobos (1898/1992) proposent de mettre en ordre des faits historiques par leur groupement, selon les conditions et les manifestations des activités humaines telles qu'elles peuvent être retrouvées dans les sources. Les catégories qu'ils proposent correspondent selon eux aux besoins pratiques des historiens. Ils distinguent six catégories : les conditions matérielles, les habitudes intellectuelles, les coutumes matérielles, les coutumes économiques, les institutions sociales et les institutions publiques. L'alternance entre ces différents ordres permet aussi de poser la question de l'évolution des faits ainsi que celle de leur particularité ou de leur durabilité (Langlois et Seignobos, 1898/1992).

Pomian (1999) propose plutôt un classement des faits reconstruits dans les travaux des historiens afin de répondre à la question « quels sont les objets invisibles que comparent les historiens » (p. 179). Les faits peuvent être divisés en cinq catégories. La première catégorie est celle des individus, de leurs conceptions, de leurs motivations et de l'interaction entre leurs comportements privés et leurs actes publics. La deuxième catégorie est celle des formes. Les formes sont les institutions, les groupes, les organisations qui forment une collectivité, un ensemble d'individus. Elles peuvent aussi inclure les langues, les croyances et les coutumes partagées par ces ensembles d'individus. La troisième catégorie est celle des relations entretenues entre les individus, entre les formes ou entre les individus et les formes. Elles sont souvent envisagées selon une dimension spatiale. La quatrième catégorie est celle des trajectoires. Ces dernières présentent les variations dans le temps des précédentes catégories. La dernière catégorie est celle des singularités des trajectoires; l'accent est mis sur les ruptures et les continuités, sur les débuts et les fins (Pomian, 1999). Dépendamment des sources disponibles et de la question posée, un même objet peut être traité comme une forme ou comme l'élément d'une relation ou encore selon sa trajectoire.

Le temps permet de ranger les faits, de les ordonner (Prost, 1996). Il le fait parce que la conception qu'on en a aujourd'hui, qui repose sur l'unification du temps à l'ère chrétienne, lui accorde une origine et une direction (Prost, 1996). Le temps est à la fois un continu et un perpétuel changement (Bloch, 1993). Ces deux caractères du temps entraînent trois modes d'expériences temporelles : l'irréversibilité des événements, la répétition des événements et la différence de séquence temporelle malgré la simultanéité dans l'ordre naturel du temps¹³, c'est-à-dire la contemporanéité de ce qui n'est pas contemporain, selon Koselleck (1979/1985, p. 94). La mise en ordre des faits suppose donc la construction d'un mode d'expérience temporelle qui est conditionné par l'ordre naturel du temps, mais qui n'en dépend pas uniquement (Koselleck, 1979/1985). L'historien travaille d'abord la chronologie (Prost, 1996). Il place les événements selon l'ordre du temps; cela nécessite déjà une certaine interprétation parce que les événements empiètent facilement les uns sur les autres (Prost, 1996). Souvent simultanément, l'historien cherche à découper le temps en périodes (Prost, 1996). La périodisation provient de l'identification de continuités et de ruptures pendant la chronologisation. L'historien doit reconstruire et justifier les débuts et les fins ainsi que les éléments qu'il associe entre eux comme des continuités, selon une démarche comparative axée sur la localisation dans le temps et sur la nature des faits (Prost, 1996). La mesure du temps par l'historien nécessite une objectivation du temps de l'histoire; cette objectivation confère au passé une certaine stabilité permettant un va-et-vient entre passé et présent pour la compréhension des réalités passées et de leurs temporalités (Prost, 1996).

La mise en ordre des faits selon la chronologisation et la périodisation nécessite aussi une alternance entre une analyse synchronique et diachronique qui sert à faire émerger les sens perdus et contemporains des mots pour les définir conceptuellement et caractériser les réalités historiques (Koselleck, 1979/1985; Prost, 1996). La démarche comparative est au cœur de toute la démarche d'analyse critique (Bloch, 1993 ; Pomian, 1999) tant au plan du travail sur le temps qu'au plan de l'utilisation des concepts (Prost, 1996). Selon Koselleck (1979/1985, p. 90),

toute historiographie se meut sur deux niveaux : ou bien elle analyse des faits qui ont déjà été exprimés auparavant, ou bien elle reconstruit des faits qui auparavant n'ont pas été

¹³ L'ordre du temps naturel fait référence selon Koselleck (1979/1985) aux principes communément acceptés de la physique, de l'astronomie et de la biologie : le déroulement des jours selon les mouvements du système solaire ainsi que le rythme biologique humain qui en découle (p. xxi).

exprimés dans le langage, mais avec l'aide de certaines méthodes et indices qui ont en quelque sorte été 'préparés'. Dans le premier cas, les concepts hérités du passé servent d'éléments heuristiques pour saisir la réalité passée. Dans le second cas, l'histoire se sert de catégories formées et définies *ex post*, qui ne sont pas contenues dans les sources utilisées. C'est par exemple que l'on a recours à des données de la théorie économique pour analyser le capitalisme naissant à l'aide de catégories totalement inconnues à l'époque. Ou bien on développe des théorèmes politiques, que l'on applique à des situations constitutionnelles, sans pour autant se sentir obligé d'écrire une histoire sur le mode optatif (trad. Prost, 1996, p. 126).

Les allers-retours entre les concepts et les réalités passées ou entre les différentes significations des concepts dépendent donc de la démarche comparative que l'historien met en application (Prost, 1996; Veyne, 1971/1996). Cette démarche comparative met en exergue les différences et les ressemblances (Bloch, 1993) ainsi que les ruptures et les continuités (Koselleck, 1979/1985; Langlois et Seignobos, 1898/1992; Prost, 1996); elle met en relation les faits (Koselleck, 1979/1985), soulève des questions supplémentaires, délimite le contenu et commande l'uniformisation des procédés (Pomian, 1999). Surtout, selon Pomian (1999), pour la plupart des historiens, la comparaison sert à la recherche et à la hiérarchisation des causes.

Pour Pomian (1999), l'identification des causes est inapplicable à l'histoire, parce qu'il est impossible d'isoler des variables et d'en vérifier le lien de cause à effet avec le phénomène à l'étude. Selon une approche différente, Prost (1996) affirme que l'histoire est compréhension plutôt qu'explication scientifique et qu'en cela, elle représente un mode d'intelligibilité différent qu'une science comme la chimie, tout en pouvant fournir des explications rationnelles, qui ne sont certes pas des lois, mais qui comportent tout de même des procédés rigoureux, vérifiables et reproductibles. De plus, pour Prost (1996), l'explication historique des causes est construite différemment de l'explication scientifique, puisqu'elle « remonte des effets à la cause. [...] L'historien peut présenter toutes les interprétations possibles de la Révolution française; du moins ses explications ont-elles en commun un invariant, auquel elles doivent conduire : la Révolution elle-même » (p. 173-175). Bloch (1993) met toutefois en garde à la distinction entre causes et origines, le point de commencement n'étant pas suffisant pour expliquer le développement d'un événement ou d'un phénomène. Veyne (1971/1996) affirme que les historiens alternent sans cesse entre deux types d'affirmations de causalité : celle qui est fondée sur l'analyse des sources et celles qui proposent des causes présumées, des hypothèses explicatives qui proviennent des sources.

L'historien doit traiter d'une multiplicité de causes, qu'il ne se contentera pas d'énumérer, mais qu'il hiérarchisera selon qu'elles entrent ou non dans son schéma d'explication et d'interprétation qui dépend de la question qu'il se pose (Carr, 1988). Pour Carr (1988), les causes sont rationnelles – vraisemblablement applicables à d'autres lieux ou d'autres périodes et portant à de possibles généralisations – ou accidentelles – impossibles à généraliser et uniques. Prost (1996) propose plutôt la distinction entre les causes finales, les causes matérielles et les causes accidentelles. Les causes finales sont celles qui représentent l'intention et la conduite rationnelle. Les causes matérielles sont des données objectives qui peuvent expliquer un événement. « Plutôt que de causes, il conviendrait ici de parler de conditions : elles ne déterminent pas, au sens strict, l'événement ou la situation, elles ne le rendent pas inéluctable, et cependant, on peut penser que sans elles il ne se serait pas produit » (Prost, 1996, p. 171). Finalement, les causes accidentelles agissent en tant que déclencheur, souvent dues au hasard (Prost, 1996). Langlois et Seignobos (1898/1992) affirment pour leur part que la recherche des causes des faits peut être réalisée par analogie entre le passé et le présent et par l'étude des changements des conditions matérielles et des habitudes.

L'histoire est donc la connaissance du passé humain. Pour être accessible, cette connaissance nécessite des traces, qui deviennent des sources si la question qui leur est posée le permet. Les éléments qui permettent de répondre à la question deviennent à leur tour des faits historiques, preuves de ce qui s'est passé dans le passé. La question, la problématisation est le point de départ. Les faits sont sélectionnés, ce qui leur procure une signification historique selon la question posée, qui, elle dépend de l'intérêt de l'époque où se trouve celui qui la pose. Les faits sont également mis en ordre, classifiés selon le temps – par la chronologisation et la périodisation – et selon l'espace, par la relation entre cet espace et les actions ou les trajectoires. Pour organiser cette connaissance du passé humain, il faut également repérer les changements et les continuités, identifier et hiérarchiser les causes ainsi que définir les concepts.

L'objectif de l'apprentissage de l'histoire au secondaire n'est pas de former de minis historiens (Lee et Ashby, 2000; Martineau, 1999, 2010; Wineburg, 2001). Les différents travaux des historiens présentés précédemment conçoivent la discipline historique comme une forme de rapport au savoir particulier. La notion de rapport au savoir comporte trois dimensions qui permettent de mieux saisir l'ensemble de la relation didactique entre l'apprenant, l'enseignant

et les savoirs : une dimension épistémique – le rapport au monde entre un sujet qui apprend, ses relations avec d’autres acteurs et un objet, le savoir –; une dimension identitaire – le rapport à soi –; une dimension sociale – le rapport aux autres (Charlot, 1999).

Dans une perspective didactique, tout en restant teintée de la définition de Charlot (1999) qui en fait un rapport à l’apprendre plus général, la notion de rapport au savoir fait référence à la relation entre un sujet et des savoirs rattachés à un champ disciplinaire spécifique (Therriault, 2008). La valeur euristique de la notion de rapport au savoir ne peut être conservée

[...] qu’à condition de prendre en considération la spécificité des différents univers de savoirs et de pratiques, et de savoir conjuguer à une conception forte du sujet, irréductible à une machine cognitive ou à une approche solipsiste, une conception également forte de l’objet, c’est-à-dire des différents types d’objets et de pratiques de savoir, et de la pluralité des institutions qui font notre monde social et font vivre ses contradictions (Rochex, 2004, p. 105).

Le statut épistémique des faits historiques n’est pas le même que celui des faits d’une autre discipline et l’enseignement de l’histoire comme une forme de rapport au savoir rend nécessaire l’enseignement de la logique et des méthodes de la discipline (Shemilt, 1983). Selon Shemilt (1983), « les données des entrevues révèlent que plusieurs adolescents donnent un sens à des récits et à des explications historiques, et qu’ils construisent les concepts structuraux tels que celui de ‘preuve’, d’‘empathie’, de ‘changement’, de ‘continuité’, de ‘causalité’ et de ‘motivation’ vraiment différemment de leurs enseignants » (p. 4, notre traduction)¹⁴. Dans un article traitant de l’évaluation du programme *History 13-16*, implanté en 1972 et se penchant pour la première fois au Royaume-Uni sur le développement du curriculum en histoire uniquement, Shemilt (1983) présente les résultats préliminaires tirés d’entrevues avec 167 élèves de 15 ans dont la moitié a suivi le programme *History 13-16* et l’autre moitié a suivi le curriculum traditionnel. Le programme *History 13-16* repose sur quatre grands principes (p. 3) : 1) l’histoire doit être enseignée comme une forme de rapport au savoir, 2) l’histoire doit être enseignée comme une discipline qui demande de recourir à des habiletés de raisonnement logique, 3) l’histoire doit répondre aux besoins des adolescents et 4) un programme d’enseignement au niveau national doit fournir les outils nécessaires et créer un réseau suffisant

¹⁴« interview data clearly reveal that many adolescents make sense of historical narrative and explanation, construe such structural concepts as “evidence” and “empathy”, “change” and “continuity”, “causation”, and “motivation”, very differently from their teachers » (Shemilt, 1983, p. 4)

pour faciliter le développement à long terme du curriculum dans les écoles. L'auteur propose donc quatre niveaux sur la conception des récits historiques par les élèves.

Au premier niveau, le développement conceptuel des élèves repose sur une causalité immanente à l'évènement ou au phénomène étudié. La causalité est donc vue par les élèves comme étant une propriété de l'évènement plutôt qu'un concept définissant la relation entre deux évènements ou phénomènes. De plus, à ce niveau de pensée, évènements, changements et progrès sont synonymes pour les élèves. Selon Shemilt (1983), cette conception repose sur le fait que les élèves ne perçoivent pas que ce qui leur est présenté provient d'une sélection basée sur des critères servant à affirmer l'importance historique. Le récit manque de logique et ne sert qu'à relier des épisodes ponctuels.

Au deuxième niveau, le développement conceptuel des élèves s'appuie sur la continuité et la connexion inévitable existant entre tous les évènements qui « mènent » à aujourd'hui. L'histoire est vue comme une chaîne. Ce qui vient avant rend un évènement ou un phénomène nécessaire. De plus, le récit historique contient à ce niveau une logique interne qui ne dépend pas d'un contexte précis.

Au troisième niveau, la mise en contexte des relations de causalité est vue comme nécessaire par les élèves parce qu'elle permet de comprendre les différents facteurs particuliers à un évènement ou phénomène. Plutôt qu'une continuité et qu'une connexion, le récit historique est fait d'une combinaison, d'une accumulation de facteurs causaux parmi lesquels l'un est plus fort et explique mieux l'évènement ou le phénomène. Le récit historique est donc abordé comme complexe et dense.

Au quatrième niveau, les élèves commencent à développer l'idée qu'une période historique est davantage qu'une connexion chronologique. Ils comprennent qu'une explication valable dans une période ou dans un contexte ne l'est pas nécessairement dans une autre. La contextualisation des causes devient donc une étape inévitable de la compréhension historique.

Shemilt (1983) le dit lui-même : l'analyse des données des entrevues s'est intéressée plus particulièrement à la pensée des élèves sur les concepts d'action humaine, de changement et de continuité et de causalité. Les concepts de preuve et d'empathie, qu'il relie à la méthodologie historique, n'ont pas été abordés. Malgré cette lacune, Shemilt (1983) insiste sur le fait que les

résultats montrent clairement que « les enfants ont de la difficulté à donner du sens à l’histoire dans laquelle les évènements et les épisodes sont situés, ce qui rend impossible la tâche d’apprécier la signifiante de ce qu’on leur a enseigné » (p. 15, notre traduction)¹⁵. Ces conclusions ont été en partie contredites par les travaux de Barton et Levstik (1996). Ceux-ci ont montré que des enfants de tous âges entre la maternelle et la sixième année possédaient déjà un sens de la chronologie qui leur permettait de se mettre d’accord sur la mise en ordre de photos représentant diverses époques de l’histoire des États-Unis et donc qu’ils accordaient des significations, erronées ou non, aux acteurs, aux objets ou aux évènements photographiés.

S’appuyant entre autres sur les résultats des recherches portant sur la progression des idées des élèves de Shemilt (1983), Booth (1993) remet en question une certaine vision piagétienne du développement de la compréhension historique selon l’âge des élèves et propose plutôt que le développement de celle-ci dépend de méthodes d’enseignement imaginatives découlant d’une approche holistique de la cognition historique qu’il appelle la pensée historique. Cette recherche marque un tournant qui permet d’affirmer que la compréhension historique des élèves n’est pas spontanément développée et qu’un modèle est nécessaire pour explorer toute la complexité de la pensée historique et son intérêt pour la classe d’histoire (Booth, 1993).

De 1991 à 1996, le projet CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches) avait comme tâche principale de mettre en lumière les changements dans les idées à propos de l’histoire d’élèves entre 7 et 14 ans. Des réponses écrites (de 320 élèves) et des entrevues (de 122 élèves) ont permis d’analyser les idées des élèves à propos des concepts de second ordre se rattachant aux récits historiques. Alors que les concepts de premier ordre sont des concepts substantifs (en cela qu’ils forment la substance de l’histoire, comme révolution, paysan, droits civils, etc.), les concepts de second ordre sont des concepts procéduraux qui organisent la discipline historique : preuve, causalité, continuité, changement, récit. Une des prémisses de départ du projet CHATA est que les concepts de second ordre ne sont généralement pas rendus explicites par l’enseignement de l’histoire et qu’il est donc difficile pour les élèves de prendre

¹⁵ « [w]hat children have difficulty in making sense of is the story in which these events and episodes are located, and failure in this respect makes it impossible for them to appreciate the significance of what they are taught » (Shemilt, 1983, p. 15).

conscience et de comprendre de quelle manière ils appréhendent les concepts substantifs spécifiques à l'histoire (Lee et Ashby, 2000).

Les chercheurs ont donné aux élèves deux documents portant sur la fin de l'Empire romain, l'un établissant la fin de l'empire en 476, lorsque le dernier empereur de l'Occident fût détrôné, l'autre établissant la fin en 1453, avec la prise de Constantinople par les Turcs. La question posée aux élèves leur demandait si cela signifiait que personne ne savait réellement quand était la fin de l'Empire romain, s'il y avait plusieurs dates correspondant à la fin de l'Empire romain ou si un des deux documents était faux. Les élèves devaient préciser leur point de vue. Puis, ils expliquaient comment il est possible de déterminer la fin de l'Empire romain et s'il y avait d'autres dates de fin possibles (Lee et Ashby, 2000, p. 205).

Lee et Ashby (2000) ont proposé un résumé de la progression des idées des élèves à propos des récits historiques. Au premier niveau, le passé est donné. Il existe en soi et l'histoire est par le fait même dogmatique. Un élève de ce niveau affirme que pour connaître la vérité, il faut fouiller dans une encyclopédie.

Au deuxième niveau, le passé est inaccessible. Comme les témoins visuels et les contemporains des événements étudiés sont disparus, il est absolument impossible de connaître la vérité. La diversité des récits disponibles témoigne de cette impossibilité. Un élève de ce niveau insistera sur l'absence de témoins visuels qui pourraient nous donner la vérité et sera incapable de répondre à la question.

Au troisième niveau, le passé est formé d'histoires déterminées à l'avance. Puisque ce sont les traces disponibles qui permettent aux historiens d'écrire des récits sur le passé, ces récits sont fixés par la disponibilité de ces traces. Un élève de ce niveau affirme qu'on peut se fier à des textes provenant de l'époque de l'Empire romain, mais qu'il est impossible de savoir si ces textes sont véridiques ou s'ils ont été modifiés ou oubliés parce qu'il n'y a pas de Romains (citoyens de l'Empire romain) aujourd'hui.

Au quatrième niveau, le passé est toujours rapporté avec plus ou moins de biais. L'auteur contribue aux récits et y introduit des biais, des mensonges ou un certain dogmatisme. Un élève de ce niveau montre que les groupes qui ont donné une date de fin à l'Empire avaient des motifs pour le faire et que l'information qui a perduré jusqu'à nous est donc biaisée.

Au cinquième niveau, le passé est sélectionné à partir d'un point de vue. Les récits sont écrits à partir de la position, légitime ou non, d'un auteur. Les histoires ne sont pas des copies du passé, mais sont le résultat d'une sélection. Un élève de ce niveau expliquera que c'est la complexité du passé qui rend la situation dans le temps de la fin de l'Empire romain difficile. À ce niveau, les élèves insistent également sur la nécessité de faire des recherches supplémentaires pour donner une réponse définitive.

Finalement, au dernier niveau, le passé est une reconstruction dans la réponse à une question en accord avec des critères de jugement. L'accent est mis sur la nature des récits, plutôt que sur la position et les choix de l'auteur. L'histoire est vue comme une construction et les choix qui font partie de la réponse à une question ont fait l'objet d'une critique (Lee et Ashby, 2000, p. 212). Un élève de ce niveau se demande quelles sont les caractéristiques d'un empire afin de pouvoir réfléchir sur ce que chacun des deux textes propose. Il se questionne également sur l'attribution d'un élément fixe servant à déterminer la fin d'un empire : la prise d'une capitale ou la destruction totale, par exemple. L'élève ne tient plus compte uniquement de la position de l'auteur, mais aussi de la nature de son récit et des circonstances de sa production.

Les auteurs ont également observé que les idées des élèves à propos de l'explication historique sont très variables à l'intérieur des groupes d'élèves d'un même groupe d'âge : une majorité d'élèves plus jeunes (2^e année) tendent à fournir des explications strictement factuelles (niveau 1 ou 2), mais 10 % d'entre eux montrent des explications critériées émergentes (3 ou 4). Les élèves plus vieux (8^e année) fournissent davantage d'explications critériées (niveau 4 ou 5), mais 30 % d'entre eux utilisent des explications factuelles. Des élèves plus jeunes peuvent donc être à un niveau plus avancé que des élèves plus vieux. Les différents concepts du second ordre ne se développent pas nécessairement en parallèle, même s'il y a progression dans la compréhension de la différence entre histoire et passé. Des améliorations mécaniques sont également possibles, sans qu'il y ait nécessairement un développement conceptuel : les élèves peuvent vérifier de l'information dans deux sources machinalement sans nécessairement développer leur compréhension du concept de preuve (Lee et Ashby, 2000). D'une façon générale, la progression des idées des élèves à propos de l'histoire varie entre leur compréhension des faits historiques pour leur substance – la date, le nom du personnage, le nom de l'évènement, une séquence d'événements – jusqu'à leur compréhension et leur mobilisation des concepts

procéduraux – la preuve, la causalité, le changement, la critique, la signifiante – qui permettent sélectionner et de mettre en ordre les faits historiques à partir des sources.

Dans leurs travaux, Lee et Ashby (2000), Booth (1993) et Shemilt (1983) se sont intéressés à la progression des idées à propos de l’histoire et à la possibilité pour les élèves de comprendre les concepts procéduraux constitutifs d’une histoire-discipline. La pensée historique repose, selon eux, sur un rapport au savoir propre à la discipline historique, axé sur l’interrelation entre l’acquisition et la mobilisation de concepts substantifs et procéduraux menant à un raisonnement logique et à une compréhension historique.

Une évaluation de la pensée historique devrait être en mesure d’observer l’interrelation entre la mobilisation des concepts substantifs et des concepts procéduraux à partir d’un travail de la (ou des) source. Le savoir historique devrait donc inclure la signifiante historique accordée aux faits, leur situation dans le temps et dans l’espace, leur périodisation ainsi qu’une définition terminologique et conceptuelle des mots utilisés pour énoncer ce savoir. Le tableau 3 résume les sous-composantes associées au savoir historique. Une évaluation de la pensée historique permettra aux élèves de procéder à ces opérations sans qu’elles reposent seulement sur du repérage à l’intérieur d’un document ou sur la restitution d’information factuelle déjà mémorisée. Cette évaluation se placera donc dans une posture où le savoir n’est pas fixe et dépend de la critique, de l’interprétation et de l’analyse qu’on en fait.

Tableau 3 : Savoir historique

Première composante de la pensée historique	Sous-composantes à évaluer
Savoir historique	Signifiante historique
	Situation dans le temps
	Périodisation
	Situation dans l’espace
	Définition terminologique ou conceptuelle

La deuxième composante : l’évaluation des preuves historiques

Si le savoir historique est en quelque sorte le terreau de base à évaluer, une évaluation de la pensée historique devrait certainement juger de la façon dont les élèves évaluent les preuves

historiques. La grille d'évaluation proposée par VanSledright (2013) (annexe 3), représente une tentative d'opérationnaliser ce jugement. Pour ce faire, il utilise des euristiques développées par Wineburg (1991a, 1991b) et réutilisées dans tout un pan de la recherche sur l'enseignement-apprentissage de la pensée historique aux États-Unis. Dans le titre d'un livre abondamment cité, Wineburg (2001) fait ressortir la nécessité de développer un rapport au savoir propre à l'histoire qui comprend des outils essentiels pour la construction d'interprétations historiques qui mobilisent à la fois les concepts substantifs et procéduraux (Demers, Lefrançois et Éthier, 2010). Quatre euristiques forment ces outils essentiels : 1) la lecture approfondie, 2) l'analyse critique des sources, 3) la corroboration et 4) la contextualisation.

La lecture approfondie représente l'utilisation de deux modes de lecture pour comprendre historiquement un texte. Dans le premier mode, le lecteur doit voir le texte comme un « artefact rhétorique », c'est-à-dire qu'il s'intéresse aux intentions de l'auteur et à la manière dont il utilise le langage pour parvenir à ses fins. Dans le deuxième mode, le lecteur doit voir le texte comme un « artefact humain » en s'intéressant au sous-texte (*subtext*), c'est-à-dire en faisant ressortir qui est l'auteur, ce qu'il veut cacher ou ce dont il n'est pas conscient (Wineburg, 1991b). La lecture approfondie est nécessaire en histoire parce que l'historien (ou l'élève) qui lit une source, que ce soit un texte, un document iconographique, voire une musique, un monument ou tout autre artefact, n'est pas nécessairement le lecteur prévu de la source. Quoi qu'il en soit, même si le lecteur est celui prévu pour la source, ce dernier doit chercher à en exhumer le sous-texte non seulement pour faire ressortir les intentions de l'auteur, mais également pour comprendre quelle conception du monde et quelles croyances partagent l'auteur – volontairement ou non – ainsi que ce qu'elles nous indiquent sur l'époque de production du texte. Le lecteur doit donc lire à la fois pour en comprendre le contenu, mais aussi lire en se laissant une marge pour critiquer la forme et le message du texte (Wineburg, 1991b).

L'interrelation entre les deux modes de lecture – pour comprendre le contenu et pour critiquer le message et la forme du document – permet de rendre le contenu signifiant à l'aide du sens qu'il est possible de faire du sous-texte marqué par les intentions de l'auteur et du contexte de production. Citant Bakhtine, Wertsch (2000) explique que chaque texte appartient à un système de langage influençant son contenu, tout en étant unique dans sa façon d'appartenir à ce système.

C'est dans cette unicité que se trouvent son intention, son but et c'est dans la négociation de sens entre les deux modes de lecture qu'on peut la faire ressortir.

L'analyse critique des sources, la deuxième euristique, vise à relier l'intention de la source à la personne qui l'a écrite afin de mieux comprendre le texte comme une manifestation du système social pour lequel il a été produit (Wineburg, 1991a, 1991b). La prise en considération de l'auteur de la source avant même la lecture est importante, sinon essentielle, car elle permet de tenir compte des intentions et des croyances de l'auteur pour interpréter la source. De plus, le moment de la production influence la production. Les sources primaires sont des sources créées en même temps ou peu de temps après l'événement dont il est question. On peut supposer que l'auteur a été témoin de l'événement et il est au moins le produit de la même époque. Les sources secondaires sont des sources qui ont été créées longtemps après l'événement dont il est question. Ce type de source peut également contenir des exemples tirés d'une source primaire ou des opinions portant sur les événements du passé dont il traite. Le temps passé entre la production et l'événement dont traite le contenu peut introduire des perspectives diverses dû à la différence entre l'époque du contenu et l'époque de l'auteur, qui influence la façon dont l'auteur rédige le texte.

Alors qu'il compare la façon de lire d'historiens et d'élèves du secondaire, Wineburg (1991b) montre que les élèves, au contraire des historiens, cherchent l'information plutôt que la compréhension du sous-texte (intentions et croyances de l'auteur), ce qui dénote un rapport au savoir et une conception de la discipline historique différente. Pour comprendre la source et en construire une interprétation la plus objective possible – plutôt que de seulement repérer des faits historiques –, les élèves doivent en faire l'analyse critique. Bien qu'elle soit différemment abordée par Wineburg (1991a, 1991b), son euristique d'analyse critique des sources se rapproche des notions de critique externe et de critique interne, utilisées par les historiens francophones. Pour établir les faits certains, il faut, selon Prost (1996), maîtriser les rouages de la méthode critique pour lesquels le travail de définition de Langlois et Seignobos (1898/1992) est encore utilisé.

Cela posé, pour conclure d'un document écrit au fait qui en a été la cause lointaine, c'est-à-dire pour savoir la relation qui relie ce document à ce fait, il faut reconstituer toute la série des causes intermédiaires qui ont produit le document. [...] Cette chaîne, on la

reprend en sens inverse, en commençant par l'inspection du manuscrit (ou de l'imprimé) pour aboutir au fait ancien. Tels sont le but et la marche de l'analyse critique.

D'abord, on observe le document. Est-il tel qu'il était lorsqu'il a été produit? N'a-t-il pas été détérioré depuis? On recherche comment il a été fabriqué afin de le restituer au besoin dans sa teneur originelle et d'en déterminer la provenance. Ce premier groupe de recherches préalables, qui porte sur l'écriture, la langue, les formes, les sources, etc., constitue le domaine particulier de la CRITIQUE EXTERNE [...]. — Ensuite intervient la CRITIQUE INTERNE : elle travaille, au moyen de raisonnements par analogie [...] à se représenter les états psychologiques que l'auteur du document a traversés. Sachant ce que l'auteur du document a dit, on se demande : 1° qu'est-ce qu'il a voulu dire; 2° s'il a cru ce qu'il a dit; 3° s'il a été fondé à croire ce qu'il a cru. [...] Tout document a une valeur exactement dans la mesure où, après en avoir étudié la genèse, on l'a réduit à une observation bien faite (Langlois et Seignobos, 1898/1992, p. 38-40).

Dans l'idéal, l'évaluation des preuves historiques ne s'appuie pas sur une seule source et elle implique la comparaison et l'analyse critique de perspectives multiples (convergentes ou divergentes) provenant de différentes sources.

La corroboration, la troisième euristique, implique de relier les différentes sources pour en faire ressortir les similarités et les différences, afin d'accepter (ou non) des faits comme plausibles et de déceler le degré d'importance et de validité de ce qui est mentionné ou encore de faire ressortir des contradictions significatives (Nokes et coll., 2007; Monte-Sano, 2011; Wineburg, 1991a).

Une fois la corroboration réalisée, il importe toutefois de contextualiser le fait ainsi validé pour lui donner une consistance qui manque si on ne fait qu'une vérification par convergence (Marrou, 1954/2016; Prost, 1996). La quatrième euristique consiste donc à rechercher et à prendre en considération le contexte historique lorsqu'on étudie une source. Tenir compte de l'époque et du lieu de la création d'un document permet d'envisager les schèmes de pensées de l'auteur et des acteurs, ce qui implique également le difficile travail d'éviter les anachronismes (et notamment le présentisme) pour mieux comprendre la continuité et le changement dans les mentalités, les idées et les conceptions qui ont pu avoir une influence directe sur les événements (Wineburg, 2001). Pour contextualiser une source (et pour travailler les différentes euristiques), il faut mobiliser et maîtriser le savoir historique de son contenu. Puis, il faut organiser ce contenu selon les aspects géographique, politique, économique, historique, social et culturel et ainsi mieux comprendre la source.

Certains auteurs, comme Prost (1996), insistent sur la nécessité d'être déjà historien pour procéder à la critique historique, laquelle nécessite la confrontation entre « l'objet sur lequel elle porte [...] et tout ce qu'on sait déjà du sujet qu'il traite, du lieu et du moment qu'il concerne » (p. 59). D'autres auteurs (Barton et McCully, 2010; Booth, 1993; Lee, 2005; Lee et Ashby, 2000; Martineau, 1999; Monte-Sano et De La Paz, 2012; Pontecorvo et Girardet, 1993; Reisman, 2012; Seixas et Morton, 2013; VanSledright, 2011, 2013; Wineburg, 2001), par contre, ont développé des approches didactiques permettant de développer chez les élèves la pensée historique.

Bain (2005) donne l'exemple de l'arrivée de Colomb en Amérique pour montrer comment transformer les objets, les chapitres et les objectifs du programme en problèmes historiques et historiographiques à résoudre. Il interroge d'abord les élèves sur ce qu'ils connaissent des voyages et de l'arrivée de Colomb. Parmi les principales idées qui ressortent se retrouvent généralement la « découverte » de l'Amérique et les difficultés du voyage en raison de la peur d'arriver aux limites de la Terre, qui est considérée comme plate plutôt que sphérique. Pour Bain (2005), ces idées font partie de la mémoire collective étatsunienne, bien qu'elles soient remises en question par l'historiographie. Il présente ensuite des sources qui corroborent les idées des élèves avant de leur présenter des sources contradictoires pour susciter le débat à partir de questions de départ : les gens du 15^e siècle croyaient-ils que la Terre était plate? Pourquoi cette histoire s'impose-t-elle, si elle n'est pas supportée par des preuves? Quand émerge-t-elle? Une fois qu'est bien remise en question l'idée que la peur de la Terre plate était répandue chez tous les Européens, Bain (2005) ajoute deux sources contradictoires sur la continuité ou la rupture du partage du savoir au Moyen Âge, en lien avec la sphéricité de la Terre comme connaissance scientifique ayant été partagée ou perdue pendant cette période, soulevant de nouveaux débats chez les élèves. Puis, de façon plus globale, Bain (2005) recentre la leçon sur la contextualisation de la question de départ : les histoires racontées à propos de Colomb ont-elles changé depuis 1492? À quelle époque leur donne-t-on davantage d'importance? Chacune des quatre étapes utilisées par Bain (2005) – l'activation des connaissances, la remise en question de l'idée de départ, l'utilisation de sources contradictoires et la contextualisation de la question départ – sert à faire construire aux élèves une réponse interprétative du passé, dans laquelle ils différencient

le passé et l’histoire, ils prennent en considération une perspective temporelle et ils manient les euristiques de l’histoire, développant ainsi un mode de pensée historique.

