



**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**

par Lauriane Blouin

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du
grade de Maitre ès arts (M.A) en éducation**

Québec, Canada

© Lauriane Blouin, 2020

RÉSUMÉ

Cette recherche de type mixte dans le champ de la didactique de l'histoire cherche à mieux saisir la nature de l'épreuve unique d'histoire ainsi que les facteurs de difficultés qui lui sont associés et à comprendre l'influence de la compréhension de lecture sur la réussite de l'épreuve auprès des élèves de 4^e secondaire. Trois objectifs découlent de cette démarche de recherche : 1) documenter le taux de réussite de l'épreuve unique d'histoire en fonction des différents facteurs étudiés; 2) décrire les actions menées par les élèves au moment de réaliser les questions de l'épreuve unique à l'aide du dossier documentaire et 3) observer la réalisation des questions de l'épreuve unique en fonction des niveaux de compétence en compréhension de lecture et l'utilisation des stratégies de lecture chez les élèves de 4^e secondaire. Pour ce faire, 60 copies de l'épreuve unique d'histoire de juin 2016 ont été analysées et par la suite, six élèves classés en fonction de leurs résultats en compréhension de lecture (en français) ont réalisé un exercice d'histoire basé sur le modèle de l'épreuve unique d'histoire.

Les données quantitatives ont permis de comprendre que l'épreuve unique est un examen complexe et déconnecté des pratiques habituelles de la classe d'histoire. L'épreuve unique d'histoire demande la mobilisation de nombreux savoirs et savoir-faire liés à la pensée historique, au développement d'opérations intellectuelles, l'analyse de documents de plusieurs types et par la présence privilégiée de documents textes dans le dossier documentaire qui exige un travail pointilleux de la littératie historique. Finalement, les entretiens réalisés auprès des élèves ont conclu que les élèves ne semblent pas connaître et utiliser les stratégies de lecture qui pourraient les aider à lire en histoire et cela peu importe leurs résultats en compréhension de lecture. Par contre, à l'exception des stratégies de lecture, les élèves avec un haut niveau de compétence à lire seraient plus outillés pour parvenir à réussir les questions en histoire et par conséquent, ils ont plus de chance de réussir l'épreuve unique d'histoire.

Mots-clés : histoire du Québec et du Canada, Histoire et Éducation à la citoyenneté, didactique de l'histoire, épreuve unique d'histoire, difficultés, compréhension de lecture, textes historiques, lecture, stratégies de lecture.

Acquisition

ABSTRACT

This mixed-type research in the field of history education seeks to better understand the influence of students' reading comprehension skills on the success rate of Quebec's provincial examination in the field of Quebec and Canadian history. The study has three specific objectives: 1) document the success rate of the provincial examination for the discipline of history; 2) describe the actions taken by students when working with written secondary sources; 3) observe how the level of reading comprehension skills and the use of reading strategies among secondary 4 students might influence the success rate to the examination. To do this, 60 copies of the provincial examination of June 2016 were analyzed. Following this, six students, ranked according to their reading comprehension scores (in French class), completed an exercise modeled from the provincial examination. Students were then interviewed to explain how they worked their way through the exercise and which reading strategy they used while working with the provided evidence.

Data from the research tend to show that the provincial examination is a complex form of assessment and that it is somewhat disconnected from the usual pedagogical practices found in history class. In order to pass such an examination, students need to have a certain level of mastery in historical thinking, have developed a set of 7 intellectual operations and be able to analyze several types of written evidence which in turn require them to develop a form of historical literacy. Finally, interviews with students concluded that secondary 4 students don't seem to know and/or use reading strategies that could help them analyze the given evidence, regardless of their level of reading comprehension skills. Aside from the reading strategies, students with a higher level of reading skills appear to be better equipped to successfully complete the examination.

Keywords: History Education, History of Quebec and Canada, History and Citizenship Education, historical thinking, provincial examination, reading comprehension skills, historical texts, historical literacy, reading strategies.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
ABSTRACT	iii
LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	xii
INTRODUCTION	1
1.1 Le programme d'histoire de deuxième cycle au secondaire	5
1.1.1 Le programme d'HEC (valide entre 2006 et 2017)	5
1.1.2 Le nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada (valide dès 2017)	6
1.1.3 La pensée historique dans le programme d'histoire au deuxième cycle	7
1.2 L'épreuve unique d'histoire nationale du programme d'HEC	8
1.2.1 Les caractéristiques de l'épreuve unique d'histoire	10
1.2.2. Les compétences à développer pour réussir l'épreuve unique d'histoire	11
1.2.3 Les difficultés rencontrées par les élèves lors de l'épreuve unique d'histoire	12
1.2.3.1 Difficultés associées à la complexité et la dualité de la tâche : questions et dossier documentaire	12
1.2.3.2 Difficultés associées à la pensée historique et à la réalisation des opérations intellectuelles	14
1.2.3.3 Difficultés associées à la compétence à lire	16
1.3 La lecture au secondaire : une compétence partagée et disciplinaire	19
1.3.1. Les difficultés en lecture, toutes disciplines confondues, chez les élèves du secondaire	19
1.3.3 Lecture et stratégies de lecture en histoire chez les élèves du secondaire : les difficultés	21
1.3.4 Les difficultés en lecture en histoire et impacts sur la réussite à l'épreuve unique d'histoire	26
1.4 Questions de recherche	28
1.5 Objectifs de recherche	29
CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL	30
2.1 La pensée historique	30
2.1.1 La pensée historique et les opérations intellectuelles en histoire telles qu'attendues par le programme d'HEC	30
2.1.2 Les cadres d'évaluation du programme d'HEC	31
2.1.2.1 Les opérations intellectuelles	33
2.1.3 La pensée historique : le modèle de Martineau (1999)	40

2.1.4	<i>La pensée historique : le modèle de la pensée historique de Lautier (1997).</i>	43
2.1.5	<i>La pensée historique : le modèle de Seixas (1996)</i>	44
2.1.6	<i>Les concepts de la pensée historique retenus pour la recherche</i>	45
2.1.6.1	<i>Un modèle hybride de la pensée historique</i>	46
2.2	<i>Le modèle des types d'erreurs en histoire de Lauzon (2016)</i>	47
2.3	<i>La compétence à lire</i>	49
2.3.1	<i>Lire : définitions générales et stratégies en jeu.</i>	49
2.3.1.1	<i>L'importance des stratégies de lecture pour la compréhension en lecture</i>	54
2.3.2	<i>L'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007)</i>	55
2.3.2.1	<i>Les stratégies de lecture de l'APL</i>	56
2.4	<i>La lecture historique</i>	57
2.4.1	<i>Les stratégies de lecture en histoire selon le MEQ</i>	58
2.4.2.1	<i>Les stratégies du lecteur efficace en sciences humaines</i>	61
2.4.3	<i>Lire à la manière des historiens (Wineburg, Monte-Sano et Reisman, 2013)</i>	61
2.4.3.1	<i>Les stratégies et habiletés de l'historien</i>	62
2.4.4	<i>La littéracie historique (Nokes, 2013)</i>	64
2.4.4.1	<i>Stratégies liées à la littéracie historique</i>	66
2.4.5	<i>Synthèse des stratégies et habiletés nécessaires à la lecture en histoire</i>	66
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE		69
3.1	<i>Une approche de type mixte</i>	69
3.2	<i>Déroulement général de la recherche : démarche en trois étapes</i>	71
3.2.1	<i>Première étape : l'analyse des 60 copies d'épreuve uniques d'histoire</i>	71
3.2.2.1	<i>Portrait de l'exercice d'histoire</i>	72
3.3	<i>Présentation des participants et des échantillons</i>	73
3.3.1	<i>Première étape : les participants</i>	73
3.3.2	<i>Deuxième étape et troisième étape : échantillon des élèves</i>	74
3.4	<i>Présentation des outils de collecte et d'analyse</i>	74
3.4.1	<i>Première étape : Outils de collecte et d'analyse</i>	75
3.4.2	<i>Deuxième étape : Outils de collecte et d'analyse</i>	76
3.4.3	<i>Troisième étape : Outils de collecte et d'analyse</i>	78
3.5	<i>Justification méthodologique pour les trois étapes de la recherche</i>	78
3.6	<i>Déontologie</i>	81
CHAPITRE IV : ANALYSES ET RÉSULTATS		82
4.1	<i>Première étape de recherche : analyses et résultats des 60 épreuves uniques d'histoire</i>	82
4.1.1	<i>La réussite et les résultats sur 100 aux questions de l'épreuve</i>	82

