

Laurie Pageau, Université Laval, Québec

Les apprenants en difficulté dans les cours d'histoire et leurs représentations de la science historique

Abstract

In the context of a study of students who failed Quebec's single ministerial test, we were interested in their perception of historical science. An analysis of the data suggests that, among the students who failed the test, many showed a learn helplessness regarding history and considered that its learning was disconnected from their reality. Nearly a quarter of the participants associate this subject with memorization.

Keywords

History and citizenship education, Ministerial examination, History teaching, Summer courses, Memorization, Epistemology.

Introduction

Pour aider au mieux un élève, il est nécessaire d'avoir une certaine connaissance des obstacles qui compliquent habituellement l'apprentissage d'un domaine d'études. Considérant ceci, il est surprenant de constater le peu d'information disponible sur les élèves qui éprouvent des difficultés dans le domaine de l'histoire. Cet article s'intéresse à certaines données tirées d'une recherche empirique exploratoire réalisée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise. Notre intention était de mieux connaître le profil des élèves en difficulté et ainsi mieux comprendre leurs besoins particuliers en leur donnant la parole.

Problématique

L'histoire a connu, pendant de longues années, l'influence d'un courant positiviste où l'on cherchait à transmettre un récit historique jugé véridique¹. Tant que le savoir historique produit par les historiens était considéré comme une vérité à transmettre, il était cohérent que l'enseignant d'histoire au secondaire tente de reproduire, à l'échelle de sa classe, cette transmission d'informations. Dans les années 1930 à 1950, dans le sillage de l'école des Annales, émerge l'idée que le savoir en histoire est une interprétation qui dépend, entre autres, des sources employées par l'historien, des questions qui se posent à lui, de ses sensibilités et de ses influences, et ce, dans le contexte de son présent². En enseignement de l'histoire scolaire, cette

PAGEAU Laurie, « Les apprenants en difficulté dans les cours d'histoire et leurs représentations de la science historique », in *Didactica Historica* 7/2021, p. 1-8.
DOI: 10.33055/DIDACTICA HISTORICA. 2021.05.07

¹ CAIRE-JABINET Marie-Paule, *Introduction à l'historiographie*, Paris: Armand Colin, 2008, 126 p.; CARBONELL Charles-Olivier, « L'histoire dite "positiviste" en France », *Romantisme*, n° 21-22, 1978, p. 173-185; CARBONELL Charles-Olivier, *L'historiographie*, Paris: Presses universitaires de France, 2002, 126 p.

² HASSANI IDRISSE Mostafa, *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*, Paris: L'Harmattan, 2005, 325 p.

perspective plus interprétative aura comme conséquence d'encourager l'emploi d'une approche du passé qui sera elle-même plus interprétative et, en ce sens, plus constructiviste.

Dans la présente recherche, dont cet article rend compte, nous n'ignorons ni n'écarterons l'idéologie du constructivisme dans le milieu de l'enseignement, mais, pour les besoins de notre problématique, nous nous intéresserons à la perception du savoir historique et c'est sous cet éclairage que sera principalement déployée notre réflexion sur le paradigme constructiviste.

La conception d'une histoire plus constructiviste et interprétative a fait son chemin dans les milieux savants, mais semble tarder à être prise en compte dans le milieu enseignant³. Pour un enseignant, considérer que l'apprentissage de l'histoire ne se résume pas à la mémorisation d'un récit «véridique» implique de se tourner vers le développement, chez ses élèves, des compétences du domaine historique, de la démarche d'investigation, de la pensée et de la méthode historique. Au Québec, ce changement dans l'enseignement de l'histoire était souhaité depuis le rapport Parent de 1966⁴, encouragé par le programme de 1982⁵ et consacré par le programme de 2007⁶. Si le nou-

veau programme du deuxième cycle du secondaire de 2017 semble marquer un léger recul dans l'enseignement d'une vision interprétative et constructiviste de l'histoire⁷, cette récente refonte du cours s'inscrit néanmoins dans le parcours souhaité par l'ensemble du programme d'éducation secondaire qui met en avant une épistémologie constructiviste de la science historique.