Une évaluation de la pensée historique devrait inclure des jugements sur la façon dont les élèves évaluent les preuves historiques provenant de sources. De façon opérationnelle, l’évaluation de la pensée historique doit permettre à l’enseignant de voir si les élèves font une lecture approfondie, une analyse critique, une corroboration et une contextualisation des sources (voir tableau 4). Cette évaluation se placera donc dans une posture où le poids accordé à une source dépend de la question posée et où le sujet construit le sens du savoir sur la base de l’information provenant de plusieurs sources, en ayant recours aux règles d’investigation de la méthode critique propre à l’histoire ainsi qu’à la corroboration de différentes preuves et perspectives.

Tableau 4 : Évaluation des preuves historiques

Deuxième composante de la pensée historique	Sous-composantes à évaluer
Évaluation des preuves historiques	Lecture approfondie
	Analyse critique des sources
	Corroboration
	Contextualisation

La troisième composante : l’utilisation des preuves historiques

La pensée historique consiste en l’ensemble des opérations mentales qui permettent à l’historien de procéder à l’analyse critique des sources, puis à la construction historique d’un récit, d’une narration, qui provient d’un processus de synthèse des résultats des opérations analytiques. Il ne suffit donc pas d’évaluer les preuves historiques. Il faut aussi les utiliser pour construire un récit ou une narration – dans le cas des élèves, une réponse à la question posée.

Analyser en histoire, c’est examiner les connexions, les relations et les structures entre des éléments du passé et en faire ressortir des liens causaux ou une structure argumentative (Barton et Levstik, 2004). Cette posture est souvent celle préconisée par les historiens et les éducateurs. La posture analytique permet de comprendre le présent et la manière dont les récits historiques sont construits.

À partir du moment où les élèves apprennent que les affirmations doivent être supportées par des preuves, que les historiens sont régulièrement en désaccord sur leurs interprétations respectives et que des questions différentes sur le passé nécessiteront des récits différents, ils seront davantage en mesure de remettre en question des interprétations dominantes et de développer leurs propres conclusions. [...] Quand l'histoire scolaire présente des preuves conflictuelles et des points de vue sur des enjeux significatifs, il est logique pour les élèves de conclure que le but de la tâche est de les aider à se forger eux-mêmes une idée à propos des récits proposés (Barton et Levstik, 2004, p. 84-85, notre traduction)¹⁶.

La posture d'analyse peut préparer les élèves à la participation à la société démocratique, mais, pour cela, les élèves doivent remplir trois conditions : comprendre que l'histoire n'est pas déterminée; attribuer une agentivité aux individus du passé; contextualiser les événements étudiés plutôt que de faire intervenir des lois causales générales. En outre, placer les élèves devant des questions controversées peut aider ceux-ci à comprendre davantage la nature construite des récits historiques. Il faut toutefois les aider à en rédiger les réponses.

Van Drie et Van Boxtel (2008) ont développé un modèle du raisonnement historique. Pour les auteures, l'expression « raisonnement historique » met l'accent sur l'activité des élèves, contrairement à d'autres expressions comme la « conscience historique » ou comment la « littératie historique », lesquelles renvoient à des habiletés et des attitudes plus globales (Van Drie et Van Boxtel, 2008). Dans une tentative de définir l'expression du raisonnement historique, Van Drie et Van Boxtel (2008) ont fait ressortir six composantes qu'elles ont organisées en un modèle théorique : 1) poser des questions historiques, 2) utiliser des sources; 3) contextualiser, 4) argumenter; 5) utiliser des concepts substantifs; 6) utiliser des métaconcepts. Les composantes sont séparées théoriquement dans le modèle pour des fins d'analyse, bien qu'elles soient en réalité constamment utilisées en interrelation les unes aux autres (Van Drie et Van Boxtel, 2008). Le raisonnement historique est une activité dans laquelle les élèves organisent l'information à propos du passé, dans le but de décrire, de comparer et d'expliquer les phénomènes historiques (Van Drie et Van Boxtel, 2008, p. 89). La qualité du

¹⁶ « Yet when students have learned that claims must be backed up with evidence, that historians regularly disagree over interpretations, and that asking different questions of the past will yield different accounts, they should be better positioned to challenge dominant interpretations and to develop their own conclusions. [...] When school history presents conflicting evidence and viewpoints on issued of contemporary significance, it seems logical for students to conclude that the purpose of the endeavor is to help them make up their own minds about historical accounts » (Barton et Levstik, 2004, p. 84-85).

raisonnement des élèves est influencée par la tâche demandée, le sujet abordé et les documents fournis (Van Drie et Van Boxtel, 2008). Le raisonnement historique dépend aussi du savoir historique, des stratégies cognitives de la pensée historique et des croyances épistémologiques des élèves (Van Drie et Van Boxtel, 2008).

Pontecorvo et Girardet (1993, p. 370) s'intéressent aussi au raisonnement en histoire et à l'argumentation utilisée dans les discussions entre élèves et enseignants; elles ont fait ressortir de ces discussions des opérations argumentatives et des opérations épistémiques afin de voir si les procédures épistémiques particulières à l'histoire peuvent être opérées par des élèves du primaire lorsqu'ils sont placés dans une situation sociale – dans ce cas-ci de discussions – qui leur demande d'appliquer des habiletés générales d'argumentation à un problème spécifique à la discipline historique. Dans leur recherche, trente sujets (qui ont environ neuf ans) doivent discuter sans la présence d'un enseignant pour en arriver à un jugement commun sur l'interprétation des Huns fournie par un historien romain du 4^e siècle. Trois niveaux d'analyse sont apposés sur les discussions des groupes.

Le premier niveau est celui du cadre donné au discours : 1) soit celui de l'acceptabilité du jugement de l'historien romain, 2) soit celui de la fiabilité et de l'authenticité de la source. Le deuxième niveau est celui des séquences de raisonnement. Dans les séquences de raisonnement, Pontecorvo et Girardet (1993, p. 372) ont observé cinq actions épistémiques pertinentes : 1) la définition conceptuelle et terminologique, 2) la catégorisation d'acteurs sociaux et de phénomènes sociohistoriques, 3) la localisation événements et de phénomènes dans le temps et dans l'espace, 4) l'interprétation des actions et des intentions des acteurs sociaux et 5) la mise en contexte historique des acteurs et des actions. Le troisième niveau permet de spécifier des opérations spécifiques – soit argumentatives, soit épistémiques – à ces actions épistémiques afin de clarifier les relations entre le discours et le raisonnement. Cinq opérations argumentatives donnent un portrait de l'activité de discussion en groupe : l'affirmation, la justification, la concession, l'opposition et la contreopposition (Pontecorvo et Girardet, 1993, p. 373). Cinq opérations épistémiques permettent d'analyser le savoir historique : la définition, la catégorisation, la prédication, l'évaluation et l'appel à l'analogie, aux cas exemplaires, aux conditions, aux règles, aux motifs, aux conséquences, à l'autorité, au temps, au contexte socioculturel ou au contexte spatial et temporel (Pontecorvo et Girardet, 1993, p. 374).

Les extraits de la discussion ressortis par les auteures montrent que les enfants raisonnent, argumentent et utilisent des opérations épistémiques propres à l’histoire pour interroger la source selon diverses phases argumentatives, bien que les élèves utilisent en majorité l’appel à la condition et la prédication pour supporter leurs affirmations et leurs justifications. Ils se sont interrogés sur la définition terminologique du mot normal; la définition conceptuelle de la civilisation et du fait d’être civilisé; l’interprétation des plans, des actions et des motifs des acteurs en les reliant au contexte historique et culturel des Huns; l’interprétation des actions et des motifs de l’historien en tentant d’affirmer le rôle de l’historien et son rapport aux sources; la localisation du document dans son contexte historique en réfléchissant aux impossibilités matérielles et culturelles reliées à la source (Pontecorvo et Girardet, 1993).

À partir de la construction du savoir historique et de l’évaluation des preuves historiques, les élèves peuvent sélectionner les preuves qui leur permettent de répondre aux questions posées. Ils peuvent faire des affirmations de causalité à partir des sources. Ils peuvent également faire des affirmations de comparaison (similitudes/différences, continuités/changements) pour construire leur réponse. Le modèle de raisonnement historique de Van Drie et Van Boxtel (2008) ainsi que les opérations argumentatives qui ponctuent les séquences de raisonnement de Pontecorvo et Girardet (1993) placent l’argumentation au centre du raisonnement historique. Les élèves doivent d’abord faire des affirmations tirées de la mobilisation qu’ils font du savoir historique. Ils doivent ensuite et surtout justifier ces affirmations à l’aide de l’évaluation qu’ils ont fait des preuves tirées des sources. Le tableau 5 résume les sous-composantes reliées à l’utilisation des preuves historiques. L’évaluation de la pensée historienne devrait permettre aux élèves de faire des affirmations et devrait insister sur l’importance de la justification de ces affirmations tirées des sources. Cette évaluation se placerait donc dans une posture où le savoir est constamment réévalué selon de nouvelles preuves, perspectives ou outils et où on intègre dans les réponses des points de vue des experts selon l’évaluation qu’on en fait.

Tableau 5 : Utilisation des preuves historiques

Troisième composante de la pensée historienne	Sous-composantes à évaluer
Utilisation des preuves historiques	Affirmations de causalité
	Affirmations de comparaison
	Sélection de documents
	Traces de l’utilisation du document

Le caractère essentiel du travail de la source

La pensée historique serait donc l'ensemble des opérations mentales qui permettent à l'historien de procéder à l'analyse critique des sources, puis à la construction historique d'un récit, d'une narration, qui provient d'un processus de synthèse des résultats des opérations évaluatives et argumentatives. Pour les différents auteurs dont les travaux sont présentés dans la section 2.2.2, l'histoire est construite, interprétative et évaluative et elle doit être problématisée. Comme forme de rapport au savoir, l'histoire scolaire donne aux novices – les élèves – une position d'investigateurs qui doivent développer des habiletés de raisonnement logique s'appuyant sur procédures méthodologiques et métacognitives et des procédures d'explication et d'argumentation. L'enquête historique est menée à partir de sources qui, selon l'analyse et l'évaluation qui en est faite, seront érigées en preuves pour répondre à une question historique riche à l'aide de concepts substantifs et de concepts procéduraux propres à l'histoire.

Cette démarche est celle qui peut être représentée par les comportements attendus des plus hauts niveaux de progression détaillés par Shemilt (1983) et Lee et Ashby (2000). Elle présente évidemment les heuristiques de Wineburg (1991b), mais aussi la posture d'analyse de Barton et Levstik (2004). Elle inclut également dans ces sous-composantes les concepts de Seixas et Morton (2013). Dans son article qui énonce le processus de développement d'items évaluant la pensée historique, Breakstone (2014) affirme que les tâches qui permettent d'évaluer la pensée des élèves en histoire doivent d'abord offrir la possibilité de critiquer et de corroborer des sources dont les informations de provenance sont accessibles ou peuvent être recherchées pour permettre aux élèves de les utiliser pour faire l'analyse critique de sources qui doivent être exactes historiquement. La possibilité de critique et de corroboration des sources, l'utilisation du savoir historique nécessaire pour comprendre le contenu de la source, l'évaluation de la source pour en constituer des preuves historiques et l'utilisation des preuves pour l'élaboration d'une explication argumentée forment donc des construits qui peuvent servir à créer des évaluations qui permettent réellement de mesurer le développement de la pensée historique chez les élèves. Le tableau 6 reprend les trois composantes de la pensée historique et leurs sous-composantes respectives. Tous ces construits se rapportent au travail de la source, central au travail de l'historien, mais aussi central aux évaluations de la pensée historique.

Les auteurs des écrits présentés précédemment partagent une posture *critérialiste/constructiviste* de l'histoire. L'adoption d'une telle posture entraîne de nombreuses implications pour les pratiques enseignantes et pour la création d'évaluations. Le développement de la pensée historique en classe d'histoire repose sur l'intégration dans l'enseignement-apprentissage de procédures fondamentales de la discipline historique telle que présentée par les historiens : la problématisation, la critique, la situation dans le temps et dans l'espace, la causalité, la démarche comparative et la conceptualisation. Différents chercheurs se sont intéressés à l'opérationnalisation de ces procédures en classe en présentant des niveaux de progression, des heuristiques, des concepts à travailler ou des méthodes d'enseignement. La recherche émergente sur la pensée historique porte de plus en plus sur les différentes manières d'évaluer son développement chez les élèves. Tant les niveaux de progression présentés que les différentes évaluations proposées dans la recherche font référence – plus ou moins explicitement – aux postures épistémologiques qui sous-tendent la conception des évaluations.

Tableau 6 : Travail d'analyse des sources dans l'exercice de la pensée historique

Exercice de la pensée historique	Composantes de la pensée historique	Sous-composantes à évaluer
Travail de la source	Savoir historique	Signifiante historique
		Situation dans le temps
		Périodisation
		Situation dans l'espace
		Définition terminologique ou conceptuelle
	Évaluation des preuves historiques	Lecture approfondie
		Analyse critique des sources
		Corroboration
		Contextualisation
	Utilisation des preuves historiques	Affirmations de causalité
		Affirmations de comparaison
		Sélection de preuves
Traces de l'utilisation des preuves		

L'épreuve unique se base sur neuf opérations intellectuelles et un critère d'évaluation pour évaluer les connaissances et les compétences des élèves en histoire. Il est nécessaire de décrire les recoupements entre ces critères d'évaluation et les trois composantes du domaine de la pensée historique de Breakstone (2014) et de Smith et Breakstone (2015) pour mieux comprendre quelles postures épistémologiques supportent l'épreuve unique, notre objectif

général de recherche. Pour ce faire, nous décrivons la structure et les exigences de l'épreuve unique de quatrième secondaire en HÉC.

2.2.3 La structure et les exigences de l'épreuve unique de quatrième secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté

La structure de l'épreuve unique

Chaque version de l'épreuve unique est constituée de cinq cahiers : 1) le questionnaire, 2) le dossier documentaire, 3) le schéma et le brouillon, 4) le cahier de réponses et 5) le corrigé. Seul le corrigé n'est pas accessible aux élèves pendant la passation de l'épreuve. Chaque année, le ME publie également un *Document d'information sur l'épreuve unique* pour les enseignants qui sont responsables de groupes d'élèves de quatrième secondaire. Ce document renseigne ses lecteurs sur la structure, le contenu, les conditions d'administration, les modalités de correction, la constitution du résultat disciplinaire et la condition de réussite de l'épreuve unique (Gouvernement du Québec, 2015a).

Le questionnaire

Le questionnaire est composé de 22 questions (23 pour juin 2012). La dernière question est une question à long développement. Les autres questions sont des questions à court développement. Sous chaque question, un tableau indique à l'élève à quelle opération intellectuelle se rattache la question ainsi que le pointage qui peut être accordé à la réponse. La figure 2 montre la question 2 de l'épreuve de juin 2014. L'opération intellectuelle attendue pour cette question est « Déterminer des éléments de continuité et des changements ». Les élèves peuvent obtenir deux, un ou zéro point pour leur réponse à cette question selon les critères décrits. Les opérations intellectuelles sont présentées aux élèves comme des critères d'évaluation servant à juger de la qualité de leur réponse.

Le questionnaire est également présenté en quatre sections correspondant aux sections thématiques du programme : « Population et peuplement », « Économie et développement », « Culture et mouvements de pensée » et « Pouvoir et pouvoirs ». Une de ces sections correspond à la question à long développement. Les autres questions sont partagées selon les trois sections restantes. La section est indiquée au haut de chaque page.

Figure 2 : Exemple de question accompagné de son opération intellectuelle et de son pointage (juin 2014)

2. Indiquez un élément de continuité dans la façon de faire du commerce en Amérique du Nord durant les périodes présentées dans le document 3.

	2 points	1 point	0 point
Déterminer des éléments de continuité et des changements	L'élève détermine correctement l'élément de continuité.	L'élève détermine plus ou moins correctement l'élément de continuité.	L'élève détermine incorrectement l'élément de continuité ou ne le détermine pas.

La structure de l'épreuve unique vise couvrir la matière correspondant à une période chronologique allant de l'arrivée des Européens en Amérique jusqu'au Québec contemporain, problématisé sous la forme de trois thèmes sur les quatre possibles, en 21 questions à réponse courte. Le quatrième thème est couvert par la question à réponse élaborée et cible souvent une période de temps précise. La figure 3 présente un exemple question à réponse élaborée couvrant le thème « Culture et mouvements de pensée » et la période de 1950 à 2000.

Figure 3 : Exemple de question à réponse élaborée (juin 2014)

22. Durant la seconde moitié du 20^e siècle, la société québécoise se transforme avec la montée de l'américanisme, du laïcisme et du nationalisme québécois.

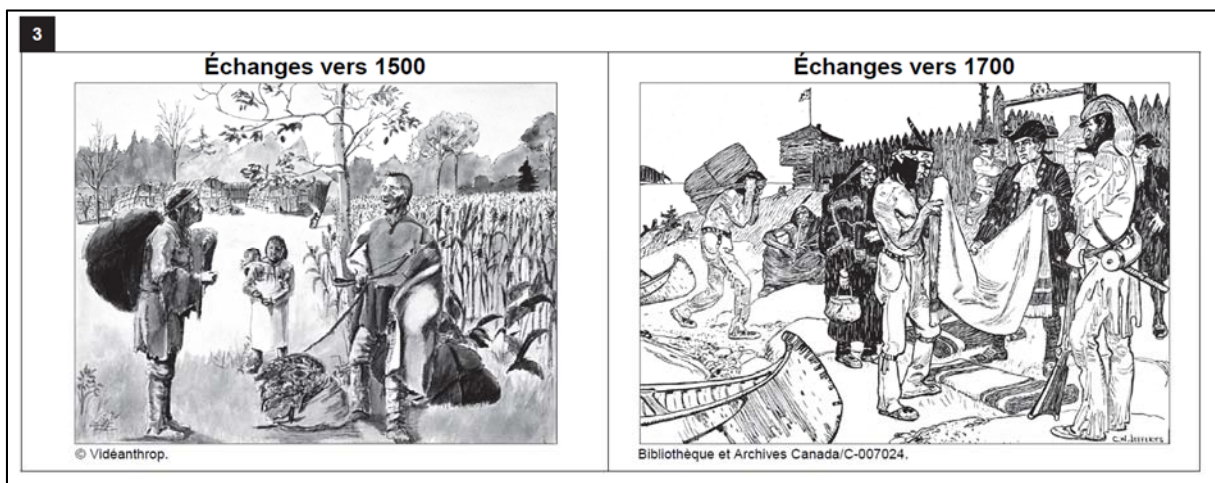
L'américanisme	Le laïcisme	Le nationalisme québécois
↓	↓	↓
Changement sur le plan culturel	Changement sur le plan de l'éducation	Changement sur le plan linguistique

Comment l'américanisme, le laïcisme et le nationalisme québécois transforment-ils la société québécoise durant la seconde moitié du 20^e siècle?

Le dossier documentaire

Le dossier documentaire, divisé selon les sections thématiques du programme, entre 40 et 55 documents. Chaque section contient les documents se rattachant aux questions qui lui sont attribuées et contient entre dix et quinze documents, numérotés à partir de 1. Les documents ne sont pas toujours mentionnés dans la question. La figure 4 présente le document 3, qui est associé à la question 2 de l'épreuve de juin 2014. Dans ce cas, le document contient des sources iconographiques, mais des textes, des tableaux et des diagrammes, des lignes du temps, des schémas ou des cartes géographiques sont également utilisés dans le dossier documentaire. Les textes utilisés comprennent des extraits de manuels scolaires, de monographies, de traités, de rapports gouvernementaux ou d'organismes, de citations provenant de personnages historiques (souvent politiques). Les diagrammes comprennent des diagrammes à bandes, à lignes brisées, circulaires ou des pyramides des âges. Les cartes géographiques utilisées sont historiques ou thématiques. Généralement, le ME fournit de l'information qui peut servir à identifier la source : un titre, un ou des auteurs, la date de production, la date du contenu ainsi que la référence. Cette information n'est pas systématiquement présente. Dans la figure 4 par exemple, le ou les auteurs et la date de production de chaque source ne sont pas mentionnés.

Figure 4 : Exemple de document (juin 2014)



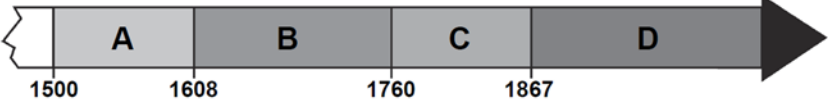
Chaque document peut jouer un des quatre rôles proposés par le ME pour la réponse aux questions à réponse courte : 1) le document fournit des pistes, 2) il met en contexte, 3) il fait partie de la question ou 4) il constitue la réponse à la question. Un cinquième rôle s'ajoute pour

les documents rattachés à la question à réponse élaborée, celui de contribuer à l'élaboration d'une explication (Gouvernement du Québec, 2015a).

Le cahier de réponses

Le cahier de réponses est un canevas qui permet aux élèves d'enregistrer leur réponse sous la forme attendue. Des lignes vides indiquent que la réponse attendue doit être écrite. Une ligne du temps avec des lettres pour représenter des périodes ainsi qu'un espace vide à remplir indiquent que les élèves doivent inscrire la lettre correspondant à la période demandée. Des lettres placées sur une carte ainsi qu'un espace vide indiquent que les élèves doivent inscrire la lettre correspondant à un lieu spécifique. Pour certaines questions, un énoncé accompagné d'un espace vide sert à indiquer le numéro du document qui correspond à l'énoncé. La figure 5 donne l'exemple de l'espace dédié à la réponse aux deux premières questions à réponses courtes de l'épreuve de juin 2014. Pour la question à réponse élaborée, le document schéma et brouillon sert à l'organisation des idées qui serviront à la rédaction de la réponse et des lignes vides sur une page et demie du cahier de réponses servent à la rédaction. Le cahier de réponse est également divisé selon les sections thématiques du programme. Dans la figure 5, les premières questions sont donc rattachées au thème « Économie et développement ».

Figure 5 : Exemple d'espace de réponse (juin 2014)

ÉCONOMIE ET DÉVELOPPEMENT		SECTION 1
1.		Réservé à la correction Nombre de points accordés
		<input type="text"/> <input type="text"/> 1 0
2.	_____	<input type="text"/> 2 1 0

Le corrigé

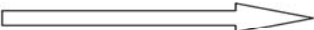
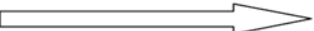

Finalement, le corrigé donne les réponses acceptables et des exemples de réponses partiellement incorrectes ou inacceptables. Les réponses sont organisées selon le numéro des questions et les tableaux contenant les opérations intellectuelles et les pointages sont placés sous chaque réponse. La figure 6 présente les réponses à la question 2. La figure 7 présente la grille d'évaluation de la question à réponse élaborée. Les éléments de réponses attendus ainsi que les informations qui permettent d'appuyer les éléments de réponses sont fournis dans le corrigé. À titre d'exemple, un élément de réponse à la question 22 de l'épreuve de juin 2014 présentée précédemment est l'augmentation de la consommation de produits provenant des États-Unis. L'introduction de la télévision et de la publicité dans les foyers québécois peut appuyer cet élément de réponse. Un changement sur le plan culturel peut donc être attribué à l'américanisme dans le Québec de la seconde moitié du 20^e siècle.

Figure 6 : Exemple de réponse attendue (juin 2014)

2. Le troc ou l'échange de fourrures contre d'autres produits			
Remarques. — Accepter toute formulation équivalente. — Une réponse telle que <i>Les Amérindiens échangent des fourrures</i> est plus ou moins correcte, car l'échange d'un produit contre un autre produit n'est pas exprimé de manière suffisamment explicite. — Ne pas accepter une réponse telle que <i>Le commerce des fourrures</i> .			
Déterminer des éléments de continuité et des changements	2 points	1 point	0 point
	L'élève détermine correctement l'élément de continuité.	L'élève détermine plus ou moins correctement l'élément de continuité.	L'élève détermine incorrectement l'élément de continuité ou ne le détermine pas.

Les 21 questions à réponse courte demandent aux élèves de réaliser des opérations intellectuelles précises. La question à réponse élaborée évalue les élèves sur la base de la rigueur de leur raisonnement dans l'élaboration d'une explication mettant en évidence des transformations survenues dans le passé (Gouvernement du Québec, 2015a, p. 11-12).

Figure 7 : Grille d'évaluation de la question à réponse élaborée (juin 2014)

	Indiquer les éléments de réponse		Appuyer les éléments de réponse par des faits				
Premier élément de réponse	L'élève indique l'élément de réponse	correctement.	2 points	L'élève appuie l'élément de réponse de manière	appropriée.	2 points	/4
		plus ou moins correctement.	1 point		plus ou moins appropriée.	1 point	
	L'élève indique incorrectement ou n'indique pas l'élément de réponse.	0 point					
Deuxième élément de réponse	L'élève indique l'élément de réponse	correctement.	2 points	L'élève appuie l'élément de réponse de manière	appropriée.	2 points	/4
		plus ou moins correctement.	1 point		plus ou moins appropriée.	1 point	
	L'élève indique incorrectement ou n'indique pas l'élément de réponse.	0 point					
Troisième élément de réponse	L'élève indique l'élément de réponse	correctement.	2 points	L'élève appuie l'élément de réponse de manière	appropriée.	2 points	/4
		plus ou moins correctement.	1 point		plus ou moins appropriée.	1 point	
	L'élève indique incorrectement ou n'indique pas l'élément de réponse.	0 point					
Total						/12	

Les exigences de l'épreuve unique

Ces deux exigences – « réaliser des opérations intellectuelles » et « élaborer une explication mettant en évidence des transformations sociales, politiques, économiques, culturelles et territoriales » –, évidentes dans la structure de l'épreuve, font partie de cinq exigences mentionnées chaque année dans le *Document d'information sur l'épreuve unique*. Les trois autres exigences se déclinent comme suit : « maîtriser les connaissances historiques et les concepts nécessaires pour analyser les documents et répondre aux questions », « analyser et utiliser adéquatement des documents de diverses natures » et « formuler des réponses qui sont complètes, claires et qui présentent des faits exacts » (Gouvernement du Québec, 2015a, p. 10). Certaines des ces exigences sont précisées par d'autres prescriptions ministérielles.

Maitriser les connaissances historiques et les concepts

« Maitriser les connaissances historiques et les concepts nécessaires pour analyser les documents et répondre aux questions » fait référence à un autre document ministériel intitulé la *Progression des apprentissages*. Ce document contient 160 énoncés de connaissances que les enseignants doivent couvrir dans leur enseignement. En début de chaque section se retrouvent

également les concepts prescrits pour chacune d'entre elles. Ces concepts sont substantifs et thématiques. Par exemple, pour « Économie et développement » les concepts sont capital, consommation, disparité, distribution, économie, enjeu, production, société, territoire (Gouvernement du Québec, 2011). La figure 8 montre une partie du tableau contenant les énoncés de connaissances dans la *Progression des apprentissages* (Gouvernement du Québec, 2011, p. 34). Le ME s'attend à ce que les élèves maîtrisent les connaissances et les concepts se retrouvant dans la *Progression des apprentissages* et puissent les utiliser pour répondre à l'épreuve unique.

Figure 8 : Exemple d'énoncés de connaissances dans la *Progression des apprentissages* (Gouvernement du Québec, 2011, p. 34)

A. Premiers occupants vers 1500		Année	
★	L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.	3^e	4^e
3	Le chiffre 3 indique que certaines connaissances liées à cet apprentissage ont été vues en 3 ^e secondaire.		
1. Réseaux d'échanges			
1.1. Caractéristiques des réseaux d'échanges			
	a. Nommer des activités économiques pratiquées par les Autochtones : chasse, pêche, cueillette, agriculture		★
	b. Nommer des produits échangés entre différents groupes autochtones (ex. : coquillages, silice, maïs)		★
	c. Décrire les réseaux d'échanges autochtones : les réseaux d'échanges s'étendent à l'échelle du continent et sont fondés sur la pratique du troc; les intermédiaires sont nombreux et utilisent principalement les voies d'eau pour le transport		★

Analyse des documents de natures diverses

Selon le ME, les élèves doivent maîtriser diverses techniques qui servent à représenter l'espace, le temps ou les sociétés humaines. Pour « analyser et utiliser adéquatement des documents de diverses natures », ils doivent savoir lire et interpréter des documents écrits et des documents iconographiques, des diagrammes, des lignes du temps, des tableaux, des schémas et des cartes. Les élèves doivent également pouvoir réaliser des diagrammes, des lignes du temps, des tableaux, des schémas et des cartes (Gouvernement du Québec, 2007b). Les iconographies comprennent des gravures, des peintures, des dessins, des lithographies, des photographies, des

caricatures et des logos. Les textes peuvent se retrouver dans des manuels scolaires, des monographies, des traités, des rapports. Les diagrammes peuvent être présentés sous la forme de diagramme à bandes, à lignes brisées, de diagramme circulaire ou de pyramide des âges.

Chaque question est potentiellement accompagnée d'un ou de plusieurs documents de différente nature portant sur le contenu et le thème qu'elle couvre. Afin d'évaluer concrètement la réponse à chaque question, les enseignants doivent se référer à l'opération intellectuelle associée aux réponses courtes ou au critère « rigueur du raisonnement » pour la réponse élaborée.

Les opérations intellectuelles et la rigueur du raisonnement

Neuf opérations intellectuelles (OI) sont proposées par le ME. Ces opérations intellectuelles sont les suivantes : 1) établir des faits, 2) situer dans le temps et dans l'espace, 3) établir des comparaisons, 4) caractériser une réalité historique, 5) déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences, 6) déterminer des éléments de continuité et des changements, 7) mettre en relation des faits, 8) établir des liens de causalité et 9) caractériser l'évolution d'une société. S'ajoute aux OI le critère d'évaluation « rigueur du raisonnement ».

Pour le ME, établir des faits signifie identifier des faits – acteur, groupe, mesure, rôle, territoire, activité économique, mouvement de pensée ou phénomène – pertinents et exacts à partir de documents. « Situer dans le temps et dans l'espace » fait référence à cinq comportements différents : a) ordonner chronologiquement des faits, b) situer un fait ou un ensemble de faits sur une ligne du temps, c) établir l'antériorité ou la postériorité de faits, d) situer des territoires dans le temps ou e) situer des éléments géographiques ou des faits ou des territoires dans l'espace. Pour « ordonner chronologiquement les faits », les élèves doivent « ordonner les faits les uns par rapport aux autres selon des repères de temps ». Pour « situer un fait ou un ensemble de faits sur une ligne du temps », les élèves doivent associer des faits à la période correspondante. Pour « établir l'antériorité ou la postériorité de faits », les élèves doivent classer des faits, selon qu'ils sont antérieurs ou postérieurs à un repère de temps. Pour « situer des territoires dans le temps », les élèves doivent identifier un territoire en tenant compte de repères de temps. Finalement pour « situer des éléments géographiques ou des faits ou des territoires dans l'espace », les élèves doivent identifier sur une carte ce qui correspond à un élément géographique, un fait ou un territoire donné.

« Établir des comparaisons » demande ou bien de « dégager des similitudes ou des différences » ou bien de « dégager un point de convergence ou de divergence ». Pour « dégager des similitudes ou des différences », les élèves doivent indiquer ce qui est semblable ou ce qui est différent par rapport à un ou plusieurs objets de comparaison. Pour « dégager un point de convergence ou de divergence », les élèves doivent indiquer le point précis sur lequel deux acteurs ou deux historiens sont en accord ou en désaccord.

« Pour caractériser une réalité historique », il faut mettre en évidence des particularités de cette réalité historique en indiquant des conditions spécifiques d'une situation économique, des attributs d'un territoire ou des idées propres à un mouvement de pensée.

« Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences » revient à identifier ou bien des faits qui expliquent une réalité, comme le contexte, des intérêts, des objectifs, des influences ou des actions, ou bien des faits qui découlent d'une réalité historique.

« Déterminer des éléments de continuité et des changements » demande d'identifier un fait qui montre que la réalité historique se maintient à travers le temps ou qui montre ce qui se transforme et qui met en évidence la transformation.

