

DESCRIPTION ET ANALYSE DES POSTURES ÉPISTÉMOLOGIQUES SOUS-TENDUES PAR L'ÉPREUVE UNIQUE MINISTÉRIELLE DE QUATRIÈME SECONDAIRE EN HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

CATHERINE DÉRY *Université de Montréal*

RÉSUMÉ. Cet article décrit et analyse les postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle de quatrième secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté et, plus précisément, les analyses de documents que les élèves doivent réaliser et les critères employés pour les évaluer, en se basant sur l'information ministérielle et les épreuves de juin 2012 à 2015. Les critères d'évaluation, le rôle de chaque document, son type et sa nature, la possibilité de le critiquer, ainsi que 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 fixe, transmis par une autorité détenant la vérité, ce qui diverge des finalités soutenues par le programme et la recherche.

DESCRIPTION AND ANALYSIS OF THE EPISTEMOLOGICAL POSTURES UNDERPINNED BY THE 10TH GRADE HISTORY AND CITIZENSHIP EDUCATION (HCE) UNIFORM EXAMINATION

ABSTRACT. This article describes and analyzes the epistemological postures underpinning the state-level high-stake Grade 10 Ministerial examination for the History and Citizenship Education program. More precisely, it describes the analysis of the sources required by the test and gauges the relations between the evaluation criteria and historical thinking. We analyzed both ministerial information and examinations from June 2012 to 2015. The evaluation criteria, the documents' role, 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, which is misaligned with the goals supported by curriculum and research.

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)

Au Québec, l'histoire est une discipline scolaire obligatoire dont la réussite, pour les élèves de quatrième secondaire (ou 10^e année), dépend du succès à une épreuve unique, rédigée par une instance ministérielle (Bouhon, 2014).¹ La réussite à cette épreuve conditionne l'obtention du diplôme d'études secondaire.

Cette évaluation affecte non seulement les élèves, mais aussi les choix pédagogiques de leurs enseignants (Bouhon, 2014). Cela soulève la question de l'arrimage entre les finalités énoncées dans un programme et celles réellement prises en compte dans les évaluations. 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).

L'importance certificative de l'épreuve unique ministérielle de quatrième secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté (HÉC) – 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 (Demers, 2011) – 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 ; Bouhon, 2014 ; Boutonnet, 2013 ; Cuban, 2007 ; Demers, 2011 ; Gouvernement du Québec, 1996 ; Martineau, 1999 ; Ségal, 1992).

LE DÉALIGNEMENT ENTRE LES FINALITÉS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET L'ÉVALUATION

En enseignement de l'histoire, plusieurs auteurs affirment, dans plusieurs juridictions et dans des termes variés, que ce qui est évalué dénature les programmes (Bugnard, 2009 ; Éthier, Cardin et Lefrançois, 2014 ; Parker, 1996 ; VanSledright, 2013 ; Wineburg, 2001 ; Wineburg, Smith et Breakstone, 2012). Remettre en question cette inconséquence permet de réfléchir à un constat préoccupant, quoique alarmiste : « Les jeunes ne savent rien en histoire » (Gouvernement du Québec, 1996). Aux États-Unis, Wineburg (2001) montrait sa récurrence dans plusieurs rapports gouvernementaux et articles de médias de masse concernant l'apprentissage de l'histoire depuis au moins 1917. L'auteur s'étonnait de la stabilité d'un tel constat et le replaçait dans le contexte 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'apporte de particulier l'enseignement de l'histoire ? Que devrait-on évaluer en histoire ? En affirmant que les jeunes ne savent rien en histoire, il est impliqué qu'une chose précise (en général des connaissances déclaratives) est mesurée (par des examens, tests ou sondages) et que les jeunes ne satisfont pas aux exigences de cette évaluation (Wineburg, 2001).

Au Québec, les discours publics traitant de l'épreuve unique — ou des versions sous forme d'épreuves d'appoint de 2009 à 2011 — sont unanimes : cette évaluation est insatisfaisante. Parmi les critiques se trouvent celles d'Éthier et coll. (2014). Ceux-ci affirmaient 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 historique 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, traçait 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) affirmait que le changement de programme a entraîné « un effacement partiel des dimensions temporelles et narratives » (p. 43) dans les épreuves. Ensuite, il remarquait que les questions ne suivaient plus l'ordre chronologique et que la trame narrative nationaliste, assurant la « cohérence implicite des questions et de leur ordre de présentation » (Warren, 2013, p. 44), présente dans les versions précédant celle de 2009, disparaissait au profit d'une organisation thématique qui aplanit le sens des événements (Warren, 2013). Finalement, « ce qui transparait 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'appuyant ces conclusions, le lecteur ne peut pas voir ni critiquer le cheminement logique qui les soutient.