Le programme d'enseignement en histoire au secondaire et l'épreuve unique ministérielle

L'apprenant québécois de quatrième secondaire est soumis, au terme de sa formation secondaire en histoire, à une épreuve certificative de ses apprentissages : l'épreuve unique ministérielle (ÉUM). Elle cherche à évaluer les compétences acquises par l'apprenant dans le domaine de l'histoire durant les 400 heures de formation que l'élève a reçues lors de ses quatre premières années au secondaire. L'ÉUM s'inspire, théoriquement, d'une conception constructiviste de l'histoire⁸. Dans la version du programme qui était en place entre 2007 et 2016⁹, trois compétences étaient développées¹⁰ pourtant; l'ÉUM sanctionnant la réussite du cours d'histoire n'évaluait, à l'époque, que la deuxième compétence soit «interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique». L'ÉUM était composée de deux parties : vingt et une questions

³ CHARLAND Jean-Pierre, *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté : enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto*, Québec : Les presses de l'Université Laval, 2003, 333 p.; DEMERS Stéphanie, *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*, Montréal : Université du Québec à Montréal, 2012, 343 p.; DUQUETTE Catherine, *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique : élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec*, Québec : Université Laval, 2011, 298 p.; MOISAN Sabrina, *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*, Montréal : Université de Montréal, 2010, 255 p.

⁴ CARDIN Jean-François, «Histoire et éducation à la citoyenneté : une idée qui a la vie dure», in MELLOUKI Mhammed (éd.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Québec : Les presses de l'Université Laval, 2010, p. 191-219; COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec ; Deuxième partie ou Tome II (suite) Les structures pédagogiques du système scolaire*, 1964, 432 p.; ÉTHIER Marc-André, CARDIN Jean-François, LEFRANÇOIS David, «Leur programme et le nôtre», *Bulletin d'histoire politique*, n° 22(3), 2014, p. 165-178.

⁵ CARDIN Jean-François, «Histoire et éducation à la citoyenneté : une idée...»; ÉTHIER Marc-André et al., «Leur programme et le nôtre...»; MARTINEAU Robert, *L'histoire à l'école, matière à penser...* Paris : L'Harmattan, 1999, 399 p.

⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, «Histoire et éducation à la citoyenneté» in *Programme de formation*

de l'école québécoise : enseignement secondaire deuxième cycle, Québec : Ministère de l'Éducation des Loisirs et des Sports, 2007, 109 p.

⁷ BOUTONNET Vincent, «Une analyse du contenu proposé par le nouveau programme d'histoire», in *Quel sens pour l'histoire ; Analyse et critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada*, Gatineau : M Éditeur, 2017, p. 61-79.

⁸ CARDIN Jean-François, «Histoire et éducation à la citoyenneté : une idée...»; ÉTHIER Marc-André, CARDIN Jean-François, LEFRANÇOIS David, «Leur programme et le nôtre...»; SANDWELL Ruth, «School History versus the Historians», *International Journal of Social Education*, n° 20(1), 2005, p. 9-17; WARREN Jean-Philippe, «Enseignement, histoire, mémoire. Les examens d'histoire de 4^e secondaire du secteur de la formation générale au Québec (1970-2012)», *Revue d'histoire de l'éducation*, n° 25(1), 2013, p. 31-53.

⁹ La nouvelle version de 2017 fait passer le nombre de compétences de trois à deux et modifie la structure de l'évaluation. Ces changements ont peu d'impact sur les paramètres de la présente recherche.

¹⁰ CARDIN Jean-François, «Le nouveau programme d'histoire au secondaire : trois compétences à enseigner», *Formation et profession ; bulletin du CRIFPE*, n° 11(1), 2005, p. 35-39; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, «Histoire et éducation à la citoyenneté...».

à réponses courtes (d'une valeur relative de 76 % de l'épreuve) et une question à développement d'un style proche de la dissertation historique (d'une valeur relative de 24 % de l'épreuve). Pour répondre à ces deux types de questions, l'élève disposait d'un dossier documentaire, composé de sources primaires et secondaires encourageant, en théorie, l'emploi de la pensée historique¹¹.

