



Réussite de l'épreuve unique d'histoire de quatrième secondaire : récit d'une recherche collaborative

Par Catherine Duquette, UQAC, CRIFPE-UQ; Marc-André Lauzon, UQAC et Sonia St-Gelais, CS Pays-des-Bleuets

Résumé

L'article a pour objectif de présenter les résultats obtenus à la suite d'une recherche collaborative menée auprès de huit enseignants d'histoire de deuxième cycle du secondaire de la Commission scolaire du Pays-des-Bleuets pendant l'année scolaire 2014-2015. L'observation d'un faible taux de réussite des élèves de la Commission scolaire (CS) à l'épreuve unique d'histoire de quatrième secondaire, comparativement aux autres CS de la province, est à l'origine de ce projet financé par le Consortium régional de recherche en éducation (CRRE) (Duquette, Lauzon et St-Gelais,, 2016). D'une durée d'un an, le projet visait à mieux comprendre les forces et les faiblesses des élèves pour ensuite développer, avec l'équipe enseignante, des stratégies didactiques adaptées. À la suite de l'analyse de 195 copies d'épreuve unique de juin 2014, nous avons dégagé que la principale faiblesse des élèves était leur difficulté à travailler avec le dossier documentaire : un assemblage de sources historiques permettant de répondre aux questions de l'épreuve. Le texte que nous proposons fera état de l'évolution des stratégies didactiques développées par les enseignants lors de trois communautés d'apprentissage afin de familiariser les élèves à l'analyse des sources documentaires. Nous mettrons également en lumière l'importance de la collaboration entre l'équipe de chercheurs et l'équipe enseignante tant pour parvenir à une réelle transformation des pratiques que pour améliorer nos connaissances en didactique de l'histoire.

Mots clés : didactique de l'histoire, épreuve unique, sources historiques, recherche collaborative



Une problématique en guise d'introduction

C'est en 1976, après la mise en place d'un cours d'histoire du Québec et du Canada obligatoire au 2^e cycle du secondaire, que le ministère de l'Éducation de l'époque instaure l'épreuve unique d'histoire : un examen sommatif dont la réussite est nécessaire pour l'obtention du diplôme d'études secondaire (DES) (Warren, 2013; MELS, 1996). Depuis ce temps, l'épreuve unique est considérée par les enseignants et les élèves de quatrième secondaire comme une épée de Damoclès suspendue au-dessus de leurs têtes (Warren, 2013). En effet, l'importance accordée à la réussite de cette épreuve vient orienter les stratégies didactiques employées par les enseignants. L'objectif n'est plus d'apprendre l'histoire, mais bien de réussir l'épreuve unique. L'arrivée du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) et du programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté par compétences (HÉC) en 2003, perçu par plusieurs comme un changement bienvenu (Cardin, 2014), ne modifie malheureusement pas ce comportement. Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) décide, en effet, de conserver l'épreuve et ne fait que l'adapter pour que celle-ci réponde aux attentes du nouveau programme d'HÉC. Ainsi, si l'épreuve est toujours divisée en deux parties, l'une avec des questions à réponses courtes et l'autre composée d'une rédaction, les objectifs de l'épreuve ont bien changé. En effet, avant la mise en place du PFEQ, l'épreuve visait la mémorisation de faits et de dates (Warren, 2013). De plus, chaque question était accompagnée par un document historique dont l'analyse était nécessaire pour répondre. Les documents étaient fournis directement sous la question s'y rapportant. Aujourd'hui, l'épreuve unique vise l'évaluation de huit opérations intellectuelles permettant d'observer le développement des compétences disciplinaires. Les documents historiques, quant à eux, sont regroupés à part dans un dossier documentaire fourni avec l'épreuve. L'ordre dans lequel les documents sont présentés ne suit pas l'ordre des questions. Les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

élèves doivent déduire quel document va avec quelle question, ce qui rend l'épreuve beaucoup plus complexe.