Un point commun émerge des critiques contre l'épreuve unique : la façon dont on conçoit le savoir en histoire. Les postures associées aux différentes conceptions du 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. Or, ces postures sont rarement explicitées.

L'insatisfaction entourant l'épreuve unique et l'absence de recherches empiriques indépendantes sur cette épreuve complexifient son association à une posture épistémologique particulière. Non seulement cette épreuve ne peut-elle être comparée à des tests standardisés à choix de réponse étatsuniens, mais elle entraîne des critiques contradictoires : certains affirment qu'elle n'évalue pas la maîtrise des connaissances historiques et d'autres, celle de la méthode historique. 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 sous-tendant l'épreuve unique. Or, aucune analyse systématique des épreuves n'a été réalisée pour produire cette information.

CADRE THÉORIQUE

Des balises pour l'évaluation de la pensée historique

Dans le titre d'un livre abondamment cité, Wineburg (2001) faisait ressortir la nécessité de développer un rapport au savoir propre à l'histoire qui comprend des outils essentiels de la pensée historique. Parmi ces outils se trouve la lecture approfondie qui représente l'utilisation de deux modes de lecture pour comprendre historiquement un texte. Dans le premier mode, le lecteur 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 fait ressortir qui est l'auteur, ce qu'il veut cacher ou ce dont il n'est pas conscient (Wineburg, 1991b). 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). Les historiens revendiquent comme leurs les opérations mentales permettant de poser un problème, d'analyser des sources (documents anciens, artefacts, etc.), puis d'argumenter et de synthétiser leurs conclusions : problématisation, critique, situation dans le temps et l'espace, causalité, comparaison et conceptualisation (Marrou, 1954/2016 ; Prost, 1996 ; VanSledright, 2013 ; Wineburg, 2001). Pour les didacticiens, l'enseignement de l'histoire devrait donc reposer sur l'intégration de ces procédures fondamentales de la discipline.

C'est de ce principe que Breakstone (2014) est parti pour créer des évaluations. Plutôt que de cibler des documents précis ou des types de tâches pour créer des évaluations, ses collègues et lui ont choisi de cibler des construits historiques. Ils ont ainsi pu créer plusieurs tâches faisant partie de la même famille de situations (Bouhon, 2014). Cela favorise le transfert des apprentissages pour un même construit. 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).

Le travail de Breakstone (2014) peut servir à établir des balises pour évaluer le développement de la pensée historique chez les élèves. Il propose trois composantes conjuguant le travail de VanSledright (2013), Reisman (2015), et

Seixas, Gibson et Ercikan (2015) sur la structuration du domaine de la pensée historique et de son évaluation : le savoir historique ; l'évaluation des preuves historiques ; l'utilisation des preuves historiques.

Bien qu'elles soient interreliées et simultanées, ces composantes peuvent aussi être comprises comme les étapes d'une démarche : la compréhension du contenu historique, de son importance, de sa situation dans le temps ou de la façon dont il est présenté ; l'évaluation de la source dans laquelle se trouve ce contenu par une analyse critique, un processus de corroboration et de contextualisation ; l'élaboration d'une explication historique à partir de ce qui a été évalué comme pertinent et fiable dans la (ou les) source(s).

Les postures épistémologiques en histoire

Les élèves développant une pensée historique confondent souvent histoire et passé et, si des sources se contredisent, considèrent qu'une vérité doit être distinguée d'un lot de faussetés pour résoudre cette contradiction (Barton, 2008 ; Lee, 2005 ; VanSledright, 2013 ; Wineburg, 1991a, 2001). De plus, ils tiennent rarement compte du fait que les sources ont un auteur et, s'ils le font, lui accordent souvent une valeur inhérente (VanSledright, 2013, p. 28). Pour les élèves, les textes informationnels transmettent exclusivement de l'information qui n'est pas fictive et ne requiert donc pas d'interprétation ; cela correspond à une vision naïve de la démarche historique (Barton, 2008 ; Britt et Aglinskias, 2002 ; VanSledright, 2013 ; Wineburg, 1991a, 1991b). Ces croyances épistémologiques sont improductives puisqu'elles cantonnent les élèves dans la recherche d'une vérité souvent inatteignable et mènent souvent à l'utilisation de l'imagination pour contourner le problème (Barton, 2008 ; Lee, 2005 ; VanSledright, 2013).