Depuis 1976, la réussite du cours que sanctionne cette épreuve est obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études secondaires¹². Entre 2012 et 2015, environ 18,53 % des élèves de quatrième secondaire échouent à cette évaluation, ce qui équivaut à environ 10 200 élèves à l'échelle du Québec¹³. Plusieurs élèves qui ont obtenu une mention d'échec choisissent de s'inscrire à des cours de rattrapage estivaux dans l'espoir de réussir une reprise de l'ÉUM (s'offrant en août) pour leur éviter un prolongement ou des retards dans leur parcours d'études. Ces cours, qui constituent une offre privée et ponctuelle des commissions scolaires¹⁴, sont axés sur la réussite de la reprise de l'ÉUM plutôt que sur la reprise du cours échoué, une nuance qui permet de faire des choix stratégiques dans le programme d'histoire et de canaliser, entre autres, sur la seule compétence évaluée.

Objectifs et question de recherche

Considérant le peu d'informations disponibles sur les élèves qui ont obtenu un constat d'échec à l'ÉUM, nous avons élaboré notre recherche

exploratoire¹⁵ pour répondre à la question suivante : à quelles causes les élèves inscrits aux cours d'été en histoire attribuent-ils leur échec à l'ÉUM ? Notre enquête, menée auprès des élèves qui ont échoué à l'épreuve et qui ont choisi de s'inscrire au cours d'été, nous a permis d'atteindre plusieurs objectifs : nous nous intéresserons, dans cet article à mieux comprendre la perception des participants au sujet des causes de leur échec à l'ÉUM. En étudiant ce phénomène, il nous a été possible de documenter la conception dominante de l'histoire chez ces élèves.

Cadre conceptuel

Il existe peu de recherches récentes qui documentent la représentation qu'ont les apprenants québécois de la science historique. Les travaux de Charland¹⁶ et de Martineau¹⁷, bien que fondamentaux, se réfèrent au programme de 1982-1986. Lee et Ashby¹⁸ ont bien élaboré une schématisation de la progression de la perception de l'histoire chez les enfants, mais leurs recherches se sont déroulées dans le contexte britannique. Rosenzweig¹⁹, dans une recherche sur la relation qu'entretiennent les Américains avec l'histoire, permet d'entrevoir que la représentation de la science historique est associée à la mémorisation de noms, de dates, et d'autres détails. Lautier²⁰ (1994) mentionne que l'analyse des représentations sociales

¹¹ Sans entrer dans les détails liés aux diverses interprétations, nous entendons ici la pensée historique comme le processus d'analyse critique de tri et de classement de l'information déployé lors de l'étude de l'histoire, particulièrement en présence de sources historiques.

¹² Le résultat qui est pris en compte pour réussir le cours est composé à 50 % des notes compilées par l'enseignant lors de l'année scolaire et à 50 % du résultat à l'ÉUM.

¹³ BARBE Pierre, OUELLET Caroline, TURGEON François, « L'évaluation des apprentissages - Histoire du Québec et du Canada, programme provisoire, 3^e secondaire », *Communication présentée au congrès 2015 de l'Univers social de l'AQEUS*, Gatineau, 2015 ; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, *Prévisions de l'effectif étudiant au préscolaire, au primaire et au secondaire*, Québec : Ministère de l'Éducation, 2015, 4 p. ; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, *Examens et épreuves*, 2015, disponible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/examens-et-epreuves/>, consulté le 20 août 2020.

¹⁴ Totalisant entre 10 et 30 heures de rattrapage, selon les milieux étudiés.

¹⁵ PAGEAU Laurie, *À quelles causes les élèves inscrits au cours d'été en histoire et éducation à la citoyenneté de quatrième secondaire attribuent-ils leur échec à l'épreuve unique ministérielle?*, Québec : Université Laval, 2016, 194 p.

¹⁶ CHARLAND Jean-Pierre, *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté...*

¹⁷ MARTINEAU Robert, *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire*, Québec : Université Laval, 1997, 364 p.

¹⁸ LEE Peter, ASHBY Rosalyn, « Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14 », in STEARNS Peter, SEIXAS Peter, WINEBURG Sam (éd.), *Knowing, Teaching, and Learning History*, New York : New York University Press, 2000, p. 199-222.