4.1.2 Le type d'erreurs dominant.....	86
4.1.3 Présence de traces dans le dossier documentaire	88
4.1.4 Corrélation des résultats dégagés lors de l'analyse des 60 épreuves uniques..	90
4.1.4.1 La réussite à l'épreuve/les résultats sur 100 et le type d'erreurs dominant.....	90
4.1.4.2 La réussite à l'épreuve et les traces laissées dans le dossier documentaire ..	91
4.1.4.3 La réussite à l'épreuve et le type de traces laissées dans le dossier documentaire	92
4.1.4.4 La réussite de l'épreuve et le(s) type (s) de document(s) associé(s)	92
4.1.4.5 Le type d'erreurs et les opérations intellectuelles du programme d'HEC	93
4.1.4.6 Le type d'erreurs et le type document associé.....	94
4.1.5 Conclusion partielle.....	95
4.2 Deuxième étape d'exploration : analyses et résultats des exercices réalisés par les six élèves.	95
4.2.1 Le taux de réussite et les résultats de l'exercice	96
4.2.2 Le type d'erreurs dominant chez les élèves.....	99
4.2.3 L'utilisation du dossier documentaire	99
4.2.4 Conclusion partielle.....	100
4.3 Troisième étape d'exploration : analyses et résultats obtenus lors des entrevues explicitations	100
4.3.1 La première action effectuée	101
4.3.2 L'utilisation du dossier documentaire	101
4.3.3 Ce qui peut aider à répondre aux questions	102
4.3.4 Le(s) document(s) spécifié(s) ou non dans la question	103
4.3.4 Les difficultés perçues avec l'exercice.....	104
4.3.5 La complexité des questions selon la perspective des élèves	105
4.3.6 Les stratégies, habiletés ou techniques utilisées	109
4.3.7 Les traces laissées dans le dossier documentaire	113
4.3.8 Autres questions sur l'entretien et sur la discipline de l'histoire	114
4.3.8.1 Quel type de document du dossier documentaire regardes-tu en premier?..	114
4.3.8.2 As-tu plus de facilité avec les textes, les images, les tableaux, les graphiques ou les cartes ?	115
4.3.8.3 Qu'est-ce qui est plus fiable parmi les documents en histoire? Image, carte, texte, graphique/tableau? Pourquoi?.....	115
4.3.8.4 Peux-tu classer en ordre de difficulté (plus facile au plus difficile) les quatre types de documents suivants : texte, photographie (image), carte et tableau/graphique.....	116
4.3.8.5 Comment trouves-tu le vocabulaire en histoire?	117

4.3.8.6 <i>Parmi ce que tu as appris dans les autres matières, est-ce qu'il y a des éléments auxquels tu peux te référer ou utiliser pour t'aider en situation d'examen ou d'exercice en histoire? Si oui, dans quelle matière et quels sont-ils?</i>	118
4.3.8.7 <i>Comment juges-tu tes résultats obtenus en histoire? (mauvais, passables, bons ou excellents) Et pourquoi tu les juges comme ça?</i>	119
4.3.8.8 <i>Quelles stratégies de lecture utilises-tu en classe d'histoire?</i>	120
4.3.9 <i>La compétence à lire en fonction des niveaux de compréhension de lecture des élèves</i>	121
4.3.10 <i>Conclusion partielle</i>	125
CHAPITRE V : DISCUSSION	126
5.1 <i>Constats d'ensemble</i>	126
5.1.1 <i>Un dossier documentaire trop peu utilisé</i>	127
5.1.2 <i>Des traces différenciées selon que les élèves soient en réussite ou en échec</i>	128
5.1.3 <i>L'enjeu des perceptions des exigences de l'épreuve unique dans l'utilisation très variable du dossier documentaire</i>	129
5.1.4 <i>L'influence du type de documents sur la réussite, le type d'erreurs, leur fiabilité et leur facilité d'utilisation</i>	131
5.1.5 <i>Le type d'erreurs et la réussite des élèves</i>	135
5.1.5.1 <i>Les erreurs chronologiques</i>	135
5.1.5.2 <i>Les erreurs conceptuelles</i>	136
5.1.5.3 <i>Le problème avec la trame narrative</i>	137
5.1.6 <i>Des opérations intellectuelles plus exigeantes et la pensée historique peu développée chez les élèves</i>	138
5.1.7 <i>La trop grande place accordée à la mémorisation</i>	140
5.1.8 <i>Les difficultés liées aux tâches en histoire, dont la réalisation de l'épreuve unique, selon les élèves</i>	143
5.1.9 <i>L'enjeu de la compétence à lire en histoire et la faible présence de stratégies de lecture</i>	146
5.1.9.1 <i>Le niveau de compétence à lire des élèves influence la réussite en histoire</i>	146
5.1.9.2 <i>La très faible mobilisation des stratégies de lecture</i>	147
5.2 <i>Propositions et réflexions didactiques</i>	151
5.2.1 <i>Liées à l'épreuve unique, aux pratiques dominantes et à l'épistémologie de la discipline</i>	151
5.2.2 <i>Liées à l'enseignement des stratégies de lecture de documents utilisés en classe d'histoire</i>	153
5.2.3 <i>Synthèse</i>	154
CONCLUSION	155

BIBLIOGRAPHIE.....	160
ANNEXES	170

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Question à choix multiples d'une épreuve d'avant la réforme de 2006	8
Figure 2. Différentes pondérations possibles aux questions de l'épreuve d'histoire	9
Figure 3. Exemples de questions courtes de l'épreuve d'histoire (juin 2015)	10
Figure 4. Exemples de documents du dossier documentaire de l'épreuve d'histoire (juin 2015).....	11
Figure 5. Exemple de <i>document-confettis</i> dans l'épreuve de juin 2014	18
Figure 6. Les cadres d'évaluation dans le programme d'HEC.....	32
Figure 7. Nombre de questions par thématiques	34
Figure 8. Répartition du nombre de questions par période historique	35
Figure 9. Fréquence des opérations intellectuelles selon les questions	36
Figure 10. Répartition des documents de source première et de source seconde	39
Figure 11. Les dimensions et opérations intellectuelles du mode de pensée historique de Martineau (2000).....	41
Figure 12. Les étapes de la compréhension de lecture selon Chartrand (2009)	50
Figure 13. Le résultat sur 100 points.....	83
Figure 14. Le taux de réussite à l'épreuve chez les élèves du programme régulier	84
Figure 15. Le taux de réussite à l'épreuve chez les élèves du PEI.....	84
Figure 16. La réussite de l'exercice.....	97
Figure 17. Le taux de réussite aux opérations intellectuelles d'HEC de l'exercice.....	98
Figure 18. Les consignes de l'épreuve unique d'histoire de juin 2016	130

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : résultats par matière aux épreuves ministérielles entre 2003 et 2015	4
Tableau 2 : les caractéristiques des textes en histoire (Cartier et Martel, 2014)	22
Tableau 3 : les obstacles à la lecture en histoire selon Cartier et Martel (2014)	23
Tableau 4: l'opération intellectuelle d'HEC et opérations intellectuelles de Martineau (2010) pour l'épreuve unique d'histoire.....	37
Tableau 5: nombre de questions dans l'épreuve selon le type de document associé .	39
Tableau 6: les opérations intellectuelles et les liens avec les programmes actuels d'histoire selon perspective historique de Martineau (2000, 2010).....	42
Tableau 7 : un modèle hybride de la pensée historique et rapprochements avec les opérations intellectuelles de l'épreuve unique d'histoire.....	46
Tableau 8 : les types d'erreurs en histoire de Lauzon (2016).....	48
Tableau 9 : les stratégies de lecture suggérées par le MEQ	52
Tableau 10: les stratégies de lecture issues du programme de français	53
Tableau 11: le modèle de l'apprentissage par la lecture de Cartier (2007)	55
Tableau 12 : les stratégies cognitives de l'APL	56
Tableau 13 : les stratégies cognitives efficaces et non efficaces pour une activité d'APL.....	57
Tableau 14 : les pistes de lecture pour les documents historiques selon le MEQ.....	59
Tableau 15 : les stratégies du lecteur efficace en histoire.....	61
Tableau 16: les stratégies et habiletés de l'apprenti lecteur/historien	63
Tableau 17: synthèse des stratégies de lecture et habiletés gagnantes en histoire	67
Tableau 18: objectifs et méthodologie employée	70
Tableau 19: les indicateurs utilisés pour analyser les 60 copies d'élèves	71
Tableau 20: la répartition des élèves en fonction du programme d'étude.....	73
Tableau 21: la répartition des répondants en fonction du sexe et des résultats en compréhension de lecture.....	74
Tableau 22: les indicateurs sur le portrait global de l'épreuve unique de juin 2016	75
Tableau 23: fiche d'observation par élève.....	77
Tableau 24: gabarit de grilles de compilation	78
Tableau 25: le taux de réussite aux questions selon la période historique.....	85
Tableau 26: le taux de réussite aux opérations intellectuelles du programme d'HEC .	85
Tableau 27: le taux de réussite aux opérations intellectuelles de Martineau (2000, 2010)	86
Tableau 28: fréquence et pourcentage du type d'erreurs dominant des élèves	87
Tableau 29: le type d'erreurs le plus fréquent par question	87
Tableau 30: fréquence et pourcentage du type de traces laissées dans le dossier documentaire	89
Tableau 31: fréquence et pourcentage de la quantité de traces laissées dans le dossier documentaire	90