Maggioni, VanSledright et Alexander (2009) ont établi un modèle de cognition épistémique propre au domaine de l'histoire, comportant trois postures épistémologiques possibles face au savoir. Therriault (2008) définit la posture épistémologique comme le cadre de référence général de la connaissance « lorsqu'il est question de construction, d'acquisition, de modification, de réfutation ou de développement des connaissances » (p. 85). D'après elle, l'étude des croyances épistémologiques et des rapports aux savoirs permet d'accéder aux postures épistémologiques.

Selon Demers (2011), la première posture du modèle de Maggioni et coll. (2009), dite *réaliste*, « 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 » (p. 93). Historiens, manuels et enseignants font autorité parce qu'ils détiennent la vérité historique à laquelle la mémorisation donne accès. La deuxième posture, *critérialiste*, « 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 » (p. 93). La troisième, *relativiste*, 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.

Utilisées d'abord pour analyser les croyances épistémologiques des enseignants et des élèves, ces postures peuvent aussi être reliées aux programmes et aux évaluations. Le programme d'HÉC actuel propose d'aider les élèves à développer une démarche d'enquête et des étapes d'analyse permettant d'examiner et de produire des interprétations selon des attitudes et un langage propres à l'histoire. Par ses références explicites à la construction de connaissances et sa finalité encourageant le développement d'un mode de pensée historique, le programme d'HÉC adopterait la posture *critérialiste* (Demers, 2011).

Les exigences de l'épreuve unique

Le ministère proposait neuf opérations intellectuelles pour évaluer les apprentissages en histoire : 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 causes et conséquences, 6) déterminer des continuités et des changements, 7) mettre en relation des faits, 8) établir des liens de causalité et 9) caractériser l'évolution d'une société. S'ajoutait à cela le critère d'évaluation « rigueur du raisonnement » pour l'évaluation de la question à réponse élaborée.² Les documents accompagnant les questions de l'épreuve remplissent des rôles préétablis : fournir des pistes, faire partie de la question, mettre en contexte, constituer la réponse à la question ou contribuer à l'élaboration d'une explication (Gouvernement du Québec, 2015, p. 6). Les documents font donc partie intégrante de l'épreuve unique.

Nous avons reproduit dans le Tableau 1 les opérations intellectuelles du *Document d'information sur l'épreuve unique* et y ajoutant les informations sur le critère « rigueur du raisonnement », que le ministère présente dans un autre tableau.

Le travail d'analyse des sources est central dans le programme d'HÉC (Gouvernement du Québec, 2007), dans les écrits concernant l'enseignement-apprentissage et l'évaluation du développement de la pensée historique au secondaire et pour la posture *critérialiste*. De plus, à première vue, l'épreuve unique fait travailler les élèves sur des sources tandis que les opérations intellectuelles que les élèves doivent réaliser semblent cibler des sous-composantes à évaluer du domaine de la pensée historique. Or, l'épreuve unique est considérée comme une évaluation insatisfaisante. Qu'en est-il réellement ?

TABLEAU 1. Opérations intellectuelles et comportements attendus (Gouvernement du Québec, 2015, 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.
Établir des comparaisons	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
	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.
Caractériser une réalité historique	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.
	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 leur 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.

MÉTHODOLOGIE

L'uniformité entourant la passation de l'épreuve unique a permis de constituer un échantillon homogène pour l'analyse de contenu. Puisque l'épreuve sert à évaluer tous les élèves québécois de quatrième secondaire, à même heure d'une même date (prédéterminée par le ministère, généralement en juin), notre échantillon est composé des épreuves de juin 2012, 2013, 2014 et 2015 (l'épreuve de juin 2016 n'était pas disponible lors de l'analyse), ce qui constitue la population complète des épreuves uniques de juin depuis que l'adoption de ce programme en 2007. Celles de 2009 à 2011 ont été exclues de l'échantillon parce qu'il s'agissait d'« épreuves d'appoint » (c'est-à-dire expérimentales et facultatives). Les épreuves de reprise ont aussi été exclues de l'échantillon, car elles concernent un nombre beaucoup plus faible d'élèves.