¹⁹ ROSENZWEIG Roy, « How Americans Use and Think about the Past », in STEARNS Peter, SEIXAS Peter, WINEBURG Sam (éd.), *Knowing, Teaching, and Learning History*, New York : New York University Press, 2000, p. 262-283.

²⁰ LAUTIER Nicole, « L'histoire appropriée par les élèves. Psychologie cognitive et didactique de l'histoire », in MONIOT Henry (éd.), *L'histoire en partage*, Paris : Nathan pédagogie, 1994, p. 46-56.

des adolescents français permet de comprendre qu'ils conçoivent l'histoire comme un enchaînement d'événements. Ces « événements » seraient sélectionnés, selon ses participants, car ils sont considérés comme objectivement importants et entraînant un changement, valorisant ainsi une vision de l'histoire événementielle et articulée en chaîne causale²¹.

S'il existe peu de documents qui traitent de la compréhension de la nature de la science historique chez les adolescents québécois, beaucoup de recherches documentent l'épistémologie des enseignants du Québec et du matériel scolaire, deux éléments non négligeables pouvant influencer le développement de l'apprenant. Ainsi, Moisan²² étudie la représentation du savoir historique d'enseignants d'expérience chez qui elle observe une opposition entre deux postures épistémologiques : une minorité considère l'histoire comme une science permettant de développer des outils intellectuels, une majorité perçoit l'histoire comme une source de culture et de connaissances déclaratives d'inspiration positiviste. Demers²³, de son côté, observe une rupture entre la vision constructiviste véhiculée dans le programme de formation de l'école québécoise et la plupart de ses participants qui campent dans des positions positivistes de la science historique, valorisant l'acquisition de savoirs factuels. De son côté, Boutonnet²⁴ met en relief que plus un enseignant se consacre à la transmission d'un récit historique, moins il s'investit dans le développement de la pensée et de la méthode historique chez ses élèves. Une analyse des manuels utilisés en classe permet aussi de noter qu'avec leurs consignes peu réflexives, ils n'encouragent pas le développement des compétences prévues dans le programme scolaire du domaine de l'histoire²⁵.

²¹ On pourrait encore mentionner des textes de Seixas, Wineburg, von Borries et j'en passe, mais nous n'avons conservé dans cet article que les auteurs nous permettant de mieux éclairer notre propos.

²² MOISAN Sabrina, *Fondements épistémologiques et représentations sociales...*

²³ DEMERS Stéphanie, *Relations entre le cadre normatif...*

²⁴ BOUTONNET Vincent, *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*, Montréal : Université de Montréal, 2013, 228 p.

²⁵ BOUTONNET Vincent, BRUNET Marie-Hélène, « Usages du manuel d'histoire au secondaire par des enseignants et des élèves du Québec », *Didactica Historica*, n° 2, 2016, p. 93-96.

Les élèves inscrits aux cours d'été vivent une situation particulière ayant un impact sur leur dimension socioaffective²⁶. Pour l'apprenant en échec, le contrat didactique²⁷ qui a été établi durant l'année scolaire régulière n'a pas donné des fruits satisfaisants aux yeux de l'institution qui l'évalue (dans le cas présent, le ministère de l'Éducation). Habituellement, ceci rend l'élève méfiant envers cette institution. Ajoutons à ceci qu'il est possible que l'apprenant, ayant eu diverses difficultés durant son parcours éducatif en histoire, ait développé de l'impuissance apprise²⁸, soit une faible estime de ses capacités. Cette impuissance est vécue, dans ce cas-ci, en histoire. Considérant qu'il existe un lien documenté entre la représentation que se fait une personne d'un objet et les actions qu'elle pose envers celui-ci, la représentation de ce qu'est l'histoire aura un impact sur sa réussite à la reprise de l'examen ainsi que sur la perception de la préparation requise pour performer à l'ÉUM²⁹. Il est probable que les apprenants rencontrés dans les cours d'été soient ceux qui seraient classés dans chacune des premières catégories de maîtrise de la conscience historique développées par Duquette³⁰ (conscience historique primaire et immédiate) et de la maîtrise de l'histoire par Lee et Ashby³¹ (fixe, inaccessible ou résultant de témoignages). Selon Déry, l'ÉUM, bien qu'ayant un objectif d'évaluation des compétences historiques des élèves, sollicite des réponses qui reposent sur

²⁶ LAMINE Ben Abderrahman, « Pertinence et limites de la notion de "rapport au savoir" en didactique des sciences », *Rapports aux savoirs et apprentissage des sciences*, 2000, p. 187-194; REUTER Yves, COHEN-AZRIA Cora, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boeck, 2007, 272 p.