Tableau 32: le type d'erreurs le plus fréquent selon la réussite ou l'échec à l'épreuve.	91
Tableau 33: la présence de traces laissées dans le dossier documentaire selon la réussite à l'épreuve	92
Tableau 34: nombre de questions et taux de réussite selon le type de document associé aux questions	93
Tableau 35: le type d'erreurs par question si la question spécifie ou non le document à utiliser	94
Tableau 36: synthèse des informations sur les six élèves et la réalisation de l'exercice	96
Tableau 37: taux de réussite aux opérations intellectuelles de Martineau (2000, 2010)	98
Tableau 38: les difficultés perçues par les élèves lors de l'exercice	104
Tableau 39: complexité et informations de la question #1	105
Tableau 40: complexité et informations de la question #2	106
Tableau 41: complexité et informations de la question #3	106
Tableau 42: complexité et informations de la question #4	107
Tableau 43: complexité et informations de la question #5	107
Tableau 44: complexité et informations de la question #6	108
Tableau 45: complexité et informations de la question #7	108
Tableau 46: complexité et informations de la question #8	109
Tableau 47: les stratégies, habiletés ou techniques utilisées par les élèves A et B...	110
Tableau 48: les stratégies, habiletés ou techniques utilisées par les élèves C et D ..	111
Tableau 49: les stratégies, habiletés ou techniques utilisées par les élèves E et F ...	112
Tableau 50: classification des quatre types de documents en ordre de difficulté	116
Tableau 51: synthèse des éléments similaires et divergents chez les élèves A et B.	121
Tableau 52: synthèse des éléments similaires et divergents chez les élèves C et D	122
Tableau 53: synthèse des éléments similaires et divergents chez les élèves E et F .	124

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

- APL : Apprentissage par la lecture
- DD : Dossier documentaire
- DES : Diplôme d'études secondaires
- HEC: Histoire et éducation à la citoyenneté
- MEQ: Ministère de l'Éducation du Québec
- MELS: Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport
- MEES: Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur
- MEESR : Ministère de l'Éducation, de l'enseignement supérieur et de la Recherche
- OCDE: Organisation de coopération et de développement économiques
- PEI: Programme d'enseignement international
- PFEQ: Programme de formation de l'école Québécoise
- PISA: Programme international pour le suivi des acquis des élèves

REMERCIEMENTS

« *Pourquoi fais-tu une maîtrise ?* », « *Tu vas faire quoi après ta maîtrise ?* », « *Ça va finir quand cette maîtrise ?* », « *C'est quoi déjà ton sujet de maîtrise ?* », etc. À tous ceux que j'ai croisés lors des dernières années et qui m'ont posé ces questions sans véritablement être satisfaits de la réponse donnée, je vous remercie. Grâce à vous, j'ai appris à verbaliser mon sujet de recherche et à vulgariser un processus abstrait pour le commun des mortels. La rédaction de ce mémoire, à l'image de montagnes-russes, m'a offert un éventail d'émotions. Heureusement, j'ai obtenu le soutien de nombreuses personnes et au final, mon parcours a été positif.

Je tiens d'abord et avant tout à remercier mes deux directrices de recherche : Catherine Duquette et Virginie Martel. J'ai eu la chance de bénéficier des conseils et de l'accompagnement de ces deux femmes intelligentes et intelligibles. Leur complémentarité tout au long de mon processus de lecture et d'écriture m'a permis de raffiner mes réflexions.

Au comité évaluateur, merci d'avoir pris de votre temps de vous investir sur ma recherche afin d'y suggérer des améliorations.

Ensuite, j'aimerais transmettre ma reconnaissance à l'ensemble du personnel du 3^e étage de l'UQAC que j'ai côtoyé lors de mon BAC et de ma maîtrise. Je remercie le département et le module des sciences de l'Éducation: pour la richesse des réflexions dans les couloirs, leur soutien et leur écoute. Vous êtes une belle équipe !

Le cheminement scolaire universitaire au deuxième cycle est un chemin essentiellement individuel. Or, j'ai pu partager de bons moments avec les autres étudiants de ma cohorte et nos échanges sur nos projets respectifs ont contribué à l'avancement, dans un contexte amical, de mon mémoire. Merci à Jeanne, Julie, Catherine, Stéphanie, Marie-Michelle, Éric et Mathieu.

Étant enseignante au secondaire, j'ai rencontré des collègues inspirants: Marie-Andrée, Marco, Steeve et Isabelle. Je m'inspire de vous chaque jour dans ma pratique enseignante. Je remercie également M. Bernier pour sa compréhension au sujet de ma conciliation travail-étude. Il a su utiliser les bons mots au bon moment et a toujours été intéressé par mon projet de recherche.

Pour la richesse intellectuelle qu'ils m'ont donnée, le soutien moral, affectif, financier tout au long de mes études et pour la fierté dans leurs yeux, je remercie mes parents. Sans vous, je n'aurais pas pu faire ce mémoire.

Même s'il ne pourra lire ces mots, je prends quelques mots pour parler de l'importance que mon chien a eue lors de la rédaction de mon mémoire. Les petites marches de santé après les heures passées devant mon écran d'ordinateur ont été plus que nécessaires.

Finalement, je ne peux passer sous silence la contribution de mon amoureux lors des derniers moments de réflexion et de rédaction. Nos discussions ont permis de peaufiner mon travail et surtout, tu m'as donné la motivation et l'énergie pour compléter en beauté cette étape importante. Merci Stéphane pour ton soutien, ton écoute, tes conseils et ta confiance.

INTRODUCTION

L'origine du questionnement derrière cette démarche de recherche repose sur mon expérience personnelle comme enseignante d'histoire au secondaire. En tout début de carrière, j'ai enseigné l'histoire du Québec et du Canada en 4^e secondaire. J'ai rapidement été confrontée aux réalités de l'épreuve unique d'histoire en côtoyant des élèves anxieux face à cet examen, des élèves ne sachant pas comment organiser leurs périodes d'étude en vue de la réussite de l'épreuve et surtout des élèves inconfortables avec l'interprétation des documents historiques présents dans l'épreuve. Un peu plus tard, j'ai effectué du tutorat privé avec des élèves ayant des grandes difficultés en histoire. Lors des moments passés avec eux, je me suis particulièrement intéressée à la manière dont ils travaillaient les documents historiques. La majorité des élèves peinaient à utiliser les documents afin de bien répondre aux questions posées. J'ai voulu accompagner ces élèves vers des techniques et des stratégies d'analyse de documents afin de mieux les aider. Selon le profil des élèves, ce soutien a été plus ou moins efficace : certains élèves développaient une meilleure compréhension de la discipline tandis que d'autres ne comprenaient pas ce qu'ils lisaient. Je soupçonnais (et j'avais souvent attendu d'autres enseignants d'histoire le dire) que la compréhension de lecture venait influencer la réussite aux questions de l'épreuve ou de l'examen. Effectivement, quelques élèves que je suivais en tutorat privé avaient de faibles résultats en français (compréhension de textes), mais la compétence à lire n'expliquait pas, du moins elle n'expliquait pas en totalité, les difficultés en histoire vécues par les élèves. J'ai donc entamé un diplôme de deuxième cycle en éducation afin de creuser davantage cette problématique. Le but de ce mémoire est de mieux comprendre les exigences de l'épreuve unique d'histoire, les difficultés rencontrées par les élèves de 4^e secondaire au moment de la réaliser et de mieux saisir l'influence de la compétence à lire sur sa réussite.

Pour y arriver, le premier chapitre dédié à la problématique de la recherche dresse le portrait actuel de l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté au secondaire en misant sur la présentation de l'épreuve certifiée d'histoire nationale dont son portrait, ses exigences et ses difficultés. Le chapitre aborde ensuite l'importance de la lecture dans toutes les disciplines scolaires, mais principalement sur la compréhension de lecture et les stratégies associées à la discipline de l'histoire. La problématique se termine avec la présentation des caractéristiques des documents textes donnés à lire en histoire.

Le deuxième chapitre de la recherche fournit les assises théoriques derrière les concepts étudiés dans ce mémoire. Une recension des écrits sur les thématiques suivantes a été réalisée : la pensée historique dans les programmes d'enseignement d'histoire au secondaire, les éléments d'évaluation à l'aide des opérations intellectuelles en histoire, le modèle des types d'erreurs en histoire, la compétence à lire et ses stratégies dans toutes les disciplines scolaires et la lecture historique propre à la classe d'histoire.

Dans le chapitre qui présente la méthodologie avec laquelle s'est réalisée cette recherche, il est mentionné de la posture épistémologique mobilisée pour explorer la démarche de recherche, de la sélection et la composition des participants à l'étude, des outils d'analyse utilisés pour traiter les données et du déroulement effectué pour les trois étapes d'exploration.

L'analyse des résultats est présentée dans le quatrième chapitre de ce mémoire. Les données sont présentées en trois moments, répondant chacun à l'un des objectifs de recherche. Dans un premier temps, ce sont les résultats issus de l'analyse quantitative des copies d'épreuves uniques d'histoire qui sont exposés. Ensuite, les données provenant des observations avec les élèves sont analysées d'abord dans une perspective quantitative et finalement reprises conjointement avec les informations dites qualitatives tirées des entrevues.