Nous avons d'abord créé un tableau contenant toutes les questions 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 à sélectionner) les réponses du corrigé et le nombre de points possibles accordés à la réponse. Une unité d'analyse se compose 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. La raison de cette décision est que le travail d'analyse des sources demandé par chaque question peut différer selon le type et la nature du document.

Le but de l'analyse de contenu effectuée pour cette recherche est de décrire les messages contenus dans notre unité d'analyse par rapport à deux objectifs : d'abord, expliciter le travail des sources demandé aux élèves ; ensuite, relier le comportement attendu des élèves et l'exercice de la pensée historique (prescrit par le programme et par la recherche). Notre grille de codage comporte deux sections : 1) information créée par le ministère, 2) travail d'analyse des sources. La deuxième section seulement nécessitait d'être validée.

La première section est descriptive. Elle sert à préciser nos unités d'analyse. Elle ne requiert qu'une observation attentive des éléments fournis par le ministère dans la structure et les exigences de l'épreuve unique. Les données tirées de cette section ne présentent pas de biais potentiels. Elles 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 historique décrites dans notre cadre théorique. Ces données devaient être validées. Elles l'ont été.

L'épreuve de 2015 a servi de prétest pour vérifier les règles de codification. Celles-ci 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, d'opérer des recoupements entre les comportements attendus (reliés aux opérations intellectuelles) et l'exercice de la pensée historienne, puis de faire globalement le lien avec les postures épistémologiques propres à l'histoire. La préanalyse de l'épreuve de juin fait néanmoins 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 (l'un à la maîtrise, l'autre au doctorat). L'un d'eux a validé la nouvelle version de la grille, cette fois à partir de l'épreuve de 2014. L'accord interjuges était de 86,49 %.

RÉSULTATS

Des documents majoritairement inutiles

Au total, 57,9 % (110/190) des unités d'analyse ne nécessitent pas l'utilisation du document pour répondre à la question. 40,8 % des documents sont nécessaires pour répondre aux questions de l'épreuve (Tableau 2). Les élèves peuvent donc consulter près de 60 % des documents pour réactiver leurs connaissances antérieures ou valider leur réponse. De plus, même si 77 documents sont nécessaires pour construire une réponse, les élèves ne sont jamais tenus de laisser des traces de leur utilisation des documents ; cela 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 correspondre à la fois à la question posée et au contenu couvert en classe.³

TABLEAU 2. *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
Total	189	100

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 de l'information mémorisée par la réactivation de connaissances antérieures. Dans les autres cas (cinq occurrences), dans les questions demandant aux élèves de « dégager un point de convergence ou de divergence », les documents servent à autre chose qu'à l'activation des connaissances antérieures : généralement, ils servent à confronter deux perspectives contradictoires. Si le document n'est pas mentionné, les élèves peuvent néanmoins le sélectionner. Dans ce cas, la sélection du document repose sur des éléments mémorisés, car aucun document non mentionné ne nécessite d'être analysé, contextualisé ou corroboré pour être utilisé. De plus, 71,6 % des occurrences ne nécessitent pas la situation dans le temps des acteurs ou des événements décrits par les documents (Tableau 3). 28,4 % des unités d'analyse demandent aux élèves de situer les acteurs ou les événements du document dans le temps, mais cette situation est décontextualisée. 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. » (Gouvernement du Québec, 2015, p. 7)), les documents à classer portent sur l'ALÉNA, la critique du traditionalisme par le *Refus global*,

TABLEAU 3. Occurrences pour la catégorie savoir historique

Question d'analyse	Nombre de oui	%	Nombre de non	%	Total
1. Peut-on répondre à la question sans utiliser le document ?	110	57,9	80	42,1	190
2. Peut-on répondre à la question sans établir la pertinence historique du contenu du document ?	173	91,0	17	9,0	190
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	190
4. Peut-on répondre à la question sans périodiser le contenu du document ?	129	67,9	61	32,1	190
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	190
6. Le document sert-il au repérage ?	189	99,4	1	0,6	190
7. Le document sert-il à la restitution de faits déjà mémorisés ?	184	96,8	5	2,6	190
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	190

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 une justification pour être signifiants, ce qui n'est pas demandé aux élèves.