Selon les statistiques du MEES, le taux de réussite de l'épreuve unique est de 73% en 2011 (MEES, 2012), ce qui est relativement faible. Vu son importance pour l'obtention du DES, plusieurs commissions scolaires (CS) ont mis en place des stratégies visant l'amélioration des résultats des élèves (Lauzon, Thériault et Duquette, 2016). C'est le cas des enseignants de la Commission scolaire du Pays-des-Bleuets (CSPB) qui, constatant le faible taux de réussite de leurs élèves, se sont interrogés sur les stratégies didactiques pouvant favoriser la réussite à l'épreuve unique d'histoire. C'est à leur demande qu'un projet de recherche collaborative financée par le Consortium régional de recherche en éducation (CRRE) a été développé. Celui-ci visait à mieux comprendre les difficultés vécues par les élèves lors de l'épreuve unique et à co-construire des stratégies didactiques favorisant la réussite (Duquette et al., 2016). Le texte que nous proposons ici se veut le récit du processus de recherche qui a été mené avec les enseignants de la CSPB. Tout d'abord, il sera question des résultats obtenus après l'analyse de 195 copies de l'épreuve. Puis, nous détaillerons l'évolution des stratégies didactiques mises en place par les enseignants au cours de l'année du projet. Enfin, nous nous attarderons sur l'importance de la collaboration entre l'équipe de chercheurs et l'équipe enseignante tant pour parvenir à une réelle transformation des pratiques que pour améliorer nos connaissances en didactique de l'histoire.

Cadre conceptuel

La recherche menée à la CSPB était centrée sur la passation de l'épreuve unique d'histoire de quatrième secondaire. Cette épreuve compte pour 50% de la note finale de l'élève et doit être réussie afin d'obtenir un DES. L'épreuve se compose de 22 questions réparties en deux sections. La première section regroupe 21 questions à réponses courtes valant d'un à trois points par réponse tandis que la seconde section comporte qu'une



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

seule question à long développement et requiert l'écriture d'un texte explicatif de 250 mots qui vaut 12 points. L'épreuve évalue l'intégralité des quatre thématiques étudiées dans le cours d'histoire du Québec et du Canada de quatrième secondaire, c'est-à-dire : pouvoir et pouvoirs; culture et mouvement de pensée; économie et développement; population et peuplement (MELS, 2009). Pour répondre aux questions, les élèves doivent consulter un dossier documentaire fourni dans un document à part. Composé de textes et d'iconographies, le dossier documentaire propose des sources premières (créées au même moment que les événements auxquels elles font références) et des sources secondes (dont la date de création est postérieure aux événements mentionnés). Les Figures 1 et 2 sont des exemples de documents retrouvés dans le dossier documentaire.

9
« Le gouvernement conservateur décide bientôt d'imposer la conscription. Lorsque la loi sur la conscription est adoptée à la Chambre des communes, [...] la majorité des députés canadiens-français se prononcent contre. Cette situation divise [...] le pays et attise les tensions entre anglophones et francophones. »
Sylvain FORTIN et autres, *Fresques, manuel de l'élève B, histoire et éducation à la citoyenneté, 1^{re} année du 2^e cycle du secondaire, Montréal, Grafikor, 2007, p. 109.*

Figure 1. Exemple de source textuelle (MELS, Épreuve unique d'histoire, 2014)

Les questions à réponses courtes évaluent l'une des huit opérations intellectuelles associées aux compétences en classe d'histoire. Ces opérations sont :

- Établir des faits;
- Situer dans le temps et dans l'espace;
- Établir des comparaisons;
- Établir des liens de causalité;
- Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences;
- Déterminer des éléments de continuité et des changements;
- Mettre en relation des faits;
- Caractériser une réalité historique. (MELS, 2009)



Figure 2. Exemple de source iconographique (MELS, Épreuve unique d'histoire, 2014)

Ces opérations intellectuelles permettent, selon le MEES, d'observer le développement des deux compétences disciplinaires liées à la discipline historique : « Interroger des réalités sociales à l'aide de la perspective historique » et « Interpréter des réalités sociales à l'aide de la méthode historique » (MELS, 2003). Cette compréhension du travail intellectuel associé à la classe d'histoire provient des théories sur le développement de la pensée historique des élèves (Duquette, 2015; Lavelle, 1984; Martineau, 1999; Seixas, 1996; Seixas et Morton, 2013). La pensée historique est le mode de pensée que l'élève doit développer afin qu'il puisse comprendre et interpréter le récit historique présenté en classe. Cette pensée selon Lavelle (1984) et Martineau (1999) se divise en deux éléments, soit la perspective historique qui permet de se plonger dans le passé et de se détacher de son présent et la démarche historique qui est en somme une démarche hypothéticodéductive propre aux sciences (Duquette, 2013). Ces deux éléments sont devenus les deux compétences disciplinaires du programme d'HÉC actuellement en vigueur. Les opérations intellectuelles, quant à elles, prennent leurs sources dans les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

