

Laurie Pageau, Université Laval, Québec

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

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 learned helplessness regarding history and considered that its learning was disconnected from their own 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

Une version longue de cet article est disponible sur www.alphil.com

PAGEAU Laurie, « Les représentations de la science historique des apprenants en difficulté dans les cours d'histoire », in *Didactica Historica* 7/2021, p. 113-118.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2021.007.01.113

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 des données tirées d'une recherche empirique exploratoire réalisée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise. Notre intention était de mieux connaître les besoins des élèves en difficulté 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 perspective plus

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.

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

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.

Tournons notre regard vers l'apprenant québécois de quatrième secondaire, qui est soumis, au terme de sa formation secondaire en histoire, à une épreuve certificative de ses apprentissages : l'épreuve unique ministérielle (ÉUM) qui 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 secondaire³. L'ÉUM s'inspire, théoriquement, d'une conception constructiviste de l'histoire⁴ et favoriserait l'emploi de la pensée historique⁵. 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 Québec⁶. Plusieurs élèves en échec choisissent de s'inscrire à des cours de rattrapage estivaux dans l'espoir de réussir une reprise de l'ÉUM pour éviter un prolongement de leurs études. Nous avons élaboré notre recherche exploratoire 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'ÉUM et qui ont choisi de s'inscrire au cours d'été, nous a permis d'atteindre plusieurs objectifs : nous nous intéresserons en particulier à celui de mieux connaître 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

Les élèves québécois sont exposés à diverses influences épistémologiques, dont celles des enseignants d'histoire. Cette dernière est documentée par Moisan⁷ et Demers⁸ qui observent une opposition entre deux postures épistémologiques au sujet de la science historique : une minorité des enseignants rencontrés considèrent l'histoire comme une science qui permet de développer des outils intellectuels, une majorité perçoit l'histoire comme une source de culture et de connaissances déclaratives d'inspiration positiviste⁹. De son côté, Boutonnet¹⁰ 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 québécois utilisés en classe permet aussi de noter qu'avec leurs consignes peu réflexives, ces outils n'encouragent pas le développement des compétences prévues dans le programme scolaire du domaine de l'histoire¹¹. Selon Déry, l'ÉUM, bien qu'ayant un objectif d'évaluation des compétences historiques des élèves, sollicite des réponses qui reposent sur « l'utilisation d'un savoir mémorisé ou par

³ 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.

⁴ ÉTHIER Marc-André, CARDIN Jean-François, LEFRANÇOIS David, « Leur programme et le nôtre », *Bulletin d'histoire politique*, n° 22(3), 2014, p. 165-178 ; 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.

⁵ 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.

⁶ 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.

⁷ 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.

⁸ 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.

⁹ Ces postures se manifestent aussi par une opposition à certains éléments du programme de la part d'enseignants.

¹⁰ 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.

¹¹ 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.

l'utilisation d'une autorité (le document) pour réactiver des connaissances antérieures»¹².

L'apprenant des cours d'été, ayant eu diverses difficultés durant son parcours éducatif en histoire, peut manifester de l'impuissance apprise¹³ – soit une faible estime de ses capacités – 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, nous faisons l'hypothèse que la représentation de ce qu'est l'histoire agit sur la manière dont l'apprenant perçoit la préparation requise pour performer à l'ÉUM et aura un impact sur sa réussite à la reprise de l'examen¹⁴.

En résumé, afin de mieux connaître les causes auxquelles les élèves en cours d'été attribuent leur échec, nous prenons en considération 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, 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, provenait de quatre commissions scolaires de la grande région de Québec qui avait accepté de participer. Les données, collectées à l'aide d'un questionnaire (selon les milieux en présentiel sur

papier ou virtuel pour les cours à distance)¹⁵, 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 considérant la limite, émanant du milieu, de ne pas être trop chronophage¹⁶. Dans le cadre du présent article, nous nous intéresserons à quatre questions : deux de type quantitatif qui nous permettront d'ébaucher la composition du milieu et deux autres (une ouverte, une fermée) nous permettant, à l'aide d'une analyse qualitative, de mieux comprendre la perception des élèves sur les causes de leur échec à l'épreuve unique.

Résultats

Une analyse des réponses à notre étude laisse entrevoir un problème au sujet de l'épistémologie de l'histoire des participants. Nous retenons ici deux éléments tirés de notre questionnaire qui vont dans ce sens. Premièrement, une des questions portait sur les difficultés 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 réponses suggérées dans le questionnaire ont été les plus populaires.