Pour « mettre en relation des faits », il faut effectuer un rapprochement entre des faits. Pour ce faire, les élèves doivent associer des documents qui présentent des manifestations ou des descriptions à des faits qui leur sont apparentés.

« Établir des liens de causalité » signifie exprimer un enchaînement logique entre des facteurs explicatifs et des conséquences. Trois éléments doivent être précisés, qualifiés, quantifiés, détaillés ou exemplifiés pour faire cet enchaînement logique. Les élèves doivent démontrer le lien de cause à effet qui existe entre les éléments à l'aide d'expressions telles que « cela entraîne », « ce qui favorise » ou « ce qui a pour effet de », etc.

Les élèves doivent « caractériser l'évolution d'une société », c'est-à-dire qu'ils doivent mettre en évidence les éléments qui permettent de montrer l'évolution de la société étudiée. Cette opération intellectuelle n'apparaît qu'une seule fois en juin 2012 dans notre corpus. La description du comportement attendu provient du document intitulé *Précisions sur les opérations intellectuelles* (Gouvernement du Québec, 2010, p. 3).

Pour démontrer qu'ils font preuve de rigueur dans leur raisonnement, les élèves doivent « indiquer des éléments de réponse » et « appuyer des éléments de réponse. Pour « indiquer des éléments de réponse, les élèves doivent indiquer des facteurs explicatifs, des conséquences, des changements ou prendre position. Pour « appuyer des éléments de réponse », les élèves doivent indiquer des faits (manifestations, actions, données statistiques) qui illustrent ou qui expliquent les éléments de réponse. Nous avons reproduit dans le tableau 7 les OI du *Document d'information sur l'épreuve unique* et y ajoutant les informations sur le critère « rigueur du raisonnement », que le ME présente dans un autre tableau.

L'histoire faite par les historiens cherche à répondre à des questions et à élargir les frontières du savoir historique par de nouvelles interprétations. L'histoire scolaire cherche de son côté à transmettre aux élèves des outils de compréhension du réel à l'aide de la discipline historique – productrice du savoir savant – comme point d'ancrage (Martineau, 1999). La discipline historique scolaire sert à organiser les contenus enseignés dans un ensemble cohérent, conféré par un mode d'appréhension particulier, une conscience disciplinaire qui lui est propre (cité dans Martineau, 1999). L'histoire savante et l'histoire scolaire n'ont donc pas les mêmes visées, mais elles partagent le même point d'ancrage : la discipline historique.

Le travail d'analyse des sources est central au programme d'HÉC (Gouvernement du Québec, 2007b) et aux écrits concernant l'enseignement-apprentissage et l'évaluation du développement de la pensée historique au secondaire. Il est également central à la posture épistémologique *critérialiste/constructiviste*. Bien que les finalités éducatives officielles de l'enseignement de l'histoire soutiennent en principe le développement des habiletés découlant d'une telle posture, le processus de transposition didactique et le flou entourant les exigences en matière d'évaluation entraînent un manque de cohérence bien documenté entre les curriculums et les évaluations, surtout aux États-Unis. À première vue, l'épreuve unique fait travailler les élèves sur des sources. L'analyse des sources se trouve dans ses exigences. De plus, les opérations intellectuelles que les élèves doivent réaliser ainsi que le critère d'évaluation portant sur la rigueur du raisonnement ciblent des sous-composantes à évaluer du domaine de la pensée historique. Toutefois, nous avons vu dans la problématique que l'épreuve unique est considérée comme une évaluation insatisfaisante. Qu'en est-il réellement? Nous nous intéresserons donc au travail d'analyse des sources ainsi qu'aux recoupements entre les comportements attendus

reliés aux critères d'évaluation de l'épreuve unique (les opérations intellectuelles) et l'exercice de la pensée historienne.

Tableau 7 : Opérations intellectuelles et comportements attendus (Gouvernement du Québec, 2015a, p.7-9)

Opération intellectuelle	Description	Comportement attendu
Établir des faits	Identifier des faits pertinents et exacts à partir de documents.	L'élève doit indiquer un fait, par exemple un acteur, un groupe, une action, une mesure, un rôle, un territoire, une activité économique, un mouvement de pensée, un phénomène.
Situer dans le temps et dans l'espace	Ordonner chronologiquement des faits.	L'élève doit ordonner des faits les uns par rapport aux autres en tenant compte de repères de temps.
	Situer un fait ou un ensemble de faits sur une ligne du temps.	L'élève doit associer des faits à la période correspondante.
	Établir l'antériorité et la postériorité de faits.	L'élève doit classer des faits, selon qu'ils sont antérieurs ou postérieurs à un repère de temps.
	Situer des territoires dans le temps.	L'élève doit identifier un territoire en tenant compte de repères de temps.
	Situer des éléments géographiques ou des faits ou des territoires dans l'espace.	L'élève doit identifier sur une carte ce qui correspond à un élément géographique, un fait ou un territoire donné
Établir des comparaisons	Dégager des similitudes ou des différences.	L'élève doit indiquer ce qui est semblable ou ce qui est différent par rapport à un ou plusieurs objets de comparaison.
	Dégager un point de convergence ou de divergence.	L'élève doit indiquer le point précis sur lequel deux acteurs ou deux historiens sont d'accord ou en désaccord.
Caractériser une réalité historique	Mettre en évidence des particularités.	L'élève doit indiquer des particularités d'une réalité historique, par exemple des conditions spécifiques d'une situation économique, des attributs d'un territoire, des idées propres à un mouvement de pensée.
Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences	Identifier des faits qui expliquent une réalité.	L'élève doit indiquer un fait, par exemple le contexte, des intérêts, des objectifs, des influences, des actions, qui explique une réalité historique.
	Identifier des faits qui découlent d'une réalité.	L'élève doit indiquer un fait qui découle d'une réalité historique.
Déterminer des éléments de continuité et des changements	Identifier tout ce qui se maintient à travers le temps.	L'élève doit indiquer un fait qui découle d'une réalité historique.
	Mettre en évidence une transformation dans le temps.	L'élève doit indiquer un fait qui montre qu'une réalité historique se transforme.
Mettre en relation des faits	Effectuer un rapprochement entre des faits.	L'élève doit associer des documents qui présentent des manifestations ou des descriptions à des faits qui leurs sont apparentés.
Établir des liens de causalité	Exprimer un enchaînement logique entre des facteurs explicatifs et des conséquences.	L'élève doit préciser trois éléments en les qualifiant, en les quantifiant, en les détaillant ou en fournissant des exemples. L'élève doit démontrer le lien de cause à effet qui existe entre les éléments. Ce lien doit être logique et peut s'exprimer, par exemple, par l'emploi d'expressions telles que 'cela entraîne', 'ce qui favorise', 'ce qui a pour effet de', 'alors', ou par un rappel de l'élément qui précède.
Rigueur du raisonnement	Indiquer et appuyer les éléments de réponse.	L'élève doit indiquer trois éléments de réponse. Pour ce faire, il ou elle doit indiquer des facteurs explicatifs ou des conséquences, des changements ou prendre positions entre changement et continuité ou appui et opposition. L'élève doit appuyer les trois éléments de réponse par des faits. Pour ce faire, elle ou il doit indiquer des faits qui les illustrent ou qui les expliquent.

2.3 Les objectifs spécifiques

Analyser les postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique :

- Décrire le travail d'analyse des sources commandé par les questions de l'épreuve unique.
- Faire des recoupements entre les comportements attendus décrits pour chaque opération intellectuelle et l'exercice de la pensée historique.

3. MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous décrivons la méthode d'analyse choisie, soit l'analyse de contenu. Nous précisons les indicateurs retenus pour décrire et analyser les postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique à partir de la description du travail d'analyse des sources commandé par les questions de l'épreuve et des recoupements entre les comportements attendus reliés aux opérations intellectuelles et l'exercice de la pensée historique. Nous présentons ensuite les étapes de réalisation ainsi que les critères de qualité de la recherche.

3.1 L'analyse de contenu

De par la nature descriptive et exploratoire de notre recherche, nous avons choisi une approche qualitative et une perspective interprétative. Savoie-Zacj (2004) pose que la recherche qualitative/interprétative « exprime des positions ontologiques (sa vision de la réalité) et épistémologiques (associé aux conditions de production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est construit » (p. 128). Morehouse (2012) affirme pour sa part que l'investigation interprétative est définie par l'agentivité, l'action et l'interprétation du sens et des significations à l'intérieur de relations complexes et basées sur des valeurs (p. 3)¹⁷. Selon cette définition, la description et l'analyse des postures épistémologiques servira d'abord à l'interprétation du sens et des significations donnés au travail d'analyse des sources, puis à faire des recoupements entre les comportements attendus reliés aux opérations intellectuelles prescrites par le ME et l'exercice de la pensée historique dans la complexité des relations entre les prescriptions ministérielles, le système scolaire québécois et les conceptions données à l'évaluation.

Pour arriver à décrire et analyser les postures épistémologiques de l'épreuve unique, nous avons choisi la méthode de l'analyse de contenu. Bardin (1988), définit l'analyse de contenu comme

[...] un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages) (p. 47).

¹⁷ « interpretative inquiry is defined by agency, action, and the interpretation of meaning within complex relationships and values based » (Morehouse, 2012, p. 3).

La définition donnée par Sabourin (2009, p. 416) est plus globale : l'analyse de contenu « est un ensemble de démarches méthodologiques recourant à des méthodes et des techniques utilisées en vue d'interpréter des documents dans le but de connaître la vie sociale ». Pour Landry (1993, p. 338), « la méthode de l'analyse de contenu concerne *la mise au point et l'utilisation de modèles systématiques de lecture* qui reposent sur le recours à des règles explicites d'analyse et d'interprétation des textes ».

Pour réaliser la recherche, nous nous basons sur les étapes de l'analyse de contenu décrites par Landry (1993), qui offre cinq pôles séquentiels bien décrits : 1) la détermination des objectifs de l'analyse de contenu, 2) la préanalyse, 3) l'analyse du matériel étudié, 4) l'évaluation de la fiabilité et de la validité des données et 5) l'analyse et l'interprétation des résultats. Contrairement aux autres textes sur l'analyse de contenu comme celui de Bardin (1988) ou celui de Sabourin (2009), qui contiennent davantage d'information concernant les fondements de l'analyse de contenu ou ses variantes, les étapes de Landry (1993) nous ont permis d'établir un échancier global pour la recherche, bien que ces étapes soient réalisées concrètement en simultané et dans un processus itératif.

L'uniformité entourant la passation de l'épreuve unique nous a permis de constituer un échantillon homogène pour l'analyse de contenu. Puisque l'épreuve unique sert à évaluer les élèves de quatrième secondaire le même jour et à la même heure selon une date prédéterminée par le ME, généralement au mois de juin, notre échantillon est constitué de la population complète des épreuves uniques de juin depuis que le nouveau programme a été adopté en 2007. Notre échantillon pour l'analyse de contenu est donc composé des épreuves uniques de juin 2012, 2013, 2014, 2015. L'épreuve de juin 2016 ne fait pas partie de l'échantillon, car elle n'était pas disponible lors de sa constitution. Les épreuves de 2009 à 2011 ont été exclues de l'échantillon parce qu'elles étaient des épreuves d'appoint, c'est-à-dire qu'elles n'étaient pas obligatoires et qu'elles étaient expérimentales. De plus, les épreuves de reprise ont été exclues de l'échantillon, car elles se distinguent des épreuves de juin par un nombre beaucoup plus faible d'élèves qui la passe et elles ne sont pas nécessairement l'aboutissement d'un enseignement formel en classe.

L'épreuve de juin 2015 a servi à faire un prétest dans le but de vérifier les règles de codification. Nos règles de codification impliquent un codage multiple pour chaque unité d'analyse – une question et un document qui y est associé – afin de dresser un portrait général; ce portrait nous permet de décrire le travail d'analyse des sources et de faire des recoupements entre les comportements attendus reliés aux opérations intellectuelles et l'exercice de la pensée historienne pour globalement faire le lien avec les postures épistémologiques propres à l'histoire. La préanalyse de l'épreuve de juin fait tout de même partie de notre analyse. Elle a servi à faire évoluer la structure de notre grille de codage jusqu'à sa forme finale, après une étape de validation par des juges externes, deux étudiants en didactique de l'histoire dont un à la maîtrise et l'autre au doctorat. Le contrecodage a permis de faire ressortir que la structure de la grille n'était pas assez claire et ne couvrait pas nos objectifs de recherche. De plus, les indicateurs n'étaient pas assez précis.

Nous avons donc retravaillé la grille à l'aide de notre cadre théorique et de nos objectifs spécifiques. Cette grille a été validée par un étudiant à la maîtrise, à qui nous avons expliqué la nouvelle grille et chacun des indicateurs à l'aide de notre cadre théorique. Il a validé les unités d'analyse de l'épreuve de juin 2014. Comme il avait déjà codé l'épreuve de juin 2015 avec la première version de notre grille, nous ne voulions pas que cela influence sa compréhension de la nouvelle grille. Cette nouvelle grille a été validée grâce à un accord interjuges de 86,49 % et les données ont été utilisées pour interpréter les résultats.

Le but de l'analyse de contenu effectuée pour cette recherche est de décrire les messages contenus dans notre unité d'analyse – les questions de l'épreuve et leurs documents respectifs – par rapport à deux objectifs : d'abord, pour faire la description du travail des sources demandé aux élèves ; ensuite, pour faire les liens entre le comportement attendu des élèves et l'exercice de la pensée historienne prescrit par le programme et par la recherche. Notre grille de codage est divisée en deux sections : 1) information créée par le ME, 2) travail d'analyse des sources (voir annexe 4). La deuxième section seulement nécessitait d'être validée.

La première section est descriptive et elle sert à préciser nos unités d'analyse. Elle ne requiert qu'une observation attentive des éléments qui sont déjà fournis par le ME dans la structure et les exigences de l'épreuve unique, décrits dans notre cadre théorique. Les données tirées de cette

section ne présentent pas de biais potentiels et n'avaient donc pas à être validées. La deuxième section est descriptive et interprétative. Elle sert à analyser le travail de la source commandé par l'épreuve unique, notre premier objectif spécifique, à l'aide des composantes et des sous-composantes de la pensée historienne décrites dans notre cadre théorique. Ces données avaient à être validées et l'ont été.

Les rapprochements entre la première et la deuxième section nous servent à faire des liens entre les comportements attendus des élèves et l'exercice de la pensée historienne prescrit par le programme et la recherche, notre deuxième objectif spécifique. Ces deux sections visent à faire émerger les postures épistémologiques reliées à l'histoire sous-tendues par l'épreuve unique, notre objectif général de recherche.

3.2 Les indicateurs retenus

3.2.1 Les catégories d'indicateurs

Les deux sections divisant notre grille servent à mieux exprimer la complexité de nos indicateurs pour la réalisation de nos objectifs spécifiques. Dans la première section, nous voulions savoir quelles étaient les informations données par le ME pour préciser chaque unité d'analyse.

D'abord, nous précisons quelle opération intellectuelle est reliée à la question. Puis, nous y avons ajouté la description de l'opération intellectuelle fournie par le *Document d'information sur l'épreuve unique* (Gouvernement du Québec, 2015a). Cette description fait référence au comportement attendu des élèves. Comme décrites dans le chapitre 2, ces données sont indiquées dans le questionnaire et répétées dans le corrigé de l'épreuve. Ensuite, cette section contient les informations du dossier documentaire qui accompagne les questions : le numéro et le thème du document ainsi que sa provenance (son titre, son auteur, sa référence et sa date de production). Finalement, nous précisons, pour chaque document, son rôle par rapport à la question. Le tableau 8 montre les catégories d'indicateurs pour la section 1 – Information créée par le ME – de notre grille de codage.

Tableau 8 : Catégories d'indicateurs pour la section 1 de la grille de codage – information créée par le ME

1- Information créée par le ME				
Opération intellectuelle	Description	# et thème	Provenance	Rôle du document

Dans la deuxième section, nous nous intéressons au travail d'analyse des sources, car il est à la base de l'exercice de la pensée historique. De plus, la structure même de l'épreuve unique – qui contient un *Dossier documentaire* accompagnant le questionnaire et le cahier de l'élève – suggère que les documents et leur traitement sont importants pour l'épreuve. Notre premier intérêt concerne le type de source et sa nature. Puis, nous nous questionnons sur la possibilité de critiquer les documents. L'analyse critique des sources est essentielle à la compréhension et à la construction de l'histoire. Tant les historiens s'intéressant aux fondements de la discipline historique – Collingwood (1946/1993), Langlois et Seignobos (1898/1992), Pomian (1999), Prost (1996), Veyne (1971/1996) – que les didacticiens s'intéressant à l'enseignement-apprentissage de l'histoire – Seixas et Morton (2013), VanSledright (2013), Wineburg (2001) – le montrent.

Ensuite, la deuxième section est divisée en trois catégories tirées du travail de synthèse du domaine de la pensée historique pour le traitement des documents de Breakstone (2014) et de Smith et Breakstone (2015) : 1) le savoir historique; 2) l'évaluation des preuves historiques; 3) l'utilisation des preuves historiques. Nous avons choisi ces catégories préétablies parce qu'elles ont été créées dans le but d'aider à l'opérationnalisation de l'évaluation de la pensée historique, qu'elles reposent grandement sur le travail d'analyse des sources au cœur de nos objectifs spécifiques et qu'elles procèdent du même cadre théorique que cette recherche. Nous nous répétons ici : l'enquête historique est menée à partir de sources qui, selon l'analyse et l'évaluation qui en est faite, seront érigées en preuves pour répondre à une question historique riche à l'aide de concepts substantifs et de concepts procéduraux propres à l'histoire. Une question sera riche si elle permet de faire ce type de travail pour construire le savoir historique et si les documents qui l'accompagnent peuvent faire l'objet d'une analyse critique (Van Drie et Van Boxtel, 2008 ; VanSledright, 2013). Le tableau 9 montre les catégories d'indicateurs pour la section 2 – Travail d'analyse des sources.

Tableau 9 : Catégories d'indicateurs pour la section 2 de la grille de codage – travail d'analyse des sources

2- Travail d'analyse des sources				
Type et nature de la source	Possibilité de critique	Savoir historique	Évaluation des preuves historique	Utilisation des preuves historiques et argumentation

3.2.2 Les indicateurs pour chaque catégorie

Dans cette sous-section, nous décrivons les indicateurs utilisés pour chaque catégorie. Nous rappelons que les indicateurs se rapportant à la section 1 de notre grille servent à préciser notre unité d'analyse et qu'ils dépendent entièrement de l'information fournie par le ME. Les indicateurs de la section 2 nous servent à décrire le travail des sources commandé par l'épreuve unique, notre premier objectif spécifique. C'est l'interaction entre les indicateurs fournis par le ME (section 1) et les indicateurs du travail de la source (section 2) qui nous sert à réaliser notre deuxième objectif de recherche, soit à faire des recoupements entre les comportements attendus des élèves par rapport aux opérations intellectuelles et l'exercice de la pensée historique.

Section 1 : L'information donnée par le ME

Section 1, catégorie 1 : Les opérations intellectuelles

Les neuf opérations intellectuelles et le critère d'évaluation constituent les indicateurs pour cette catégorie dans notre grille de codage.

Tableau 10 : Indicateurs pour la catégorie opérations intellectuelles

1- Information donnée par le ME									
Opérations intellectuelles (OI)									
Établir des faits	Situer dans le temps et dans l'espace	Établir des comparaisons	Caractériser une réalité historique	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	Caractériser l'évolution d'une société	Rigueur du raisonnement

Section 1, catégorie 2 : La description du comportement attendu pour chaque OI

Le ME a établi la description et le comportement attendu des différentes opérations intellectuelles dans plusieurs documents, dont dans le plus récent *Document d'information sur l'épreuve unique* (Gouvernement du Québec, 2015a). Tous les énoncés qui suivent proviennent

du tableau des pages 11 et 12 de ce document, d'ailleurs reproduit dans la section 2.2.3 de notre mémoire.

Tableau 11 : Indicateurs pour la catégorie description du comportement attendu pour chaque OI

1- Information créée par le ME		
OI	Description	Comportement attendu
Établir des faits	Identifier des faits pertinents et exacts à partir de documents.	L'élève doit indiquer un fait, par exemple un acteur, un groupe, une action, une mesure, un rôle, un territoire, une activité économique, un mouvement de pensée, un phénomène.
Situer dans le temps et dans l'espace	Ordonner chronologiquement des faits.	L'élève doit ordonner des faits les uns par rapport aux autres en tenant compte de repères de temps.
	Situer un fait ou un ensemble de faits sur une ligne du temps.	L'élève doit associer des faits à la période correspondante.
	Établir l'antériorité et la postériorité de faits.	L'élève doit classer des faits, selon qu'ils sont antérieurs ou postérieurs à un repère de temps.
	Situer des territoires dans le temps.	L'élève doit identifier un territoire en tenant compte de repères de temps.
	Situer des éléments géographiques ou des faits ou des territoires dans l'espace.	L'élève doit identifier sur une carte ce qui correspond à un élément géographique, un fait ou un territoire donné
Établir des comparaisons	Dégager des similitudes ou des différences.	L'élève doit indiquer ce qui est semblable ou ce qui est différent par rapport à un ou plusieurs objets de comparaison.
	Dégager un point de convergence ou de divergence.	L'élève doit indiquer le point précis sur lequel deux acteurs ou deux historiens sont d'accord ou en désaccord.
Caractériser une réalité historique	Mettre en évidence des particularités.	L'élève doit indiquer des particularités d'une réalité historique, par exemple des conditions spécifiques d'une situation économique, des attributs d'un territoire, des idées propres à un mouvement de pensée.
Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences	Identifier des faits qui expliquent une réalité.	L'élève doit indiquer un fait, par exemple le contexte, des intérêts, des objectifs, des influences, des actions, qui explique une réalité historique.
	Identifier des faits qui découlent d'une réalité.	L'élève doit indiquer un fait qui découle d'une réalité historique.
Déterminer des éléments de continuité et des changements	Identifier tout ce qui se maintient à travers le temps.	L'élève doit indiquer un fait qui montre qu'une réalité historique se maintient.
	Mettre en évidence une transformation dans le temps.	L'élève doit indiquer un fait qui montre qu'une réalité historique se transforme.
Mettre en relation des faits	Effectuer un rapprochement entre des faits.	L'élève doit associer des documents qui présentent des manifestations ou des descriptions à des faits qui leurs sont apparentés.
Établir des liens de causalité	Exprimer un enchaînement logique entre des facteurs explicatifs et des conséquences.	L'élève doit préciser trois éléments en les qualifiant, en les quantifiant, en les détaillant ou en fournissant des exemples. L'élève doit démontrer le lien de cause à effet qui existe entre les éléments. Ce lien doit être logique et peut s'exprimer, par exemple, par l'emploi d'expressions telles que « cela entraîne », « ce qui favorise », « ce qui a pour effet de », « alors », ou par un rappel de l'élément qui précède.
Caractériser l'évolution d'une société	Mettre en évidence l'évolution d'une société.	L'élève doit expliciter les éléments qui permettent de montrer l'évolution de la société étudiée.
Rigueur du raisonnement	Indiquer et appuyer les éléments de réponse.	L'élève doit indiquer des facteurs explicatifs, des conséquences, des changements ou prendre position. L'élève doit indiquer des faits (manifestations, actions, données statistiques) qui illustrent ou qui expliquent les éléments de réponse.

Bien qu'elle ne fasse partie que de l'épreuve unique de juin 2012, nous avons choisi de conserver l'opération intellectuelle « Caractériser l'évolution d'une société » et sa description dans nos indicateurs afin de conserver la totalité de notre corpus et d'interroger dans notre cinquième chapitre les raisons de la disparition de cette opération intellectuelle.

Nous avons choisi les énoncés de la colonne « description » du tableau 11 comme indicateurs puisqu'ils résument à la fois la description de l'opération intellectuelle et le comportement attendu des élèves. En tant qu'indicateur, ils sous-entendent le comportement attendu de ce tableau sans que la longue définition de la colonne « comportement attendu » apparaisse dans notre grille de codage afin d'éviter de l'alourdir inutilement.

Section 1, catégorie 3 : Le numéro et thème du document

Le numéro et le thème du document proviennent du *Dossier documentaire* de chaque version de l'épreuve. Tel que décrit dans au chapitre 2, le *Dossier documentaire* est constitué de quatre sections thématiques : Population et peuplement, Pouvoir et pouvoirs, Culture et mouvements de pensée et Économie et développement. Chaque section thématique contient entre neuf et quinze documents numérotés chaque fois de 1 à 15. Dans notre grille de codage, nous reprenons donc le numéro donné au document selon la section thématique dans laquelle il se trouve. Le tableau

Tableau 12 : Indicateurs pour la catégorie numéro et thème du document

1 – Information créée par la ME	
Numéro et thème du document	
# 1 à 15	Population et peuplement Pouvoir et pouvoirs Culture et mouvements de pensée Économie et développement

Section 1, catégorie 4 : La provenance

Le titre, le nom de l'auteur, la référence et la date de production sont les indicateurs pour la catégorie provenance. Ces éléments sont ceux mentionnés par Langlois et Seignobos (1898/1992) pour faire la critique de provenance d'un document. Pour le titre, deux options sont possibles : le document ne comporte aucun titre ou il en comporte un. Dans le premier cas, nous inscrivons « aucun » dans la case correspondante de notre grille de codage. Dans le deuxième

cas, nous inscrivons le titre du document. En ce qui concerne l’auteur du document, deux options sont possibles : l’auteur du document est mentionné ou il ne l’est pas. Dans le premier cas, nous inscrivons le nom du ou des auteurs dans la case correspondante de notre grille de codage. Dans le deuxième cas, nous y inscrivons « inconnu ». La référence correspond au titre du livre publié, au nom du fonds d’archives où le document a été repéré à la maison d’édition ou au ministère de l’Éducation. Deux options sont possibles : la référence est inconnue ou la référence est mentionnée. Dans le premier cas, nous inscrivons « inconnue » dans la case correspondante de notre grille de codage. Dans le deuxième cas, nous inscrivons la référence. Finalement, deux options sont possibles quant à la date de production du document : soit elle est mentionnée – généralement sous la forme de l’année de production – ou elle ne l’est pas. Dans le premier cas, nous inscrivons l’année de production dans la case correspondante de notre grille de codage. Dans le deuxième cas, nous inscrivons « inconnue ».

Tableau 13 : Indicateurs pour la catégorie provenance

1- Information créée par le ME							
Provenance							
Titre		Nom de l’auteur		Référence		Date de production	
<i>Titre</i>	Aucun	<i>Auteur</i>	Inconnu	<i>Référence</i>	Inconnue	<i>Année</i>	Inconnue

Section 1, catégorie 5 : Le rôle du document

Le ME a établi le rôle des documents pour les questions à réponse courte et pour les questions à réponse élaborée dans le plus récent *Document d’information sur l’épreuve unique* (Gouvernement du Québec, 2015a). Tous les énoncés qui suivent, sauf le dernier, proviennent du tableau de la page 6 de ce document.

Le document « fournit des pistes » s’il oriente les élèves dans l’élaboration d’une réponse en fournissant des indices contextuels. Pour cet indicateur, le document peut ou non être mentionné dans la question.

Le document « met en contexte » la réponse lorsqu’il fournit aux élèves des éléments du contexte historique qui entoure la question. Le document qui a ce rôle est toujours mentionné dans la question.

Le document « fait partie de la question » lorsqu’il contient des éléments nécessaires pour que les élèves répondent à la question. Le document qui a ce rôle est également toujours mentionné dans la question.

Le document « constitue la réponse à la question » lorsqu’il doit être sélectionné par les élèves afin que le numéro qu’il porte soit inscrit dans le cahier de réponses de l’épreuve. Le document qui a ce rôle n’est jamais mentionné dans la question. Toutefois, il est clairement indiqué aux élèves que la réponse attendue est un ou plusieurs numéros de document.

Le document « contribue à l’élaboration d’une explication » lorsqu’il oriente les élèves dans l’établissement d’un élément de réponse ou qu’il sert à appuyer un élément de réponse. Le document qui a ce rôle n’est jamais mentionné individuellement. On y fait référence en tant que partie prenante d’une section entière qui sert à la rédaction de la question finale de l’épreuve.

Finalement, un indicateur a été ajouté. Dans le cas où aucun document n’accompagne une question, nous inscrivons « aucun document » dans la case correspondante de notre grille de codage.

Tableau 14 : Indicateurs pour la catégorie rôle du document

1- Information créée par le ME					
Rôle du document					
Réponse courte				Réponse élaborée	Aucun document
Le document fournit des pistes.	Le document met en contexte.	Le document fait partie de la question.	Le document constitue la réponse à la question.	Le document contribue à l’élaboration d’une explication.	

Section 2 : Le travail d’analyse des sources

Section 2, catégorie 1 : Le type et nature de la source

Les sources choisies par le ME sont soit de type primaire, soit de type secondaire. Afin de pouvoir décrire les types et les natures de sources choisies par le ME pour constituer le *Dossier documentaire* des épreuves, nous avons ajouté à cette information, dans le même indicateur, une parenthèse contenant une précision sur la nature de la source. Nous reprenons dans cette catégorie les types de documents présentés dans la section 2.3.3.

Dans notre grille de codage, les indicateurs pour cette catégorie contiennent donc le type de source (p ou s) et la nature de la source (iconographie, texte, diagramme, ligne du temps, tableau, schéma ou carte). Une recherche supplémentaire est effectuée pour valider les choix faits dans la grille de codage (par exemple en cherchant en ligne dans le fonds d'archives de la Bibliothèque et Archives Canada).

Tableau 15 : Indicateurs pour la catégorie type et nature de la source

2- Travail d'analyse des sources	
Type et nature de la source	
p (source primaire) OU s (source secondaire)	Iconographie (gravure, peinture, dessin, lithographie, photographie, caricature, logo, etc.)
	Texte (manuel scolaire, monographie, traité, rapport, citation, etc.)
	Diagramme (à bandes, à lignes brisées, circulaire, pyramide des âges)
	Ligne du temps
	Tableau
	Schéma
	Carte géographique (historique, thématique)

Section 2, catégorie 2 : La possibilité de critique

Afin de pouvoir décrire le travail d'analyse des sources commandé par les questions de l'épreuve, nous avons composé diverses questions qui nous permettaient de cerner des éléments importants de ce travail. Puisque faire de l'histoire nécessite de procéder à une enquête rigoureuse reposant sur la sélection et la critique de sources permettant de répondre à une question posée (Bloch, 1993 ; Carr, 1988 ; Collingwood, 1946/1993 ; Langlois et Seignobos, 1898/1992 ; Prost, 1996 ; Pomian, 1999), il faut tout d'abord que le *Dossier documentaire* de l'épreuve offre une possibilité de critique des documents qu'il contient. Nous nous sommes demandé si tel était le cas. Deux questions dichotomiques permettent de le constater :

1. Peut-on faire l'analyse critique de la source (critique de provenance)?
2. Peut-on corroborer le document?

Peut-on faire l'analyse critique de la source (critique de provenance)?

La première question sert à déterminer si une analyse critique de la source peut être faite. L'analyse critique est prise au sens de la critique de provenance détaillée par Langlois et Seignobos (1898/1992) et au sens de l'analyse de la source caractérisée par Wineburg (1991a, 1991b). Une réponse positive à cette question sous-entend que la provenance (auteur, date de

production, type et nature de la source) peut être observée et que l'élève peut tenter de comprendre les intentions de l'auteur par rapport à la création de la source. Une réponse négative à la question signifie que les informations de provenance ne sont pas disponibles.

Peut-on corroborer le document?

Afin de constituer une source en preuve historique, il faut non seulement tenir compte des conditions de sa production, de sa provenance, mais aussi de la possibilité de corroborer son contenu avec d'autres sources historiques afin de confronter des perspectives multiples (Seixas et Morton, 2013; Wineburg, 1991b). La deuxième question sert à déterminer si la corroboration de la source est possible (réponse positive) ou si elle est impossible (réponse négative). Les indicateurs pour cette catégorie sont constitués des lettres O pour la réponse Oui et N pour la réponse Non aux questions posées.

Tableau 16 : Indicateurs pour la catégorie possibilité de critique

2- Travail d'analyse des sources	
Possibilité de critique	
Peut-on faire l'analyse critique de la source (critique de provenance)?	O/N
Peut-on corroborer le document?	O/N

Section 2, catégorie 3 : Le savoir historique

Le savoir historique est au cœur du processus d'analyse critique et de construction du récit historique qui forme la pensée historienne. Le même type d'indicateur est utilisé pour cette catégorie également. Huit questions ont été composées pour déterminer la place du savoir historique dans le travail d'analyse des sources commandé par l'épreuve.