travaux de Seixas (1996) qui suggère de travailler la pensée historique à l'aide de six concepts : les sources historiques, la portée historique (pourquoi un événement du passé est plus important qu'un autre), la continuité et le changement, les causes et les conséquences, la perspective historique et le jugement éthique des faits du passé (Seixas et Morton, 2013). Le MEES a adapté le modèle de Seixas en laissant tomber certains éléments et en en créant d'autres. Il en résulte que l'épreuve unique propose un modèle d'évaluation de la pensée historique bien à lui (Duquette, 2015).

Méthodologie

Afin de mieux comprendre les difficultés reliées à la passation de l'épreuve unique et de développer, par la suite, des stratégies didactiques efficaces, l'équipe de recherche a misé sur une recherche mixte (Pinard, Potvin et Rousseau, 2004) en deux temps. Dans un premier temps, nous avons procédé à une analyse quantitative des questions courtes de 195 copies d'épreuve unique complétée en juin 2014. Tout d'abord, les questions de l'examen ont été regroupées selon l'opération intellectuelle qui était évaluée. Pour chacune des opérations intellectuelles, nous regardions le taux de réussite par question. Cela a permis de vérifier si une opération intellectuelle était mieux réussie qu'une autre. Puis, à l'aide du modèle théorique développé par Marc-André Lauzon (Lauzon et al., 2016), nous avons classé les erreurs des élèves selon qu'il s'agissait d'une erreur chronologique, d'une erreur conceptuelle, d'une erreur contextuelle (par exemple, l'utilisation d'un mauvais document) ou d'une erreur informationnelle (non-respect d'une consigne, par exemple, faire un X plutôt qu'encrer une réponse). Cela permettait de vérifier si l'erreur était liée à une mécompréhension de la matière, une difficulté à remettre un événement dans le bon contexte chronologique ou plus simplement, à un non-respect des consignes. Finalement, l'utilisation ou non du dossier



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

documentaire par les élèves a été vérifiée. Cette triple analyse favorisait, selon nous, une vue d'ensemble des forces et des faiblesses des élèves.

Une fois l'analyse du questionnaire complétée, l'équipe a procédé à une recherche qui peut être qualifiée de qualitative (Anadon, 2006) et de collaborative (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebus, 2001), car le projet visait à : « [...] établir des ponts entre la théorie et la pratique pour répondre à un double système d'exigences, celui de la communauté scientifique et celui des praticiens de l'enseignement » (Weiss, 1997 cité par Couture, 2016). L'équipe de recherche était composée de huit enseignants d'HÉC au 2^e cycle de la CSPB, de leur conseillère pédagogique, d'un assistant de recherche et de la chercheure. Les huit enseignants provenaient des différentes écoles de la CS et enseignaient à une clientèle variée allant du profil international, aux classes régulières jusqu'aux classes de consolidation. Pendant l'année scolaire 2014-2015, trois communautés de recherche ont été tenues. Lors de ces rencontres d'une journée, l'équipe de recherche discutait des stratégies mises en place pour améliorer les performances des élèves, identifiait les problématiques et bonifiait les stratégies avant de les tester à nouveau en classe. Entre les rencontres, les enseignants validaient en classe les différentes stratégies didactiques développées lors des rencontres et envoyaient à la chercheure des copies des travaux d'élèves à des fins d'analyse. Ces analyses des forces et faiblesses des élèves servaient ensuite de point de départ lors de la communauté de recherche suivante.

Présentation des résultats

Les résultats d'analyse de l'épreuve unique

La triple analyse des questions courtes des 195 copies de l'épreuve unique d'HÉC de juin 2014 a permis d'identifier la mauvaise utilisation du dossier documentaire comme principale source de difficulté



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

chez les élèves¹. D'une part, il semble que les élèves n'utilisent pas le dossier lors de l'épreuve, sauf s'ils y sont contraints par la question. D'autre part, le type de document proposé (texte ou iconographie) semble avoir une influence sur le taux de réussite à la question. Par exemple, les questions 7, 12, 17 et 18 de l'épreuve visent l'évaluation de l'opération intellectuelle : établir des faits (voir Figure 3). Il s'agit de l'opération ayant le plus haut taux d'échec de l'épreuve.