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'épreuve ministérielle à une mauvaise connaissance du récit et des faits historiques. Cet élément,

¹² DÉRY Catherine, *Description...*, p. 134; 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.

¹³ 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.

¹⁴ 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 Editions, 2006, p. 135-174.

¹⁵ 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.

¹⁶ Avec ce choix, nous avons dû accepter ses faiblesses, la principale étant que certaines réponses obtenues à des 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 longue¹⁷	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.		

qui peut être associé à une conception transmissive de l'histoire, est le premier indice qui indique un problème au niveau du développement d'une vision constructiviste de l'histoire.

Deuxièmement, nous avons posé une question ouverte aux participants : « Pourquoi crois-tu avoir échoué à l'épreuve du MELS de juin dernier en histoire ? ». Cinq thèmes ont émergé de l'analyse des propos recueillis : 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), d'autres associent l'histoire à la mémorisation (22 répondants, 13,8 % des participants)

¹⁷ La « question longue » est une question qui demande une réponse élaborée proche de la dissertation historique.

ou encore 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'épreuve unique repose sur la mémorisation, parfois allant jusqu'à mentionner qu'il faut mémoriser l'ensemble de l'histoire du Canada pour réussir l'épreuve unique, parfois mentionnant qu'ils n'ont pas retenu les « bonnes informations » pour réussir l'ÉUM (voir Tableau 2).

Discussion

Les résultats qui précèdent indiquent qu'au moment de se soumettre à une évaluation des compétences visées par le programme d'histoire, beaucoup d'apprenants semblent vouloir démontrer leur capacité à mémoriser un récit historique qu'on leur aurait transmis. Une analyse en lien avec le rapport aux savoirs historiques des participants met en relief un thème récurrent : la lourdeur de la tâche de mémorisation, 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

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.

élèves semblent avoir développé *a contrario* une vision transmissive de cette science, basée sur la recherche d'un récit « vrai et mémorisable ». Il y a ainsi une diffusion de ces idées transmissives de la part des figures d'autorité (enseignants, manuels) vers les élèves. Nous en venons à envisager qu'il y a un conflit entre les attentes des élèves et celles, constructivistes, du ministère. Ces élèves semblent avoir étudié en fonction d'un impératif implicite de mémorisation en lien avec leur interprétation des demandes de l'ÉUM. Le fait qu'ils aient démontré, selon leur perception, une première fois leur capacité de mémorisation sans obtenir une mention de réussite semble conduire à une rupture du contrat didactique¹⁸ et, de là, à une amertume envers l'histoire scolaire.

Conclusion

Bien que le programme en place au moment de cette recherche fit la promotion d'une conception constructiviste de l'histoire, diverses études indiquent que les représentations sociales présentes chez les enseignants au Québec sur l'histoire

sont d'une nature plutôt transmissive de connaissances¹⁹, de même que dans la plupart des manuels scolaires²⁰ et dans l'ÉUM²¹. Il est envisageable que l'exposition à des conceptions 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. Selon notre corpus, il semble que plusieurs élèves en échec aient développé une vision plutôt transmissive de l'histoire, cherchant à démontrer leur capacité à mémoriser un récit événementiel, vrai et fixe.

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 en histoire peut mener à une situation paradoxale où certains apprenants ne développent pas leurs compétences d'analyse historique, n'ayant pas

¹⁸ CHEVALLARD Yves, *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble: Éditions La Pensée sauvage, 1985, 126 p.

¹⁹ DEMERS Stéphanie, *Relations entre le cadre...*; MOISAN Sabrina, *Fondements épistémologiques...*

²⁰ 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.

²¹ DÉRY Catherine, *Description et analyse des postures épistémologiques...*; ÉTHIER Marc-André, CARDIN Jean-François, LEFRANÇOIS David, « Leur programme et le nôtre... ».

réalisé que c'est l'un des buts recherchés. Par conséquent, certains élèves cherchent à prouver, lors de l'ÉUM, leur capacité à mémoriser des faits historiques. Si la mémorisation semble aider des élèves à atteindre la réussite à l'ÉUM²², elle laisse aussi de côté certains apprenants qui

sont convaincus que l'histoire est une question de mémorisation. Les résultats de cette étude nous amènent à encourager la diffusion et la formation aux outils qui permettent le développement de la pensée historique dans les formations initiales et continues des enseignants.

²² 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 et codirigée par Catherine Duquette. 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 intéressée dans le cadre d'une étude auprès des élèves qui ont obtenu un constat d'échec 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