²⁷ CHEVALLARD Yves, *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : Éditions La Pensée sauvage, 1985, 126 p. ; CHEVALLARD Yves, « La didactique, dites-vous ? », *Éducation et didactique*, n° 4(1), 2010, p. 136-143.

²⁸ JOHNSON Dona, « Naturally acquired learned helplessness: the relationship of school failure to achievement behavior, attributions, and self-concept », *Journal of education & psychology*, n° 73(2), 1981, p. 174-180; NOUGARO Françoise, VERA Luis, « Impuissance apprise et dyslexie », *Rééducation orthophonique*, n° 192, 1997, p. 95-103.

²⁹ ABRIC Jean-Claude, « L'étude expérimentale des représentations sociales », in JODELET Denise (éd.), *Les représentations sociales*, Paris : Presses universitaires de France, 1989, p. 187-203; BLANC Nathalie, BROUILLET Denis, « Le concept de représentation en psychologie cognitive », in *Le concept de représentation en psychologie*, Paris : In Press Éditions, 2006, p. 135-174.

³⁰ DUQUETTE Catherine, *Le rapport entre la pensée historique...*

³¹ LEE Peter, ASHBY Rosalyn, « Progression in Historical... »

« l'utilisation d'un savoir mémorisé ou par l'utilisation d'une autorité (le document) pour réactiver des connaissances antérieures »³² plutôt que sur la pensée historique. Ceci est intéressant, car même si, officiellement, l'épreuve unique cherche à évaluer des compétences du domaine de l'histoire, elle repose sur la réactivation de connaissances et l'établissement d'inférences entre les sources fournies à l'ÉUM et les éléments d'histoire étudiés en classe. Blouin³³, de son côté, mentionne que l'impression de se souvenir d'un élément (qui est parfois faux) permettant de répondre à une question de l'ÉUM oblitère le besoin de l'élève de consulter les sources du dossier de l'ÉUM. L'auteur documente que l'inférence entre les éléments qui composent les questions de l'ÉUM et les indices du dossier documentaire n'est pas spontanée.

En résumé, dans l'objectif de mieux connaître les causes auxquelles attribueront leur échec les élèves en cours d'été, nous devons considérer la dimension socioaffective du participant et les divers facteurs (enseignants, manuels scolaires, opérations intellectuelles, population en général, etc.) qui peuvent influencer la compréhension de l'adolescent de ce qu'est la science historique.

Méthodologie

Lors des étés 2014 et 2015, nous avons collecté les perceptions de 160 élèves québécois, inscrits au cours de rattrapage en Histoire et éducation à la citoyenneté, en lien avec leur échec à l'ÉUM de quatrième secondaire. Notre échantillon, non probabiliste, provient de quatre commissions scolaires de la grande région de Québec³⁴. Les données, collectées à l'aide d'un questionnaire (selon les milieux

en présentiel sur papier ou en virtuel pour les cours à distance)³⁵, ont permis à cette étude exploratoire d'établir la composition particulière de ces cours de rattrapage. Notre choix d'utiliser le questionnaire s'est justifié par notre intention de récolter les réponses de plusieurs participants et la limite, émanant du milieu, de ne pas être trop chronophage. L'outil a été développé en collaboration avec le milieu pour s'assurer qu'il évoquait des idées, du vocabulaire et des concepts familiers aux élèves³⁶. Dans le cadre du présent article, nous nous intéresserons à quatre questions en particulier : deux de type quantitatif (qui nous permettront d'ébaucher le profil du milieu qui nous intéresse) et deux autres questions qualitatives nous permettant de mieux comprendre la perception des élèves sur les causes de leur échec à l'épreuve unique.