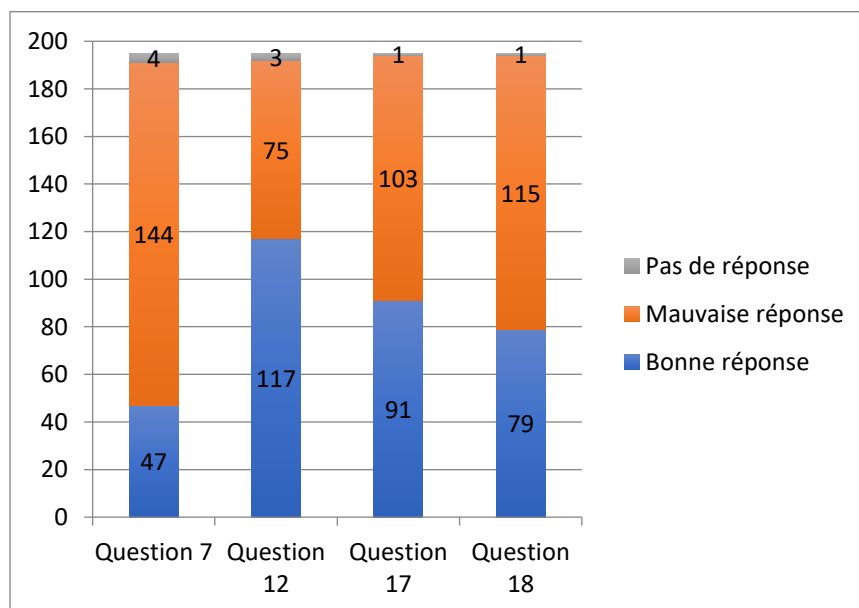


Figure 3. Portrait récapitulatif du succès obtenu à l'opération établir des faits à l'examen de juin 2014 à la CSPB

La question 7 est la moins bien réussie parmi les quatre. Celle-ci demandait aux élèves : « [d'] indique[r] une intervention de l'État qui contribue au développement des différents secteurs économiques du Québec durant les années 1960 » (MELS, 2014, p. 3). La réponse attendue était la création de sociétés d'État. Le document devant être utilisé pour

¹ Compte tenu de la longueur disponible pour ce texte, nous aborderons que les données issues de l'analyse des questions courtes. Les résultats obtenus lors de l'analyse de la question longue seront détaillés dans un autre texte.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

répondre à cette question était le document 9, une représentation des différents logos des sociétés d'État créés à cette époque (voir Figure 4).



Figure 4. Document servant à répondre correctement à la question 7 de l'épreuve de juin 2014 (MEES, juin 2014)

Comme la question ne demande pas aux élèves de préciser quel document ils utilisent pour y répondre, seules 28 copies en font la mention. Or, parmi les 28 copies, seulement 10 élèves identifient le bon document et l'utilise de manière juste. Les 18 autres élèves emploient plutôt des textes ou une carte géographique pour y répondre, et ce, même si, dans le cas des textes, leurs dates et leurs contenus ne sont aucunement en lien avec le sujet de la question. De manière générale, lorsqu'il doit identifier un document pour répondre à une question, l'élève cible nécessairement un texte. Ainsi, les questions faisant référence à des documents textes sont plutôt bien réussies. Par exemple, la question 12, en plus de préciser le document auquel l'élève doit se référer pour y répondre, est associée à un texte. Il en résulte un fort taux de réussite comparativement à la question 7. Ce genre d'observation se répète pour l'ensemble de l'épreuve. Dès



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

qu'une question nécessite l'analyse d'un document iconographique, son taux de réussite baisse, tandis qu'il augmente s'il s'agit d'un texte. Le taux de réussite varie également selon que le document à employer est mentionné ou non dans la question. Sans cette mention, les élèves ne semblent pas toujours être capables d'associer les bons documents aux bonnes questions. En somme, il ressort de cette analyse que la principale difficulté des élèves est d'utiliser correctement le dossier documentaire tant au niveau de l'identification des documents qu'au niveau de leur analyse, en particulier lorsqu'il s'agit de documents iconographiques.