Le chapitre de la discussion traite des grandes tendances observées et présente l'interprétation des résultats du chapitre quatre. La discussion se termine avec quelques réflexions et propositions à saveur didactique.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Le débat sur l'enseignement de l'histoire suite au remaniement du programme d'Histoire et Éducation à la citoyenneté¹ au Québec n'est pas nouveau. Déjà, un sondage réalisé en 1988 sur l'enseignement de l'histoire concluait que « les Québécois ne sont guère satisfaits de l'enseignement de l'histoire qui est dispensé » dans les écoles (Gravel, 1988, dans Martineau, 1999, p.1). Bien que depuis ce temps des modifications de programmes se soient enchaînées, les critiques demeurent nombreuses. La nature et la réussite de l'épreuve unique d'histoire de quatrième secondaire demeurent des points fondamentaux de débat (Létourneau, 2008). Peu importe les programmes ou les réformes, l'épreuve d'histoire est en effet régulièrement critiquée. Même à l'époque de l'ancienne formule d'examen, l'historienne et didacticienne Micheline Dumont (1985) affirmait son mécontentement sur la structure de l'épreuve unique d'histoire : « Je considère que l'examen du Ministère est devenu un cauchemar. Il ne permet pas un véritable apprentissage de l'histoire ! » (Dumont, 1985). Plus récemment, Déry (2017) parle d'une désincarnation des savoirs et d'un désalignement entre le programme d'HEC et l'épreuve ministérielle associée. De leurs côtés, les enseignants se plaignent de la formule de l'épreuve unique d'histoire de quatrième secondaire qu'ils jugent déconnectée de ce qui se fait en classe (Bouvier et Sarra-Bournet, 2008). Au-delà des critiques qu'elle suscite, l'épreuve reste toutefois un passage obligé dans le parcours scolaire des élèves québécois puisque sa réussite est nécessaire pour décrocher le diplôme d'études secondaires (DES).

Comme en témoignent les statistiques comparatives produites par le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ²) et présentées dans le tableau 1, les taux de réussite des élèves sont rendus disponibles à chaque année. Les résultats sont cependant fluctuants, mais surtout plus faibles en comparaison des résultats aux autres épreuves uniques québécoises, et moins élevés au cours des dernières années de passation. Harvey (2010) note que ces fluctuations s'observent plus spécifiquement depuis l'année 2003. Dans le tableau 1, il est possible d'observer que la moyenne sur 100 points à l'examen d'histoire est généralement plus basse que celle des autres matières à sanction, sauf en ce qui concerne les mathématiques (pour l'année 2012 : anglais, 76,4%; français, 72,9%; histoire, 68,6%; et mathématiques,

¹ L'acronyme HEC sera utilisé tout au long du texte lorsque qu'il sera question du programme d'Histoire et d'Éducation à la citoyenneté au secondaire (le programme d'histoire de deuxième cycle entre 2006 et 2017).

² L'acronyme MEQ sera employé tout au long du texte afin de simplifier et uniformiser la lecture malgré les différentes appellations depuis la création du ministère de l'Éducation. Cependant, lorsque le ministère sera cité, c'est l'acronyme en vigueur lors de l'année de publication qui sera utilisé.

61,9%). Conséquemment, au Québec, l'une des épreuves uniques ayant la moyenne la plus basse est celle d'histoire de quatrième secondaire. De même, en comparant les résultats obtenus à l'épreuve d'histoire selon les années de passation, il est possible de remarquer une diminution de la moyenne obtenue au cours des dernières années. Par exemple, les années d'avant la réforme obtiennent une moyenne de 73,4% à l'épreuve d'histoire, alors que les années après la réforme obtiennent une moyenne de 70,5%. De fait, les difficultés des élèves semblent s'accroître depuis l'année 2007, moment charnière du changement d'orientation du programme d'HEC au deuxième cycle du secondaire.

Tableau 1 : résultats par matière aux épreuves ministérielles entre 2003 et 2015

MATIÈRE	MOYENNE SUR 100 ³									
	Avant la réforme					Après la réforme (sous le programme d'HEC)				
	2003	2004	2005	2006	2007 ⁴	2011	2012	2013	2014	2015
Anglais - 5^e sec langue seconde	73,1	73,6	73,7	73,2	73,4	76,8	76,4	77,2	76,8	77,6
Français -5^e sec Langue d'enseignement	69,4	72,5	73,1	71,6	72,6	73,2	72,9	72,6	71,5	72,6
Histoire Québec et Canada (HEC) 4^e sec	72,1	75,9	71,3	71,4	76,4	X	68,6	71,2	71,6	71,0
Mathématiques 4^e sec	70,9	72,4	68,7	67,2	69,6	X	61,9	64,7	65,1	63,6
Sciences 4^e sec	71,8	70,4	75,1	71,4	71,0	X	62,4	70,9	69,5	66,4

Extrait de : Ministère de l'Éducation du Québec (2008). Tableau 5 : Résultats par matière, pour l'ensemble du Québec, de 2003 à 2007 et MELs (2015) et Résultats par matière, pour l'ensemble du Québec, de 2011 à 2015.

³ Le tableau présente seulement la moyenne sur 100 en faisant fi du taux de réussite sur 100 pour la raison suivante : les élèves sont invités à reprendre plusieurs fois l'épreuve unique advenant un échec à leur première passation de juin. Un élève peut donc reprendre son épreuve en juillet-août, en janvier et même en juin de l'année suivante. En raison de ce fait, le taux de réussite n'est pas aussi représentatif des résultats des élèves que la moyenne sur 100. Par exemple, pour l'année 2007, le taux de réussite à l'épreuve est de 89,4% alors que sa moyenne sur 100 est de 76,4%. L'écart considérable de 13% appuie cette préférence de la moyenne sur 100.

⁴ Les données des épreuves entre 2008 et 2011 ne sont pas disponibles, car ces épreuves n'étaient pas sanctionnées pour le DES. Lors de ces années d'implantation du nouveau programme d'HEC suite à la réforme en histoire au secondaire, soit entre 2008 et 2011, la réalisation des examens d'histoire revenait aux commissions scolaires ou aux écoles.

Ces résultats obtenus à l'épreuve unique d'histoire⁵ ne sont pas sans conséquences puisqu'ils permettent de penser que l'enseignement et l'apprentissage de la discipline historique au Québec rencontrent certaines difficultés. Un bon nombre de modifications ont été apportées à l'enseignement et à l'évaluation de la discipline depuis la réforme des années 2000. Ces dernières peuvent-elles expliquer, en partie, les fluctuations observées quant aux résultats des élèves à l'épreuve unique d'histoire? D'autres facteurs sont-ils en jeu et si oui, lesquels? Pourquoi ne parvenons-nous pas à améliorer les résultats des élèves aux épreuves uniques d'histoire? Comment faire pour assurer la réussite du plus grand nombre ?

1.1 Le programme d'histoire de deuxième cycle au secondaire

Afin d'éclairer ces interrogations et surtout pour bien contextualiser l'épreuve unique d'histoire de quatrième secondaire et ses liens avec l'histoire scolaire, les prochaines sections s'intéressent aux principaux changements qui ont touché l'enseignement de l'histoire au cours des dernières décennies, aux caractéristiques du programme d'HEC, aux cadres d'évaluation qui lui sont associés et aux caractéristiques de l'épreuve unique.

1.1.1 Le programme d'HEC (valide entre 2006 et 2017)

En 1994, les finalités de l'école québécoise sont redéfinies par un comité, composé de conseillers pédagogiques, d'enseignants et d'acteurs externes au milieu scolaire (Létourneau, 2008). Afin de favoriser le développement de compétences disciplinaires, le comité derrière le Rapport Lacoursière (1996) privilégie de lier les disciplines de l'histoire et de la géographie sous l'appellation d'un nouveau domaine de formation : l'univers social, éducation civique et sociale. Avec les États généraux sur l'éducation, tous les cours sont repensés et l'histoire est dorénavant associée à l'éducation à la citoyenneté; ce programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* (HEC) s'offre dorénavant sur cinq années. Son application en classe du secondaire se réalise pour une première fois en 2006. Le cours d'histoire du Québec et du Canada se

⁵ Le terme «épreuve unique d'histoire» sera utilisé pour contextualiser les épreuves uniques d'histoire nationale de quatrième secondaire issues du programme d'HEC.

retrouve alors dans le cursus scolaire au deuxième cycle du secondaire⁶. Le cours en troisième secondaire aborde le contenu de façon chronologique, soit de 1534 à nos jours; celui de quatrième secondaire revoit la matière en fonction de quatre thématiques. Parmi les thématiques abordées, il y a *Population et Peuplement*, *Économie et Développement*, *Culture et Mouvement de Pensées* et *Pouvoirs et Pouvoir*. Pour chaque thème, la matière est enseignée chronologiquement en respectant les périodes suivantes : les Premiers occupants, le Régime français, le Régime anglais et la Période contemporaine (MELS, 2013a). Ce *Programme de formation de l'école québécoise* propose en 2006 de nouvelles visées dans l'apprentissage de l'histoire. Comme dans les autres disciplines, l'accent ne repose plus sur l'exposé de connaissances factuelles, mais sur la maîtrise de compétences situant l'élève dans l'action et la construction de divers savoirs (Cardin, 2006). Dans ce programme et au deuxième cycle, trois compétences disciplinaires sont ciblées : *interroger les réalités sociales dans une perspective historique; interpréter des réalités sociales à l'aide de la méthode historique et consolider l'exercice de sa citoyenneté à l'aide de l'histoire*. Dès lors, les connaissances ne sont pas évacuées par la présence des compétences, mais elles se retrouvent à l'intérieur des documents offerts dans les manuels, les cahiers d'apprentissage ou tout autre support didactique. Le développement de la compétence en histoire découle d'une combinaison entre les ressources, les connaissances et leur contexte d'application (Cardin, 2006). En rupture avec le précédent programme dit « par objectifs » de 1982, celui d'HEC préconise et exige le traitement et l'interprétation de documents historiques où l'élève doit, pour construire sa vision du passé, travailler les questionnements et les interrogations du présent (Bouvier, 2009). Que ce soit à l'aide de textes d'époque, de photographies, de caricatures, etc., l'élève doit faire preuve d'un esprit d'analyse pour le traitement et la compréhension. La construction des compétences disciplinaires en histoire passe par le développement de la pensée historique, qui exige l'interprétation et la critique des faits historiques (Duquette, 2011).