Résultats

Analyse des propos tenus

Parmi les données de notre recherche, une analyse des réponses à notre étude laisse entrevoir un problème au sujet de l'épistémologie de l'histoire des participants. Deux éléments tirés de notre questionnaire pointent dans ce sens : premièrement, une des questions s'informait des difficultés qu'ils avaient ressenties durant l'épreuve unique (voir Tableau 1). À la suite de discussions avec des intervenants du milieu (et des ajustements au niveau du vocabulaire pour prendre en compte les caractéristiques de nos répondants), nous avons suggéré trois éléments de réponse aux participants (identifiés par un astérisque (*) dans le Tableau 1), le tout suivi d'un espace ouvert où le participant pouvait rédiger une réponse libre. Comme nous nous y attendions, les éléments de réponses suggérés dans le questionnaire ont été les plus populaires.

³² DÉRY Catherine, *Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle en Histoire et éducation à la citoyenneté*, Montréal : Université de Montréal, 2016, 166 p. ; DÉRY Catherine, « Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle de quatrième secondaire en histoire et éducation à la citoyenneté », *McGill Journal of Education*, n° 52(1), 2017, p. 149-172.

³³ BLOUIN Lauriane, *La nature de l'épreuve unique d'histoire, les facteurs de difficulté qui y sont associés, leurs influences sur la réussite et la place de la compétence à lire sur la réussite des élèves de quatrième secondaire*, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, 2020.

³⁴ Les cours d'été sont ouverts aux élèves provenant de l'extérieur des commissions scolaires qui offrent ce service; les données sociodémographiques de ces dernières ne représentent donc pas la population étudiée.

³⁵ Pour plus de détails sur la différence entre la passation virtuelle et en présentiel, voir PAGEAU Laurie, « Étude du lien entre l'échec à l'épreuve unique ministérielle en histoire et les difficultés dans le domaine du français », *Formation et profession*, n° 26(2), 2018, p. 35-53.

³⁶ Nous avons dû accepter les faiblesses inévitables à l'outil, la principale étant que certaines réponses obtenues à certaines questions ouvertes n'étaient pas très détaillées.

Tableau 1 : Principales difficultés évoquées par les participants

	Nombre de répondants (n=160)	Statistique rapportée sur 100 %
*Je ne connaissais pas assez le récit/les faits historiques	94	58,7 %
*Je ne comprenais pas bien les documents historiques	77	48,1 %
*J'ai eu de la difficulté avec la question longue³⁷	76	47,5 %
Compréhension des questions de l'épreuve	16	10 %
Capacité à faire des liens entre les éléments de l'épreuve	5	3,1 %
Manque d'étude	5	3,1 %
[...] Les autres réponses ont été évoquées par moins de 5 participants.		

L'élément le plus fréquent (sélectionné par 17 participants de plus que le deuxième item, soit 10,6 % des participants) est celui qui associe l'échec à l'ÉUM à une mauvaise connaissance du récit et des faits historiques.

Deuxièmement, nous avons posé une question ouverte aux participants : « Pourquoi crois-tu avoir échoué à l'ÉUM de juin dernier en histoire ? ». Cinq thèmes ont émergé de cette analyse : les critiques envers l'autorité éducative, les éléments liés à une rupture du contrat didactique, les difficultés d'étude, les problèmes personnels et – le sujet qui nous intéresse – les problèmes d'apprentissage de la science historique. En effet, 68 répondants (42 % des participants) ont lié leur échec à des difficultés à étudier l'histoire. Certains ont poussé plus en avant leur définition de ce qu'ils considéraient comme étant « difficile en histoire ». Parmi les 46 répondants, trois tendances interdépendantes sont observées : les apprenants qui trouvent que l'apprentissage de l'histoire n'a aucun sens (17 répondants, 10,6 % des participants), ceux qui associent l'histoire à la mémorisation (22 répondants, 13,8 % des participants) et ceux qui manifestent de l'impuissance apprise

envers le domaine de l'histoire (22 répondants, 13,8 % des participants).