Une utilisation mitigée de la causalité et de la comparaison

85,3 % des réponses à la première question (« peut-on répondre... sans faire des affirmations de causalité à l'aide du document ? ») sont positives (Tableau 4). Cela signifie que les élèves n'ont pas à faire d'affirmations reposant sur la causalité à partir d'un document pour obtenir les points, même si la question J2012-5, par exemple, est associée à l'opération intellectuelle « établir des liens de causalité » (Tableau 5). Certes, les élèves peuvent faire des affirmations de causalité pour répondre à la question, mais, 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, pour le sélectionner comme réponse à la question de l'épreuve (Tableau 5). 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 dans 14,7 % des cas.

TABLEAU 4. Occurrences pour la catégorie utilisation des preuves et argumentation

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

La deuxième question « peut-on répondre... sans faire des affirmations de comparaison à l'aide du document ? » obtient 61,6 % de réponses positives et 38,4 % de négatives (Tableau 6). 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 5). Dans la question J2012-20, les élèves doivent faire des affirmations de comparaison à l'aide des documents pour caractériser l'évolution du pouvoir de l'Église dans la société.

TABLEAU 5. *Peut-on répondre à la question sans faire des affirmations de causalité à l'aide des documents ?*

Réponse	Exemple de document	Question associée															
1.Oui	<p>Document 5 : 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 de subsistance.</p> <p>Louise CHARPENTIER et autres, <i>Nouvelle histoire du Québec et du Canada</i>, 2^e édition, Montréal, CEC, 1990, p. 226 (cité dans Gouvernement du Québec, 2012a, p. 2).</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. — La situation dans le monde rural. — Les mouvements migratoires vers l'extérieur du Québec. — La croissance de la population au Québec (Gouvernement du Québec, 2012b, p. 3).</p>															
1.Non	<p>Document 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>MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS, 2012, cité dans Gouvernement du Québec, 2012a, p. 2).</p>	Groupe d'âge	Hommes	Femmes	16-30 ans	608	42	31-50 ans	141	6	51-90 ans	26	8	TOTAL	775	56	<p>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 (Gouvernement du Québec, 2012b, p. 2).</p>
Groupe d'âge	Hommes	Femmes															
16-30 ans	608	42															
31-50 ans	141	6															
51-90 ans	26	8															
TOTAL	775	56															

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 analyser le 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 ; cela limite leur sens historique.

TABLEAU 6. Peut-on répondre à la question sans faire d'affirmations de comparaison à l'aide du document ?

Réponse	Exemple de document	Question associée
2. Oui	Document 9 : « 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'enseignement de l'État-providence. Cela entraîne... la multiplication des organismes gouvernementaux — ministères, régies et sociétés d'État. » Paul-André LINTEAU et autres, <i>Histoire du Québec contemporain : le Québec depuis 1930</i> , Montréal, Boréal, 1989, tome 2, p. 422 (cité dans Gouvernement du Québec, 2013a, p. 3)	J2013-12 Indiquez un changement dans la place occupée par l'Église dans la société à partir de la Révolution tranquille (Gouvernement du Québec, 2013b, p. 5)
2.Non	« 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-monopole ¹ qu'elle exerce sur certains services indispensables à la collectivité, comme la santé, la charité publique et l'éducation. » 1. Quasi-monopole : privilège ou contrôle presque exclusif 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. 611 (cité dans Gouvernement du Québec, 2012a, p. 7).	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 (Gouvernement du Québec, 2012b, p. 7)

Une lecture de surface et une analyse factice

Aucun document ne nécessite une lecture approfondie pour répondre aux questions (Tableau 7). La réponse attendue n'est pas une réponse demandant 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 ; Marrou, 1954/2016 ; Prost, 1996 ; Veyne, 1971/1996). L'établissement d'un fait comme réponse à la question de l'épreuve n'exige aucune critique du document et sa sélection dépend d'un lien noué avec la matière vue en classe plutôt que de l'évaluation de sa fiabilité. Seul le premier niveau de lecture, celui qui sert à la compréhension du contenu, est indispensable. 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 impliquent de procéder à l'analyse critique des sources pour comprendre les intentions de l'auteur.