1.1.2 Le nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada (valide dès 2017)

En 2014, suite au rapport Beauchemin-Fahmy-Eid intitulé *Le sens de l'histoire*, le programme d'histoire au deuxième cycle est revu⁷. Cette révision invite les enseignants à revenir à un enseignement chronologique sur deux ans de l'histoire du Québec et du Canada, un changement qui entraîne la mise de

⁶ Les deux années du premier cycle sont réservées à l'enseignement de l'histoire occidentale de l'Antiquité jusqu'au 20^e siècle et à la géographie.

⁷ Le programme du premier cycle demeure le même.

côté de l'ancien programme de quatrième secondaire fondé sur l'étude de thèmes variés. L'année 1840 est alors fixée comme date de bascule entre le programme de troisième secondaire et celui de quatrième secondaire. Ce « nouveau » programme d'histoire nationale est dorénavant axé sur le développement de deux compétences au lieu de trois : *caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada et interpréter une réalité sociale*. Mise à part la reformulation des deux premières compétences de l'ancien programme, la réelle nouveauté est l'abolition d'une compétence strictement réservée au développement de la conscience citoyenne. Cette dernière n'est pas complètement écartée du nouveau programme, mais plutôt intégrée à l'intérieur des deux compétences disciplinaires retenues. Comme dans le précédent programme, les élèves sont invités à développer un grand nombre d'habiletés intellectuelles et méthodologiques. Ils doivent « distinguer l'information essentielle de l'information complémentaire, anecdotique ou accessoire [...] vérifier la provenance des sources, juger de leur pertinence [...] établir des faits situés dans le temps et l'espace, prendre en compte la durée et se poser diverses questions. » (MEES, 2017, p.9). Les élèves doivent aussi se montrer critiques lors de l'analyse des sources historiques en considérant les éléments de causalité et les conséquences des événements étudiés, recenser les changements et les continuités, s'éloigner de la prise de position qui ne prend pas en compte les multiples interprétations des faits. En définitive, ils doivent développer des habiletés intellectuelles, déjà présentes dans le programme d'HEC, propres à l'histoire, à savoir l'analyse, la confrontation des points de vue, la synthèse et la comparaison (MEES, 2017). Essentiellement, les changements en ce qui concerne la transmission de la matière se situent au niveau de la trame narrative strictement chronologique. Du côté des cadres d'évaluation, les critères changent peu et le travail avec les opérations intellectuelles demeure inchangé. Pour ce qui est de l'épreuve, elle est toujours composée de questions à réponses courtes, mais deux questions longues, soit une pour chacune des compétences disciplinaires remplacent l'unique question à long développement de l'ancienne version de l'épreuve.

1.1.3 La pensée historique dans le programme d'histoire au deuxième cycle⁸

Les programmes disciplinaires d'HEC et d'HQC du deuxième cycle abordent à de nombreuses reprises l'importance de la pensée historique dans l'enseignement de l'histoire, plus particulièrement dans la section sur l'apport de la discipline à la formation des élèves. On y lit que

⁸ Valide pour le programme d'HEC et le nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada (HQC) : les deux programmes abordent de la même façon le travail de la pensée historique.

« l'apprentissage de l'histoire favorise, par ailleurs, le développement d'une démarche intellectuelle, d'un langage et d'attitudes qui rendent possible l'appropriation graduelle d'un mode de pensée historique. Les élèves apprennent à interroger des réalités sociales dans une perspective historique et à fonder la compréhension qu'ils s'en donnent en recourant à des sources documentaires et en déployant un raisonnement instrumenté » (MELS, 2007a, p.1).

Il est également mentionné que le développement des compétences disciplinaires contribue au déploiement de la pensée historique. C'est grâce à cette pensée historique que les enseignants sont invités à outiller les élèves aux sujets controversés, à l'analyse des faits et à une participation sociale éclairée (MELS, 2007a). L'enseignement de la pensée historique apparaît comme une prescription ministérielle.

1.2 L'épreuve unique d'histoire nationale du programme d'HEC

Depuis 1976, tous les élèves de quatrième secondaire sont évalués selon les modalités fixées par l'épreuve centralisée du MEQ et il demeure obligatoire pour qui veut obtenir un diplôme d'études secondaires (Warren, 2013). Au cours des années, et avec les changements de programmes, l'épreuve est passé d'un examen à choix multiples (figure 1) où les documents à utiliser étaient placés directement sous la question, à un examen basé sur l'évaluation des compétences accompagné de plusieurs documents ne suivant pas l'ordre des questions.

Figure 1. Question à choix multiples d'une épreuve d'avant la réforme de 2006

6.	Parmi les énoncés ci-dessous, lesquels présentent des effets de l'Acte de Québec sur certains groupes sociaux de la <i>Province of Quebec</i> ?
1.	Les membres de l'administration coloniale voient leur pouvoir diminuer avec la création d'une chambre d'assemblée.
2.	Les Loyalistes obtiennent un territoire séparé avec la division de la colonie en deux parties.
3.	Le clergé peut percevoir la dîme grâce à la reconnaissance du libre exercice du culte catholique.
4.	Les marchands doivent réorienter le commerce des fourrures vers le nord-ouest, en raison de la perte du sud des Grands Lacs.
5.	Les droits des seigneurs sont confirmés par la reconnaissance des lois civiles françaises.
A)	1 et 2
B)	2 et 4
C)	3 et 5
D)	4 et 5

Avec l'avènement de la Réforme en Éducation au Québec dans les années 2000, plus précisément en 2006 pour le deuxième cycle du secondaire, l'épreuve unique d'histoire demande une compréhension globale du passé par un juste traitement de documents historiques. De ce fait, l'épreuve a été modifiée afin

qu'elle respecte les intentions de l'apprentissage par compétences, mais également les objectifs de la pensée historique. En observant l'évolution de l'examen d'histoire de 1970 à 2012, Warren (2013) souligne qu'une pression semble avoir été placée sur l'épreuve d'histoire pour qu'elle « oblige l'élève à un véritable travail de compréhension, de raisonnement et de schématisation, au lieu de se contenter de jauger sa faculté de mémorisation » (p.42). Dans cette épreuve certificative revisitée, chaque question courte est associée à une opération intellectuelle et chaque opération est pondérée. En effet, les opérations intellectuelles en histoire sont présentées dans l'épreuve d'histoire comme des critères de correction ou d'évaluation. Elles sont mentionnées sous chaque question et elles sont reprises dans le guide de correction de l'épreuve. Elles offrent un cadre et une intention aux questions formulées ainsi qu'aux réponses données par les élèves. La liste des opérations élaborées par le MEQ fut introduite pour faciliter l'évaluation (voir annexe A). Lors de la correction, certaines questions offrent une échelle graduée permettant d'obtenir plus ou moins de points, alors que d'autres questions sont réussies ou non réussies (figure 2).

Figure 2. Différentes pondérations possibles aux questions de l'épreuve d'histoire

Situer dans le temps et dans l'espace	2 points	0 point		
	L'élève situe tous les faits dans l'espace. (3 sur 3)	L'élève ne situe pas tous les faits dans l'espace. (2, 1 ou 0 sur 3)		
Établir des liens de causalité	3 points	2 points	1 point	0 point
	L'élève établit correctement les deux liens de causalité entre les trois éléments précisés.	L'élève établit correctement un seul lien de causalité entre deux éléments précisés.	L'élève n'établit correctement aucun lien de causalité, mais précise au moins deux éléments.	L'élève précise un seul élément ou n'en précise pas.

Le calcul de la note ou de la moyenne de l'élève se fait en utilisant la note-école modérée (50%), soit le résultat obtenu par l'élève sur son bulletin école après le traitement statistique ou modération effectuée par le MEQ et la moitié (50%) du résultat obtenu et converti au besoin à l'épreuve d'histoire. En raison du traitement particulier des résultats, le MEQ fournit des exemples de calculs de la note finale pour les élèves qui ont effectué l'épreuve (voir annexe B).