Nous constatons que 22 répondants (13,8 % des participants) évoquent clairement l'idée que la réussite de l'ÉUM repose sur la mémorisation, parfois allant jusqu'à mentionner qu'ils doivent mémoriser l'ensemble de l'histoire du Canada pour réussir l'ÉUM ou qu'ils n'ont pas retenu les « bonnes informations » pour réussir (voir tableau 2).

Il nous faut ici préciser que la mémorisation des dates n'a été évoquée que par 2 répondants sur l'ensemble des participants (N=160) : les difficultés de ces participants ne semblent pas liées à la mémorisation de dates.

Discussion

Les résultats qui précèdent semblent indiquer que, au moment de se soumettre à une évaluation des compétences visées par le programme d'histoire, beaucoup d'apprenants cherchent à démontrer leur capacité à mémoriser un récit historique qu'on leur aurait transmis³⁸. Une analyse en lien avec le rap-

³⁷ La « question longue » est une question qui demande une réponse élaborée proche de la dissertation historique.

³⁸ Nous sommes conscientes que les données partagées ici sont issues d'une collecte qualitative qui se base sur les déclarations des élèves. De plus, cette recherche s'intéresse à une portion limitée du milieu scolaire : il s'agit des élèves qui ont obtenu un constat d'échec

Tableau 2 : Exemples de propos tenus par les participants

Sujet	Propos
Sujet 39	1 : Difficulté à retenir toutes les dates 2 : le fait que l'histoire c'est beaucoup de « par cœur ».
Sujet 14	Je crois avoir bien révisé pour l'examen, mais les réponses que j'ai données n'étaient pas celles attendues par le MELS
Sujet 35	Parce j'ai beaucoup de difficulté et qu'il y a trop d'informations superflues durant l'année et à la fin, lors de l'examen, je ne retiens pas les bonnes informations.
Sujet 51	Je trouve que c'est trop long et j'ai de la misère à savoir les points importants de l'histoire et ceux que je serais questionnée [sic] aux examens.
Sujet 65	Je n'ai jamais été bonne en histoire, le par cœur n'est pas facile pour moi.
Sujet 81	Je crois que la cause est simplement les heures que j'ai mises pour étudier parce que l'histoire c'est du par cœur.

port aux savoirs historiques des participants met en relief un thème récurrent : la lourdeur de la tâche d'étude et la grande quantité d'éléments à mémoriser, selon eux, pour réussir l'ÉUM. Bien qu'ils aient été soumis à un programme d'études qui fait la promotion d'une approche constructiviste de l'histoire, ces élèves semblent avoir développé *a contrario* une vision transmissive de cette science, basée sur la recherche d'un récit « vrai et mémorable ». C'est pourquoi nous en venons à envisager qu'il y ait un conflit entre les attentes des élèves et les attentes constructivistes du ministère de l'Éducation. Ces élèves semblent avoir étudié en lien avec cette notion de mémorisation ainsi qu'en lien avec leur interprétation des demandes de l'ÉUM. Ainsi, le fait qu'ils aient démontré, selon la perception des participants, une première fois leur capacité de mémorisation sans obtenir une mention de réussite semble conduire à un bris du contrat didactique et à une amertume envers l'histoire scolaire.

Bien que le programme de formation de l'école québécoise en place au moment de cette collecte de données fit la promotion d'une conception constructiviste de l'histoire, diverses études et prises de position publique laissent entendre que les représentations

sociales présentes chez les enseignants au Québec sur l'histoire seraient d'une nature plutôt transmissive³⁹, tout comme la conception véhiculée dans la plupart des manuels scolaires⁴⁰. Il est envisageable que l'exposition à des épistémologies divergentes de la science historique ait pu créer cette confusion chez ces apprenants, les laissant avec l'impression que l'histoire scolaire est un récit de faits et de connaissances à mémoriser. Il semble y avoir une diffusion de ces idées de transmission du savoir de la part des figures d'autorité (enseignants, manuels) vers les élèves. Ceux-ci cherchent par conséquent à démontrer leur capacité à mémoriser un récit événementiel vrai et fixe lors de l'ÉUM. Or, une telle compréhension de l'histoire et de l'ÉUM encourage l'élève à négliger le dossier documentaire de l'ÉUM et le travail des sources⁴¹, qui pourraient être une piste de solution pour certains apprenants moins habiles à mémoriser.