TABLEAU 7. Occurrences pour la catégorie évaluation des preuves historiques

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

La sélection des documents demande dans 6,9 % des cas de situer dans le temps, de périodiser, d'établir la signifiante historique et de contextualiser le contenu. La contextualisation demandée dans ces occurrences tient de la contextualisation spatiotemporelle. Elle ne renvoie pas 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 sources informatives vraies de par leur seule présence dans l'épreuve. Collingwood (1946/1993) affirmait d'ailleurs que les étudiants en histoire prennent souvent les sources pour des autorités avant de comprendre qu'elles doivent n'être constituées comme autorité qu'une fois faites la critique et l'évaluation de leur capacité de répondre à la question historique posée. Or, 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.

Malgré les exigences de l'épreuve unique spécifiant 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, 2015, p. 10), les comportements attendus des opérations intellectuelles ciblent majoritairement la mobilisation du savoir historique, ce qui en soi est positif. En aucun cas, le savoir historique ne pourrait être évacué de l'évaluation de la pensée historique. Au contraire, ce savoir est l'essence de ce mode de pensée. Il faut éviter d'opposer concepts substantifs et concepts procéduraux et d'évacuer les uns ou les autres (Lee et Ashby, 2000).

L'utilisation des preuves historiques sans justification

Dans 24,7 % des cas, les élèves doivent « indiquer et appuyer les éléments de réponse » (Gouvernement du Québec, 2015, p. 9) servant à élaborer une explication pour la question finale. Les documents ne sont obligatoires pour aucun de ces cas. Les consignes des questions à réponse élaborée incluent une mention demandant aux élèves de consulter la dernière section du *Dossier documentaire*, lequel contient entre 10 et 15 documents pouvant « contribuer à l'élaboration d'une explication » (Gouvernement du Québec, 2015, p. 6). Par contre, il est possible de rédiger la réponse en ignorant les documents. En outre, la structure de la réponse est déjà organisée préalablement pour les élèves en trois paragraphes devant 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 » (Gouvernement du Québec, 2015, p. 16). 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). 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 négligent l'utilisation des sources. De plus, l'argumentation attendue dans la conclusion de la réponse tient davantage de l'argumentation en français (ou en anglais) que de l'argumentation en histoire : les sources ne sont pas nécessaires et, même si elles sont utilisées, les élèves n'ont besoin d'établir leur fiabilité (qui est par conséquent accordée tacitement) par une analyse critique. En outre, pour répondre à toutes les questions de l'épreuve, il faut faire des affirmations, mais aucune ne requiert une justification tirée des documents.

INTERPRÉTATION

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 incontournables, 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 émanent de politiciens, le savoir est considéré comme sûr, et ce, tout bonnement parce que ceux-ci participaient à l'action rapportée. Dans le cas où les documents présentent des perspectives contradictoires provenant d'historiens (postérieurs), l'épreuve ne demande que d'énoncer l'élément s'opposant dans les récits. Elle n'exige aucune précision sur la façon dont on pourrait analyser ces deux perspectives et en tirer des conclusions.

Les éléments se rapportant à la posture réaliste

Tout d'abord, certaines tâches allient à la fois la situation dans le temps et la périodisation des contenus des documents. Cela représente bien une des composantes de la pensée historique, souvent vue comme un élément central de la discipline : le travail du temps. Toutefois, l'épreuve présente l'ordre chronologique et la périodisation du programme comme importants en soi, ce qui tient de la posture *réaliste*.

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)

Bien entendu, chaque historien ne reconstruit pas le temps à chaque nouvelle analyse. Faire placer en ordre chronologique dans le seul but de faire faire cet exercice rend parfois inauthentique l'unité thématique d'éléments issus de contextes historiques complètement différents, surtout s'il n'est attendu aucune problématisation de cette chronologie. 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 entourant les changements et la justification du choix d'une action spécifique en tant que changement (Prost, 1996 ; Seixas et Morton, 2013).