1.2.1 Les caractéristiques de l'épreuve unique d'histoire

Au total, l'épreuve d'histoire⁹ est composée de 21 questions à courts développements (figure 3) et d'une question à long développement qui sont évaluées en fonction des opérations intellectuelles propres à l'histoire¹⁰ (voir annexe C). Le résultat de l'épreuve est placé sur 50 points; 36 points sont accordés à la section des questions à courts développements et 12 point à la question longue. Il y a 72% de la note de l'épreuve qui repose sur les questions courtes et c'est sur ces questions courtes que se base cette recherche.

Figure 3. Exemples de questions courtes de l'épreuve d'histoire (juin 2015)

13. À partir du document 2, comparez le moyen utilisé par le Front de libération du Québec à celui utilisé par le Parti québécois pour obtenir l'indépendance du Québec.			
Établir des comparaisons	1 point	0 point	
	L'élève établit correctement la comparaison.	L'élève établit incorrectement la comparaison ou ne l'établit pas.	
17. Avant 1791, la population coloniale n'exerce aucun pouvoir politique. Comment cette situation change-t-elle avec l'adoption de l'Acte constitutionnel?			
Déterminer des éléments de continuité et des changements	2 points	1 point	0 point
	L'élève détermine correctement le changement.	L'élève détermine plus ou moins correctement le changement.	L'élève détermine incorrectement le changement ou ne le détermine pas.

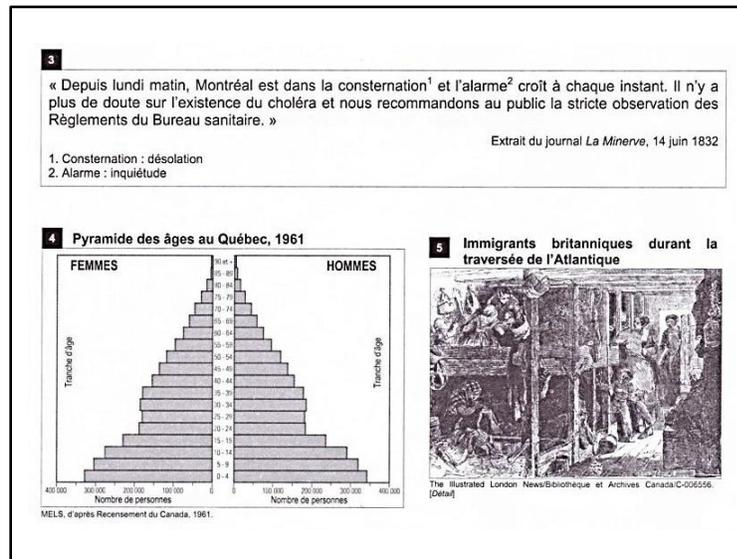
L'épreuve ainsi composée d'un nombre donné de questions est accompagnée d'un dossier d'accompagnement, appelé le dossier documentaire. Mis à la disposition des élèves lors de la passation de l'épreuve, la compréhension de ce dossier et son interprétation constituent des piliers importants de réussite (Duquette, Lauzon et St-Gelais, 2016). D'année en année, ce dossier regroupe une dizaine de documents par thématique pour un total d'environ 40 documents (voir figure 4 pour des exemples). Il est composé de documents historiques écrits ou figurés, de textes d'historiens, de schémas, de tableaux, de cartes ou de lignes du temps (MELS, 2014a). Parmi les questions à courts développement, certaines indiquent quel(s)

⁹ Informations valides pour les épreuves uniques d'histoire entre 2008 et 2017. Depuis 2018, il s'agit d'une épreuve test du ministère sans sanctions pour le diplôme d'études secondaires.

¹⁰ La structure des questions courtes est souvent la même d'une année à l'autre (Déry, 2017; Pageau, 2016).

document(s) aller consulter pour répondre à la question, alors que d'autres ne mentionnent pas le ou les documents à utiliser (figure 3).

Figure 4. Exemples de documents du dossier documentaire de l'épreuve d'histoire (juin 2015)



1.2.2. Les compétences à développer pour réussir l'épreuve unique d'histoire

Les cadres d'évaluation en univers social indiquent que l'élève doit à la fois maîtriser les connaissances, utiliser de façon appropriée ces dernières et démontrer la rigueur de son raisonnement dans ses réponses. Dans le document d'information sur l'épreuve unique d'histoire de quatrième secondaire, le MEQ fournit une liste de compétences et d'habiletés précises que l'élève doit mobiliser pour tendre vers la réussite (MEERS, 2015a). Essentiellement, l'épreuve exige de l'élève qu'il maîtrise des connaissances historiques et des concepts qui lui permettent d'analyser avec justesse et pertinence les documents du dossier documentaire et de répondre aux questions posées. Un *bagage* de connaissances est conséquemment exigé pour réaliser l'épreuve, car l'élève doit mobiliser ses connaissances antérieures afin de répondre correctement aux questions. Ce *bagage* est construit par l'enseignant et par le matériel pédagogique tout au long de l'année scolaire. Selon Déry (2017), presque tous les documents (184 sur 189 documents) peuvent servir pour restituer l'information déjà mémorisée en réactivant les connaissances antérieures. Pour accéder à ces connaissances antérieures, l'élève doit analyser et utiliser de manière efficace les documents du dossier documentaire. Comme l'analyse de tableaux, d'images et de textes n'exigent pas le même type de travail, l'élève est amené à recourir à plusieurs opérations intellectuelles lors de l'épreuve d'histoire (Martineau, 2010; MEERS, 2015a). Ces opérations (voir annexe A) sont indiquées

dans le cahier de l'élève en dessous de chaque question. Une opération intellectuelle peut revenir plus d'une fois dans l'épreuve. Ultiment, l'élève doit parvenir à élaborer une explication qui s'appuie sur les évènements de chaque réalité sociale du passé et l'épreuve d'histoire demande à l'élève de formuler des réponses claires, complètes et exactes (MEERS, 2015a). Assurément, les compétences pour réussir l'épreuve sont nombreuses.

1.2.3 Les difficultés rencontrées par les élèves lors de l'épreuve unique d'histoire

Puisque l'épreuve et l'analyse des dossiers documentaires qui y sont associés exigent des compétences particulières, les élèves peuvent éprouver des difficultés lors de sa réalisation. Pageau (2016) s'est intéressée aux causes pouvant expliquer l'échec à l'épreuve selon la perspective des élèves. Les résultats obtenus montrent que pour près de 60% des 102 répondants, la principale cause d'échec s'apparente aux difficultés à mémoriser les connaissances historiques: « *Je ne connaissais pas le récit/les faits historiques* ». Bien que les difficultés des élèves puissent effectivement provenir d'une méconnaissance d'un fait ou d'un évènement, tel que relevé par Pageau (2016), il est possible qu'elles découlent du niveau de complexité de l'épreuve; c'est-à-dire de la difficulté des questions et de l'utilisation du dossier documentaire, de la réussite aux opérations intellectuelles mobilisées, mais aussi de la compétence à lire les documents qui composent le dossier documentaire (Duquette, Lauzon et St-Gelais, 2016; Moisan, 2010; Nokes, 2010 et Pageau 2016).

1.2.3.1 Difficultés associées à la complexité et la dualité de la tâche : questions et dossier documentaire.

À ce qui a trait au traitement du dossier documentaire, Duquette, Lauzon et St-Gelais (2016) ont défini la réalisation de l'épreuve unique d'histoire comme étant un travail sur deux temps. L'élève doit lors d'une première étape analyser le document, identifier les informations importantes, contextualiser ou périodiser le document et inférer les concepts illustrés ou expliqués (Duquette, Lauzon et St-Gelais, 2016). Cette étape est nommée la *phase d'analyse* et elle doit précéder l'étape suivante pour réaliser correctement la tâche demandée. La deuxième étape est la *phase de la mise en application*, c'est-à-dire le moment où l'élève utilise les informations des documents pour répondre aux questions de l'examen. Pour se faire, il doit associer le bon document à la question et se servir conjointement de son analyse lors de la première étape et de ses connaissances antérieures apprises en classe. Dans son mémoire, Pageau (2016) fait également

référence à ce travail sur deux temps. Lors de l'épreuve unique, l'élève doit dans un premier temps prouver sa compréhension d'un concept ou d'un évènement historique à l'aide du dossier documentaire. Il « doit donc passer par un premier processus de médiation [...] qui consiste à lire les documents fournis [...], organiser de l'information transitant par l'écrit et bâtir une abstraction à partir de ceux-ci » (Pageau, 2016, p.25). Le deuxième processus est celui où l'élève notera sa réponse par écrit. À ce moment, il devra utiliser adéquatement les informations apprises ou offertes par les documents historiques dans une réponse claire et précise. Il a été observé, entre autres par Duquette, Lauzon et St-Gelais (2016), que l'élève peine à associer le bon document à la bonne question. Il semble en effet exister une rupture entre l'habileté des élèves à analyser les documents et leur utilisation des informations provenant du document. De sorte, même si l'élève identifie le bon concept relié à la question, il peut éprouver de la difficulté à transférer et bien réinvestir l'information dans sa réponse. À la lumière de ces observations, les chercheurs concluent que la réussite à une question semble davantage liée à un traitement efficace du dossier documentaire qu'à l'opération intellectuelle visée par l'évaluation (Duquette, Lauzon et St-Gelais, 2016). Les résultats de Pageau (2016) soutiennent cette idée dans la mesure où 48,1% des 102 élèves consultés expriment leur difficulté à comprendre les documents qui composent le dossier documentaire : « *Je ne comprenais pas bien les documents historiques* ». En parallèle, pour 10%, c'est aussi leur difficulté à comprendre avec finesse les questions de l'épreuve unique qui peut constituer un motif d'échec.