³⁹ DEMERS Stéphanie, *Relations entre le cadre normatif...*; MARTINEAU Robert, *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique...*; MOISAN Sabrina, *Fondements épistémologiques et représentations sociales...*

⁴⁰ BOUTONNET Vincent, *Les ressources didactiques...*; ÉTHIER Marc-André, « Analyse comparative des activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale relatifs aux causes de l'évolution démocratique », *Canadian Journal of Education*, n° 29(3), 2006, p. 650-683.

⁴¹ DUQUETTE Catherine, LAUZON Marc-André, ST-GELAIS Sonia, « Favoriser la réussite à l'épreuve unique de 4^e secondaire : l'importance de la recherche collaborative », *Enjeux de l'univers social*, n° 12(1), 2016, p. 18-21.

à l'ÉUM, qui ont fait le choix de s'inscrire au cours d'été et qui fréquentent un milieu scolaire proche de la grande région de Québec. Nous ne pouvons donc pas généraliser ces données à l'ensemble de la population québécoise ni même à l'échelle des élèves en difficulté.

On peut conclure que la diffusion des postures transmissives de la part des figures d'autorité encourage le réflexe de l'élève de ne pas recourir au dossier documentaire et à se référer seulement à son savoir factuel, et favorise ainsi l'échec à l'ÉUM pour ces élèves qui ont de la difficulté avec la mémorisation.

Conclusion

Cette recherche permet d'entrevoir un lien entre l'évolution de la pensée historique chez l'élève, de la conscience historique et, selon nous, de la compréhension épistémologique de l'histoire. Une approche transmissive de l'histoire peut nuire à la réussite scolaire (laissons de côté un instant l'ÉUM), car l'élève, avec une telle préconception, n'aborde pas en classe les exercices d'analyse critique des documents historiques dans un

état d'esprit favorable à la compréhension interprétative de ceux-ci. Cette confusion au sujet des attentes de la formation en histoire mène à une situation paradoxale où certains apprenants ne développent pas leurs compétences d'analyse historique, n'ayant pas réalisé que c'est l'un des buts recherchés dans l'apprentissage de l'histoire. Par conséquent, lorsqu'ils se préparent à l'ÉUM, ces élèves cherchent à prouver leur capacité à mémoriser des faits et des détails historiques. Si la mémorisation semble aider certains élèves à atteindre la réussite à l'ÉUM⁴², elle semble aussi laisser de côté certains apprenants malhabiles à la mémorisation et qui paraissent convaincus que l'histoire n'est, somme toute, que du par cœur.

⁴² DÉRY Catherine, *Description et analyse des postures épistémologiques...*; DÉRY Catherine, «Description et analyse des postures épistémologiques...»

L'auteure

Laurie Pageau est doctorante en didactique de l'histoire à l'Université Laval sous la supervision de Jean-François Cardin (ULaval) et codirigée par Catherine Duquette (UQAC). Son mémoire de maîtrise, intitulé «À quelles causes les élèves inscrits au cours d'été en histoire et éducation à la citoyenneté de quatrième secondaire attribuent-ils leur échec à l'épreuve unique ministérielle?» a été déposé en 2016. Sa thèse s'intéresse aux représentations des élèves du secondaire au sujet de l'histoire et de l'épreuve ministérielle.

laurie.pageau.1@ulaval.ca

Résumé

Nous nous sommes intéressées, dans le cadre d'une étude auprès des élèves qui ont échoué à l'épreuve unique ministérielle du Québec, à la perception de la science historique chez ceux-ci. L'analyse des données laisse comprendre que, parmi les élèves en constat d'échec, plusieurs manifestent de l'impuissance apprise au sujet de l'histoire et considèrent que son apprentissage est déconnecté de leur réalité. Près du quart des participants associent ce sujet d'étude à la mémorisation.

Mots-clés

Histoire et éducation à la citoyenneté, Épreuve unique, Didactique de l'histoire, Cours d'été, Mémorisation, Épistémologie.