Les résultats des communautés de recherche

En septembre 2014, l'équipe a amorcé la première de trois communautés de recherche. Lors de la première rencontre, les enseignants ont ciblé deux stratégies d'analyse de sources à essayer en classe : la technique des 3QPOC (qui, quoi, quand, pourquoi, où, comment) pour sa simplicité (Richard, 2005) et la technique du point de vue de l'auteur pour aider les élèves à développer leur perspective historique (Martineau, 2010; Cardin, Bédard, Demers et Fortin, 1984). Pendant une période de trois mois, les enseignants ont fait parvenir à la chercheuse des copies des travaux d'élèves à des fins d'analyse. Les résultats ont montré que même si l'enseignant encourage l'annotation des documents du dossier documentaire à l'aide d'une des deux techniques d'analyse, les élèves, lorsqu'ils sont en contexte d'examen, ne les appliquent pas. Quand les élèves sont obligés de se prêter à l'exercice, les premiers documents sont habituellement bien analysés, mais plus on avance dans le dossier de huit pages, plus les annotations se font rares. On suppose que les élèves se découragent devant l'ampleur de la tâche. Le manque d'habitude serait peut-être à l'origine de ce découragement. Lorsque les élèves annotent les documents à l'aide de la technique des 3QPOC, on remarque que les images ne reçoivent pas le même traitement que les textes. Ainsi, si l'on se réfère à la Figure 5, l'élève souligne uniquement des éléments textuels.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

sources iconographiques à la fois à partir de la technique des 3QPOC (Richard, 2005 et à partir de la technique de la reconnaissance où l'élève indique dans une grille ce qu'il reconnaît dans l'image, ce qu'il ne reconnaît pas et ce qu'il désire connaître (Clark, 2008).

Le travail des sources iconographiques

L'analyse de la seconde vague de travaux d'élèves portant exclusivement sur le travail des sources iconographiques a permis de constater que les élèves se réfèrent volontiers aux cartes et aux graphiques. Cependant, ils considèrent rarement les photos ou les illustrations comme de possibles sources d'informations. Cette situation s'expliquerait par le fait que les élèves peinent à identifier le concept historique illustré par une image. Par exemple, ils ne parviennent pas à identifier le concept d'industrialisation lorsqu'ils observent une photographie d'ouvriers employant des machines dans une usine de Montréal en 1905. Deux obstacles semblent freiner leur compréhension : le premier est, bien entendu, la difficulté à considérer l'image comme une source d'information et le second est la difficulté à se distancier de son présent. Ainsi, lorsque l'élève analyse une image, il le fait à partir de ce qu'il connaît de sa société d'aujourd'hui, ce qui l'empêche de la remettre dans le bon contexte historique. Afin de contrer cela, les enseignants ont remarqué que lorsque les élèves emploient la technique du point de vue de l'auteur, ces derniers identifient plus facilement le bon contexte historique ainsi que le concept recherché. Ce constat amena les enseignants à modifier le modèle des 3QPOC en y retirant la question « pourquoi » qui portait souvent à confusion et en y intégrant la technique du « point de vue de l'auteur ».

Stratégies didactiques et modèle théorique

Après les deux premières journées de la communauté de recherche, les enseignants ont identifié trois actions favorisant, selon eux, la réussite à l'épreuve unique. Tout d'abord, tous s'accordent pour



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

promouvoir un travail constant du dossier documentaire tout au long de l'année. Les deux autres actions identifiées furent la mise en place de la stratégie modifiée des 3QPOC et l'octroi de 20 minutes en début d'examen consacrées à l'analyse du dossier documentaire. En mai 2015, l'équipe enseignante a fait passer aux élèves un examen blanc afin de les préparer à l'épreuve unique de juin. L'analyse de ces examens a consterné l'équipe de recherche. Si les élèves analysent correctement l'ensemble du dossier documentaire, ceux-ci le mettent de côté et n'y font plus référence lors de l'examen, préférant répondre de mémoire aux questions. C'est à ce moment que l'équipe a réalisé que le travail des sources historiques est en fait un double travail. Dans un premier temps, il y a le travail d'analyse à proprement parler où l'élève décode l'information contenue dans la source et dans un deuxième temps, il y a un travail de transfert où l'élève utilise les informations trouvées dans l'optique de répondre à la question. Ce double travail est schématisé à la Figure 6.