Les pratiques dominantes observées chez les enseignants d'histoire au secondaire permettent de s'interroger sur la place accordée en classe au développement des habiletés nécessaires pour répondre aux questions de l'épreuve unique d'histoire. Selon Moisan (2010), les activités les plus courantes en histoire visent encore la transmission de savoirs; les occasions de travailler avec les documents historiques sont, selon elle, rarissimes. Par ailleurs, lorsqu'elles sont utilisées, les sources primaires le sont surtout de manière isolée, c'est-à-dire sans comparaison entre elles. De même, elles servent surtout à illustrer les propos de l'enseignant. Selon Nokes (2010), un vrai travail d'analyse et d'interprétation de sources premières ne se produit qu'une fois sur trois (27,3%) chez les élèves. Comme les questions de l'épreuve unique exigent l'utilisation de documents sans y retrouver l'intégrale de la réponse, il se pourrait aussi que le type de questions qui composent l'épreuve amène des difficultés supplémentaires? Giasson (2007), en fonction du modèle de Cunningham (1995), classe à cet effet en deux catégories les questions présentes

dans le matériel scolaire d'histoire. Elles sont *littérales* lorsque les réponses se retrouvent explicitement dans le texte. Le travail cognitif est alors moindre, car l'élève doit comprendre la question et faire un travail de repérage lexical. La qualité de sa réponse dépendra de ses aptitudes lexicales et de ses techniques de repérage. Lorsque les questions demandent au lecteur d'utiliser son raisonnement et d'aller plus loin que le texte, ces questions sont *inférentielles*. Pour trouver la réponse, l'élève doit dès lors utiliser ses connaissances antérieures sur le sujet et les mettre en lien avec les informations du texte. Le travail cognitif étant plus exigeant, les compétences en lecture jouent dans ce contexte un rôle primordial car la réussite à la question dépendra de la bonne compréhension du texte lu. Ces questions sont souvent jugées plus difficiles et les élèves du secondaire réussissent moins bien à répondre à ce type de questions (Soussi, 1995, cité dans Chartrand, 2009). Les élèves sont habitués à répondre aux questions *inférentielles* dans les cahiers d'apprentissage et comme les questions de la sanction ministérielle semblent être aux antipodes, on peut se demander si la nature même des questions et les caractéristiques qui la composent n'expliqueraient pas, du moins en partie, la difficulté des élèves à effectuer l'épreuve unique.

1.2.3.2 Difficultés associées à la pensée historique et à la réalisation des opérations intellectuelles.

Le programme d'HEC et son évaluation mettent de l'avant le développement de la pensée historique dans les classes d'histoire du secondaire. Cependant, plusieurs auteurs qui s'intéressent de près aux pratiques du milieu, tels que Martineau (1999, 2000, 2010), Létourneau (2011) et Lévesque (2011), croient que les visées du MEQ sont trop larges et pas assez précises pour faire un bon usage de la pensée historique en classe. Létourneau s'inquiète : comment les élèves peuvent développer leur pensée historique et plonger dans l'étude d'un événement passé sans avoir eu, auparavant, les connaissances de base pour le faire ? (Létourneau, 2011). Pour cet historien, l'approche socioconstructiviste à la base du programme pose problème parce qu'elle s'acharne à « *mettre la charrue avant les bœufs* » (p.82). Létourneau mise plutôt sur l'importance de travailler les concepts pour que les élèves puissent construire le récit historique. Cette critique est reprise, du moins en partie, par Lévesque (2011) qui souligne l'impossibilité pour les élèves de répondre par une connaissance procédurale s'ils n'ont pas d'abord la connaissance du contenu. Selon lui, « le passage de novice à expert d'un élève en classe d'histoire passe obligatoirement par la pensée historique », mais cette pensée ne se développe pas systématiquement chez tous les élèves du secondaire (Lévesque, 2011, p.118). Toujours pour cet auteur, en se penchant réellement sur la capacité mentale des

élèves de niveau secondaire, les demandes du programme d'HEC par rapport aux aptitudes réelles des élèves ne seraient pas en adéquation. Laville (1975) soulève à cet égard une contradiction à propos de l'accès à la pensée formelle chez les adolescents. Plus spécifiquement, il affirme qu'il est difficile pour des élèves du secondaire de bien assimiler une matière trop abstraite qui demande des capacités de haut niveau. À l'adolescence, le développement intellectuel est encore incomplet (Laville, 1975), et conséquemment, certaines opérations de la pensée historique ne se font pas de façon spontanée. Par contre, Laville (1975) précise que la pensée historique est à la portée de la majorité des élèves à condition de se faire accompagner dans cette voie par les enseignants.

Selon Lautier et Allieu-Mary (2008), un faible degré d'activité intellectuelle lors de la réalisation des tâches en histoire s'explique par le niveau de complexité des tâches demandées. « [...] rares sont les situations (d'apprentissage) caractérisées par des opérations intellectuelles plus complexes : mise en relation, comparaison, hiérarchisation, discrimination, catégorisation et structuration, [...] des activités permettant à l'élève de donner du sens et de conceptualiser. [...] » (Lautier et Allieu-Mary, 2008, p.112). Ces opérations de *haute tension*, comparativement aux opérations de *basse tension* telles que le repérage, l'écoute et l'identification sont pourtant fondamentales et elles devraient être convoquées plus fréquemment dans les situations d'apprentissage proposées en classe d'histoire. Toutefois, cet enseignement est encore trop peu fréquent et les élèves québécois sont rarement invités à exercer leur pensée historique en salle de classe (Lautier et Allieu-Mary, 2008; Boutonnet, 2013), ce qui n'est pas sans conséquence sur leur maîtrise des opérations intellectuelles qui y sont liées et ultimement, sur leur réussite à l'épreuve. Demandant des compétences de haut niveau en histoire, la pensée historique n'est assurément pas innée pour les élèves, et conséquemment, il est vrai que le soutien des enseignants est central (Laville, 1975). Comme le souligne Wineburg (2001), la pensée historique est *an unnatural act* pour les élèves du secondaire, car le niveau de difficulté et de complexité qu'elle exige ne peut se faire d'instinct. Cependant, ce n'est pas parce que ce n'est pas naturel que ce n'est pas possible (Nokes, 2010). Pour plusieurs auteurs dont Wineburg (1991a), Stahl, Hynd, Britton, McNish et Bosquet (1996) et Dole et Hacker, 2007, cité dans Nokes, 2010, c'est en assurant notamment l'enseignement des stratégies propres à la discipline historique qu'il est possible de développer la pensée historique des élèves.

Dans un contexte post-réforme, l'étude des pratiques enseignantes révèle plutôt la forte présence d'activités de type « compréhension de texte » (Éthier, Lefrançois et Moisan, 2010) et le très peu de place

accordée à l'acquisition de la méthode historique (Boutonnet, 2013). Un réel décalage entre ce qui est majoritairement fait en classe d'histoire au secondaire et les exigences du programme d'histoire au sujet du développement de la pensée historique et des opérations intellectuelles semble donc exister. Est-ce que ce décalage entre ce qui est évalué par le programme d'histoire et les pratiques enseignantes est un obstacle susceptible d'interférer sur la compétence des élèves à réussir l'épreuve d'histoire?

1.2.3.3 Difficultés associées à la compétence à lire.

L'épreuve unique d'histoire de quatrième secondaire est une tâche qui exige de l'élève qu'il lise, qu'il discrimine des informations et en fasse une synthèse rigoureuse (Laperle, 2011). Loin de préparer les élèves à ces habiletés spécifiques liées à la compétence à lire (Martel, 2018), la classe d'histoire se préoccupe fort peu de ces dernières (Martel et Lévesque, 2010; Martel, Lévesque et Aubin-Horth, 2012 et Martel, Cartier et Butler, 2014). Pourtant, dès les années 90, Leinhardt et Young (1996) ont montré que les problèmes centraux dans les tâches en histoire sont liés à la lecture, à l'analyse et à l'interprétation des documents. Plus récemment, Duquette, Lauzon et St-Gelais (2016) ont toutefois observé que les élèves ont tendance à se référer plus facilement aux textes du dossier documentaire qu'aux images proposées, et cela, malgré leur faible compétence de lecture. Ces auteurs supposent que c'est l'aspect plus sérieux et scientifique d'un texte par rapport à une image qui est susceptible d'expliquer ce recours privilégié aux textes. De leur côté, Cartier, Martel, Arseneault et Mourad (2015) parlent de l'effet scolaire et de la priorité traditionnellement accordée aux textes à l'école. Même si les élèves se dirigent plus rapidement vers les documents écrits, ils paraissent cependant souvent plus compétents pour analyser un tableau ou un graphique, alors que leur habileté à analyser des textes est très variable (Duquette, Lauzon et St-Gelais, 2016).