Deuxièmement, 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, p. 102) affirmaient que le changement est dû à des causes multiples qui donnent des conséquences multiples. Les causes ont aussi une influence variable sur les événements ; cela illustre également l'importance que Carr (1988) accordait à la tâche de hiérarchisation des causes pour comprendre l'histoire. Les questions demandant 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 l'influence soit des acteurs historiques, soit du contexte historique sur les actions. De plus, les questions à réponse élaborée présupposent une multitude de causes, mais ne demandent pas aux élèves de les hiérarchiser pour 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. Or, seules 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.

Enfin, pouvoir traverser l'épreuve sans recourir à l'analyse critique des sources pour construire ses réponses demande un savoir fixe, certain, absolu. Les questions et leur association avec des documents précis commandent une recherche d'une seule bonne réponse acceptable. La construction de celle-ci sans utilisation de documents implique un savoir mémorisé, constitué de faits à accumuler et de concepts à relier. 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 recourir sans devoir le remettre en question ni 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 n'ayant pas à être justifié, d'autant que la structure de l'explication demandée est déjà fournie aux élèves.

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 devrait évaluer. Le pointage des réponses aux questions selon les opérations intellectuelles, le travail historique des sources quasi inexistant, la présentation d'un savoir fixe viennent confirmer le résultat d'un premier niveau de transposition didactique selon lesquels les savoirs existent en soi. Cette désincarnation des savoirs (Perrenoud, 1998) s'ajoute à une logique d'inspiration comportementaliste selon laquelle la somme des bonnes réponses représente la meilleure indication de la maîtrise du contenu évalué (Louis, Jutras et Hensler, 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 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 sous-tendant le programme d'HÉC. Selon le programme, les élèves 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, 2007, 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.

Une épreuve qui influence les pratiques

Les représentations sociales des enseignants influencent les conceptions que ces derniers se font du savoir savant et des « bonnes » pratiques (Bouhon, 2007, 2009 ; Fitchett, Heafner et Lambert, 2014). Ainsi, Bouhon (2009) affirmait

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. 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). 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). Les résultats de Lanoix (2015), quoique non généralisables, suggéraient 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 participe des finalités de leur enseignement. Certains enseignants voient l'épreuve unique comme une contrainte les obligeant à couvrir la matière et à utiliser l'exposé magistral. Pour d'autres, l'épreuve unique est plutôt une façon efficace de mesurer les acquis des élèves, voire, dans certains cas, un reflet de leur conception de l'enseignement de l'histoire.

S'intéressant aux relations entre le cadre normatif québécois de l'enseignement de l'histoire et les pratiques enseignantes, Demers (2011) remarquait que les enseignants constituant son corpus poursuivent tous des finalités normatives, axées sur la réussite de leurs élèves aux examens de fin d'année. Bien que non généralisables, ses résultats montraient 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 entravant l'atteinte des visées proposées par le programme d'HÉC.

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.

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* représente un idéal à atteindre.

CONCLUSION

L'objectif de décrire et d'analyser les postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique de quatrième secondaire en HÉC 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. Malgré des perspectives différentes, ces insatisfactions semblaient toutes reposer sur

une conception de ce que doivent être l'enseignement-apprentissage et l'évaluation en histoire. Un désalignement entre les évaluations et les programmes en histoire, documenté ailleurs, 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. La pensée historique est divisée en trois composantes qui permettent de l'évaluer : le savoir historique, l'évaluation des preuves historiques et leur utilisation. 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 simplifie à outrance les réalités historiques. Tout se passe comme si les faits historiques existaient en soi ; plutôt que d'être établis à partir des documents, ils seraient validés par les documents. Les éléments temporels ou les périodes utilisés sont fixes et irréfragables. 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 en trois éléments de réponse prédéterminés.

Tous ces éléments contribuent à consolider des croyances épistémologiques qui s'appuient sur un savoir absolu et fixe, constitué de faits à accumuler et de concepts à relier qui doivent être mémorisés, provenant d'une autorité qui détient la vérité et qu'on peut justifier le savoir grâce à cette 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 l'épreuve unique à une posture épistémologique *réaliste*, qui tend parfois à la posture *relativiste*.

L'épreuve unique est donc en désalignement par rapport à la posture *critérialiste* du programme d'HÉC 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.

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. 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 historique 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 historique 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.