Les résultats de l'étude ont montré qu'il ne faut pas prendre la phase de mise en application comme un acquis chez les élèves. Au contraire, une attention particulière doit lui être portée et des activités visant cette étape de transfert sont nécessaires afin de s'assurer que les élèves comprennent la raison d'être de l'analyse des sources. Il s'agit là du nœud du problème. La difficulté d'utiliser le dossier documentaire n'est pas simplement liée à une méconnaissance des méthodes d'analyse, mais bien à l'incompréhension qu'ont les élèves de l'utilité d'une telle analyse dans un contexte d'évaluation (Seixas et Morton, 2013). Par conséquent, il ne faut pas limiter le travail du dossier documentaire à la seule phase d'analyse, mais développer des activités qui amènent les élèves à utiliser les documents afin de répondre à une interrogation d'ordre historique. C'est sur le développement de ce type d'activités que notre groupe de recherche travaille actuellement.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Un double travail

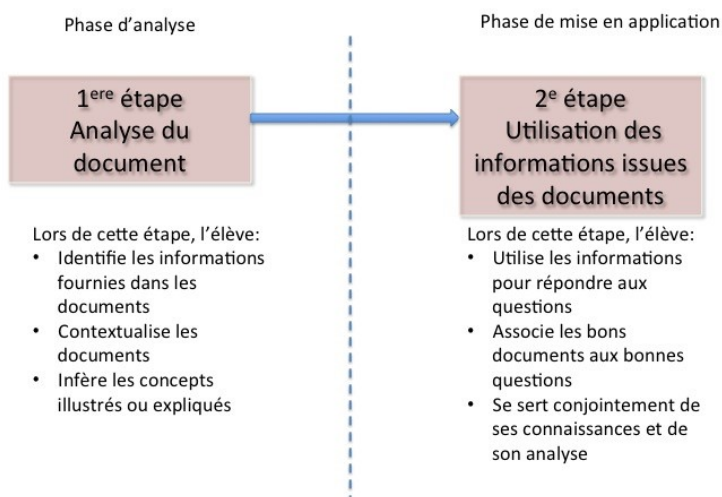


Figure 6. Le double travail requis pour l'utilisation des documents en contexte d'examen

Une discussion en guise de conclusion

Dans la littérature, il est facile de trouver de nombreux textes portant sur les méthodes d'analyse des sources en histoire (Clark, 2008; Duquette, 2011; Larouche, 2014; Martineau, 2010; Seixas et Morton, 2013). Cependant, l'ensemble de ces textes ne prend pas en considération les difficultés vécues par les élèves ni les contraintes intrinsèques à l'enseignement du programme d'HÉC ou même celles reliées à la passation de l'épreuve unique. L'avantage de l'approche collaborative employée lors de cette étude fut d'avoir la possibilité de dépasser l'étape de la théorie et de mettre en pratique les stratégies didactiques en classe. Cela a permis à un modèle relativement simple comme celui des 3QPOC d'être modifié afin d'inclure une question clé pour l'élève : le point de vue de l'auteur. Si plusieurs didacticiens (Martineau, 2010; Seixas et Morton, 2013) suggèrent de s'intéresser au point de vue de l'auteur lors de l'analyse de sources historiques, personne n'avait pensé à l'intégrer au modèle des