1. Peut-on répondre à la question sans utiliser le document?
2. Peut-on répondre à la question sans établir la signifiante historique du contenu de document?
3. Peut-on répondre à la question sans situer dans le temps les acteurs ou les événements mentionnés dans le document?
4. Peut-on répondre à la question sans périodiser le contenu du document?
5. Peut-on répondre à la question sans situer dans l'espace les acteurs ou les événements mentionnés dans le document?
6. Est-ce que le document sert au repérage?

7. Est-ce que le document sert à la restitution de faits déjà mémorisés?
8. Peut-on répondre à la question sans se servir d'une définition terminologique et/ou conceptuelle pour comprendre le document?

Peut-on répondre à la question sans utiliser le document?

L'enquête historique est menée à partir de sources qui, selon l'analyse et l'évaluation qui en est faite, seront érigées en preuves pour répondre à une question historique riche à l'aide de concepts substantifs et de concepts procéduraux propres à l'histoire (Collingwood, 1946/1993 ; Lee et Shemilt, 2003 ; Prost, 1996 ; Seixas et Morton, 2013 ; VanSledright, 2013 ; Wineburg, 2001). L'utilisation de document est donc nécessaire à l'enquête historique. Le savoir historique est construit à partir des documents. La réponse à une question posée devrait donc être construite à partir des documents. La première question sert à déterminer si l'usage du document est nécessaire pour construire la réponse à la question de l'épreuve. Une réponse négative signifie que le document est nécessaire pour construire la réponse. Une réponse positive signifie qu'un document est généralement disponible pour appuyer la réponse à la question de l'épreuve, mais qu'il n'est pas nécessaire.

Peut-on répondre à la question sans établir la signifiante historique du contenu de document?

La deuxième question sert à déterminer si l'établissement de la signifiante historique du contenu du document est nécessaire pour répondre à la question de l'épreuve. Établir la signifiante demande de faire des connexions entre divers récits pour créer du sens pour voir ce qui donne de l'importance à certains éléments par rapport à d'autres (Seixas et Morton, 2013). L'établissement de la signifiante est au cœur de la démarche de problématisation (Bain, 2005). La façon de Bain (2005) de problématiser l'importance accordée au préjugé de la « terre plate » et l'arrivée de Colomb en Amérique pousse les élèves à s'interroger sur la signifiante de cet événement à l'époque et aujourd'hui. La remise en question du préjugé de la « terre plate » oblige les élèves à contextualiser les sources et à les confronter entre elles (Bain, 2005). Une réponse négative montre que l'établissement de la signifiante historique du contenu du document est nécessaire pour répondre à la question de l'épreuve alors qu'une réponse positive signifie que la réponse peut être construite sans réfléchir à la signifiante historique.

Peut-on répondre à la question sans situer dans le temps les acteurs ou les événements mentionnés dans le document?

Le temps fait partie de l'objet de l'histoire de par l'intérêt de cette discipline pour le passé (Prost, 1996). La situation dans le temps sert à la mise en ordre des faits historiques (Langlois et Seignobos, 1898/1992) et à la compréhension des différents sens des concepts historiques sur une perspective temporelle (Koselleck, 1979/1985). La troisième question sert à déterminer si les acteurs et les événements mentionnés dans le document doivent être situés dans le temps par les élèves pour que ceux-ci puissent répondre à la question de l'épreuve. Elle sert également à préciser le lien entre les questions de l'épreuve, les documents et les opérations intellectuelles qui y sont associés. Nous verrons si la situation dans le temps se limite aux questions associées à l'opération intellectuelle « Situer dans le temps et dans l'espace » ou si elle s'applique à d'autres opérations intellectuelles dans le but de mieux décrire le travail d'analyse des sources commandé par l'épreuve. Une réponse négative signifie que les élèves doivent situer dans le temps les acteurs et les événements mentionnés dans la source pour construire leur réponse à la question de l'épreuve. Une réponse positive signifie que la situation dans le temps est déjà faite pour les élèves ou qu'elle n'est pas nécessaire.

Peut-on répondre à la question sans périodiser le contenu du document?

La quatrième question sert à déterminer si les élèves doivent périodiser l'information contenue dans le document pour répondre à la question de l'épreuve. La périodisation implique le regroupement d'événements dans le temps, le séquençage et la localisation dans le temps de ces événements (Breakstone, 2014). Pour faire de la contextualisation, il est important de comprendre que la périodisation est construite à partir de critères qui permettent de répondre à des interrogations (Lee et Shemilt, 2003; Shemilt, 1983). Elle est particulièrement importante pour la compréhension du concept de causalité : dans le modèle de progression de Shemilt (1983), les deux premiers niveaux incluent une confusion à propos des concepts de changement, de progrès et d'événements, ainsi qu'une conception des événements comme divers points équivalents d'une chaîne causale continue. Une compréhension du caractère construit de la périodisation facilite la contextualisation des causes (Lee et Shemilt, 2003; Shemilt, 1983; Van Drie et Van Boxtel, 2008). La périodisation est donc importante en soi, mais aussi dans l'optique d'aider à la réalisation d'autres opérations mentales liées à l'histoire. Une réponse négative

signifie que les élèves doivent périodiser le contenu du document pour construire leur réponse à l'épreuve. Une réponse positive signifie que la périodisation est déjà construite pour les élèves ou qu'elle n'est pas nécessaire.

Peut-on répondre à la question sans situer dans l'espace les acteurs ou les événements mentionnés dans le document?

La cinquième question sert à déterminer si les élèves doivent situer dans l'espace les acteurs et les événements mentionnés dans la source pour construire leur réponse à la question de l'épreuve. La lecture et l'interprétation de cartes géographiques font partie des techniques à maîtriser du programme d'HÉC (Gouvernement du Québec, 2007b). La situation spatiale est fréquemment utilisée par les historiens pour grouper ou classifier les faits historiques servant à construire les récits historiques (Langlois et Seignobos, 1898/1992; Pomian, 1999). Pour mieux contextualiser les sources, les élèves doivent pouvoir localiser des acteurs et des événements dans l'espace (Van Drie et Van Boxtel, 2008; VanSledright, 2013). Une réponse négative signifie que les élèves doivent situer dans l'espace les acteurs et les événements mentionnés dans le document pour construire leur réponse à la question de l'épreuve. Une réponse positive signifie que la situation spatiale est faite pour les élèves ou qu'elle n'est pas nécessaire.

Est-ce que le document sert au repérage?

La sixième question sert à déterminer si le document sert au repérage d'indices contextuels ou d'éléments de réponse. Ce repérage sous-tend une évaluation de l'information factuelle historique qui peut être pertinente pour construire la réponse à la question de l'épreuve dans une logique dichotomique entre ce qui est correct et ce qui est incorrect (Lee et Shemilt, 2003; VanSledright, 2013). Une réponse positive signifie que le document sert à faire repérer des indices ou des éléments de réponse. Une réponse négative signifie que le document ne sert pas à faire repérer des indices ou des éléments de réponse, mais plutôt qu'il doit être critiqué ou interprété.

Est-ce que le document sert à la restitution de faits déjà mémorisés?

La septième question sert à déterminer si les élèves doivent restituer de l'information mémorisée pour répondre à la question de l'épreuve. Dans le cas où les élèves n'utilisent pas le document

associé à une question de l'épreuve ou si le document est utilisé, mais ne contient que de l'information consistant en des indices contextuels pour aider les élèves à réactiver leurs connaissances antérieures, la réponse sera positive. Une réponse négative signifie que la réponse attendue à la question de l'épreuve est plutôt le résultat de l'analyse du document plutôt que le résultat de la mémorisation.

Peut-on répondre à la question sans se servir d'une définition terminologique et/ou conceptuelle pour comprendre le document?

Finalement, la huitième question sert à déterminer si les élèves doivent utiliser des définitions terminologiques ou conceptuelles pour comprendre et interpréter le contenu d'un document. Deux exemples sont donnés par Pontecorvo et Girardet (1993) : 1) la définition terminologique du mot « normal » et 2) la définition conceptuelle de « civilisation » – en opposition la barbarie. La définition de termes ou de concepts tant aux opérations épistémiques qu'aux opérations argumentatives servant à produire le discours historique (Pontecorvo et Girardet, 1993). Elle est incluse dans un cadre d'interrogation souvent plus large que l'action de définir pour définir : dans le cas des élèves étudiés par Pontecorvo et Girardet (1993), la définition sert à baliser l'acceptabilité ou le rejet du jugement de l'auteur et la fiabilité de la source. Dans le cas où les élèves doivent utiliser la définition d'un terme ou d'un concept pour comprendre et interpréter un document pour construire leur réponse à la question de l'épreuve, la réponse est négative. Une réponse positive signifie que la définition terminologique ou conceptuelle est déjà fournie aux élèves ou qu'elle n'est pas nécessaire.

Tableau 17 : Indicateurs pour la catégorie savoir historique

2- Travail d'analyse des sources	
Savoir historique	
Peut-on répondre à la question sans utiliser le document?	O/N
Peut-on répondre à la question sans établir la signifiante historique du contenu de document?	O/N
Peut-on répondre à la question sans situer dans le temps les acteurs ou les événements mentionnés dans le document?	O/N
Peut-on répondre à la question sans périodiser le contenu du document?	O/N
Peut-on répondre à la question sans situer dans l'espace les acteurs ou les événements mentionnés dans le document?	O/N
Est-ce que le document sert au repérage?	O/N
Est-ce que le document sert à la restitution de faits déjà mémorisés?	O/N
Peut-on répondre à la question sans se servir d'une définition terminologique et/ou conceptuelle pour comprendre le document?	O/N

Section 2, catégorie 4 : L'évaluation des preuves historiques

L'évaluation des preuves historiques sous-entend plusieurs procédures au cœur du travail d'analyse des sources. Quatre questions ont été composées pour cibler les procédures d'évaluation des preuves historiques.

1. Peut-on répondre à la question sans faire l'analyse critique du document?
2. Peut-on répondre à la question sans corroborer le document?
3. Peut-on répondre à la question sans faire une lecture approfondie du document?
4. Peut-on répondre à la question sans contextualiser le document?

Peut-on répondre à la question sans faire l'analyse critique du document?

La première question sert à déterminer si les élèves doivent faire l'analyse critique du document pour construire leur réponse à la question de l'épreuve. Doivent-ils prendre en considération l'auteur du document, sa provenance, le moment de sa création et le type de document produit? Le document est une manifestation du système social dans lequel l'auteur se trouve (Wineburg, 1991b). Les travaux de Wineburg, Smith et Breakstone (2012), de Breakstone (2014) et de Smith et Breakstone (2015) sur les *History Assessments of Thinking* (HAT) ainsi que ceux de Seixas, Gibson et Ercikan (2015) sur l'évaluation du concept de preuve montrent l'importance de l'analyse des sources pour la production d'une interprétation dont les inférences ont été évaluées et validées. Une réponse négative signifie que la construction de la réponse à la question de l'épreuve repose sur l'analyse critique du document. Une réponse positive signifie que la construction de la réponse à la question de l'épreuve ne nécessite pas la prise en considération de la provenance du document.

Peut-on répondre à la question sans corroborer le document?

La deuxième question sert à déterminer si les élèves doivent corroborer différentes sources pour construire leur réponse à la question de l'épreuve. Doivent-ils confronter diverses sources et diverses perspectives? Se servent-ils de cette confrontation pour évaluer et soupeser la crédibilité des l'information contenue dans les sources (Nokes et coll., 2007; Seixas et coll., 2015; Wineburg, 1991b)? La corroboration permet de valider les inférences faites à partir des documents utilisés (Wineburg, 1991a). Il faut toutefois que les documents disponibles permettent la corroboration : l'utilisation de sources multiples favorise davantage la

corroboration que des sources seules ou présentant le même récit (Nokes et coll., 2007). Une réponse négative signifie que les élèves doivent confronter différentes perspectives dans un document ou dans plusieurs documents pour construire leur réponse à la question de l'épreuve. Une réponse positive signifie que la corroboration n'est pas possible ou que, même si elle possible, la construction de la réponse à la question de l'épreuve peut être faite sans corroboration.

Peut-on répondre à la question sans faire une lecture approfondie du document?

La troisième question sert à déterminer si les élèves doivent tenir compte des deux niveaux de lecture qu'il est possible de faire d'un document. Non seulement les élèves doivent lire pour comprendre le sens du contenu, mais aussi pour cibler ce que l'auteur veut cacher ou qu'il ne dit pas explicitement (Wineburg, 1991b). Une réponse négative signifie que les élèves doivent utiliser les deux niveaux de lecture pour construire leur réponse à la question de l'épreuve. Une réponse positive signifie qu'ils peuvent se contenter du premier niveau de lecture pour construire leur réponse.

Peut-on répondre à la question sans contextualiser le document?

La quatrième question sert à déterminer si les élèves doivent contextualiser le document pour construire leur réponse à la question de l'épreuve. La contextualisation implique de situer les conditions et les conceptions du monde partagées à l'époque de sa production (Bain, 2005; Seixas et coll., 2015). Elle implique également de situer politiquement, culturellement, socialement, géographiquement et historiquement les événements ou les phénomènes dont traite la source (Nokes et coll., 2007). Six types de commentaires contextuels peuvent être attendus pour répondre à un problème historique : 1) spatio-temporels, 2) sociorhétoriques, à propos des demandes sociales et idéologiques, 3) biographiques, 4) historiographiques, 5) linguistiques ou 6) analogiques, à propos de comparaisons avec d'autres périodes historiques (Wineburg, 1998). Une réponse négative signifie que les élèves doivent soit situer les conditions et les conceptions du monde partagées à l'époque de la production du document ou situer le contexte des événements mentionnés dans le document pour construire leur réponse à la question de l'épreuve. Une réponse positive signifie que le contexte est déjà fourni aux élèves ou qu'il n'est pas nécessaire.

Tableau 18 : Indicateurs pour la catégorie évaluation des preuves historiques

2- Travail d'analyse des sources	
Évaluation des preuves historiques	
Peut-on répondre à la question sans faire l'analyse critique du document?	O/N
Peut-on répondre à la question sans corroborer le document?	O/N
Peut-on répondre à la question sans faire une lecture approfondie du document?	O/N
Peut-on répondre à la question sans contextualiser le document?	O/N

Section 2, catégorie 5 : L'utilisation des preuves historiques et argumentation)

La cinquième catégorie, l'utilisation des preuves et de l'argumentation, fait référence à l'application des procédures argumentatives aux interprétations historiques que les élèves doivent proposer dans leurs réponses. Quatre questions ont été composées pour cibler l'utilisation des preuves historiques et de l'argumentation commandée par les questions de l'épreuve.

1. Peut-on répondre à la question sans faire d'affirmations de causalité à l'aide du document?
2. Peut-on répondre à la question sans faire d'affirmations de comparaison à l'aide du document?
3. Peut-on répondre à la question sans sélectionner un document?
4. Peut-on répondre à la question sans laisser des traces de l'utilisation du document?

Peut-on répondre à la question sans faire des affirmations de causalité à l'aide du document?

La première question sert à déterminer si les élèves doivent faire des affirmations de causalité à partir du document pour construire la réponse à la question de l'épreuve. Les affirmations sont constituées de n'importe quelle clause qui énonce une position pour répondre à une question (Pontecorvo et Girardet, 1993). L'affirmation de causalité est le rapport entre la cause et l'effet qu'elle produit. Selon Seixas et Morton (2013, p. 102), les événements sont le résultat de l'interrelation entre les actions des acteurs historiques et des conditions sociales, politiques, économiques ou culturelles dans lesquelles évoluent ces acteurs. Les affirmations de causalité qui peuvent être faites par les élèves à partir d'un document doivent tenir compte de cette interrelation. Une réponse négative signifie que les élèves doivent faire de telles affirmations pour construire leur réponse à la question de l'épreuve. Une réponse positive signifie que l'affirmation de causalité n'est pas nécessaire.

Peut-on répondre à la question sans faire des affirmations de comparaison à l'aide du document?

La deuxième question sert à déterminer si les élèves doivent faire des affirmations de comparaison à partir du document pour construire la réponse à la question de l'épreuve. La comparaison est au cœur du travail de l'historien. Elle sert à grouper ou à classer les faits historiques (Langlois et Seignobos, 1898/1992; Pomian, 1999). Les élèves qui font des affirmations de comparaison à partir d'un document comparent deux périodes, deux types de faits, deux faits d'une même catégorie, deux sociétés, etc. pour construire leur réponse à la question de l'épreuve. Une réponse positive signifie que l'affirmation de comparaison n'est pas nécessaire. Une réponse négative signifie que les élèves doivent utiliser le document pour produire une affirmation de comparaison qui le concerne (ou qui concerne plus d'un document).

Peut-on répondre à la question sans sélectionner un document?

La troisième question sert à déterminer si les élèves doivent sélectionner un document pour répondre à la question de l'épreuve. Pour procéder à la sélection, les élèves doivent discriminer les différents documents fournis dans une même section thématique du *Dossier documentaire*. Une réponse négative signifie que les élèves doivent sélectionner un document pour répondre à la question de l'épreuve. Une réponse positive signifie que la sélection n'est pas obligatoire. Elle reste toutefois possible, mais dépend du besoin de l'élève d'utiliser un document pour répondre à la question de l'épreuve.

Peut-on répondre à la question sans laisser des traces de l'utilisation du document?

La quatrième question sert à déterminer si les élèves doivent laisser des traces de leur utilisation du document dans la construction de leur réponse à la question de l'épreuve. Ces traces dépassent l'utilisation du numéro du document comme réponse à la question de l'épreuve. L'historien doit laisser des preuves de leurs affirmations : « il donne au lecteur le moyen de vérifier ce qu'il affirme » (Prost, 1996, p. 59). Une réponse positive signifie que les élèves ne sont pas tenus de laisser des traces de leur utilisation du document. Une réponse négative signifie que les élèves doivent laisser des traces de leurs affirmations dans la construction de leur réponse à la question de l'épreuve.

Tableau 19 : Indicateurs pour la catégorie utilisation des preuves et argumentation

2- Travail d'analyse des sources	
Utilisation des preuves et argumentation	
Peut-on répondre à la question sans faire des affirmations de causalité à l'aide du document?	O/N
Peut-on répondre à la question sans faire des affirmations de comparaison à l'aide du document?	O/N
Peut-on répondre à la question sans sélectionner un document?	O/N
Peut-on répondre à la question sans laisser des traces de l'utilisation du document?	O/N

En combinant l'analyse des indicateurs fournis par le ME et des indicateurs créés à partir des résultats des travaux d'historiens et de didacticiens sur la pensée historique, il nous sera possible de décrire le travail d'analyse des sources commandé par les questions de l'épreuve et de faire des recoupements entre les comportements attendus des opérations intellectuelles et l'exercice de la pensée historique.

Synthèse des indicateurs utilisés pour l'analyse du contenu de l'épreuve unique

Les indicateurs des cinq catégories de la première section de notre grille servent à préciser nos unités d'analyse afin de pouvoir réaliser nos objectifs de recherche. Les indicateurs des cinq catégories de la deuxième section de notre grille servent à analyser le travail d'analyse des sources commandé par l'épreuve unique. Finalement, les rapprochements entre les indicateurs des deux sections nous permettent de faire des liens entre les comportements attendus des élèves par rapport aux opérations intellectuelles et l'exercice de la pensée historique.

3.3 Les étapes de réalisation de l'analyse

Nous avons d'abord créé un tableau contenant toutes les questions faisant partie de notre échantillon. Ce tableau a servi à créer nos unités d'analyse en retraçant le numéro de la question, la question elle-même, les documents associés à la question, les indications quant à l'utilisation des documents (mentionnés, non mentionnés et non mentionnés, mais à sélectionner) les réponses du corrigé et le nombre de points possibles accordés à la réponse. Une unité d'analyse est composée d'une question et d'un seul document, le nombre d'unités d'analyse se calcule ainsi sur le nombre de documents associés à une question : une question associée à quatre documents crée quatre unités d'analyse différentes. Nous avons fait ce choix, car le travail

d'analyse des sources demandé par chaque question peut être différent selon le type et la nature du document. Ce travail préliminaire nous a permis de faciliter notre travail de codage, toutes les informations nécessaires étant réunies dans un même outil.

Deuxièmement, nous avons procédé au codage de chacune de nos unités d'analyse dans une première grille de codage réalisée sur Word. Nous avons demandé à deux étudiants en didactique de l'histoire de procéder au contrecodage de cette première grille à partir des unités d'analyse de l'épreuve de juin 2015. 23,68 % des données ont été soumises au contrecodage. Nous avons remis aux étudiants notre première grille de codage – un tableau en format Word – ainsi qu'un livre de codes fait à partir de la description détaillée de chacun des codes (voir annexe 5). Toutefois, l'utilisation de ces codes dans cette forme laissait trop de place à des interprétations différentes. À première vue, sans même avoir besoin de calculer un accord interjuges, les résultats étaient difficiles à lire, à comprendre et à comparer. En plus des codes, les étudiants devaient indiquer si la consigne était implicite ou explicite quant aux codes présents. Les étudiants ont indiqué que la notion de code explicite ou implicite n'était pas nécessaire ni utile au codage, car elle ne ciblait pas nos objectifs de recherche. Cette nuance serait toutefois utile dans une recherche s'intéressant aux réponses des élèves.

Troisièmement, pour améliorer la première grille, nous avons regroupé nos indicateurs et modifié leur organisation. Nous avons divisé notre grille en deux sections – la première incluant les informations fournies par le ME et la deuxième ciblant le travail d'analyse des sources – dans le but de couvrir nos objectifs spécifiques de recherche. Nous avons ensuite transformé les indicateurs de la première grille en questions d'analyse dans la section portant sur le travail d'analyse des sources pour lesquelles les réponses oui ou non devenaient nos indicateurs. Le choix de poser des questions dichotomiques a facilité les critères d'inclusion et d'exclusion s'appliquant à chaque indicateur. La grille de codage est structurée selon les indicateurs précédemment mentionnés : chaque ligne représente une unité d'analyse et chaque colonne représente un indicateur. Cette version de la grille a été soumise au contrecodage d'un étudiant à la maîtrise pour l'épreuve de juin 2014. 36,22 % des données ont été soumises au contrecodage pour l'épreuve de juin 2014. La différence entre le pourcentage de données pour juin 2014 et pour juin 2015 s'explique par le fait qu'une unité d'analyse est constituée d'une question et d'un document. Comme une question peut être accompagnée de plusieurs documents et que les

documents peuvent être utilisés pour plusieurs questions, cela fait varier le nombre d'unités d'analyse pour chacune des épreuves. L'accord interjuges obtenu entre notre codage et celui de l'étudiant à la maîtrise pour l'épreuve de juin 2014 est de 86,49 %.

Quatrièmement, nous avons procédé à la présentation des résultats et à leur interprétation sur la base de nos objectifs de recherche.

4. RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats tirés des analyses. L'ensemble des données est divisé en deux sections : 1) la précision des unités d'analyse à l'aide de l'information fournie par le ME et 2) le travail d'analyse des sources. Dans la première section, nous indiquons le nombre de questions pour chaque opération intellectuelle contenu dans notre échantillon. Nous classifions tous les documents de notre échantillon selon le rôle qui leur est accordé.

Dans la deuxième section, nous groupons les documents selon leur type et leur nature. Nous examinons la possibilité de critiquer les documents. Nous observons quel savoir historique est mobilisé. Nous vérifions l'évaluation des preuves historiques. Finalement, nous décrivons l'utilisation demandée des preuves historiques.

4.1 La précision des unités d'analyse à l'aide de l'information fournie par le ME

Dans la plupart des cas, les données seront présentées dans des tableaux selon le nombre d'occurrences qu'il nous a été possible de recenser. Des exemples de questions ou d'unités d'analyse et leurs indicateurs serviront à illustrer certains résultats.

Notre échantillon composé des épreuves de juin 2012, juin 2013, juin 2014 et juin 2015 contient 89 questions, soit quatre questions à réponse élaborée et 85 questions à réponse courte. L'épreuve de juin 2012 contient 23 questions, celles de juin 2013, 2014 et 2015 contiennent 22 questions. Chaque épreuve contient une seule question à réponse élaborée. Les questions sont associées à un total de 184 documents, dont 53 pour juin 2012, 43 pour juin 2014, 43 pour juin 2014 et 45 pour juin 2015. Toutes les questions, sauf une, sont associées à un minimum d'un document et à un maximum de 15 documents. La question 15 de l'épreuve de juin 2012 n'est associée à aucun document. Les questions à réponse élaborée sont associées à un minimum de 10 questions et à un maximum de 15 questions. Les questions à réponse courte (sauf la question 15 de juin 2012) sont associées à un minimum d'un document et à un maximum de quatre documents. Les épreuves sont toutes corrigées sur un total de 50 points, sauf l'épreuve de juin 2012 dont le total est sur 55 points. Le poids relatif de chaque opération intellectuelle pour notre échantillon peut donc être calculé sur 205 points.

4.1.1 Le nombre de questions pour chaque opération intellectuelle

Tableau 20 : Poids relatif des OI (% de questions et % de points)

Opération intellectuelle ou critère d'évaluation utilisés	Nombre de questions	Pourcentage de questions par rapport total de questions	Nombre de points	Pourcentage par rapport au total de points possibles (205 points)
Établir des faits	17	19,1 %	17	8.29 %
Situer dans le temps et dans l'espace	14	15,7 %	25	12.2 %
Établir des comparaisons	7	7,9 %	12	5.85 %
Caractériser une réalité historique	7	7,9 %	14	6.83 %
Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences	15	16,9 %	30	14.63 %
Déterminer des éléments de continuité et des changements	10	11,2 %	20	9.76 %
Mettre en relation des faits	6	6,7 %	12	5.85 %
Établir des liens de causalité	8	9,0 %	24	11.71 %
Caractériser l'évolution d'une société (2012)	1	1,1 %	3	1.46 %
Rigueur du raisonnement	4	4,5 %	48	23.41 %
<i>Total</i>	89	100 %	205	100 %

L'opération intellectuelle « établir des faits » sert à évaluer 19,1 % des questions. Toutes ces questions attendent de la part des élèves qu'ils identifient des faits pertinents et exacts à partir de documents (« *Indiquez le principal rôle des missionnaires auprès des Amérindiens en Nouvelle-France* » J2013-9). Ces questions valent un point chacune pour un total de 17 points sur 205 dans notre échantillon. Elles ne valent donc que pour 8,29 % des points. Malgré leur faible poids en pourcentage de points, ces questions sont considérées comme importantes de par leur nombre. Elles représentent près du cinquième des questions des épreuves des années 2012 et 2015.

L'OI « déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences » est rattachée à 16,9 % des questions. Ces questions valent deux points chacune pour un total de 30 points sur 205 dans notre échantillon. Ce sont également les questions qui obtiennent le deuxième poids le plus important avec 14,63 % des points par rapport au total. Parmi elles, neuf impliquent d'« identifier des faits qui expliquent une réalité » (« *Pour quelle raison le gouverneur Murray n'applique-t-il pas intégralement la Proclamation royale dans la colonie?* » J2013-18). Cinq demandent d'« identifier des faits qui découlent d'une réalité » (« *En 1977, le gouvernement de*

René Lévesque adopte la Loi régissant le financement des partis politiques. Quelle est la conséquence de cette loi pour les entreprises? » J2012-21). Une question demande à la fois d'identifier des facteurs explicatifs et des conséquences (« *Des politiques d'immigration et de natalité ont été mises en place en Nouvelle-France dans la deuxième moitié du 17^e siècle. Inscrivez le numéro du document qui présente une cause et celui qui présente une conséquence de ces politiques.* » J2012-3).

L'OI « situer dans le temps et dans l'espace » représente 15,7 % des questions. Ces questions valent soit un ou deux points pour un total de 25 points sur 205 dans notre échantillon, soit 12,2 % des points. Sur ces questions, quatre attendent des élèves qu'ils « ordonnent chronologiquement des faits » (« *Les documents 1 à 4 se rapportent à la composition de la population de Québec, du 17^e siècle à aujourd'hui. Placez-les en ordre chronologique.* » J2012-1), quatre demandent d'« établir l'antériorité ou la postériorité des faits » (« *Classez les documents 5 et 6 selon qu'ils présentent des manifestations culturelles du nationalisme québécois avant ou après 1960.* » J2013-13), deux impliquent de « situer des éléments ou des faits ou des territoires dans l'espace » (« *À partir du document 2, indiquez la lettre qui correspond au territoire occupé par chacune des familles linguistiques autochtones vers 1500.* » J2015-2) et quatre demandent de « situer un fait ou un ensemble de faits sur une ligne du temps » (« *Le document 9 se rapporte à une période de l'histoire du Québec. Encerchez la lettre qui correspond à cette période sur la ligne du temps.* » J2015-1).

Finalement, les quatre questions à réponse élaborée (4,5 % des questions) se rapportent au critère d'évaluation « rigueur du raisonnement », pour lequel les élèves doivent « indiquer et appuyer des éléments de réponse » dans un texte en trois parties comportant également une introduction et une conclusion (« *Entre 1960 et 1980, les interventions du gouvernement du Québec contribuent à la croissance de l'économie et au développement de la société québécoise. Des interventions de l'État entre 1960 et 1980 : Sur le plan financier; sur le plan énergétique; sur le plan du transport routier. Expliquer les interventions de l'État dans l'économie du Québec entre 1960 et 1980. Dans votre texte, vous devez : Indiquer une intervention de l'État sur le plan financier et expliquer dans quel but l'État intervient; indiquer une intervention de l'État sur le plan énergétique et expliquer dans quel but l'État intervient; indiquer une intervention de l'État sur le plan du transport routier et expliquer dans quel but l'État intervient.*

Démarche : Consultez les pages 8 et 9 du Dossier documentaire; Remplissez le schéma; Structurez votre texte sur la page Brouillon; Rédigez votre texte définitif (environ 250 mots) dans le Cahier de réponses. » J2015-22L). Ces questions valent 12 points chacune, pour un total de 48 points sur 205 dans notre échantillon, soit 23,41 % des points.

Le poids relatif de chaque opération intellectuelle nous permet ainsi de dégager celles auxquelles on accorde le plus de valeur dans la considération des comportements attendus des élèves. L'épreuve accorde de l'importance à la « rigueur du raisonnement », ainsi qu'à la causalité par la « détermination des facteurs explicatifs et des conséquences » et par la « situation dans le temps et dans l'espace ». Si l'on calcule le poids de chaque opération intellectuelle, ces trois OI valent entre 12 % et 24 % du total des points de l'épreuve (entre 11 % et 22 % pour 2012, puisque le total est sur 55). Si on les additionne, ces trois OI valent entre 50 % et 52 % (entre 44 % et 47 % pour 2012) du total des points de l'examen, ce qui montre l'importance que le ME accorde à ces OI. S'y ajoute l'OI « établir des faits », dont le poids relatif en terme de nombre de questions nous fait supposer qu'elle couvre des composantes importantes.

4.1.2 Le nombre de documents selon leur rôle

Tableau 21 : Nombre de documents selon leur rôle

Rôle	Nombre de documents	Pourcentage du nombre total
Contribue à l'élaboration d'une explication	47	24,9 %
Constitue la réponse à la question	20	10,6 %
Fait partie de la question	57	30,2 %
Fournit des pistes	58	30,7 %
Met en contexte	7	3,7 %
<i>Total</i>	<i>189</i>	<i>100 %</i>

Il est important de considérer à cette étape-ci que les rôles attribués aux documents dépendent des caractéristiques fournies par le ME et qu'ils ne laissent pas nécessairement présager du travail d'analyse des sources réellement commandé par l'épreuve. Par exemple, les documents associés aux questions à réponse élaborée portent le rôle de contributeurs à l'élaboration d'une explication. Pourtant, il est possible de répondre à la question élaborée sans utiliser les documents, ce qui contrevient à ce rôle de contribution. L'exemple de la question J2013-22L en témoigne. Le contenu du document 6 peut être utilisé pour répondre à la question pour l'aspect de la menace à la culture canadienne-française due à l'émigration de la population du Québec

vers les États-Unis. Toutefois, le traitement historique du document n'est pas nécessaire pour utiliser ce fait historique dans la production de la réponse à la question. L'exemple du document 6 du tableau 21 est typique des autres documents jouant ce rôle. Un document peut aussi être utilisé pour appuyer un élément de réponse. Le document 7 peut jouer ce rôle en fournissant des statistiques précises. Or, le traitement historique du document n'est pas nécessaire pour répondre à la question.