NOTES

1. Je remercie Marc-André Éthier, professeur titulaire en didactique (Université de Montréal), pour sa contribution exceptionnelle à la rédaction de cet article. Ses nombreuses relectures, ses questions et ses commentaires m'ont aidée à rédiger la version finale de ce texte. Surtout, ses questionnements m'ont permis d'approfondir ma réflexion sur des aspects fondamentaux de ce sujet complexe.
2. 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 jusqu'en septembre 2017.
3. Un total de 190 unités d'analyse ont été analysées. Pour une seule occurrence, il n'y avait aucun document, ce qui explique que certains tableaux décrivant les documents seulement affichent un total de 189 unités.

RÉFÉRENCES

- 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, NY : Routledge.
- Barton, K. et Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- 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, QC : Marcel Didier.
- Bloch, M. (1993). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien. Édition critique préparée par Étienne Bloch*. Paris, France : Armand Colin.
- Bouhon, M. (2007). *Enseigner et apprendre en classe d'histoire : cristallisation des représentations des enseignants du secondaire face à la réforme des compétences*. Communication présentée 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). Repéré à https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A30401/datastream/PDF_01/view
- 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, QC : Multimondes.
- 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, QC). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10105/Boutonnet_Vincent_These_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 Aglinskas, 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.
- Collingwood, R. G. (1993). *The idea of history*. Oxford, Royaume-Uni : Clarendon Press. (Ouvrage original publié en 1946)
- Cuban, L. (2007). Hugging the middle teaching in an era of testing and accountability, 1980-2005. *Education Policy Analysis Archives*, 15(1), 1-27.
- 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.
- Demers, S. (2011). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/5079/>
- Éthier, M.-A., Cardin, J.-F. et Lefrançois, D. (2014). Leur programme et le nôtre. *Bulletin d'histoire politique*, 22(3), 165-178.
- Fitchett, P. G., Heafner, T. L. et Lambert, R. G. (2014). Examining elementary social studies marginalization: A multilevel model. *Educational Policy*, 28(1), 40-68.
- Gouvernement du Québec. (1996). *Se souvenir et devenir, rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Histoire et éducation à la citoyenneté. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

- Gouvernement du Québec (2012a). *Examen de fin d'études secondaires, juin 2012. Histoire et éducation à la citoyenneté. Dossier documentaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2012b). *Examen de fin d'études secondaires, juin 2012. Histoire et éducation à la citoyenneté. Questionnaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2013a). *Examen de fin d'études secondaires, juin 2013. Histoire et éducation à la citoyenneté. Dossier documentaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2013b). *Examen de fin d'études secondaires, juin 2013. Histoire et éducation à la citoyenneté. Questionnaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2015). *Document d'information. Épreuve unique, juin 2016, juillet 2016, janvier 2017*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- 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, QC). Repérée à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13508>
- 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. 31-77). 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, NY : New York University 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. (2016). *De la connaissance historique*. Paris, France : Seuil. (Ouvrage original publié en 1954)
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* Montréal, QC : L'Harmattan.
- 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, QC). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4771>
- Parker, W. C. (1996). Assessment. Introduction. Dans R. W. Evans et D. Warren Saxe (dir.), *Handbook on teaching social issues* (p. 276-279). Washington, DC : National Council for the Social Studies.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris, France : Seuil.
- 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, NY : Routledge.
- Ségal, A. (1992). Sujet historien et objet historique. *Traces*, 30(2), 42-48.
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *The big six. Historical thinking concepts*. Toronto, ON : 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, NY : Routledge.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal, QC : 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, QC). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/1311/1/D1697.pdf>

Description et analyse des postures épistémologiques

- 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. (2013). *Assessing historical thinking & understanding*. New York, NY : Routledge.
- Veyne, P. (1996). *Comment on écrit l'histoire*. Paris, France : Seuil. (Ouvrage original publié en 1971)
- 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.
- 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. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphie, PA : Temple University Press.
- 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.

CATHERINE DÉRY est enseignante en univers social au Collège Jean-de-Brébeuf. Elle détient une maîtrise en didactique de l'histoire à l'Université de Montréal et elle est co-auteure de l'ensemble didactique *Périodes* pour la quatrième secondaire. catherine.dery@umontreal.ca

CATHERINE DÉRY teaches history and geography at Collège Jean-de-Brébeuf. She holds a Master's degree in History Education from the Université de Montréal. She is a co-author of *Périodes*, an instructional package for 10th grade History. catherine.dery@umontreal.ca