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

3QPOC. De plus, le modèle du travail des documents en deux temps n'avait pas été, à notre connaissance, encore identifié par les didacticiens, faute d'avoir pu mener une recherche en partenariat direct avec les enseignants. L'approche collaborative a l'avantage de s'inscrire dans le temps, ce qui permet de mettre en place différentes stratégies didactiques, de les analyser, de les modifier et d'en observer les résultats. Enfin, l'approche collaborative considère l'enseignant comme un acteur compétent et non comme un exécutant (Desgagné et al., 2001). Dans notre cas, les enseignants ont pu nuancer, grâce à leur connaissance du contexte de la classe, les difficultés vécues par leurs élèves lors d'activités portant sur l'analyse d'image et apporter une contribution non négligeable au projet de recherche. Qui plus est, une appréciation mutuelle des savoir-faire propres à chacun des groupes s'est développée. S'il est trop idéaliste de croire que l'approche collaborative peut combler complètement le fossé existant entre les praticiens enseignants et les chercheurs universitaires, nous croyons qu'elle parvient, à tout le moins, à créer des ponts permettant de réaliser l'objectif commun des deux groupes : favoriser l'apprentissage et le succès des élèves.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Anadon, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Cardin, Jean-François. (2014). Les programmes de sciences sociales : du pourquoi au comment. Dans M. A. Éthier, D. Lefrançois, S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 15-24), Québec, QC : Éditions MultiMondes.
- Cardin, J.-F., Bédard, R., Demers, E. et Fortin, R. (1984). *Le Québec : héritages et projets*. Montréal, QC : Les Éditions HRW Itée.
- Clark, P. (2008). Training the Eye of the Beholder : Using Visual Resources with Secondary Studies. Dans R. Case et P. Clark (dir.), *The Anthology of Social Studies; Issues and Strategies for Secondary Teachers*, (vol.2, p. 308-322), Vancouver, BC : Pacific Educational Press.
- Couture, C. (2016). Collaborer pour ajuster les pratiques d'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire : vers une didactique plus intégrative. Dans G. Samson, C. Couture et N. Sylla (dir.), *Recherche participative et didactique pour les enseignants. Perspectives croisées en Science et Technologie*, (p. 177-203), Montréal, QC : Les éditions Ovadia.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. et Lebus, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 33-64.
- Duquette, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment. Dans K. Ercikan et P. Seixas (dir.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, (p. 51-63), New York, NY : Routledge.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Duquette, C. (2013). Through the Looking Glass : An Overview of the Theoretical Foundations of Quebec's History Curriculum. Dans R. Sandwell et A. Von Heyking (dir.), *Becoming a History Teacher : Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing*, (p. 139-157), Toronto, ON : University of Toronto Press.
- Duquette, C. (2011). L'interprétation des documents iconographiques : le multimédia comme adjuvant à l'enseignement de l'histoire, *Thèmes Canadiens*, 49-53.
- Larouche, M.-C. (2014). Voir et savoir interpréter des documents iconographiques, de l'affectif au cognitif. Dans M. A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 213-228), Québec, QC : Éditions MultiMondes.
- Lauzon, M.-A., Thériault, L. et Duquette, C. (2016). "Comment passer de l'échec à la réussite ? Nos défis à l'égard de la réussite des élèves lors de l'épreuve unique d'histoire de la 4e secondaire". *Enjeux de l'univers social*, 12(3), 29-32.
- Laville, C. (1984). Enseigner de l'histoire qui soit vraiment de l'histoire. Dans *Mélanges René Van Santbergen*. (p. 171-177), Bruxelles, Belgique : Centre de la pédagogie, de l'histoire et des sciences de l'homme.
- Martel, V. (2014). Lire et interpréter des sources écrites. Dans M. A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 163-180), Québec, QC : Éditions MultiMondes.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école ; Traité de didactique*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Montréal, QC : L'Harmattan.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

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

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2012). *Résultats aux Épreuves Uniques de juin 2011*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Sport et des Loisirs du Québec (2009). *Progression des apprentissages*. Repéré à http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine_univers_social/histoire2/

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

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

Pinard, R., Potvin, P. et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches Qualitatives*, 24, 58-80.

Richard, J.-C. (2005). 3QPOC : Une Grille d'Analyse. *Traces*, 43(2), 12-13.

Seixas, P. (1996). Conceptualizing the Growth of Historical Understanding. Dans R. Olson David et N.Torrance (dir.), *The Handbook of Education and Human Development* (p. 765-783), Oxford, Royaume-Uni : Blackwell.

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



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Warren, J.-P. (2013). Enseignement. Histoire. Mémoire. Les examens d'histoire de 4^e du secteur de la formation générale au Québec (1970-2012). *Revue de l'histoire de l'éducation*, 23(1), 21-53.

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

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Thinking the Past*. Pennsylvanie, PA : Temple University Press.