Tableau 22 : Exemples de documents qui peuvent contribuer à l'élaboration d'une explication

Rôle du document	Contribue à l'élaboration d'une explication																														
Nombre de documents jouant ce rôle	47																														
Pourcentage du nombre total de documents	24,9 %																														
Documents	<p>6</p> <p>« Devant l'ampleur que prend le mouvement migratoire vers les États-Unis [...] les élites québécoises s'inquiètent grandement. De nombreux membres du clergé, des hommes politiques et des membres des professions libérales craignent que cette saignée¹ ne menace la survie de la culture canadienne-française au Québec [...] »</p> <p>1. Saignée : perte de population due à l'émigration</p> <p><small>Sébastien BRODEUR-GIRARD et autres, <i>Le Québec, une histoire à construire : histoire et éducation à la citoyenneté, 2^e cycle du secondaire, 2^e année</i>, Laval, Grand Duc, 2008, manuel de l'élève, vol. 1, p. 69.</small></p> <p>7 Nombre de personnes par groupes ethniques d'origines autres que française et britannique au Québec</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>ORIGINE</th> <th>1871</th> <th>1901</th> <th>1931</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Amérindiens et Inuits</td> <td>6 988</td> <td>10 142</td> <td>13 291</td> </tr> <tr> <td>Allemands</td> <td>7 963</td> <td>6 923</td> <td>10 616</td> </tr> <tr> <td>Juifs</td> <td>74</td> <td>7 607</td> <td>60 087</td> </tr> <tr> <td>Italiens</td> <td>539</td> <td>2 805</td> <td>24 845</td> </tr> <tr> <td>Autres¹</td> <td>3 094</td> <td>9 137</td> <td>62 858</td> </tr> <tr> <td>TOTAL</td> <td>18 658</td> <td>36 614</td> <td>171 877</td> </tr> </tbody> </table> <p><small>1. Autres : Belges, Russes, Autrichiens, Grecs, Hongrois, Polonais, Roumains, Ukrainiens, etc.</small></p> <p><small>MELS, d'après Paul-André LINTEAU et autres, <i>Histoire du Québec contemporain : de la Confédération à la crise (1867-1929)</i>, Montréal, Boréal, 1989, tome 1, p. 54.</small></p>			ORIGINE	1871	1901	1931	Amérindiens et Inuits	6 988	10 142	13 291	Allemands	7 963	6 923	10 616	Juifs	74	7 607	60 087	Italiens	539	2 805	24 845	Autres ¹	3 094	9 137	62 858	TOTAL	18 658	36 614	171 877
ORIGINE	1871	1901	1931																												
Amérindiens et Inuits	6 988	10 142	13 291																												
Allemands	7 963	6 923	10 616																												
Juifs	74	7 607	60 087																												
Italiens	539	2 805	24 845																												
Autres ¹	3 094	9 137	62 858																												
TOTAL	18 658	36 614	171 877																												
Question	J2013-22L Du milieu du 19 ^e siècle jusqu'au début du 20 ^e siècle, le Québec connaît d'importants mouvements migratoires. De nombreux immigrants viennent s'installer dans la province tandis que les Canadiens français se déplacent sur le territoire ou quittent le Québec. Ces mouvements migratoires transforment la population et le territoire québécois. Comment les mouvements migratoires du milieu du 19 ^e siècle jusqu'au début du 20 ^e siècle transforment-ils le Québec?																														

Les documents qui « constituent la réponse à la question » représentent 10,6 % des documents. Selon le ME, ces documents doivent être sélectionnés parmi les différentes sections du *Dossier documentaire* et la réponse attendue à la question est le numéro du document. Rien ne précise

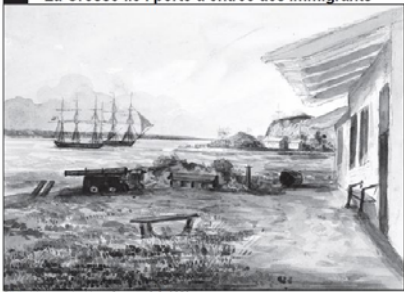
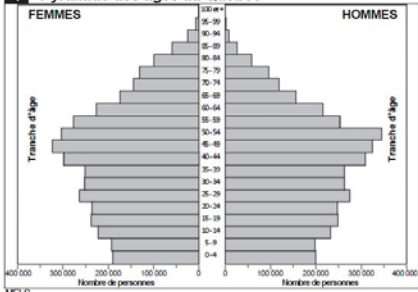
s'il faut analyser les documents pour les sélectionner ou s'il est simplement nécessaire de lire l'information qu'ils contiennent. Leur numéro n'est pas mentionné dans la question puisqu'il constitue la réponse. Dans l'exemple du tableau 23, les élèves doivent parcourir les douze documents de la section Culture et mouvements de pensée pour choisir les deux documents qui constituent la réponse à la question 15. Le document 7 présente une manifestation liée à l'indépendance des *Canadiens* de par leur opposition à l'autorité du gouverneur et des règles de la Nouvelle-France au 17^e siècle.

Tableau 23 : Exemple de document qui constitue la réponse à la question

Rôle du document	Constitue la réponse à la question (à sélectionner)
Nombre de documents jouant ce rôle	20
Pourcentage du nombre total de documents	10,6 %
Documents	<p>7</p> <p>« Ils s'opposent souvent à l'autorité et contestent les ordonnances du gouverneur. Ils désobéissent notamment aux règles concernant la traite des fourrures et font de la contrebande. Si, en France, les paysans n'ont pas le droit de chasse, les Canadiens en revanche s'octroient¹ ce droit dans la colonie. Ils contestent les corvées trop exigeantes et refusent parfois de payer au seigneur les rentes² obligatoires. »</p> <p>1. S'octroient : s'accordent 2. Rentes : redevances</p> <p><small>Alain DALONGEVILLE (dir.), Présences : une histoire thématique du Québec, manuel de l'élève, histoire et éducation à la citoyenneté, 2^e année du 2^e cycle du secondaire, Anjou, Les Éditions CEC, 2005, vol. 2, p. 36.</small></p>
Question	J2015-15 Parmi les documents de la section 3, trouvez celui qui présente une manifestation liée à l'esprit d'indépendance des <i>Canadiens</i> au 17 ^e siècle et celui qui présente une manifestation liée à leur esprit d'adaptation.

Les documents qui « font partie de la question » constituent 30,2 % des documents. Selon le ME, ces documents sont nécessaires pour répondre à la question parce qu'ils contiennent des éléments de réponse ou des indices contextuels. Leur numéro est mentionné dans la question. Les 57 documents sont bel et bien nécessaires pour répondre à la question. Dans l'exemple du tableau 24, les documents forment la substance de la question. Il est impossible d'y répondre, car elle ne fait pas référence directement à événements à mettre en ordre chronologique. Il faut d'abord parcourir les documents 1 à 4, en retirer des indices de temps, puis les placer en ordre chronologique.

Tableau 24 : Exemple de document qui fait partie de la question

Rôle du document	Fait partie de la question															
Nombre de documents jouant ce rôle	57															
Pourcentage du nombre total de documents	30,2 %															
Documents	<p>1 Données sur les célibataires lors d'un recensement dans la colonie</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Groupe d'âge</th> <th>Hommes</th> <th>Femmes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>16-30 ans</td> <td>608</td> <td>42</td> </tr> <tr> <td>31-50 ans</td> <td>141</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>51-90 ans</td> <td>26</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>TOTAL</td> <td>775</td> <td>56</td> </tr> </tbody> </table> <p><small>MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS)</small></p> <p>2</p> <p>« L'immigration étrangère avait décliné pendant la Dépression et la guerre, mais elle reprit de plus belle [...] L'arrivée au Québec de plus de 420 000 immigrants [...] eut un effet significatif sur la composition de la population non francophone de la province [...] La proportion des communautés italienne, polonaise, grecque et allemande augmenta de façon impressionnante par rapport à la communauté d'origine britannique. »</p> <p><small>John A. DICKINSON et Brian YOUNG, <i>Breve histoire socio-économique du Québec</i>, Silévy, Septentrion, 2003, p. 306.</small></p> <p>3 La Grosse-Ile : porte d'entrée des immigrants</p>  <p><small>Bibliothèque et Archives Canada/C-013656</small></p> <p>4 Pyramide des âges au Québec</p>  <p><small>MELS</small></p>	Groupe d'âge	Hommes	Femmes	16-30 ans	608	42	31-50 ans	141	6	51-90 ans	26	8	TOTAL	775	56
Groupe d'âge	Hommes	Femmes														
16-30 ans	608	42														
31-50 ans	141	6														
51-90 ans	26	8														
TOTAL	775	56														
Question	J2012-1. Les documents 1 à 4 se rapportent à la composition de la population de Québec, du 17 ^e siècle à aujourd'hui. Placez-les en ordre chronologique.															

Les documents qui « fournissent des pistes » pour répondre à la question forment 30,7 % des documents. Selon le ME, ces documents peuvent être mentionnés ou non dans la question. Il est possible de répondre à toutes les questions associées à ces 58 documents sans les consulter. L'exemple du tableau 25 montre que la question nécessite de nommer un groupe d'immigrants. Le document ne contient pas la réponse, mais il précise chacun des concepts contenus dans la question (nombre d'immigrants américains, institutions, Province of Quebec). La mention de l'année 1790 peut être associée à la fin du 18^e siècle, période énoncée dans la question.

Tableau 25 : Exemple de document qui fournit des pistes

Rôle du document	Fournit des pistes
Nombre de documents jouant ce rôle	58
Pourcentage du nombre total de documents	30,7 %
Documents	<p>7</p> <p>« [...] près de 8000 s'établissent dans la <i>Province of Quebec</i>. De ce nombre, 6000 s'installent dans le territoire qui deviendra plus tard l'Ontario, et 2000 dans les Cantons-de-l'Est où de nouvelles terres divisées en <i>townships</i> seront concédées à compter des années 1790.</p> <p>[...] Dès leur installation, ils réclament les lois et la tenure anglaises, de même que le parlementarisme britannique. »</p> <p><small>Michèle SARRA-BOLIBRÉ et autres, <i>Ateliers</i>, manuel de l'élève, histoire et éducation à la citoyenneté, 2^e année du 2^e cycle du secondaire, Saint-Laurent, ERPI, 2008, p. 40.</small></p>
Question	J2015-4 Nommez le groupe d'immigrants en provenance des États-Unis qui revendique des institutions anglaises dans la Province of Quebec à la fin du 18 ^e siècle.

Sept documents « mettent en contexte » la réponse à la question. Selon le ME, ces documents sont mentionnés dans la question et ils fournissent des éléments du contexte historique dans lequel se situe la question. Il est possible de répondre aux questions associées à ces sept documents sans les utiliser. Dans l'exemple du tableau 26, le document donne des éléments du contexte de la vie des nations autochtones vers 1500. En dressant ce portrait, il rappelle aux élèves que les territoires occupés et les modes de vie pratiqués par chacune des familles linguistiques sont différents et que ces différences jouent un rôle sur le type d'habitations utilisées. Toutefois, il est possible de répondre à la question en ayant mémorisé les types d'habitations utilisées par chaque famille linguistique autochtone.

Tableau 26 : Exemple de document qui met en contexte

Rôle du document	Fait partie de la question
Nombre de documents jouant ce rôle	7
Pourcentage du nombre total de documents	3,7 %
Documents	<p>8</p> <p>« Vers 1500, les nations autochtones possèdent des langues, des croyances et des modes de vie distincts, associés à des territoires définis. Les différents peuples peuvent être regroupés selon leur aire culturelle, leur appartenance politique (nation) ou leur langue. Les nations autochtones se répartissent en trois familles linguistiques : l'iroquoienne, l'algonquienne et l'esquimaude-aléoute. »</p> <p><small>Christophe HORGUELIN et autres, <i>Fresques : histoire et éducation à la citoyenneté</i>, 2^e cycle du secondaire, 2^e année, Montréal, Graficor, 2008, manuel de l'élève, tome 1, p. 16.</small></p>
Question	J2012-2. Le document 8 présente les trois familles linguistiques autochtones qui occupent le nord-est de l'Amérique au début du 16 ^e siècle. Comparez l'habitation des Algonquiens à celles des Iroquois.

4.1.3 Le lien entre les comportements attendus décrits pour chaque opération intellectuelle et les indications par rapport à l'utilisation des documents

Tableau 27 : Nombre de questions par comportement attendu selon les OI et indications quant aux documents

Opération intellectuelle ou critère d'évaluation utilisés	Nombre de questions	Indications par rapport aux documents		
		Mentionné	Non mentionné	Non mentionné, mais à sélectionner
Identifier des faits pertinents et exacts à partir de documents (établir des faits)	17	5	12	0
Ordonner chronologiquement les faits (situer dans le temps et dans l'espace)	4	4	0	0
Situer un fait ou un ensemble de faits sur une ligne du temps (situer dans le temps et dans l'espace)	4	4	0	0
Établir l'antériorité ou la postériorité de faits (situer dans le temps et dans l'espace)	4	4	0	0
Situer des territoires dans le temps (situer dans le temps et dans l'espace)	0	0	0	0
Situer des éléments géographiques ou des faits ou des territoires dans l'espace (situer dans le temps et dans l'espace)	2	2	0	0
Dégager des similitudes ou des différences (établir des comparaisons)	3	3	0	0
Dégager un point de convergence ou de divergence (établir des comparaisons)	4	4	0	0
Mettre en évidence des particularités (caractériser une réalité historique)	7	2	1	4
Identifier des faits qui expliquent une réalité (déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences)	9	1	8	0
Identifier des faits qui découlent d'une réalité (déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences)	5	0	4	1
Identifier des faits qui expliquent et des faits qui découlent d'une réalité (déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences)	1	0	0	1
Identifier ce qui se maintient à travers le temps (déterminer des éléments de continuité et des changements)	3	2	1	0
Mettre en évidence une transformation dans le temps (déterminer des éléments de continuité et des changements)	7	0	7	0
Effectuer un rapprochement entre des faits (mettre en relation des faits)	6	1	2	3
Exprimer un enchaînement logique entre des facteurs explicatifs et des conséquences (établir des liens de causalité)	8	0	8	0
Mettre en évidence l'évolution d'une société (caractériser l'évolution d'une société)	1	1	0	0
Indiquer et appuyer des éléments de réponse (rigueur du raisonnement)	4	0	4	0
<i>Total</i>	89	33	46	9

Le tableau 21 précise le nombre de questions qui se rapportent à chaque comportement attendu selon les opérations intellectuelles, ainsi que le détail des indications données par rapport à l'utilisation des documents. Au total, 37,1 % des questions mentionnent le numéro d'un ou de plusieurs documents, qui représentent 34,4 % des documents (voir tableau 21 – fait partie de la question et met en contexte). 51,7 % des questions ne donnent aucune indication quant à l'utilisation d'un ou de plusieurs documents, qui représentent 55,6 % des documents (voir tableau 21 – contribue à l'élaboration d'une explication et fournit des pistes. Finalement, 10,1 % des questions demandent de sélectionner un ou plusieurs documents, qui représentent 10,6 % des documents (voir tableau 21 – constitue la réponse à la question).

Les questions qui ciblent des documents spécifiques pour les élèves représentent 37,1 % (33/89) des questions. On peut donc penser qu'un peu plus du tiers des questions ciblent des composantes autres que celles qui impliquent la sélection de documents. Toutes les questions concernant la situation dans le temps et dans l'espace contiennent toutes des mentions à des documents. Celles concernant l'établissement de comparaisons font toutes également mention à des documents. Cela implique que ces opérations intellectuelles nécessitent un document pour être réalisées. Toutefois, ces résultats ne précisent pas quel usage doit être fait de ces documents.

Plus de 60 % (55/89) des questions de l'épreuve impliquent donc que les élèves discriminent les documents d'une section pour déterminer lequel (ou lesquels) peut correspondre à la question posée. Pour cibler un document important, les élèves doivent associer à la question posée les faits historiques pertinents présents dans les documents, puis évaluer ces faits pour en constituer des preuves qui leur serviront dans leur réponse. Toutes les questions concernant la mise en évidence d'une transformation dans le temps, l'expression d'un enchaînement logique entre des facteurs explicatifs et des conséquences et les questions à réponse élaborée ne contiennent pas de mention à des documents. On peut supposer que ces questions sont donc plus complexes et qu'elles nécessitent un processus de traitement du savoir historique, l'évaluation des preuves historiques et leur utilisation. On peut aussi supposer que ces questions ne nécessitent pas du tout l'analyse de documents. Si la question ne mentionne pas le document et que l'analyse du document prévu n'est pas nécessaire à la production d'une réponse – tel que nous l'avons vu dans les exemples de la sous-section précédente –, le fait que le document ne soit pas mentionné perd toute importance. Un élève qui aura mémorisé un récit historique fixé, par exemple, pourra

rédigé une réponse à une question où le document n'est pas mentionné sans avoir besoin d'analyser les documents, ou même, de parcourir le dossier documentaire. Il est donc nécessaire d'analyser plus en détail quel est le travail d'analyse des sources commandé par les questions de l'épreuve.

4.2 Le travail d'analyse des sources

4.2.1 Le nombre de documents selon leur type et leur nature

Le programme d'HÉC fait référence à de nombreuses techniques qui doivent être maîtrisées par les élèves à la fin de leur parcours. Ces techniques se rattachent à différents types de documents. Tout d'abord, nous recensons le nombre de documents qui peuvent être considérés comme des sources primaires et le nombre de documents qui peuvent être considérés comme des sources secondaires par rapport à la question à laquelle ils sont associés.

Tableau 28 : Nombre de documents selon type et leur nature

Type et nature de la source		Nombre de documents
p (source primaire) (38) 20,1 %	Iconographie (gravure, peinture, dessin, lithographie, photographie, caricature, logo, etc.)	27
	Texte (manuel scolaire, monographie, traité, rapport, citation, etc.)	11
	Diagramme (à bandes, à lignes brisées, circulaire, pyramide des âges)	0
	Ligne du temps	0
	Tableau	0
	Schéma	0
	Carte géographique (historique, thématique)	0
s (source secondaire) (151) 79,9 %	Iconographie (gravure, peinture, dessin, lithographie, photographie, caricature, logo, etc.)	17
	Texte (manuel scolaire, monographie, traité, rapport, citation, etc.)	93
	Diagramme (à bandes, à lignes brisées, circulaire, pyramide des âges)	18
	Ligne du temps	1
	Tableau	6
	Schéma	4
	Carte géographique (historique, thématique)	12

Les sources secondaires forment 79,9 % des documents. Parmi ces documents, on peut compter 12 cartes, 18 diagrammes, 17 documents iconographiques, une ligne du temps, quatre schémas, six tableaux et 93 documents écrits. De ces sources secondaires, 30 % sont produites par le ME, sans qu'il y ait d'attribution à un auteur spécifique. La prédominance de sources secondaires

peut être expliquée par la plus grande accessibilité des textes sur le plan du vocabulaire : 48,4 % des sources secondaires textuelles proviennent de manuels scolaires, dont le niveau de langue et le type de vocabulaire utilisés sont généralement adaptés. 38,4 % des sources secondaires sont autres que textuelles. Cela correspond bien aux exigences de l'épreuve de faire analyser des documents de natures diverses. 20,1 % des documents sont considérés comme des sources primaires. Parmi ces documents, on peut dénombrer 27 documents iconographiques et 11 documents écrits. C'est peu considérant l'importance que prennent les sources primaires en histoire.

4.2.2 La possibilité de critique

Deux questions nous ont servi à analyser la catégorie « possibilité de critique ». Pour la première question « peut-on faire l'analyse critique de la source? », nous avons dénombré 57,4 % de réponses positives, c'est-à-dire que 109 documents possédaient l'information de provenance nécessaire pour que les élèves puissent faire une critique de provenance simple. 42,6 % des documents ne possédaient pas l'information nécessaire pour que les élèves puissent faire cette critique (tableau 29).

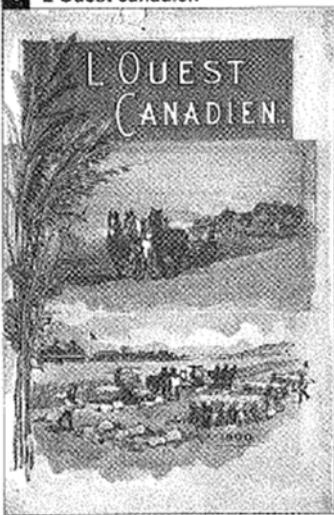
Tableau 29 : Occurrences pour la catégorie possibilité de critique

Question d'analyse	Nombre de oui	%	Nombre de non	%
1. Peut-on faire l'analyse critique de la source?	109	57,4	81	42,6
2. Peut-on corroborer le document?	31	16,3	159	83,7

Souvent, l'auteur et la date de production sont manquants et l'on indique que c'est le MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – le précédent nom du ME) en guise de référence pour le document. L'énonciation de la référence permet certes de faire en partie une critique, mais pas la critique de provenance, car aucune recherche extérieure n'est permise aux élèves. Ainsi, seule une recherche externe aux documents composant l'épreuve – dans les fonds d'archives en ligne de la Bibliothèque et Archives Canada par exemple – nous a permis de trouver l'auteur et la date de production de certains documents, afin de pouvoir affirmer qu'il s'agissait d'une source primaire ou secondaire. Dans les nombreux cas où le ME est la référence du document et où aucune autre information n'est fournie, nous n'avons pas pu retracer l'auteur ou la date de production. Dans certains cas, le ME est donné comme référence d'après un manuel



scolaire. Dans ce cas, nous avons affirmé pouvoir faire la critique du document, puisque toute l'information nous était fournie concernant le manuel. Dans le tableau 30, le document 11 contient tous les éléments de provenance nécessaire pour en faire la critique. Déjà, la présence de la date de production permet d'affirmer que le document une source secondaire écrite à notre époque. Le titre de la source indique que c'est un texte qui couvre un grand laps de temps : on peut en déduire que c'est un manuel. Sans une recherche supplémentaire qui nous renseigne à son sujet, il est difficile de faire ressortir les intentions de l'auteur. Par contre, on peut voir qu'il tente de garder un ton neutre en attribuant à des personnages historiques des perspectives diverses. L'information de provenance du document 1 n'indique que sa référence, soit la Bibliothèque et Archives Canada. Sans recherche supplémentaire, il est impossible de faire l'analyse critique du document.

Tableau 30 : Peut-on faire l'analyse critique du document

	Exemple de document	Question associée
1.Oui	<p>11</p> <p>« En 1949, environ 5 000 [travailleurs déclenchent une grève à Asbestos et à Thetford Mines] pour obtenir une amélioration de leurs conditions de travail [...]»</p> <p>Devant les demandes syndicales, les patrons gardent la ligne dure. Ils jouissent d'ailleurs de l'appui du premier ministre Maurice Duplessis, qui fait intervenir la police provinciale pour [arrêter] la grève. »</p> <p><small>Jacques Paul COUTURIER, <i>Un passé composé : le Canada de 1850 à nos jours</i>, avec la collaboration de Wendy Johnston et Réjean Ouellette, 2^e éd., Moncton, Éditions d'Acadie, 2000, p. 284.</small></p>	J2014-21. Deux documents de la section 3 présentent des conflits syndicaux. L'un de ces conflits oppose des mineurs, une compagnie et l'État. L'autre conflit oppose les travailleurs de l'État et l'État. Inscrivez le numéro des deux documents à l'endroit approprié.
1.Non	<p>1 L'Ouest canadien</p>  <p><small>Bibliothèque et Archives Canada/w010771930. (document middle)</small></p>	J2015-6 Indiquez une conséquence des politiques d'immigration du gouvernement fédéral sur le territoire de l'Ouest canadien au début du 20 ^e siècle.

Pour la deuxième question « peut-on corroborer le document? », 16,3 % des documents permettent aux élèves de corroborer l'information qui s'y trouve, c'est-à-dire qu'ils peuvent soit comparer dans deux documents (celui à l'étude et un autre) l'information en question, soit confronter deux perspectives à l'aide d'un seul document. 83,7 % des documents ne permettent pas la corroboration : aucun autre document ne traite du même sujet ou d'autres documents traitent du même sujet, mais présentent tous des versions d'un même récit. L'impossibilité de corroborer les documents, surtout s'ils sont nécessaires à la réponse implique un savoir fixé qui ne peut pas être remis en question. 34 % des documents ne pouvant pas être corroborés sont des documents qui sont mentionnés dans la question. Les élèves n'ont d'autre choix que d'utiliser les faits présents dans ces documents sans pouvoir les remettre en question. Dans le tableau 31, le document 9 permet de corroborer deux citations présentant des perspectives contradictoires. La mention de la question posée par le parti de René Lévesque dans la citation de Pierre Elliot Trudeau confirme le désir d'un questionnement sur la situation du Québec à l'intérieur du Canada, soulevée dans la citation de René Lévesque. Le document 3, pour sa part, est le seul document portant sur ce sujet. Il est impossible de corroborer les informations qu'il contient.

Tableau 31 : Peut-on corroborer le document?

	Exemple de document	Question associée
2. Oui	<p>9</p>  <p>« Le Québec doit devenir au plus tôt un État souverain. Nous y trouverons enfin cette sécurité de notre "être" collectif [...] Il s'agit non seulement pour nous de la seule solution logique à la présente impasse canadienne; mais voilà aussi l'unique but commun qui soit exaltant au point de nous rassembler tous assez unis et assez forts pour affronter tous les avenir possibles – ce projet suprême qu'est le progrès continu d'une société qui prend en main la direction de ses affaires. » René LÉVESQUE</p> <p><small>HENRI MAILLARD, René Lévesque : « Si je suis si bien compris, vous êtes en train de dire à la prochaine fois... » – et autres paroles qui ont marqué le Québec. Sainte-Angèle-de-Monnoir, Les Éditions Héroux, 2009, p. 320.</small></p>  <p>« Ce qu'il faut, c'est sortir à un moment donné de l'incertitude [...] on ne peut pas [...] vouloir à la fois le fédéralisme et le séparatisme [...] Le parti de M. Lévesque [...] nous pose la question "Voulez-vous du Canada oui ou non?" [...] Je souhaite qu'en fait, très bientôt, nous puissions le dire clairement, que nous voulons être Canadiens [...] » Pierre E. TRUDEAU</p> <p><small>MARCEL ROY et DOMINIC ROY, Je me souviens : Histoire du Québec et du Canada, Saint-Laurent, ERPI, 1995, p. 476.</small></p>	J2013-21 À partir du document 9, indiquez le point précis sur lequel René Lévesque et Pierre E. Trudeau sont en désaccord.
2.Non	<p>3</p> <p>« Depuis que les partis politiques existent, ceux-ci ont dû, en tout temps, trouver les sources de financement nécessaires pour mener à terme leur action politique, préparer et publier leur programme électoral et faire campagne. [...] La première et la plus importante caractéristique du régime québécois de financement politique [...] réside dans le fait que seuls les électeurs peuvent, à même leurs propres biens, verser des contributions aux partis politiques. » GROUPE DE RÉFLEXION SUR LE FINANCEMENT DES PARTIS POLITIQUES, Rapport du groupe de réflexion sur le financement des partis politiques, Directeur général des élections, 2007, p. 7, 10.</p>	J2012-21 En 1977, le gouvernement de René Lévesque adopte la Loi régissant le financement des partis politiques. Quelle est la conséquence de cette loi pour les entreprises?

4.2.3 Le savoir historique

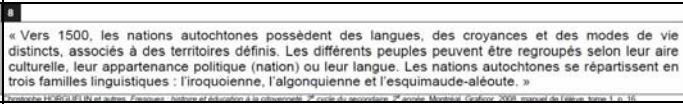
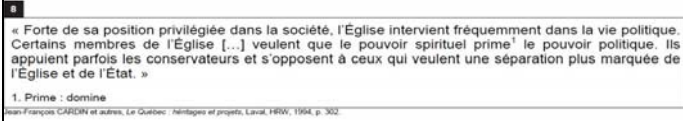
Huit questions nous ont servi à analyser la façon dont le savoir historique était conçu ou utilisé par l'interrelation entre la question et ses documents associés. Le tableau 32 présente le total de réponses positives et négatives obtenues pour chaque question. Un total de 190 unités d'analyse ont été analysées pour chaque question.

Tableau 32 : Occurrences pour la catégorie savoir historique

Question d'analyse	Nombre de oui	%	Nombre de non	%
1. Peut-on répondre à la question sans utiliser le document?	110	57,9	80	42,1
2. Peut-on répondre à la question sans établir la pertinence historique du contenu du document?	173	91,0	17	9,0
3. Peut-on répondre à la question sans situer dans le temps les acteurs ou les événements mentionnés dans le document?	136	71,6	54	28,4
4. Peut-on répondre à la question sans périodiser le contenu du document?	129	67,9	61	32,1
5. Peut-on répondre à la question sans situer dans l'espace les acteurs ou les événements mentionnés dans le document?	163	85,8	27	14,2
6. Le document sert-il au repérage?	189	99,4	1	0,6
7. Le document sert-il à la restitution de faits déjà mémorisés?	184	96,8	5	2,6
8. Peut-on répondre à la question sans se servir d'une définition terminologique et/ou conceptuelle pour comprendre le document?	142	74,7	48	25,3



Pour la première question d'analyse « peut-on répondre à la question sans utiliser le document? », 57,9 % des documents étaient potentiellement superflus pour répondre à la question de l'épreuve, ce qui signifie qu'une information mémorisée pouvait servir à répondre à la question. Pour toutes les questions de l'épreuve sauf une (J2012-15), les documents étaient disponibles pour les élèves qui n'auraient pas mémorisé l'information nécessaire. Aucun document n'est associé à la question 15 de l'épreuve de juin 2012. 42,1 % des documents étaient essentiels pour construire une réponse. Toutefois, l'usage de ces 42,1 % repose principalement sur le repérage ou sur la réactivation de connaissances déjà mémorisées. Le tableau 33 donne un exemple de question pour laquelle il est possible de répondre sans utiliser le document ainsi qu'un exemple de question pour laquelle il est impossible de répondre sans utiliser le document.

Tableau 33 : Peut-on répondre à la question sans utiliser le document?

	Exemple de document	Question associée
1.Oui	 <p>« Vers 1500, les nations autochtones possèdent des langues, des croyances et des modes de vie distincts, associés à des territoires définis. Les différents peuples peuvent être regroupés selon leur aire culturelle, leur appartenance politique (nation) ou leur langue. Les nations autochtones se répartissent en trois familles linguistiques : l'iroquoienne, l'algonquienne et l'esquimaude-aleoute. »</p>	J2012-2 Le document 8 présente les trois familles linguistiques autochtones qui occupent le nord-est de l'Amérique au début du 16 ^e siècle. Comparez l'habitation des Algonquiens à celles des Iroquois.
1.Non	 <p>« Forte de sa position privilégiée dans la société, l'Église intervient fréquemment dans la vie politique. Certains membres de l'Église [...] veulent que le pouvoir spirituel prime¹ le pouvoir politique. Ils appuient parfois les conservateurs et s'opposent à ceux qui veulent une séparation plus marquée de l'Église et de l'État. »</p> <p>1. Prime : domine</p> <p><small>Jean-François CARDON et autres, Le Québec : héritages et projets, Larval, HRW, 1994, p. 302.</small></p>	J2013-11 Le document 8 fait référence à un mouvement de pensée de la seconde moitié du 19 ^e siècle. Nommez ce mouvement de pensée.

Pour la deuxième question d'analyse « peut-on répondre à la question sans établir la pertinence historique du contenu du document? », la réponse était positive à 91 %, ce qui signifie que les élèves n'avaient pas besoin d'établir l'importance de certains éléments par rapport à d'autres afin d'établir la signifiante de certains événements. Pour 9 % des cas, l'établissement de la signifiante historique était nécessaire pour constituer une réponse à la question de l'épreuve. À la question J2014-5, les élèves doivent sélectionner deux documents qui font état de caractéristiques du développement économique au Québec dans la deuxième phase d'industrialisation (tableau 34). Les élèves doivent établir la signifiante historique de la création de centrales hydroélectriques pour le développement économique québécois afin de sélectionner le bon document.

Tableau 34 : Peut-on répondre à la question sans établir la signifiante historique du contenu du document?

	Exemple de document	Question associée
2. Oui	<p>9 Signature de l'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA)</p>  <p><small>Wikimedia Commons/George Bush Presidential Library and Museum.</small></p>	<p>J2015-21 Les documents 9 à 12 présentent des manifestations liées à des mouvements de pensée. Indiquez si ces manifestations se produisent avant ou après 1945.</p>
2.Non	<p>6 Centrale hydroélectrique des Cèdres mise en service en 1915</p>  <p><small>BAnQ-Québec/ P600, S4, SS3, P20/29.</small></p>	<p>J2014-5 Indiquez le numéro des deux documents qui présentent des caractéristiques du développement économique lors de la seconde phase d'industrialisation du Québec.</p>

La troisième question « peut-on répondre à la question sans situer dans le temps les acteurs ou les événements mentionnés dans le document? » obtient 71,6 % de réponses positives et une réponse négative 28,4 % des cas. Les réponses négatives sont dues à la nécessité pour les élèves de situer dans le temps un événement comme la modernisation des infrastructures agricoles afin de pouvoir le placer en ordre chronologique par rapport au contenu d'autres documents (tableau 35). Les réponses positives sont dues au fait que les dates sont déjà fournies aux élèves comme dans le diagramme à lignes brisées traitant de la croissance de la population québécoise entre 1861 et 1931 (tableau 35).


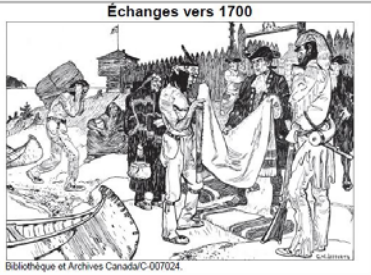
Tableau 35 : Peut-on répondre à la question sans situer dans le temps les acteurs ou les événements mentionnés dans le document?

	Exemple de document	Question associée
3.Oui	<p>12</p> <p>MELS.</p>	<p>J2012-5 Expliquez comment la situation dans le monde rural affecte la croissance de la population au Québec dans la seconde moitié du 19^e siècle. Dans votre réponse, vous devez préciser chacun des éléments ci-dessous et les lier entre eux.</p> <ul style="list-style-type: none"> – La situation dans le monde rural. – Les mouvements migratoires vers l'extérieur du Québec. – La croissance de la population au Québec.
3.Non	<p>8</p> <p>« La modernisation de l'agriculture est intensifiée par une importante innovation : l'électrification des fermes.</p> <p>[...] Les fermes se transforment en véritables entreprises commerciales. »</p> <p><small>Michel SARRA-BOURNET et autres, <i>Repères, 2^e année du 2^e cycle du secondaire</i>, Saint-Laurent, ERPI, 2008, manuel de l'élève, p. 138.</small></p>	<p>J2013-7 Les documents 8 à 11 se rapportent à la pratique de l'agriculture au Québec, du 17^e siècle à aujourd'hui. Placez-les par ordre chronologique.</p>

Pour la quatrième question « peut-on répondre à la question sans périodiser le contenu du document? », 67,9 % des documents offrent déjà une périodisation aux élèves. L'exemple du document 3 associé à la question J2014-2 montre deux dessins avec une année fournie en guise de titre. Les années en soi ne représentent pas une période (tableau 36). Toutefois, « vers 1500 » est souvent utilisé – surtout dans le programme d'HÉC au primaire – pour faire référence aux


Autochtones avant la présence européenne et « vers 1700 » se rapproche de la période « vers 1645 », utilisée pour faire référence à la société en Nouvelle-France. La périodisation est donc offerte aux élèves. L'exemple du document 9 montre que le document a été modifié par le ME pour que la période ne soit pas définie (tableau 36). Les élèves doivent donc utiliser les éléments du texte pour situer la période, dont la thématique est démographique.

Tableau 36 : Peut-on répondre à la question sans périodiser le contenu du document?

	Exemple de document	Question associée
4. Oui	<p>3</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>Échanges vers 1500</p>  <p>© Vidéanthrop.</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>Échanges vers 1700</p>  <p>Bibliothèque et Archives Canada/C-007024.</p> </div> </div>	<p>J2014-2 Indiquez un élément de continuité dans la façon de faire du commerce en Amérique du Nord durant les périodes présentées dans le document 3.</p>
4.Non	<p>9</p> <p>« [Durant cette période], les Canadiens français sont majoritaires au Québec, où ils représentent près de 80 % de la population. Quant aux Québécois d'origine britannique, leur nombre tend à diminuer. [...] [Ils] passent de 20 % à environ 15 % de la population. D'autres groupes culturels [...] voient leurs effectifs¹ augmenter [...] C'est le cas des Allemands, des Juifs et des Italiens. »</p> <p>1. Leurs effectifs : leur nombre</p> <p><small>Christophe HORGUELIN et autres. <i>Frasques</i>, manuel de l'élève, histoire et éducation à la citoyenneté, 2^e année du 2^e cycle du secondaire, Montréal, Grafikor, 2008, t. 1, p. 78.</small></p>	<p>J2015-1 Le document 9 se rapporte à une période de l'histoire du Québec. Encerclez la lettre qui correspond à cette période sur la ligne du temps.</p>

Pour la cinquième question « peut-on répondre à la question sans situer dans l'espace les acteurs ou les événements mentionnés dans le document? », 163 documents sont associés à une réponse positive, car il proposent déjà aux élèves l'information nécessaire quant à la situation spatiale ou la situation dans l'espace ne sert à rien pour répondre à la question. Dans l'exemple de la question J2014-18, les lieux sont déjà mentionnés. 27 documents sont associés à une réponse négative parce les élèves doivent situer leur contenu historique dans l'espace pour construire leur réponse (tableau 37). À la question J2015-2, les élèves doivent situer les familles linguistiques dans l'espace sur une carte du Québec (tableau 37). L'association doit être faite entre le mode de vie d'un groupe linguistique et sa situation sur le territoire. Par contre, rien n'empêche que l'information soit tout simplement mémorisée.

Tableau 37 : Peut-on répondre à la question sans situer dans l'espace les acteurs ou les événements mentionnés dans le document?

	Exemple de document	Question associée
5.Oui	<p>7</p> <p>« Londres avait prévu que les députés se regrouperaient selon le critère ethnique¹; ce qui aurait placé [les Canadiens français] en minorité [...] Contrairement à cette attente, [...] les anglophones du Canada-Ouest dirigés par Robert Baldwin et les francophones du Canada-Est sous la direction de Louis-Hippolyte La Fontaine [...] réclament la même réforme : le gouvernement responsable. »</p> <p>1. Critère ethnique : critère qui fait référence aux Canadiens français et aux Canadiens anglais</p> <p><small>Louise CHARPENTIER et autres, Nouvelle histoire du Québec et du Canada, 2^e éd., Anjou, CEC, 1990, p. 182</small></p>	<p>J2014-18 Les Réformistes du Canada-Est et ceux du Canada-Ouest ont pour objectif d'obtenir du gouverneur l'application de la responsabilité ministérielle. Comment s'y prennent-ils pour atteindre leur objectif?</p>
5.Non	<p>2 Territoires autochtones vers 1500</p>  <p><small>Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et du Sport (MEJ.S)</small></p>	<p>J2015-2 À partir du document 2, indiquez la lettre qui correspond au territoire occupé par chacune des familles linguistiques autochtones vers 1500.</p>


La sixième question « le document sert-il au repérage? » n'obtient que des réponses positives. Les documents de l'épreuve unique servent tous à fournir des indices contextuels qui réactivent les connaissances des élèves. Aucun document inutile n'est intégré au *Dossier documentaire*. 99,4 % des documents (un document inexistant pour la question J2012-15) servent donc au repérage pour construire les éléments de réponse. Ce résultat est effarant. Il nous permet de supposer que le travail d'analyse des sources commandé par l'épreuve reste très éloigné du travail d'analyse des sources qui correspond aux niveaux supérieurs de la pensée historique décrits par Lee et Ashby (2000) ou Lee et Shemilt (2003). Le tableau 38 montre un exemple de d'unité d'analyse dans laquelle des éléments contextuels à la réponse peuvent être repérés dans le document associé à la question. 57,9 % d'entre eux pourraient ne pas être utilisés pour du repérage, car la nature de la question permet aux élèves d'y répondre sans consulter le ou les documents qui y sont associés : il suffit d'avoir mémorisé les connaissances déclaratives visées. Ce résultat n'améliore pas la situation. S'il est possible de répondre aux questions sans utiliser le document, le travail d'analyse des sources est tout simplement inutile.

Tableau 38 : Le document sert-il au repérage?

	Exemple de document	Question associée
6. Oui	<p>5</p> <p>« Depuis longtemps, [...] nous n'entendons parler que d'agitation, de révolte même, dans un Pays toujours renommé jusqu'à présent pour sa loyauté, son esprit de paix [...] On voit partout les frères s'élever contre leurs frères, les amis contre leurs amis, les citoyens contre leurs concitoyens [...] Ne vous laissez donc pas séduire, si quelqu'un voulait vous engager [...] contre le gouvernement établi [...] »</p> <p style="text-align: right;">Monseigneur Jean-Jacques Lartigue, 24 octobre 1837</p> <p><small>Guy FREGAULT et Marcel TRUDEL, Histoire du Canada par les textes : 1534-1854, édition revue et augmentée, Ottawa, Fides, 1963, t. 1, p. 202-203.</small></p>	J2014-17 Quel groupe d'influence incite les Canadiens à se soumettre aux autorités britanniques pendant les Rébellions?
6.Non	Aucun exemple	

Pour la septième question « le document sert-il à la restitution de faits déjà mémorisés? », la réponse est positive pour 96,8 % d'entre eux. Semblablement aux documents qui servent au repérage, 57,9 % d'entre eux pourraient ne pas être utilisés pour du repérage, car les élèves connaissant peuvent répondre à la question sans consulter le ou les documents qui y sont associés. Les seuls documents ne servant pas au repérage sont ceux qui demandent aux élèves de « dégager un point de convergence ou de divergence », car ces points de vue se trouvent dans les documents, comme dans l'exemple de la question J2014-20, où des points de vue divergents de politiciens sont présentés (tableau 39).

Tableau 39 : Le document sert-il à la restitution de faits déjà mémorisés?

	Exemple de document	Question associée
7.Oui	<p>6</p>  <p><small>Reynald PÉRISSON, agent officiel du Parti québécois, @reynaldp @0000375.COM</small></p>	J2013-13 Classez les documents 5 et 6 selon qu'ils présentent des manifestations culturelles du nationalisme québécois avant ou après 1960.
7.Non	<p>13</p> <p>« [...] on invoque comme principales raisons que la femme se doit à son foyer; qu'elle n'a pas une connaissance suffisante des affaires; qu'elle n'a pas la force physique requise. [...] [N'a-t-elle pas] assez de jugement, assez de puissance, de raisonnement, assez de bon sens pour donner son vote aussi bien que l'homme [...] »</p> <p style="text-align: right;">M. François-Philippe Brais, 25 avril 1940</p> <p><small>Jean-Pierre CHARLAND, À l'aube du XXI^e siècle : histoire du Québec et du Canada, avec la collaboration de Jacques Saint-Pierre, manuel de l'élève, Montréal, Lidec, 1997, p. 424-425.</small></p> <p>« La législation qui nous est soumise en ce moment est assurément l'une des plus graves sur lesquelles nous ayons été appelés à délibérer depuis longtemps [...] L'entrée de la femme dans la politique [irait à l'encontre de] l'ordre social et [de] l'ordre familial [...] »</p> <p style="text-align: right;">Sir Thomas Chapais, 25 avril 1940</p> <p><small>Jean-Pierre CHARLAND, À l'aube du XXI^e siècle : histoire du Québec et du Canada, avec la collaboration de Jacques Saint-Pierre, manuel de l'élève, Montréal, Lidec, 1997, p. 426-427.</small></p>	J2014-20 Le document 13 présente le point de vue de deux politiciens sur la place des femmes en politique au Québec. Sur quel point précis sont-ils en désaccord?

À la huitième question « peut-on répondre à la question sans se servir d'une définition terminologique ou conceptuelle? », on obtient 74,7 % de réponses positives (incluant la question sans document J2012-15) et 25,3 % de réponses négatives. Les réponses positives signifient que la réponse à la question de l'épreuve peut être construite sans définir un ou plusieurs termes ou concepts. Les termes et les concepts à définir considérés pour cette catégorie sont en général les concepts ou les termes faisant partie des repères culturels du programme. Par exemple, à la question J2014-11, les élèves doivent maîtriser la définition et les différents contextes qui entourent le concept de migration (immigration, émigration) pour comprendre le document et construire leur réponse (tableau 40).

Tableau 40 : Peut-on répondre à la question sans se servir d'une définition terminologique ou conceptuelle?

	Exemple de document	Question associée												
8. Oui	<p>3</p> <p>« Les [marins] européens ont découvert très tôt les ressources exceptionnelles de ces eaux. [...] des navires portugais, espagnols et français s'y rendent chaque année pour rapporter de précieuses cargaisons! [...] »</p> <p>1. Cargaisons : chargements</p> <p><small>Sébastien BROQUEUR-GIRARD et autres, Le Québec, une histoire à construire : histoire et éducation à la citoyenneté, 2^e cycle du secondaire, 2^e année, Laval, Grand Duc, 2008, manuel de l'élève, vol. 1, p. 130.</small></p>	J2013- 1 Quelle activité économique est pratiquée par les Européens le long des côtes de Terre-Neuve et dans le golfe du Saint-Laurent dès le début du 16 ^e siècle?												
8.Non	<p>2</p> <p>« L'objectif du clergé était d'enrayer l'exode rural et l'émigration aux États-Unis. [...] [Les historiens] Hamelin et Roby estiment qu'en moyenne 1 000 nouveaux colons par année s'établissent sur des terres durant [la seconde moitié du 19^e siècle]. »</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <caption>Émigration nette vers les États-Unis en provenance du Québec</caption> <thead> <tr> <th>Décennie</th> <th>Nombre approximatif de personnes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1850-1860</td> <td>70 000</td> </tr> <tr> <td>1860-1870</td> <td>100 000</td> </tr> <tr> <td>1870-1880</td> <td>120 000</td> </tr> <tr> <td>1880-1890</td> <td>150 000</td> </tr> <tr> <td>1890-1900</td> <td>140 000</td> </tr> </tbody> </table> <p><small>Paul-André LINTEAU, René DUROCHER et Jean-Claude ROBERT, Histoire du Québec contemporain : de la Confédération à la crise (1867-1929), Montréal, Boréal, coll. « Boréal compact », n° 14, 1989, t. 1, p. 144.</small></p> <p><small>MELS, d'après Paul-André LINTEAU, René DUROCHER et Jean-Claude ROBERT, Histoire du Québec contemporain : de la Confédération à la crise (1867-1929), Montréal, Boréal, coll. « Boréal compact », n° 14, 1989, t. 1, p. 36.</small></p>	Décennie	Nombre approximatif de personnes	1850-1860	70 000	1860-1870	100 000	1870-1880	120 000	1880-1890	150 000	1890-1900	140 000	J2014-11 À partir du document 2, comparez l'ampleur de la migration des Canadiens français vers de nouvelles régions de colonisation du Québec à celle des Canadiens français vers les États-Unis.
Décennie	Nombre approximatif de personnes													
1850-1860	70 000													
1860-1870	100 000													
1870-1880	120 000													
1880-1890	150 000													
1890-1900	140 000													

Nos résultats montrent qu'une grande majorité des documents servaient au repérage ou à la restitution d'éléments déjà mémorisés. Il nous faut toutefois analyser quelle évaluation est faite des preuves historiques pouvant être retrouvées dans les documents.

4.2.4 L'évaluation des preuves historiques

Quatre questions nous ont servi à analyser la façon dont les preuves historiques sont évaluées par l'interrelation entre la question et ses documents associés. Le tableau 41 présente le total de réponses positives et négatives obtenues pour chaque question. Un total de 190 unités d'analyse ont été analysées pour chaque question.

Tableau 41 : Occurrences pour la catégorie évaluation des preuves historiques

Question d'analyse	Nombre de oui	%	Nombre de non	%
1. Peut-on répondre à la question sans faire l'analyse critique du document?	190	100	0	0
2. Peut-on répondre à la question sans corroborer le document?	183	96,3	7	3,7
3. Peut-on répondre à la question sans faire une lecture approfondie du document?	190	100	0	0
4. Peut-on répondre à la question sans contextualiser le document?	130	68,4	60	31,6

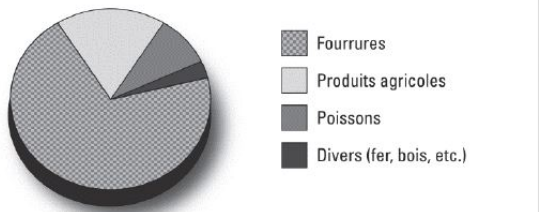

La première question « peut-on répondre à la question sans faire l'analyse critique du document? » n'obtient que des réponses positives. Cela signifie que l'analyse critique du document n'est jamais nécessaire pour construire la réponse aux questions de l'épreuve. Les élèves peuvent répondre aux questions sans tenir compte de l'auteur, de la date de production ou du type de production. Cela nous permet de supposer ou bien que l'analyse critique a été faite à la place des élèves pendant la constitution du *Dossier documentaire* ou bien qu'on considère tous les documents comme des textes informatifs contenant un savoir fixé et dans lesquels les bonnes réponses. Le tableau 42 donne un exemple d'unité d'analyse dans laquelle l'analyse critique du document n'est pas nécessaire pour répondre à la question.

Tableau 42 : Peut-on répondre à la question sans faire l'analyse critique du document?

	Exemple de document	Question associée
1.Oui	<p>13</p> <p>« La Saint-Louis apparaît d'abord comme la fête des milieux officiels. On célèbre l'anniversaire du roi de France qui reçoit ce jour-là l'hommage de sa cour et de ses troupes. À Québec, le gouverneur, à titre de premier représentant du roi de France, se trouve au centre de la fête et les troupes se livrent à certaines manœuvres en son honneur. »</p> <p><small>Jean PROVENCHER, Les Quatre Saisons dans la vallée du Saint-Laurent, Montréal, Borel, 1996, p. 262.</small></p>	J2012-8 Le document 13 fait référence à une manifestation culturelle associée à un mouvement de pensée qui a marqué l'histoire du Québec. Sur la ligne du temps, encerclez la lettre qui correspond à la période présentée par ce document.
1.Non	Aucun exemple	

Pour la deuxième question « peut-on répondre à la question sans corroborer le document? », il est nécessaire de corroborer le contenu du document à sept reprises. Dans l'exemple de la question J2015-13, le document fourni contient deux perspectives différentes sur la manière d'obtenir l'indépendance (tableau 43). Les élèves doivent confronter ces deux perspectives pour construire leur réponse. Toutefois, ils ne corroborent pas les documents pour soupeser la fiabilité des sources, mais bien pour mettre en évidence la confrontation entre deux actions différentes pour en arriver à l'indépendance du Québec. 96,3 %, la corroboration n'est pas possible ou pas nécessaire. Dans l'exemple de la question J2013-2, aucun autre document ne traite du même sujet. Il est impossible de confronter plusieurs perspectives ou même de vérifier l'information fournie par le diagramme circulaire, qui peut servir malgré tout à illustrer la réponse attendue. Dans l'exemple du document 2, il faut considérer le titre et la référence de la photographie ainsi que les expressions « agissements du FLQ » et « Pierre Elliott Trudeau fait alors intervenir l'armée » pour pouvoir corroborer les deux parties du document.

Tableau 43 : Peut-on répondre à la question sans corroborer le document?

	Exemple de document	Question associée
2. Oui	<p>1 Les exportations de la colonie, en 1739</p>  <p>Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), d'après Jacques LACOURSIÈRE et autres, <i>Canada-Québec, 1534-2010</i>, Québec, Septentrion, 2011, p. 121.</p>	J2013-2 Selon la politique mercantiliste de la France, une colonie doit fournir des matières premières et ne pas concurrencer les industries de la métropole. Indiquez une conséquence économique du mercantilisme sous le Régime français.
2.Non	<p>2</p> <p>« [...] les agissements du FLQ [Front de libération du Québec] aboutissent [en 1970] à la crise d'Octobre [...] le premier ministre du Québec, Robert Bourassa, demande l'aide d'Ottawa. Pierre Elliott Trudeau fait alors intervenir l'armée [...] »</p> <p>Victoire du Parti québécois, 15 novembre 1976</p>  <p>Christophe HOROUELIN et autres, <i>Fresques, manoir de Lévis, histoire et éducation à la citoyenneté</i>, 2^e année du 2^e cycle du secondaire, Montréal, Graficor, 2005, t. 2, p. 161.</p> <p>Archives Le Devoir, « Il y a 35 ans, le PQ prenait le pouvoir », <i>Le Devoir</i>, [En ligne], 15 novembre 2011. [http://www.ledevoir.com/politique/quebec/336137/0-y-a-35-ans-le-pq-prenait-le-pouvoir/] (Consulté le 19 mars 2015).</p>	J2015-13 À partir du document 2, comparez le moyen utilisé par le FLQ à celui utilisé par le PQ pour obtenir l'indépendance du Québec.

La troisième question « peut-on répondre à la question sans faire une lecture approfondie du document? » n’obtient également que des réponses positives, c’est-à-dire que seule une lecture servant à la compréhension du contenu du document est nécessaire. En aucun cas les élèves ne doivent tenter de comprendre les sens cachés des intentions de l’auteur. Le tableau 44 présente un exemple d’unité d’analyse pour laquelle il est possible de répondre à la question sans faire une lecture approfondie du document.






Tableau 44 : Peut-on répondre à la question sans faire une lecture approfondie du document?

	Exemple de document	Question associée
3.Oui	<p>6</p> <p>« Des milliers de travailleurs sont jetés sur le pavé par la fermeture de leur entreprise. Plusieurs attendront des mois, des années même, avant de retrouver une autre occupation stable. Désœuvrés, ils errent dans les rues ou près des usines; le désespoir est fréquent. »</p> <p><small>Danielle DION-McKINNON et Pierre LALONGÉ, <i>Notre histoire</i>, Montréal, ERPI, 1984, p. 233.</small></p>	<p>J2012-12 Expliquez comment le clergé influence l’État québécois lors de la crise économique des années 1930. Dans votre réponse, vous devez préciser chacun des éléments ci-dessous et les lier entre eux. – les problèmes causés par la crise économique des années 1930. – Les idées véhiculées par le clergé. – Les interventions de l’État québécois.</p>
3.Non	Aucun exemple	

Pour la quatrième question « peut-on répondre à la question sans contextualiser le document? », les réponses sont positives dans 68,4 % des cas, ce qui signifie que les élèves n’ont pas besoin de situer politiquement, économiquement, socialement, culturellement ou temporellement les événements dont traite le document ou de se questionner sur les conditions de production du document selon l’époque où il a été produit. L’exemple de la question J2014-7 montre que le document contient l’élément de réponse (la création de sociétés d’État). Les élèves n’ont pas besoin de contextualiser le contenu du document ou les conditions de sa production pour répondre à la question (tableau 45). Ils peuvent répondre sans même utiliser le document, ce qui ne signifie pas pour autant qu’ils n’utilisent pas des éléments du contexte historique de l’époque pour construire leur réponse. Dans 31,6 % des cas, les réponses à cette question d’analyse sont négatives. L’exemple de la question J2014-16 montre que le document doit être contextualisé

pour pouvoir être placé en ordre chronologique. Toutefois, il faut que la date ait été mémorisée pour pouvoir replacer l'événement avant ou après d'autres événements.

Tableau 45 : Peut-on répondre à la question sans contextualiser le document?

	Exemple de document	Question associée
4. Oui	<p>9</p> <div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>CDPQ Caisse de dépôt et placement du Québec</p>  </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>SOQUEM Société québécoise d'exploitation minière</p>  </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>SGF Société générale de financement</p>  </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 45%;"> <p>SOQUIP Société québécoise d'initiatives pétrolières</p>  </div> </div> <p><small>MELS.</small></p>	<p>J2014-7 Indiquez une intervention de l'État qui contribue au développement des différents secteurs économiques du Québec durant les années 1960.</p>
4.Non	<p>3 Grande Paix de Montréal</p>  <p><small>F. Girard/© Vidéanthrop.</small></p>	<p>J2014-16 Les documents 1 à 4 font référence aux relations entre les Amérindiens et les autorités coloniales. Indiquez si les faits présentés dans ces documents se déroulent avant ou après la Conquête britannique.</p>

Nos résultats sont catégoriques en ce qui concerne l'analyse critique des sources et leur lecture approfondie. Ces sous-composantes de la pensée historique ne sont pas du tout utilisées pour analyser les documents de l'épreuve. Quant à la corroboration et à la contextualisation, leur utilisation est très peu courante, ce qui vient renforcer l'idée que le travail d'analyse des sources commandé par l'épreuve unique ne repose pas sur le travail des sources correspondant à la pensée historique. Il nous faut encore analyser quelle utilisation des preuves historiques est attendue des élèves.

4.2.5 L'utilisation des preuves historiques

Quatre questions nous ont servi à analyser la façon dont les preuves historiques sont utilisées par l'interrelation entre la question et ses documents associés. Le tableau 46 présente le total de réponses positives et négatives obtenues pour chaque question. Un total de 190 unités d'analyse ont été analysées pour chaque question.

Tableau 46 : Occurrences pour la catégorie utilisation des preuves et argumentation

Question d'analyse	Nombre de oui	%	Nombre de non	%
1. Peut-on répondre à la question sans faire des affirmations de causalité à l'aide du document?	162	85,3	28	14,7
2. Peut-on répondre à la question sans faire des affirmations de comparaison à l'aide du document?	117	61,6	73	38,4
3. Peut-on répondre à la question sans sélectionner un document?	170	89,5	20	10,5
4. Peut-on répondre à la question sans laisser des traces de l'utilisation du document?	190	100	0	0

La première question « peut-on répondre à la question sans faire des affirmations de causalité à l'aide du document? » obtient 85,3 % de réponse positive, ce qui signifie que les élèves n'ont pas besoin de faire des affirmations reposant sur la causalité. Même si la question J2012-5 est associée à l'OI « établir des liens de causalité », les élèves n'ont pas à faire d'affirmations de causalité à partir d'un document (tableau 47). Il est possible que les élèves puissent faire des affirmations de causalité pour répondre à la question. Or, si ces affirmations ne proviennent pas des documents, il est impossible d'évaluer si elles ont été préalablement corroborées et évaluées et elles ne peuvent pas être justifiées. Pour répondre à la question J2012-3, les élèves doivent faire une affirmation de causalité à partir du document 1, afin de le sélectionner comme réponse à la question de l'épreuve (tableau 47). Les élèves doivent lire le tableau et affirmer que le nombre trop faible de femmes par rapport aux hommes a entraîné la mise en place de politiques de natalité pour faire croître naturellement la population de la colonie. Les élèves doivent faire de telles affirmations de causalité 14,7 % des cas.

Tableau 47 : Peut-on répondre à la question sans faire d'affirmations de causalité à l'aide du document?

	Exemple de document	Question associée															
1.Oui	<p>6</p> <p>« Dans plusieurs régions, l'agriculture est peu productive et arrive mal à faire vivre les familles. Il suffit d'une ou deux mauvaises récoltes pour que l'agriculteur, endetté, soit forcé de vendre sa terre et de prendre le chemin de l'exil. Dans les vieilles régions agricoles, il y a trop d'enfants pour le nombre de terres disponibles. Arrivés à l'âge adulte, ceux-ci doivent chercher ailleurs un moyen d'assurer leur subsistance. »</p> <p><small>Louise CHARPENTIER et autres, Nouvelle histoire du Québec et du Canada, 2^e édition, Montréal, CEC, 1996, p. 226.</small></p>	J2012-5 Expliquez comment la situation dans le monde rural affecte la croissance de la population au Québec dans la seconde moitié du 19 ^e siècle. Dans votre réponse, vous devez préciser chacun des éléments ci-dessous et les lier entre eux. – La situation dans le monde rural. – Les mouvements migratoires vers l'extérieur du Québec. – La croissance de la population au Québec															
1.Non	<p>1 Données sur les célibataires lors d'un recensement dans la colonie</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Groupe d'âge</th> <th>Hommes</th> <th>Femmes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>16-30 ans</td> <td>608</td> <td>42</td> </tr> <tr> <td>31-50 ans</td> <td>141</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>51-90 ans</td> <td>26</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>TOTAL</td> <td>775</td> <td>56</td> </tr> </tbody> </table> <p><small>MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS)</small></p>	Groupe d'âge	Hommes	Femmes	16-30 ans	608	42	31-50 ans	141	6	51-90 ans	26	8	TOTAL	775	56	J2012-3 Des politiques d'immigration et de natalité ont été mises en place en Nouvelle-France dans la deuxième moitié du 17 ^e siècle. Inscrivez le numéro du document qui présente une cause et celui qui présente une conséquence de ces politiques.
Groupe d'âge	Hommes	Femmes															
16-30 ans	608	42															
31-50 ans	141	6															
51-90 ans	26	8															
TOTAL	775	56															


La deuxième question « peut-on répondre à la question sans faire des affirmations de comparaison à l'aide du document? » obtient 61,6 % de réponses positives et 38,4 % de réponses négatives. Une réponse positive est donnée lorsque les élèves n'ont pas besoin de faire d'affirmation de comparaison à partir du document pour répondre à la question de l'épreuve. Dans l'exemple de la question J2013-12, le document, s'il est sélectionné, contient déjà l'affirmation de comparaison en énonçant le changement opéré dans la société (tableau 48). On peut considérer que les élèves peuvent faire des affirmations de comparaison s'ils répondent à la question grâce à des informations mémorisées. Toutefois, ces affirmations ne sont pas faites à l'aide du document dans un tel cas. Dans la question J2012-20, les élèves doivent faire des affirmations de comparaison à l'aide des documents afin de caractériser l'évolution du pouvoir de l'Église dans la société.

Tableau 48 : Peut-on répondre à la question sans faire d'affirmations de comparaison à l'aide du document?

	Exemple de document	Question associée
2. Oui	<p>9</p> <p>« Les années 1960-1966 voient la mise en place accélérée d'un ensemble de réformes qui modifient en profondeur les institutions du Québec [...], notamment [...] l'Église catholique [...] Le Québec s'inscrit dorénavant [...] à l'enseigne de l'État-providence. Cela entraîne [...] la multiplication des organismes gouvernementaux – ministères, régies et sociétés d'État. »</p> <p><small>Paul-André LINTEAU et autres, Histoire du Québec contemporain : le Québec depuis 1930, Montréal, Boréal, 1989, tome 2, p. 422.</small></p>	J2013-12 Indiquez un changement dans la place occupée par l'Église dans la société à partir de la Révolution tranquille.
2.Non	<p>9</p> <p>« [...] l'Église catholique demeure au Québec une force importante qui prend sa source non seulement dans la croyance religieuse mais aussi pour une bonne part dans le quasi-monopole¹ qu'elle exerce sur certains services indispensables à la collectivité, comme la santé, la charité publique et l'éducation. »</p> <p>1. Quasi-monopole : privilège ou contrôle presque exclusif</p> <p><small>Paul-André LINTEAU et autres, Histoire du Québec contemporain : de la Confédération à la crise (1867-1929), Montréal, Boréal, 1989, tome 1, p. 611.</small></p>	J2012-20 À partir des documents 9 à 12, caractérisez l'évolution du pouvoir de l'Église dans les domaines de l'éducation, de la santé et des services sociaux au cours du 20 ^e siècle.

À la troisième question « peut-on répondre à la question sans sélectionner un document? », nous obtenons 89,5 % de réponses positives. Cela signifie qu’aucun document n’est obligatoirement sélectionné pour répondre à la question. 10,5 % des documents doivent être sélectionnés pour répondre aux questions de l’épreuve. Ces résultats reprennent ceux présentés précédemment sur les rôles des documents. Dans l’exemple du tableau 49, le document 3 pourrait potentiellement être sélectionné par un élève qui ne se souvient pas du contexte politique de l’époque avant l’Acte constitutionnel et après l’Acte constitutionnel. Dans ce cas, il doit reconnaître le vocabulaire politique du document et repérer le concept de Bas-Canada pour sélectionner le document comme correspondant à la question J2015-17. La création d’une Chambre d’Assemblée (la réponse attendue) peut être induite par la notion de candidat voulant se faire élire pour représenter la population.

Tableau 49 : Peut-on répondre à la question sans sélectionner un document?

	Exemple de document	Question associée
3.Oui	<p>3</p> <p>« [...] les candidats se firent connaître [...] par différents moyens : publicité dans les journaux, circulaires, lettres, cocardes (macarons), etc. [...] »</p> <p>Voici comment un candidat de la haute-ville de Québec se présenta dans un journal local : “Sollicité par mes amis de vous offrir mes services pour vous représenter [...], je me présente comme candidat, vous suppliant humblement de m'accorder vos suffrages [...] Ayant donné les preuves les plus certaines [...] de mon zèle¹ pour le bien public, [...] vous voudrez bien considérer les [...] efforts que j'ai faits [...] comme [une garantie] de mon attachement futur [...] à l'avancement et prospérité de la province du Bas-Canada [...]” »</p> <p>1. Zèle : dévouement</p> <p><small>Jean-François CARDIN et autres, Le Québec : héritages et projets, 2^e éd., Laval, Éditions HRW, 1994, p. 191</small></p>	J2015-17 Avant 1791, la population coloniale n'exerce aucun pouvoir politique. Comment cette situation change-t-elle avec l'adoption de l'Acte constitutionnel?
3.Non	<p>2</p>  <p><small>Bibliothèque et Archives Canada/C-078864</small></p>	J2012-19 Inscrivez le numéro des deux documents qui caractérisent les relations fédérales-provinciales à la fin du 19 ^e siècle.

La quatrième question « peut-on répondre à la question sans laisser des traces de l’utilisation du document? » ne récolte que des réponses positives. Dans 100 % des cas, les élèves peuvent répondre aux questions sans laisser des traces de l’utilisation du document. Pour répondre à cette

question d'analyse, nous avons volontairement exclu l'utilisation du numéro comme réponse, car l'utilisation du numéro ne laisse pas des traces de la démarche utilisée par les élèves pour sélectionner le document et choisir les indices et les éléments de réponse qui s'y trouvent. Il n'est donc jamais demandé attendu des élèves qu'ils justifient leurs affirmations à l'aide des documents, même dans la réponse élaborée. Il est donc impossible pour l'enseignant qui corrige de retracer les opérations de pensée des élèves puisqu'ils n'indiquent qu'une réponse qui se voudrait être la bonne.

Tableau 50 : Peut-on répondre à la question sans laisser des traces de l'utilisation du document?

	Exemple de document	Question associée
4. Oui	<p>6</p> <p>« [Physiquement affaiblis], les Autochtones n'arrivaient pas à se relever avant d'être frappés à nouveau. Incapables de subvenir à leurs besoins les plus vitaux, ils ne parvenaient plus à se nourrir, à se défendre et même à se reproduire. »</p> <p><small>Raymonde LITALIEN (dir.) et Denis VAUGEORIS (dir.), Champlain : la naissance de l'Amérique française, Québec, Les éditions du Septentrion, 2004, p. 275.</small></p>	J2014-9 Indiquez une cause de la diminution de la population autochtone durant la première moitié du 17 ^e siècle en Nouvelle-France.
4.Non	Aucun exemple	

De ces résultats, il nous sera possible de tirer des interprétations pour répondre à nos deux objectifs spécifiques de recherche : faire la description du travail d'analyse des sources commandé par l'épreuve unique et faire les recoupements entre les comportements attendus reliés à chaque opération intellectuelle et l'exercice de la pensée historique.

5. DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous analysons et nous interprétons les résultats présentés dans le chapitre précédent. Dans notre recherche nous voulons analyser les postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique à l'aide de deux objectifs spécifiques : 1) décrire le travail d'analyse des sources commandé par les questions de l'épreuve unique et 2) faire des recoupements entre les comportements attendus décrits pour chaque opération intellectuelle et l'exercice de la pensée historique.

Premièrement, nous discutons de la façon dont les questions de l'épreuve commandent le travail d'analyse des sources et nous exposons les recoupements entre les comportements attendus reliés aux opérations intellectuelles et l'exercice de la pensée historique. Finalement, nous décrivons les postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique.

5.1 La description du travail d'analyse des sources commandé par l'épreuve et les recoupements entre les comportements attendus reliés aux opérations intellectuelles et l'exercice de la pensée historique

5.1.1 Une utilisation mitigée de la causalité et de la comparaison

Lorsque les élèves doivent placer en ordre chronologique le contenu de quatre documents à la fois, qu'ils doivent utiliser le contenu d'un document et le relier à une année précise ou à une période de par des indices contextuels ou qu'ils doivent situer le contenu d'entre deux et quatre documents avant ou après une date ou d'un événement phare (1945, 1960, l'élection du Parti libéral de Jean Lesage ou la Conquête britannique), ils doivent utiliser une démarche comparative axée sur une perspective temporelle.

Ces trois tâches allient à la fois la situation dans le temps et la périodisation des contenus des documents, ce qui représente bien une des composantes de la pensée historique, souvent présentée comme un élément central de la discipline : le travail du temps. La chronologisation des documents est intéressante parce qu'elle est faite en fonction d'une des quatre thématiques qui structurent l'épreuve. Par contre, ce qui est moins cohérent en ce qui concerne la discipline historique, c'est que l'ordre chronologique est présenté comme important en soi.

L'action de périodiser est unanimement légitime et aucun historien ne peut s'en passer. Mais le résultat semble pour le moins suspect. La période prend l'allure d'un cadre arbitraire et contraignant, d'un carcan qui déforme la réalité. [...]. L'enseignement contribue à ce durcissement, à cette pétrification des périodes historiques : l'exposé didactique vise la clarté et la simplicité, il donne aux périodes une sorte d'évidence qu'elles ne comportent pas. (Prost, 1996, p. 116)

Le même durcissement énoncé par Prost (1996) est applicable au traitement de la périodisation dans l'épreuve unique. La référence à des documents précis, qui contiennent tous un contenu – un fait, un personnage ou un événement – déjà daté (ou placé dans une période) en classe, contribue à figer des chronologies et des périodes qui ont été construites à partir de documents. Bien entendu, et Prost (1996) l'affirme lui-même, chaque historien ne reconstruit pas le temps à chaque nouvelle analyse. Néanmoins, cette construction figée du temps historique cause au moins un inconvénient : celui de « créer une unité factice entre des éléments hétérogènes » (Prost, 1996, p. 118). L'exercice de ne placer en ordre chronologique que pour l'exercice lui-même confère une unité thématique parfois controuée à des éléments qui proviennent de contextes historiques complètement différents, surtout si aucune problématisation de cette chronologie n'est attendue. Le même type de réflexion peut être fait pour l'exercice de situer un fait ou un ensemble de faits sur une ligne du temps. De la même façon, lorsqu'il faut établir l'antériorité ou la postériorité à partir d'une date phare, on ne demande pas aux élèves d'expliquer la relation des actions entre elles, ce qui justifierait de ressentir le besoin d'ordonner ces éléments dans le temps à partir d'une date spécifique. Par exemple, dans la question J2015-21 (« *Les documents 9 à 12 présentent des manifestations liées à des mouvements de pensée. Indiquez si ces manifestations se produisent avant ou après 1945.* »), les documents à classer portent sur l'ALÉNA, la critique du traditionalisme par le Refus global, la publication du manifeste du CCF et la naissance du Parti national social chrétien. Pour ce dernier cas, il est facile d'établir une relation avec l'année 1945. Dans les autres cas, des liens peuvent être établis entre les événements mentionnés et cette même année, mais ces liens nécessitent justification pour être signifiants, ce qui n'est pas demandé aux élèves.

Dans tous les cas reliés à la détermination d'éléments de continuités et de changements, les élèves peuvent répondre à la question sans consulter les documents. De plus, pour chacune des occurrences, les périodes dans lesquelles ou à partir desquelles le changement se produit sont clairement indiquées. Cela contribue à figer la périodisation, mais également à faciliter le travail

de comparaison implicite entre la situation avant le changement et la situation après le changement. Ce travail de comparaison portant sur les continuités et les ruptures est pertinent historiquement. Toutefois, comme il ne repose pas sur l'analyse critique des sources ou sur la prise en considération des éléments de contexte, mais qu'il cible seulement une information précise, la tâche s'y rattachant se trouve simplifiée à l'association entre une action ou un fait et le statut de changement ou de continuité qu'il est possible d'y accoler. L'exercice de la pensée historique nécessiterait plutôt la justification de la périodisation entourant le changement, la réflexion sur les notions de progrès et de déclin qui entourent les changements et la justification du choix d'une action spécifique en tant que changement (Prost, 1996 ; Seixas et Morton, 2013). Dans le cadre de ces questions, la continuité ou le changement sont présentés comme tels sans possibilité de remise en question.

La démarche comparative ciblée dans ces comportements attendus vise le groupement d'éléments en ensembles homogènes, sur la base de la définition de concepts ou de la différenciation entre les ruptures et les continuités. Le fait que les élèves doivent faire des affirmations de comparaison à partir des documents est pertinent. Or, puisque les élèves ne doivent pas laisser de traces de leur utilisation des documents, il est difficile de rattacher cette démarche comparative à celle de l'histoire. De plus, la démarche comparative de l'histoire repose généralement sur l'analyse critique des sources (Bloch, 1993 ; Collingwood, 1946/1993 ; Langlois et Seignobos, 1898/1992 ; Marrou, 1954/2016 ; Prost, 1996 ; Veyne, 1971/1996) et sur l'évolution dans le temps des définitions données à certains concepts (Koselleck, 1979/1985), ce qui n'est pas demandé par l'épreuve.

Les questions liées à l'établissement des liens de causalité ne nécessitent aucune affirmation de causalité à partir des documents. Les prémisses de causalité sont déjà fournies aux élèves dans ces questions et les documents ne sont ni mentionnés ni nécessaires à la construction de la réponse : s'ils sont sélectionnés par les élèves, c'est parce qu'ils contiennent exactement un des trois éléments de réponse nécessaires pour préciser la prémisse de départ. Une fois les documents ciblés, il est facile de se rendre compte que chacun d'entre eux répond directement à une des trois étapes dans le cheminement causal présenté dans la question. Le lien de causalité est donc presque réalisé en totalité par la question elle-même. Soit les élèves ont mémorisé l'information au préalable et ils peuvent rédiger leur réponse sans consulter ni analyser les

documents, soit ils doivent sélectionner, puis ordonner le contenu des documents pour répondre à la question. Puisque l'ordre de cause à effet est déjà offert aux élèves, l'utilisation de connecteurs pour établir la causalité tient plus de la langue que d'une compréhension historique d'un enchaînement logique entre des facteurs explicatifs et des conséquences.

Dans d'autres cas, dans les questions où les documents sont à sélectionner, les élèves doivent souvent faire des affirmations de causalité à partir du document pour répondre à la question. Par exemple, la question J2013-19 demande aux élèves de sélectionner les documents qui caractérisent le pouvoir du gouverneur et de la Chambre d'assemblée avant les Rébellions. Les élèves doivent faire des affirmations de causalité par rétrodiction entre la répartition des pouvoirs dans la colonie et les Rébellions.

Il serait nécessaire de travailler dans une recherche subséquente sur les démarches utilisées par les élèves pour répondre à ce genre de question pour pouvoir réellement comprendre le processus de sélection des documents dans les questions où le document constitue la réponse à la question.

Avec nos résultats d'analyse, nous pouvons toutefois affirmer que la sélection des documents ne repose pas sur une analyse critique ni sur une compréhension de la causalité permise par les documents. L'identification des causes et des conséquences semble préalable à la sélection des documents pour ce genre de questions.

Même si les historiens ne s'entendent pas sur le vocabulaire entourant la causalité, la recherche des causes est centrale à la construction d'une compréhension du passé. Toutefois, le traitement de la causalité dans l'épreuve unique tend à simplifier les rapports causaux. Seixas et Morton (2013) ont proposé des indicateurs pour travailler les concepts procéduraux en histoire que nous avons présentés brièvement dans notre deuxième chapitre. En ce qui concerne les causes et les conséquences, Seixas et Morton (2013, p. 102) affirment que le changement est dû à des causes multiples et qu'ils se déploient en conséquence multiples également. Les causes ont également une influence variable sur les événements, ce qui illustre également l'importance que Carr (1988) accorde à la tâche de hiérarchisation des causes pour comprendre l'histoire. Les causes représentent en fait l'interrelation entre les acteurs historiques et le contexte ou les conditions dans lequel ils agissent. Les conséquences qui résultent de cette interrelation peuvent être

prévisibles ou inattendues, ce qui doit être pris en considération lorsqu'on recherche les causes par rétrodiction (Prost, 1996 ; Veyne, 1971/1996). Les questions qui demandent aux élèves d'identifier des faits qui expliquent ou qui découlent d'une réalité sont généralement posées dans l'optique de recevoir en guise de réponse une seule cause ou une seule conséquence. Cela tend à laisser de côté soit l'influence des acteurs historiques soit celle du contexte historique sur les actions. De plus, jamais l'épreuve ne demande aux élèves de hiérarchiser des causes. Les questions à réponse élaborée impliquent une multitude de causes, mais ne demandent pas aux élèves de les hiérarchiser afin de présenter les influences différentes qu'elles peuvent avoir sur la situation étudiée. Les questions visant à l'établissement de liens de causalité ouvrent la porte à des réponses plus élaborées qui pourraient contenir des causes reposant sur l'interrelation entre les acteurs et le contexte dans lequel ils agissent, mais seulement cinq lignes sont fournies aux élèves. La réponse attendue se limite donc à un enchaînement causal reposant sur une seule cause et une seule conséquence.

La démarche comparative s'applique toujours au contenu des documents, et non à leur provenance ou à l'établissement de critères pour soupeser leur fiabilité et leur capacité à répondre à une question. Seules les questions demandant aux élèves de « dégager un point de convergence ou de divergence » mettent de l'avant des perspectives contradictoires. Dans les autres cas, la démarche comparative vise plutôt au groupement des faits selon la chronologie.

La causalité et la comparaison sont utilisées pour faire l'analyse du contenu des documents, mais elles ne servent pas à analyser l'évolution des significations des concepts dans le temps, ni à critiquer les sources, ni à hiérarchiser les causes d'un événement, ce qui limite leur sens historique.

5.1.2 Des documents majoritairement inutiles

40,7 % des documents sont nécessaires pour répondre aux questions de l'épreuve. Tout près de 60 % des documents sont donc potentiellement consultés par les élèves pour réactiver leurs connaissances antérieures ou pour valider la réponse qu'ils ont en tête. De plus, même si 77 documents sur 189 sont nécessaires pour construire une réponse, les élèves ne sont jamais tenus de laisser des traces de leur utilisation des documents, ce qui contribue à les rendre tous équivalents aux yeux des élèves. Aucun document à sélectionner ne doit être corroboré pour

être sélectionné : ces documents présentent tous le même récit. La sélection repose sur des liens entre des savoirs notionnels censés avoir été couverts en classe et la question posée. Le document sélectionné apparaît comme le seul pouvant potentiellement correspondre à la fois à la question posée et au contenu couvert en classe.

5.1.3 La prééminence du repérage et de la restitution

La totalité des documents peut servir au repérage soit d'indices contextuels, soit d'éléments de réponses. Dans presque tous les cas (184 sur 189), les documents servent à la restitution d'information mémorisée par la réactivation de connaissances antérieures. Dans les autres cas (cinq occurrences), quand les questions demandant aux élèves de « dégager un point de convergence ou de divergence », les documents servent à autre chose qu'à l'activation ou la suppléation des connaissances antérieures : généralement, ils servent à confronter deux perspectives contradictoires.

Si le document n'est pas mentionné, les élèves peuvent tout de même le sélectionner. Cependant, dans ce cas, la discrimination à opérer pour sélectionner le document repose sur des éléments mémorisés, car aucun document non mentionné ne nécessite d'être analysé, contextualisé ou corroboré pour être utilisé.

5.1.4 Une lecture de surface et une analyse factice

Malgré les exigences de l'épreuve unique qui spécifient que les élèves doivent « maîtriser les connaissances historiques et les concepts nécessaires pour analyser les documents et répondre aux questions » et « analyser et utiliser adéquatement des documents de diverses natures » (Gouvernement du Québec, 2015a), les comportements attendus des opérations intellectuelles ciblent majoritairement la mobilisation du savoir historique, ce qui en soi est particulièrement positif. En aucun cas, le savoir historique pourrait être évacué de l'évaluation de la pensée historique. Au contraire, le savoir historique est la substance même de ce mode de pensée. Il ne faut pas opposer concepts substantifs et concepts procéduraux, mais éviter d'évacuer les uns ou les autres (Lee et Ashby, 2000).

Aucun document ne nécessite une lecture approfondie pour répondre aux questions. La réponse attendue n'est pas une réponse qui nécessite l'établissement d'un fait au sens où les historiens

l'entendraient. Pour établir un fait historique, les historiens posent une question ou un problème et sélectionnent des sources après les avoir soumises à une critique rigoureuse (Bloch, 1993 ; Collingwood, 1946/1993 ; Langlois et Seignobos, 1898/1992 ; Marrou, 1954/2016 ; Prost, 1996 ; Veyne, 1971/1996). L'établissement d'un fait comme réponse à la question de l'épreuve ne nécessite aucune critique du document et sa sélection dépend d'un lien fait avec la matière vue en classe plutôt que d'après l'évaluation de sa fiabilité. Seul le premier niveau de lecture, celui qui sert à la compréhension du contenu, est nécessaire. De cette lecture, l'élève peut tirer profit du savoir historique relié au document. À ce niveau, l'élève ne se situe pas encore dans les modes de lecture approfondie décrits par Wineburg (1991b), puisque ceux-ci nécessitent de procéder à l'analyse critique des sources pour comprendre les intentions de l'auteur.

Par exemple, les documents à sélectionner demandent dans 6,9 % des cas de situer dans le temps, de périodiser, d'établir la signification historique et de contextualiser le contenu pour être sélectionnés. La contextualisation demandée dans ces occurrences tient de la contextualisation spatiotemporelle. Elle ne fait pas référence à la contextualisation des conceptions du monde de l'auteur du document ni du contexte social, économique, culturel, politique, etc. dont émane le document, afin de tenir compte de ses intentions pour soupeser la fiabilité du document ou le comprendre. En effet, en aucun cas les élèves ne doivent faire l'analyse critique des sources. Cela signifie que tous les documents du *Dossier documentaire* sont présentés comme des autorités, comme des sources informatives qui sont vraies de par leur seule présence dans l'épreuve. Collingwood (1946/1993) affirme d'ailleurs que les étudiants en histoire prennent souvent les sources pour des autorités avant de comprendre qu'une source doit être constituée comme autorité seulement une fois qu'on en a fait la critique et qu'on en a évalué la capacité à répondre à la question historique posée. À ce propos, il est intéressant de constater que près de 80 % (151 sur 189) des documents sont des sources secondaires. L'analyse des documents du *Dossier documentaire* repose donc principalement sur une lecture de surface, sur une contextualisation servant à relier les éléments mémorisés du cours aux questions de l'épreuve et, dans 28 % des cas, sur la situation dans le temps et la périodisation du document. La facticité de l'analyse est surtout remarquable en ce qui concerne les questions à réponse élaborée. S'ils utilisent les documents, les élèves peuvent les classer selon qu'ils servent à l'établissement ou à

l'explication de l'élément de réponse, ce qui dépend davantage de l'utilisation de la langue que de la compréhension historique.

5.1.5 L'utilisation des preuves historiques sans justification

Dans 24,7 % des cas, les élèves doivent « indiquer et appuyer les éléments de réponse » servant à élaborer une explication pour la question finale. Pour aucun de ces cas, les documents ne sont nécessaires. Les consignes des questions à réponse élaborée incluent une mention qui demande aux élèves de consulter la dernière section du *Dossier documentaire*, qui contient entre 10 et 15 documents pouvant « contribuer à l'élaboration d'une explication ». Par contre, il est possible de rédiger la réponse sans tenir compte des documents. En outre, la structure de la réponse est déjà organisée préalablement pour les élèves en trois paragraphes qui doivent contenir chacun un élément de réponse et leurs explications. Nous rappelons que le critère d'évaluation pour la question à développement élaboré est celui de la « rigueur du raisonnement ». Lorsqu'il raisonne historiquement, les élèves organisent l'information à propos du passé, dans le but de décrire, de comparer et d'expliquer les phénomènes historiques (Van Drie et Van Boxtel, 2008, p. 89). Le raisonnement historique, selon Van Drie et Van Boxtel (2008), comprend six composantes : 1) poser des questions historiques, 2) utiliser des sources; 3) contextualiser, 4) argumenter; 5) utiliser des concepts substantifs; 6) utiliser des métaconcepts. Comme nous ne pouvons pas nous pencher sur le savoir historique, les stratégies cognitives ou les croyances des élèves ni analyser leurs réponses, nous pouvons seulement affirmer ici que les questions à réponse élaborée mettent de côté systématiquement l'utilisation des sources. De plus, l'argumentation qui est parfois implicitement attendue dans la conclusion de la réponse tient davantage de l'argumentation en français (ou en anglais) plutôt que de l'argumentation en histoire : les sources ne sont pas nécessaires et, même si elles sont utilisées, aucune analyse critique ne doit aider les élèves à établir leur fiabilité (qui est par conséquent accordée tacitement), ce qui va en quelque sorte à l'encontre de l'un des enseignements principaux attendus de l'histoire en ce qui concerne l'esprit critique. En outre, des affirmations doivent être faites pour répondre à toutes les questions de l'épreuve, mais aucune justification tirée des documents n'est nécessaire.

5.2 L'épreuve et les postures épistémologiques

À partir des interprétations énoncées précédemment, nous ferons dans cette sous-section la description des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve en reliant le travail d'analyse des sources commandé par l'épreuve aux croyances épistémologiques se retrouvant dans le tableau que nous avons développé sur les postures épistémologiques au deuxième chapitre à partir des travaux de recherche de Hofer et Pintrich (1997), de King et Kitchener (2002), de Kuhn et Weinstock (2002), de Lee et Shemilt (2003), de Maggioni, VanSledright et Alexander (2009) et de Therriault (2008).

5.2.1 Les éléments se rapportant à la posture relativiste

Les questions associées à la tâche de « dégager un point de convergence ou de divergence » peuvent être reliées à une posture relativiste. Pour ces questions, les documents sont non seulement nécessaires, mais ils demandent également aux élèves de procéder à une certaine forme de corroboration, sans aller jusqu'à faire l'analyse des intentions et des motivations des auteurs. Les documents proposent deux points de vue, toujours contradictoires, qui proviennent de politiciens ou d'historiens. Lorsqu'ils proviennent de politiciens, le savoir est considéré comme sûr parce que les acteurs qui signent le texte étaient présents à l'époque ; non seulement étaient-ils des témoins, mais ils participaient à la vie politique mentionnée dans leur texte (voir annexe 6). Dans le cas où les documents présentent des perspectives contradictoires provenant d'historiens, qui ne sont donc pas des témoins visuels, l'établissement du point de divergence ne fait que confirmer l'idée que les deux récits présentés sont irréconciliables : on ne peut pas juger lequel est supérieur à l'autre, car les deux ne sont pas des témoins visuels (Lee et Shemilt, 2003). L'épreuve ne demande que le point sur lequel se fonde le désaccord sans demander de précisions sur la façon dont on pourrait analyser ces deux points de vue afin de les évaluer pour pouvoir en tirer des conclusions. La certitude pour ce type de questions ne peut pas être établie et dépend de l'existence de témoins visuels. Le savoir est constitué de la combinaison de faits considérés comme étant vrais dans plusieurs documents. Par contre, puisque la subjectivité de l'auteur prime, si deux récits sont irréconciliables, il est alors impossible de savoir si un est supérieur à l'autre pour expliquer une situation et donc on s'en tient à énoncer l'élément sur lequel se posent les récits sans chercher à en évaluer les éléments.

5.2.2 Les éléments se rapportant à la posture réaliste/de reproduction

Tout d'abord, le fait que les élèves puissent traverser l'épreuve sans recourir à l'analyse critique des sources pour construire leurs réponses fait référence à un savoir fixe, dont la certitude est absolue. Les questions et leur association avec des documents précis commandent une recherche d'une seule bonne réponse acceptable. Cette réponse qui peut ainsi être construite sans utiliser les documents implique un savoir mémorisé, constitué de faits à accumuler et de concepts à interrelier (Maggioni et coll., 2009). Une réponse pour laquelle les documents sont nécessaires, soit parce qu'ils contiennent des éléments essentiels à la compréhension de la question, soit parce qu'ils constituent la réponse à la question, présuppose que les documents sont un accès direct au passé et donc qu'une autorité possède ce savoir et le transmet. On peut y avoir recours sans qu'il soit nécessaire de le remettre en question. Puisque le savoir est fixe, on peut avoir recours à ce qui semble vrai sans avoir besoin de justifier les choix opérés dans la sélection des éléments de réponse. Les questions à réponse élaborée sont un exemple de la présentation d'un savoir fixe qui n'a pas besoin d'être justifié, d'autant plus que la structure de l'explication demandée est déjà fournie aux élèves.

5.2.3 Le désalignement de l'épreuve unique et des finalités du programme

La finalité normative de l'épreuve unique prend le pas sur les finalités éducatives qu'elle est censée évaluer. Le pointage des réponses aux questions selon les opérations intellectuelles, le travail historique des sources quasi inexistant, la présentation d'un savoir fixé qu'il n'est pas nécessaire de remettre en question viennent confirmer le résultat d'un premier niveau de transposition didactique qui veut que les savoirs soient existants en soi et qu'une autorité les possède. Cette désincarnation des savoirs (Perrenoud, 1998a) s'ajoute à une logique d'inspiration behavioriste qui veut que la somme des bonnes réponses représente la meilleure indication de la maîtrise du contenu évalué (Louis et coll., 1996). Les réponses attendues aux questions ne reposent donc pas sur l'exercice d'un mode de pensée historique, mais sur la reproduction d'un savoir qui a été transmis auparavant : par l'utilisation d'un savoir mémorisé ou par l'utilisation d'une autorité — le document — pour réactiver des connaissances antérieures.

Cette finalité normative est donc en désalignement avec les finalités identitaires, intellectuelles et sociales qui sous-tendent le programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté. En fin de cycle, selon le programme, les élèves doivent pouvoir *interroger une réalité sociale dans une perspective historique, interpréter cette réalité sociale à l'aide de la méthode historique et consolider l'exercice de leur citoyenneté à l'aide de l'histoire*. Pour ce faire, ils doivent recourir à des sources documentaires et déployer un raisonnement instrumenté appuyé sur ces sources et tenant compte du cadre de référence de leurs auteurs (Gouvernement du Québec, 2007b, p. 5-18). Dans ce cas, le poids accordé à une source dépend de la question posée et l'intégration des faits historiques tirés des sources résulte d'une évaluation suivant les règles de la méthode critique propre à l'histoire, ce qui n'est pas retrouvé dans l'épreuve unique.

Conclusion

Il est attendu des évaluations, surtout lorsqu'elles sont certificatives, qu'elles tendent vers l'idéal et soient alignées aux finalités éducatives de l'enseignement de l'histoire. Il nous apparaît important de spécifier que nous sommes consciente que l'épreuve unique est construite par un ensemble de personnes soumises à des pressions tant politiques que pédagogiques reliées à l'importance certificative d'une telle évaluation. De plus, il est évident que les postures présentées dans notre recherche, bien que validées, sont en partie caricaturales et que la posture *critérialiste/constructiviste* représente un idéal à atteindre.

Nous espérons que cette recherche permettra de clarifier les relations entre les prescriptions ministérielles et l'épreuve unique, ce qui pourrait apporter un éclairage différent sur la façon de mesurer l'atteinte des finalités des curriculums dans les examens et sur l'évaluation des apprentissages en histoire. À l'heure où les auteurs d'une nouvelle version du programme mettent la dernière main à son écriture dont l'approbation est prévue en 2017, cet éclairage pourrait se révéler d'une grande importance. Elle pourrait également modifier les perceptions des enseignants sur l'épreuve unique et contribuer à la réflexion critique qu'ils peuvent avoir sur leurs pratiques. En outre, elle fournit les bases d'un canevas d'une évaluation de la pensée historienne axée sur l'interrelation entre la mobilisation du savoir historique, l'évaluation des preuves historiques et l'utilisation des preuves historiques. Il est évident que la passation de cette évaluation de la pensée historienne entraînerait probablement des taux d'échecs assez

élevés si l'on suppose que les élèves ne sont pas formés à travailler sur ses composantes. Toutefois, des recherches étatsuniennes tendent à montrer que c'est l'enseignement qui agit comme facteur principal pour faire progresser les élèves lorsqu'ils exercent la pensée historique (Wineburg et coll., 2012).

Notre objectif de recherche était de décrire et d'analyser les postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique de quatrième secondaire en histoire et éducation à la citoyenneté dans le but de faire réfléchir à la façon dont les élèves sont évalués en classe d'histoire. Cet objectif général émanait de notre questionnement personnel et des insatisfactions qui semblaient (et semblent toujours) provenir de toutes sortes d'acteurs de la société à propos de l'épreuve. Néanmoins, malgré des perspectives différentes, ces insatisfactions semblaient toutes reposer sur une conception de ce que doit être l'enseignement-apprentissage et l'évaluation de ces apprentissages en histoire. Un désalignement entre les évaluations et les finalités éducatives des programmes en histoire, documenté aux États-Unis et en Europe, semblait exister au Québec, sans pour autant être montré.

En réponse à ce désalignement, de nombreux chercheurs ont commencé à s'intéresser à la création d'évaluations en adéquation avec le développement de la pensée historique, qui permet une compréhension profonde et durable de l'histoire. Tous les modèles insistent sur le fait que l'histoire est une forme de rapport au savoir et que son enseignement-apprentissage doit reposer sur l'analyse critique des sources pour la construction d'interprétations historiques objectives. Pour ce faire, la pensée historique est divisée en trois composantes qui permettent de l'évaluer : le savoir historique, l'évaluation des preuves historiques et l'utilisation des preuves historiques. Ces trois composantes impliquent la mobilisation des connaissances et des concepts historiques à l'aide de sources documentaires, dont l'analyse critique, la lecture approfondie, la corroboration et la contextualisation permettent d'ériger ces connaissances en preuves pour répondre à une question posée. L'épreuve unique, avec son *Dossier documentaire* et ses opérations intellectuelles, semblait à première vue répondre à cette perspective. Afin de mieux cerner les postures épistémologiques de l'épreuve unique, nous avons établi deux objectifs spécifiques : 1) décrire le travail d'analyse des sources commandé par les questions de l'épreuve et 2) faire des recoupements entre les comportements attendus reliés aux opérations intellectuelles et l'exercice de la pensée historique.

Pour ce faire, nous avons utilisé la méthode de l'analyse de contenu afin de faire ressortir les caractéristiques de l'évaluation annoncées par le ministère et celles du travail d'analyse des sources commandé par l'interrelation entre les questions de l'épreuve et les documents qui y sont associés.

L'analyse des relations entre les caractéristiques annoncées et celles du travail des sources dans l'épreuve montre que l'épreuve n'évalue pas l'exercice de la pensée historique. L'utilisation attendue des documents repose davantage sur une lecture de surface et sur une analyse factice, quand elle est requise. Dans près de 60 % des cas, l'utilisation des documents n'est pas requise. De plus, les liens de causalité à effectuer reposent généralement sur des explications monocausales, ce qui sursimplifie les réalités historiques. La démarche comparative doit bel et bien être utilisée par les élèves, mais il est difficile de rattacher cette démarche comparative à celle de l'histoire puisque les traces de leur utilisation des documents ne sont pas nécessaires. Les faits historiques ne sont pas établis à partir des documents, mais ils existent en soi et peuvent être validés par les documents. Les éléments temporels et les périodes utilisés sont fixes et sans remise en question possible. Les prémisses de causalité sont souvent fournies aux élèves, qui doivent organiser leur réponse à l'aide de connecteurs, ce qui dépend davantage d'une maîtrise de l'utilisation de la langue que d'une compréhension historique. Dans la question finale à la réponse élaborée, les élèves ne sont pas tenus de laisser des traces de la construction de leur argumentation à partir des documents fournis, qui ne sont pas nécessaires pour rédiger la réponse, dont le développement attendu est préalablement organisé en trois paragraphes et donc en trois éléments de réponse prédéterminés.

Tous ces éléments contribuent à consolider les croyances épistémologiques concernant 1) la certitude du savoir – absolue et fixe –, 2) la simplicité du savoir – le savoir est constitué de faits à accumuler et de concepts à interrelier : il doit être mémorisé –, 3) la source du savoir – le savoir provient d'une autorité qui détient la vérité – et 4) la justification du savoir – on peut justifier le savoir en ayant recours à une autorité sans remise en question. Dans le cas de certaines questions de comparaison, le savoir est plutôt incertain et dépend de témoins visuels dont la subjectivité prime. Dans ces cas, les récits sont irréconciliables et on ne peut rien faire d'autre que de présenter le point sur lequel divergent les récits. Ces croyances rattachent donc l'épreuve

unique à une posture épistémologique *réaliste/de reproduction*, qui tend parfois à la posture *relativiste*.

L'épreuve unique est donc en désalignement par rapport à la posture *critérialiste/constructiviste* du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté et des recherches portant sur l'enseignement-apprentissage de la pensée historique, parmi lesquelles beaucoup postulent, que cet enseignement-apprentissage est possible et que son évaluation l'est également.

Références

- Apple, M.W. (1979). *Ideology and curriculum*. Londres, Royaume-Uni: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M.W. (1982). *Education and power*. Boston, États-Unis: Routledge and Kegan Paul.
- Arcand et coll. (2014, 23 janvier). Oui aux projets pilotes en histoire nationale. *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/politique/quebec/397834/oui-aux-projets-pilotes-en-histoire-nationale>
- Asselin, M. (2016, 5 juillet). Histoire d'un gâchis national. *Le Journal de Québec*. Repéré à <http://www.journaldequebec.com/2016/07/05/histoire-dun-gachis-national>
- Astolfi, J.-P. (1994). *L'école pour apprendre*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF Éditeur.
- Astolfi, J.-P. (2009). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF Éditeur.
- Audigier, F. (1997, octobre). *Histoire, géographie et éducation civique à l'école: identité collective et pluralisme*. Présenté au colloque « Défendre et transformer l'École pour tous », Aix-Marseille, France.
- Audigier, F., Crémeux, C. et Tutiaux-Guillon, N. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. *Revue française de pédagogie*, 106, 11-23.
- Avery, P.G., Sullivan, J.L., Smith, E.S. et Sandell, S. (1996). Issues-centered approaches to teaching civics and government. Dans R.W. Evans et D. Warren Saxe (dir.), *Handbook on teaching social issues* (p. 199-210). Washington, D.C.: National Council for the Social Studies.
- Bachelard, G. (1940/1983/1999). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, France : Vrin.
- Bain, R.B. (2005). 'They thought the world was flat?' Applying the principles of *How people learn* in teaching high school history. Dans National Research Council (dir.), *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom* (p. 179-213). Washington, DC: The National Academies Press.
- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris, France : Retz Nathan.
- Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu* (9^e éd.). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Barton, K. (2008). Research on students' ideas about history. Dans L.S. Levstik et C.A. Tyson (dir.), *Handbook of research in social studies education* (p. 239-258). New York, États-Unis: Routledge.
- Barton, K. et Levstik, L.S. (1996). 'Back when God was around and everything': Elementary children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33(2), 419-454.

Barton, K. et Levstik, L.S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, États-Unis: Lawrence Erlbaum.

Barton, K. et McCully, A.W. (2010). 'You can form your own point of view': internally persuasive discourse in Northern Ireland students' encounters with history. *Teacher College Record*, 112(1), 142-181.

Bédard, R. (2014). Réforme des programmes d'histoire : position de la SPHQ. *Traces*, 52(1), 10-12.

Bédard, R. et Bouvier, F. (2013, 4 décembre). Enseignement de l'histoire – L'instrumentalisation n'est pas là où on la croit. *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/394275/enseignement-de-l-histoire-l-instrumentalisation-n-est-pas-la-ou-on-la-croit>

Blais, J.-G. (2014). De la mesure à l'évaluation. Regard sur un domaine en turbulence. Dans M.-J. Durand et N. Loye (dir.), *L'instrumentation pour l'évaluation. La boîte à outils de l'enseignant-évaluateur* (p. 13-29). Montréal, Canada : Marcel Didier.

Bloch, M. (1993). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien. Édition critique préparée par Étienne Bloch*. Paris, France : Armand Colin.

Bock-Côté (2014, 3 juin). Les jeunes Québécois veulent-ils encore du Québec? *Le Journal de Montréal*. Repéré à <http://www.journaldemontreal.com/2014/06/03/les-jeunes-quebecois-veulent-ils-encore-du-quebec>

Boivin, S. (2016, 5 juillet). Histoire: les points de la question 22 accordés à tous. *Le Soleil*. Repéré à <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201607/05/01-4998046-histoire-les-points-de-la-question-22-accordes-a-tous.php>

Booth, M. (1993). Students' historical thinking and the national history curriculum in England. *Theory and Research in Social Education*, 21(2), 105-127.

Bouhon, M. (2007). *Enseigner et apprendre en classe d'histoire: cristallisation des représentations des enseignants du secondaire face à la réforme des compétences*. Présenté au colloque de didactique HGEC, Valenciennes, France.

Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relative à leur discipline et à son enseignement* (Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain-la-Neuve, Louvain-la-Neuve, Belgique).

Bouhon, M. (2014). L'évaluation des apprentissages en classe de sciences humaines et sociales au primaire et au secondaire. 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. 127-160). Sainte-Foy, Canada : Multimondes.

Bouhon, M. et Dambroise, C. (2002). *Évaluer des compétences en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Université catholique de Louvain.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, France : Minuit.

Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative des enseignants d'histoire au secondaire*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10105/Boutonnet_Vincent_The_se_2013.pdf?sequence=6

Breakstone, J. (2014). Try, try, try again: The process of designing new history assessments. *Theory and Research in Social Education*, 42(4), 453-485.

Britt, M.A. et Aglinskis, C. (2002). Improving students' ability to identify and use source information. *Cognition and Instruction*, 20(4), 485-522.

Bugnard, J.-P. (2009). Le tabou de l'histoire enseignée : l'évaluation. *Cahiers pédagogiques*, 471, 19-20.

Carr, E. H. (1988). *Qu'est-ce que l'histoire?* Paris, France : Éditions La Découverte.

Champagne, S. (2016, 5 juillet). Examen d'histoire au secondaire : les points de la question 22 accordés. *La Presse*. Repéré à <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201607/05/01-4998065-examen-dhistoire-au-secondaire-les-points-de-la-question-22-accordes.php>

Charlot, B. (1999). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, France : Anthropos.

Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd.). Grenoble : La Pensée sauvage.

Collingwood, R. G. (1946/1993). *The idea of history*. Oxford, Royaume-Uni : Clarendon Press.

Cuban, L. (2007). Hugging the middle teaching in an era of testing and accountability, 1980-2005. *Education Policy Analysis Archives*, (15)1, 1-27.

Dalongeville, A. (2006). *Enseigner l'histoire à l'école*. Paris, France : Hachette.

De Ketele, J.-M. (2001). Enseigner des compétences : repères (Entretien avec Jean-Marie De Ketele). Dans J.-L. Jadoulle et M. Bouhon (dir.), *Développer des compétences en classe d'histoire* (p. 13-22), Louvain-la-Neuve, Belgique : Université catholique de Louvain.

De Vecchi, G. et Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris, France : Hachette.

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 multicases* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/5079/>

Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (2010). Un aperçu des écrits publiés en français et en anglais depuis 1990 à propos de recherches en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 213-246). Sainte-Foy, Canada : Multimondes.

Dumont, M. (2011). Aux origines de la didactique de l'histoire au Québec. Considérations impressionnistes et politiques. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (dir.), *Enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves* (p. 13-36). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

Durand, M.J. et Loye, N. (2014). *L'instrumentation pour l'évaluation : la boîte à outils de l'enseignant évaluateur*. Montréal, Canada : Marcel Didier.

Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (2007). Éduquer à la citoyenneté délibérative : le défi d'exercer un leadership sociopolitique pour rectifier les inégalités à l'école et en démocratie. *McGill Journal of Education*, 42(3), 355-391.

Éthier, M.-A., Cardin, J.-F. et Lefrançois, D. (2014). Leur programme et le nôtre. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 165-178.

Giordan, A. (1998). *Apprendre*. Paris, France: Belin.

Giroux, H.A. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphie, États-Unis: Temple University Press.

Gouvernement du Québec. (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec. (1996). *Se souvenir et devenir, rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec. (2007a). *Domaines d'apprentissage. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec. (2007b). *Programme de formation de l'école québécoise. Histoire et éducation à la citoyenneté. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec. (2007c). *Un programme de formation pour le XXI^e siècle. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec. (2010). *Précisions sur les opérations intellectuelles*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec. (2011). *Progression des apprentissages. Histoire et éducation à la citoyenneté, 3^e et 4^e secondaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec (2015a). *Document d'information. Épreuve unique, juin 2016, juillet 2016, janvier 2017*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec (2015b). Examens et épreuves. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/eleves/examens-et-epreuves/documents-dinformation-sur-les-epreuves/>

Gouvernement du Québec (2015c). Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I_13_3/I13_3R8.HTM

Gouvernement du Québec (2016). *Histoire du Québec et du Canada. Programme provisoire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Grant, S.G. (2006). *Cases of state-level testing across the United States*. Greenwich, États-Unis: Information Age Publishing.

Hofer, B.K. et Pintrich, P.R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Joyce, B.R. (1972). *New Strategies for Social Education*. Chicago, États-Unis: Science Research Associates.

Karwera, V. (2012). *La transposition didactique du concept de citoyenneté à travers des pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi/Université du Québec à Montréal).

King, P.M. et Kitchener, K.S. (2002). The reflective judgement model: Twenty years of research on epistemic cognition. Dans B.K. Hofer et P.R. Pintrich (dir.), *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (p. 37-61).

Koselleck, R. (1979/1985). *Futures past: on the semantics of historical time*. Boston, États-Unis: The MIT Press.

Kuhn, D. et Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? Dans B.K. Hofer et P.R. Pintrich (dir.), *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (p. 121-144). Mahwah, États-Unis: Lawrence Erlbaum Associates.

Körber, A. et Meyer-Hamme, J. (2015). Historical thinking, competencies, and their measurement : challenges and approaches. Dans K. Ercikan et P. Seixas (dir.), *New direction in assessing historical thinking* (p. 89-101). New York, États-Unis: Routledge.

Landry, R. (1993). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (2^e éd., p. 337-359). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Langlois, C.-V. et Seignobos, C. (1898/1992). *Introduction aux études historiques*. Paris, France : Kimé. Repéré à http://classiques.uqac.ca/classiques/langlois_charles_victor/intro_etudes_historiques/seignobos_etudhisto.pdf

Lanoix, A. (2015). *Les représentations sociales des enseignants à propos de l'identification nationale dans l'enseignement de l'histoire* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada).

Laperle, D. (2011, 20 juin). Examens d'histoire au secondaire – Je ne me souviens de rien... c'est écrit! *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/325838/examen-d-histoire-au-secondaire-je-ne-me-souviens-de-rien-c-est-ecrit>

Laporte, G. (2013, 28 mars). 10 trucs pour dégoûter nos jeunes de leur histoire. *Huffington Post Québec*. Repéré à http://quebec.huffingtonpost.ca/gilles-laporte/10-trucs-pour-degouter-nos-jeunes-de-leur-histoire_b_2966267.html

Laville, C. (1984). Enseigner de l'histoire qui soit vraiment de l'histoire. *Mélanges René Van Santbergen, Cahiers de Clio*, Numéro spécial, 170-177.

Laville, C. (1991). L'épistémologie n'est peut-être pas absolument nécessaire pour enseigner les sciences humaines au primaire, mais ça aide joliment! Dans M. Laforest et Y. Lenoir (dir.), *L'enseignement des sciences humaines au primaire* (p. 55-66). Sherbrooke, Canada : CRP.

Lee, P.J. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. Dans National Research Council (dir.), *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom* (p. 31 à 77). Washington, DC: The National Academies Press.

Lee, P.J. et Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. Dans P.N. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching, learning history. National and international perspectives* (p. 199-222). New York, États-Unis: New York University Press.

Lee, P.J. et Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13-23.

Legendre, M.-F. (1998). Transformer les savoirs pour les rendre accessibles aux élèves. *Vie pédagogique*, 108, 33-38.

Lenoir, Y. (1992). De la fonction sociale des sciences humaines au primaire. *Traces*, 30(2), 16-20.

Lenoir, Y. (2005). Comment caractériser la fonction enseignante? Éléments pour dépasser le débat entre les tenants de la centration sur l'élève et les tenants de la centration sur le curriculum. *CIFEN – Centre interfacultaire de formation des enseignants*, 19, 5-18.

Lévesque, S. (2008). *Thinking historically*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.

- Louis, R., Jutras, F. et Hensler, H. (1996). Des objectifs aux compétences : implications pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres. *Revue canadienne de l'éducation*, 21(4), 414-432.
- Maggioni, L. VanSledright, B.A. et Alexander, P.A. (2009). Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-214.
- Marrou, H.-I. (1954/2016). *De la connaissance historique*. Paris, France : Seuil.
- Martineau, R. (1991). La démocratie des maîtres. *Traces*, 29(1), 14-18.
- 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 : Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, R. et Laville, C. (1998). L'histoire : voie royale vers la citoyenneté? *Vie pédagogique*, 109, 35-38.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- Mével, Y. et Tutiaux-Guillon, N. (2014). Les choix didactiques sont des choix politiques. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 122, 101-108.
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada).
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write in history by focusing on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212-249.
- Monte-Sano, C. et De La Paz, S. (2012). Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning. *Journal of literacy research*, 44(3), 273-299.
- Morehouse, R.E. (2012). *Beginning interpretative inquiry. A step-by-step approach to research and evaluation*. New York, États-Unis: Routledge.
- Morrisette, J. (2009). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste*. (Thèse de doctorat, Université Laval).
- National Research Council (NRC). (2001). *Knowing what students know. The science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academies Press.
- Nokes, J.D. (2014). Elementary students' roles and epistemic stances during document-based history lessons. *Theory & Research in Social Education*, 42(3), 375-413.
- Nokes, J.D., Dole, J.A. et Hacker, D.J. (2007). Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 492-504.

- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse, France : Privat.
- Not, L. (1987). *Enseigner et faire apprendre : éléments de psycho-didactique générale*. Toulouse, France : Privat.
- Parker, W.C. (1996). Assessment. Introduction. Dans R.W. Evans et D. Warren Saxe (dir.), *Handbook on teaching social issues* (p. 276-279). Washington, D.C.: National Council for the Social Studies.
- Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 2(22), 3-13.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève/Paris, Suisse/France : Droz.
- Perrenoud, P. (1998a). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.
- Perrenoud, P. (1998b). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages, entre deux logiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Pomian, K. (1999). *Sur l'histoire*. Paris, France : Gallimard.
- Pontecorvo, C. et Girardet, H. (1993). Arguing and reasoning in understanding historical topics. *Cognition and Instruction*, 11(3 & 4), 365-395.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris, France : Seuil.
- Proulx, L., Beaudoin, P., Rouillard, D. et Decelles, S. (2013, 12 décembre). La Réplique – Programme d'histoire – Le renforcement annoncé est-il celui de l'enseignement? *Le Devoir*. Repéré sur le site du journal à <http://www.ledevoir.com/societe/education/394947/le-renforcement-annonce-est-il-celui-de-l-enseignement>
- Reboul, O. (2010). *Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112.
- Reisman, A. (2015). The difficulty of assessing disciplinary historical reading. Dans K. Ercikan et P. Seixas (dir.), *New directions in assessing historical thinking* (p. 29-39). New York, États-Unis: Routledge.
- Robitaille, A. (2011, 1mars). Qui est le premier Premier ministre du Québec? *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/317816/qui-est-le-premier-premier-ministre-du-quebec>
- Rochex, J.-Y. (2004). La notion de *rapport au savoir* : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10, 93-106.

Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 415-444). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zacj, (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zacj (dir.), *La recherche en éducation étapes et approches* (p. 123-148). Saint-Laurent, Canada : ERPI.

Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Ségal, A. (1990). L'éducation par l'histoire. Dans F. Dumont et Y. Martin (dir.), *L'éducation 25 ans plus tard et après?* (p. 241-266). Québec: Institut québécois de la recherche (IQRC).

Ségal, A. (1992). Sujet historien et objet historique. *Traces*, 30(2), 42-48.

Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. Dans D.R. Olson et N. Torrance (dir.), *The Handbook of Education and Human Development* (p. 765-783). Oxford, Royaume-Uni: Blackwell Publishers.

Seixas, P. (2010). Évaluation de la réflexion historique. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 247-263). Sainte-Foy, Canada : Multimondes.

Seixas, P. et Morton, T. (2013). *The big six. Historical thinking concepts*. Toronto, Canada: Nelson Education.

Seixas, P., Gibson, L. et Ercikan, K. (2015). A design process for assessing historical thinking: the case of one-hour test. Dans K. Ercikan et P. Seixas (dir.), *New directions in assessing historical thinking* (p. 102-116). New York, États-Unis: Routledge.

Shemilt, D. (1983). The devil's locomotive. *History and Theory*, 22(4), 1-18.

Smith, M. et Breakstone, J. (2015). History assessments of thinking. An investigation of cognitive validity. Dans K. Ercikan et P. Seixas (dir.), *New directions in assessing historical thinking* (p. 233-245). New York, États-Unis: Routledge.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal, Canada : Éditions logiques.

Therriault, G. (2008). *Postures épistémologiques que développent des étudiants des profils sciences et technologies et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement secondaire : une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux savoirs*. (Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski, Rimouski, Canada). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/1311/1/D1697.pdf>.

Therriault, G. et Harvey, L. (2011). Postures épistémologiques que développent de futures enseignants de sciences et de sciences humaines lors des cours de formation disciplinaire et pratique: l'apport d'une recherche mixte. *Recherches qualitatives*, 30(2), 71-95.

- Van Drie, J. et Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.
- VanSledright, B.A. (2002). Fifth graders investigating history in the classroom: Results from a researcher-practitioner design experiment. *The Elementary School Journal*, 103(2), 131-160.
- VanSledright, B.A. (2011). *The Challenge of rethinking history education. On practices, theories, and policy*. New York, États-Unis: Routledge.
- VanSledright, B.A. (2013). *Assessing Historical Thinking & Understanding*. New York, États-Unis: Routledge.
- VanSledright, B.A. et Brophy, J. (1992). Storytelling, imagination, and fanciful elaboration in children's reconstructions of history. *American Educational Research Journal*, 29, 837-859.
- Veyne, P. (1971/1996). *Comment on écrit l'histoire*. Paris, France : Seuil.
- Warren, J.-P. (2013). Enseignement, histoire, mémoire. Les examens d'histoire de 4^e secondaire du secteur de la formation générale au Québec (1970-2012). *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 25(1), 31-53.
- Wertsch, J.V. (2000). Narratives as cultural tools in sociocultural analysis: official history in Soviet and Post-Soviet Russia. *Ethos*, 28(4), 511-533.
- Wertsch, J.V. (2012). Texts of memory and texts of history. *L2 Journal*, 4, 9-20.
- Westheimer, J. et Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- White, E.W. (1994). *Teaching and assessing writing: Recent advances in understanding evaluating, and improving student performance*. San Francisco, États-Unis: Jossey.
- Wineburg, S. (1991a). Historical problem solving: a study of the cognitive process used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.
- Wineburg, S. (1991b). On the reading of historical texts: notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495-519.
- Wineburg, S. (1998). Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive science*, 22, 319-346.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphie, États-Unis: Temple University Press.
- Wineburg, S. (2004). Crazy for history. *The Journal of American History*, 90(4), 1401-1414.
- Wineburg, S., Smith, M. et Breakstone, J. (2012). New directions in assessment: Using Library of Congress sources to assess historical understanding. *Social Education*, 76(6), 288-291.

Annexe 1

U.S. History Test (VanSledright, 2013, p. 1-4)

1. An important part of President Woodrow Wilson's Fourteen Points was that

- A. A League of Nations was to be created.
- B. Germany had to surrender all its colonies.
- C. Reparation for war damages had to be paid to the Allies.
- D. The German Navy and Air Force had to give up de fight.

2. Which of the following best describes an impact of European settlement during the colonial period on American Indians (First Americans)?

- A. Many American Indians died from European diseases.
- B. Many American Indian tribes used European military tactics to retain their lands.
- C. Many American Indians were educated in reservation schools.
- D. European settlers were unable to convert American Indians to Christianity.

3. Immigrants in the late 19th century would most likely have been employed in which type of job?

- A. Manager
- B. Specialized craft worker
- C. Unskilled factory worker
- D. Salesperson

4. After the Stock Market Crash in October 1929, there was

- A. A decrease in demand for consumer goods
- B. An increase in loans for buildings and factories
- C. A decrease in business failures
- D. An increase in industrial production

5. What was the main reason for African American migration north between 1915 and 1925?

- A. Land prices fell in Midwestern states.
- B. Food prices were lower in urban areas.
- C. Immigrant communities were leaving Northern cities.
- D. Job opportunities increased in factories.

6. Henry Ford's development of the assembly line led most directly to the growth of

- A. City slums
- B. Child labor
- C. Industrial production

D. Pollution problems

7. The United States' involvement in the Korean War was an example of the postwar policy of

- A. Appeasement
- B. Neutrality
- C. Isolationism
- D. Containment

8. Which of these immigrant groups came to America late in the 19th century and helped build the railroads?

- A. Germans
- B. Chinese
- C. Polish
- D. Haitians

9. The economy of the Southern colonies was based primarily on which of the followings?

- A. Agriculture
- B. Fishing
- C. Manufacturing
- D. Mining

10. Which type of economic system is based on private ownership of property and the profit motive?

- A. Traditional
- B. Command
- C. Subsistence
- D. Capitalism

11. Money paid to the federal government by individuals comes mostly from taxes on

- A. Their homes
- B. Their income
- C. Their gasoline purchases
- D. Their food purchases

12. Which was a common characteristic of Nazi Germany, fascist Italy, and The Soviet Union?

- A. They had similar economic policies.
- B. They had the same religious beliefs.
- C. They were ruled by dictatorships.
- D. They had fought on the same side in World War I.

Answer key:

- 1. A; 2. A; 3. C; 4. A; 5. D; 6. C; 7. D; 8. B;
- 9. A; 10. D; 11. B; 12. C

Annexe 2

Les trois extraits suivants sont tirés du programme English/Language Arts (ELA) Common Core Standards qui est suivi par plus de quarante états (VanSledright, 2013, p.10).

RH11-12.1.1 Cite specific textual, visual, or physical evidence to support analysis of primary and secondary sources, connecting insights gained from specific details to a [historical] understanding of the text as a whole.

RH11-12.3.3 Evaluate various explanations for actions or events and determine which explanation best accords with source evidence, acknowledging where sources leave matters uncertain.

RH11-12.8.8 Evaluate an author's premises, claims, and evidence by corroborating or challenging them with other sources or accounts.

Annexe 3

Assessment Scoring Rubric for Interpreting an Accounts-Based Question on Truman's Atomic-Bomb Decision (VanSledright, 2013, p. 92).

Establishes/Argues Position

- 4 Clearly stakes out a position on what was thought (or occurred), argues convincingly, refutes other possible interpretations
- 3 Stakes out position—argument not as clear, concise, direct or as strong as 4, weaker refutation of other interpretations
- 2 Takes a position, supported, but questionable argument, no refutation of other positions despite use of conditional language
- 1 Takes a position but does little to effectively argue that position, may use some conditional language
- 0 Takes no position, avoids interpretation, argues that making one is too difficult and thus does not address the prompt

Citing Evidence

- 4 Refers directly to specific accounts (more than one); mentions by name (e.g., title, doc. 1, author)
- 3 Refers to accounts; does not cite consistently by name or frequency (as in a 4)
- 2 Generally alludes to evidence, but draws from only one account; ignores accounts not aligned to interpretation
- 1 No mention of evidence despite offering an interpretation
- 0 No mention of evidence as though accounts were not read/did not exist

Corroboration

- 4 Compares/contrasts multiple accounts/perspectives directly to form interpretation
- 3 Compares/contrasts accounts to form interpretation but not as consistently, clearly, or directly as a 4
- 2 Allusions (indirect) to comparing/contrasting perspectives, but ignores some accounts or perspectives
- 1 No evidence of corroboration because of unidirectional, simplistic interpretation
- 0 No evidence of corroboration as though multiple perspectives in accounts did not exist/not possible

Assessing Account Status

- 4 Direct presence of evaluations of specific sources' quality/reliability in forming interpretation
- 3 Occasional evaluations of sources' quality/reliability, but not as direct or consistent as a 4
- 2 Evaluates only that/those source/s used in singular interpretation
- 1 Non-existent evaluations; singular, unidirectional interpretation
- 0 No evaluations, as though none were necessary because establishing a thesis and conducting an interpretation is considered impossible or too difficult

Contextualization

- 4 Stays within historical context and makes comments that reflect self-awareness of doing so; no presentism
- 3 Stays within historical context, no presentism
- 2 Argument analyses/mixes both past and presentist perspectives
- 1 Solely presentist as though decision event happened yesterday and contemporaneous normative standards apply
- 0 No bounding within historical context because establishing context was not seen as necessary

Annexe 4

Tableau 51 : Grille d'analyse du contenu de l'épreuve unique

SECTIONS	CATÉGORIES	INDICATEURS
1- Information créée par le ME	Opérations intellectuelles	Établir des faits
		Situer dans le temps et dans l'espace
		Établir des comparaisons
		Caractériser une réalité historique
		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
		Description du comportement attendu pour chaque opération intellectuelle
	Ordonner chronologiquement des faits	
	Situer un fait ou un ensemble de faits sur une ligne du temps	
	Établir l'antériorité ou la postériorité de faits	
	Situer des territoires dans le temps	
	Situer des éléments géographiques ou des faits ou des territoires dans l'espace	
	Dégager des similitudes ou des différences	
	Dégager un point de convergence ou de divergence	
	Mettre en évidence des particularités	
	Identifier des faits qui expliquent une réalité	
	Identifier des faits qui découlent d'une réalité	
	Identifier ce qui se maintient à travers le temps	
	Mettre en évidence une transformation dans le temps	
	Effectuer un rapprochement entre des faits	
	Exprimer un enchaînement logique entre des facteurs explicatifs et des conséquences	
	Mettre en évidence l'évolution d'une société	
	Indiquer et appuyer des éléments de réponse	
	Numéro et thème du document	Numéro (généralement entre 1 et 15)
		Thème :
		- Pouvoir et pouvoirs
		- Culture et mouvements de pensée
	Provenance	- Population et peuplement
		- Économie et développement
		Titre
		Auteur
	Rôle du document	Date de production
		Référence
		Fournit des pistes (réponse courte)
Met en contexte (réponse courte)		
Fait partie de la question (réponse courte)		
Constitue la réponse à la question (réponse courte)		
Contribue à l'élaboration d'une explication (réponse élaborée)		
Absence de document		

2- Travail d'analyse des sources	Type et nature de la source	p ou s	Iconographie
			Texte
			Diagramme
			Tableau
			Schéma
	Carte		
	Possibilité de critique	Peut-on faire l'analyse critique de la source?	O/N
		Peut-on corroborer le document?	O/N
	Savoir historique	Peut-on répondre à la question sans utiliser le document?	O/N
		Peut-on répondre à la question sans établir la signifiante historique du contenu du document?	O/N
		Peut-on répondre à la question sans situer dans le temps les acteurs ou les événements mentionnés dans le document?	O/N
		Peut-on répondre à la question sans périodiser le contenu du document?	O/N
		Peut-on répondre à la question sans situer dans l'espace les acteurs ou les événements mentionnés dans le document?	O/N
		Est-ce que le document sert au repérage?	O/N
		Est-ce que le document sert à la restitution de faits déjà mémorisés?	O/N
		Peut-on répondre à la question sans se servir d'une définition terminologique et/ou conceptuelle pour comprendre le document?	O/N
	Évaluation des preuves historiques	Peut-on répondre à la question sans faire l'analyse critique du document?	O/N
		Peut-on répondre à la question sans corroborer le document?	O/N
		Peut-on répondre à la question sans faire une lecture approfondie du document?	O/N
		Peut-on répondre à la question sans contextualiser le document?	O/N
	Utilisation des preuves et argumentation	Peut-on répondre à la question sans faire des affirmations de causalité à l'aide du document?	O/N
Peut-on répondre à la question sans faire des affirmations de comparaison à l'aide du document?		O/N	
Peut-on répondre à la question sans sélectionner un document (discriminer entre d'autres documents)?		O/N	
Peut-on répondre à la question sans laisser des traces de l'utilisation du document?		O/N	

Annexe 5

Livre de codes avant la première validation

SAVOIR HISTORIQUE Est-ce que le code fait partie de la question posée aux élèves quant à l'action nécessaire à poser		(Si le code est présent) Est-ce que la consigne demandée aux élèves est explicite ou implicite quant au code?
Signifiante	Établir la signifiante d'un événement	E ou I
Périodisation/localisation dans le temps	Situer dans le temps des acteurs et des événements Capacité de périodiser Capacité de comprendre pourquoi il y a une périodisation	
Localisation dans l'espace	Situer dans l'espace des acteurs et des événements	
Récits narratifs	Mise en commun des acteurs et des événements dans une chaîne de causalité	
Information factuelle	Repérage ou restitution	
Définition terminologique et conceptuelle	Utilisation de la définition	

L'ÉVALUATION DES PREUVES HISTORIQUES Est-ce que le code fait partie de la question posée aux élèves quant à l'action nécessaire à poser		(Si le code est présent) Est-ce que la consigne demandée aux élèves est explicite ou implicite quant au code?
Sourcing	Prendre en considération l'auteur du document, sa provenance, le moment de sa création et le type de document produit	E ou I
Corroboration	Évaluer et soupeser la crédibilité des informations contenues dans les sources	
Contextualisation	Situer les conditions et les conceptions du monde partagées à l'époque de la production. Situer politiquement, culturellement, socialement, géographiquement et historiquement les événements ou les phénomènes dont traite la source.	
Absence de sources	Aucune source disponible dans le dossier documentaire	

L'ÉVALUATION DES PREUVES HISTORIQUES Est-ce que le code fait partie de la question posée aux élèves quant à l'action nécessaire à poser		(Si le code est présent) Est-ce que la consigne demandée aux élèves est explicite ou implicite quant au code?
Affirmations	Causalité, comparaison ou généralisation N'importe quelle clause qui énonce une position pour répondre à une question	E ou I
Preuves suffisantes/sélection	Sélectionner des sources pour en faire des preuves suffisantes qui permettent d'évaluer les affirmations	
Cohérence	Cohérence avec les affirmations attendues Traces de l'utilisation des documents Formuler un contre-argument aux sources proposées	

Savoir historique	Évaluation des preuves historiques	Utilisation des preuves et argumentation
Signifiante Périodisation/localisation dans le temps Localisation dans l'espace Récits narratifs Information factuelle Définition terminologique et conceptuelle	Sourcing Corroboration Contextualisation Absence de sources	Affirmations Preuves suffisantes/sélection Cohérence
E ou I		

Annexe 6

J2012-11

7



BAnQ-Québec/P1000,
S4, D63, PB90-2.

« [...] nous regardons comme des alliés tous ceux [...] qui nous respectent et qui veulent comme nous le maintien de l'autonomie canadienne. La patrie, pour nous, c'est le Canada tout entier, c'est-à-dire une fédération de races distinctes et de provinces autonomes. »

Henri BOURASSA

8



Bibliothèque et Archives
Canada/C-008103.

« Unissons-nous à l'Empire [...] Partout dans le monde, les descendants et les compatriotes anglais se joignent pour l'honorer. Ils sont les porte-flambeaux¹ de cet esprit de fraternité universel qui fait de l'empire britannique une grande famille. »

Wilfrid LAURIER

1. Porte-flambeau : représentant

J2013-21

9



Collection Assemblée
nationale du Québec,
Photographes Kedl.

« Le Québec doit devenir au plus tôt un État souverain. Nous y trouverons enfin cette sécurité de notre "être" collectif [...] Il s'agit non seulement pour nous de la seule solution logique à la présente impasse canadienne; mais voilà aussi l'unique but commun qui soit exaltant au point de nous rassembler tous assez unis et assez forts pour affronter tous les avenir possibles – ce projet suprême qu'est le progrès continu d'une société qui prend en main la direction de ses affaires. »

René LÉVESQUE

Rémi MAILLARD, *René Lévesque : « Si je vous ai bien compris, vous êtes en train de dire à la prochaine fois... » ... et autres paroles qui ont marqué le Québec*, Sainte-Angèle-de-Monnoir, Les Éditeurs réunis, 2009, p. 320.



Duncan Cameron/
Bibliothèque et Archives
Canada/C-025002.

« Ce qu'il faut, c'est sortir à un moment donné de l'incertitude [...] on ne peut pas [...] vouloir à la fois le fédéralisme et le séparatisme [...] Le parti de M. Lévesque [...] nous pose la question "Voulez-vous du Canada oui ou non?" [...] Je souhaite qu'en fait, très bientôt, nous puissions le dire clairement, que nous voulons être Canadiens [...] »

Pierre E. TRUDEAU

Marcel ROY et Dominic ROY, *Je me souviens : histoire du Québec et du Canada*, Saint-Laurent, ERPI, 1995, p. 476.

J2014-20

13

« [...] on invoque comme principales raisons que la femme se doit à son foyer; qu'elle n'a pas une connaissance suffisante des affaires; qu'elle n'a pas la force physique requise. [...]

[N'a-t-elle pas] assez de jugement, assez de puissance, de raisonnement, assez de bon sens pour donner son vote aussi bien que l'homme [...] »

M. François-Philippe Brais, 25 avril 1940

Jean-Pierre CHARLAND, *À l'aube du XX^e siècle : histoire du Québec et du Canada*, avec la collaboration de Jacques Saint-Pierre, manuel de l'élève, Montréal, Lidec, 1997, p. 424-425.

« La législation qui nous est soumise en ce moment est assurément l'une des plus graves sur lesquelles nous ayons été appelés à délibérer depuis longtemps [...]

L'entrée de la femme dans la politique [irait à l'encontre de] l'ordre social et [de] l'ordre familial [...] »

Sir Thomas Chapais, 25 avril 1940

Jean-Pierre CHARLAND, *À l'aube du XX^e siècle : histoire du Québec et du Canada*, avec la collaboration de Jacques Saint-Pierre, manuel de l'élève, Montréal, Lidec, 1997, p. 426-427.

J2015-3

6

« Nous croyons devoir mentionner ici [...] une résolution¹ qui honore le gouvernement français; c'est celle qu'il avait prise de ne pas encourager l'introduction des esclaves au Canada [...] à peine y voyait-on quelques esclaves lors de la Conquête. »

François-Xavier Garneau (1809-1866)

1. Résolution : décision

[Texte adopté]

« Comme les habitants des colonies anglaises, nos ancêtres de la Nouvelle-France [...] ont acquis et gardé en esclavage des Noirs pris comme butin¹ de guerre ou achetés aux Antilles; et des Amérindiens obtenus des Amérindiens eux-mêmes [...]

Sur une période qui s'étend de 1670 à la fin du 18^e siècle, [...] nous avons identifié plus de 4 000 esclaves (un tiers de Noirs et deux tiers d'Amérindiens). »

Marcel Trudel (1917-2011)

1. Butin : ce qu'on prend aux ennemis

Marcel TRUDEL, *La Nouvelle-France par les textes : les cadres de vie*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH, 2003, p. 189. (Cahiers du Québec : histoire).