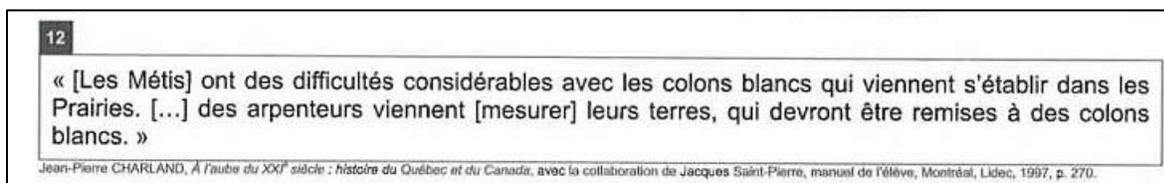
Assurément, les élèves n'ont pas le réflexe de s'adonner à la lecture comme le font les historiens. Ils misent sur le sens premier des mots et n'ont pas les bonnes stratégies pour lire entre les lignes et ainsi pouvoir faire un réel travail d'interprétation (Wineburg, 1991a). Pour le lecteur inexpérimenté, les informations disponibles commencent et se terminent avec le texte. Lorsqu'ils sont en situation de lecture avec des documents de sources premières, les élèves peinent à trouver l'idée principale, à prédire la suite des choses, à trouver l'information dans le texte et à faire des inférences (Wineburg, 1991b). Ayant étudié les différences entre les pratiques des historiens et celles des élèves invités à investir l'histoire comme

discipline scolaire, Wineburg (1991a) fait trois grands constats : 1) à l'opposé des historiens capables de pratiquer la *corroboration*, les élèves ne font pas de liens entre les documents et ne les commentent que très peu; 2) contrairement à 98% des historiens sondés, seuls 31% des jeunes lecteurs arrivent à juger la pertinence des sources et 3) les élèves n'utilisent pas les éléments du texte afin de le contextualiser, ce qui les empêche de situer le document dans l'espace-temps (Wineburg, 1991a). La façon même dont les élèves parcourent les documents textes en dit long sur leurs compétences de compréhension et d'interprétation

« In reading texts from top to bottom, from the first word in the upper-left hand corner to the last word in bottom-right hand corner, students seemed to view texts as a vehicle for conveying information in which the attribution was just the last thing to read, one more bit of information to be added to the other bits that had been gathered. » (Wineburg, 1991a, p.83)

Lorsque l'étude de sources notamment de sources premières est utilisée en classe, elle s'appuie rarement sur un travail optimal permettant l'acquisition de compétences de lecture et d'analyse (Martel, 2018). Elle prend plutôt appui sur un travail d'analyse superficiel qui s'apparente à une tâche de repérage, s'éloignant des exigences de la pensée historique (Boutonnet, 2013) et préparant peu aux exigences de la lecture historique et des exigences de l'épreuve unique. De même, comme les textes présents dans l'épreuve d'histoire, les manuels et les cahiers d'apprentissage, fortement utilisés en histoire, sont souvent très courts et plusieurs extraits utilisés sont régulièrement sortis de leurs contextes initiaux, ce qui rend la contextualisation des sources et des auteurs plus difficile et affecte l'interprétation (Chartrand, 2009). Jadouille (2015) qualifie pourtant d'indispensables les informations permettant la contextualisation d'un texte. Conséquemment, il juge sévèrement ce qu'il appelle les *documents-confettis* (figure 5) qui limitent sensiblement l'analyse judicieuse des documents. Les cahiers d'apprentissage, les manuels, certains enseignants, tout comme l'épreuve unique d'histoire, semblent également «confondre textes courts et textes faciles à comprendre, commettant ainsi la grave erreur d'ignorer l'importance de la macrostructure discursive et des liens explicites entre différentes composantes d'un chapitre, et sous-estimant les difficultés propres à une lecture hybride et éclatée» (Chartrand, 2009, p.54).

Figure 5. Exemple de *document-confettis* dans l'épreuve de juin 2014¹¹



Pourtant, les recherches montrent bien qu'il est plus difficile de comprendre de courtes phrases accolées et discontinues que de longues phrases conservant l'unité et le sens (Paret, 1991). Ajoutons un contenu abstrait, des phrases complexes, un lexique spécialisé à la discipline historique, différentes structures d'organisation du texte (Cartier, Martel, Arseneault et Mourad, 2015) et tout est réuni pour complexifier la tâche de l'élève et expliquer, du moins en partie, les difficultés qu'il rencontre. D'après l'enquête Scriptura de 2004-2005, des élèves de deuxième et de quatrième secondaire ont été sondés sur les textes utilisés dans les cours d'histoire. Les formats de textes les plus souvent ou très souvent lus sont : des notes de cours (78%), des textes de manuels (66%), des textes sur Internet (24%) et des articles de journaux (22%). Ces formats de textes sont principalement de types informatifs, mais pour ce qui est de l'épreuve d'histoire, très peu de textes compris dans le dossier documentaire sont de ce type. Si les élèves éprouvent des difficultés de lecture en classe d'histoire, en situation d'examen ou d'évaluation, notamment lors de la passation de l'épreuve, ils risquent «de ne pas comprendre les indices ou encore de mal les interpréter et ainsi handicaper leurs chances de réussite» (Pageau, 2016. p.26). Une faible gestion de la compétence à lire, associées aux difficultés à effectuer les opérations intellectuelles peut donc désavantager considérablement l'atteinte des compétences en histoire. L'épreuve unique d'histoire étant sanctionnée pour le diplôme d'études secondaire, sa réussite peut être conséquemment un réel défi pour certains élèves pris avec des lacunes en compréhension de lecture.

Loin d'être inexistantes, les difficultés en compréhension de lecture sont bien réelles puisque 60% des élèves de 17 ans n'arrivent pas à comprendre, trouver, résumer ou expliquer les informations contenues dans un texte complexe en histoire (Pisha et Coyne, 2001). Plus encore, parmi ceux qui ont échoué l'épreuve unique d'histoire de 2016, 62,7% des répondants avouent éprouver des problèmes en compréhension de lecture (Pageau, 2016). Considérant ces difficultés en lecture des élèves et considérant le

¹¹ La figure 5 reflète bien le type de document qui se retrouve dans l'épreuve unique d'histoire. Comme le souligne Chartrand (2009), le travail d'interprétation est pourtant grandement facilité lorsque le document est contextualisé. Comme dans le dossier documentaire de l'épreuve et dans certains manuels scolaires, ces informations primordiales au bon traitement du document demeurent sous silence, le risque est grand que les élèves avec peu d'expérience en lecture troquent l'interprétation du document par un traitement subjectif sur ce qu'ils ont lu (Chartrand, 2009).

rôle que joue la lecture de textes dans l'épreuve unique d'histoire, il apparaît opportun d'explorer plus en détail la question de la lecture en tant que compétence transdisciplinaire, mais aussi disciplinaire chez les élèves du secondaire et ses liens possibles avec la réussite de l'épreuve d'histoire.

1.3 La lecture au secondaire : une compétence partagée et disciplinaire

La maîtrise de la compétence à lire est un outil contre l'échec scolaire (O'Reilly et McNamara, 2007) puisque la lecture est omniprésente au primaire et au secondaire, que ce soit pour la résolution de problèmes en mathématique, pour lire un schéma en sciences ou lire les nombreux manuels scolaires sur lesquels s'appuient nombre de disciplines, dont celle de l'histoire. Pour appuyer l'importance de la compétence à lire, le Programme de formation à l'école québécoise (PFEQ) souligne le caractère transversal du savoir lire. Ce qui signifie qu'il doit être enseigné dans toutes les disciplines scolaires. Cette responsabilité, qui devrait être partagée, peine à s'installer en dehors de la classe de français, (Chartrand, 2007) ce qui n'est pas sans expliquer, en partie du moins, les nombreuses difficultés en lecture vécues par les élèves, notamment en ce qui a trait à la compréhension et l'interprétation de textes variés et les conséquences de ces difficultés sur la réussite scolaire. Les résultats provenant du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) montrent que les niveaux d'habiletés en lecture des élèves canadiens ont connu une diminution depuis 2012 (OCDE, 2014).

1.3.1. Les difficultés en lecture, toutes disciplines confondues, chez les élèves du secondaire.

Au secondaire, les enseignants s'attendent à un certain niveau de maîtrise de la compétence à lire de leurs élèves puisque les habiletés qui permettent de décoder et de comprendre une variété de textes s'apprennent initialement durant les premiers cycles du primaire et sont par la suite perfectionnées (Martel et Lévesque, 2010). Il arrive toutefois que certains élèves n'aient pas atteint les exigences en lecture attendues et qu'ils se retrouvent avec un retard en compréhension de texte (MELS, 2012), ce qui est susceptible d'affecter la réussite dans les différentes disciplines. Dans une étude réalisée au début des années 2000 sur les habiletés de lecture des élèves de la sixième année du primaire, Van Grunderbeeck, Théorêt, Chouinard et Cartier (2004) concluaient que le quart des élèves de 12 ans n'avaient pas un niveau de lecture suffisamment élevé pour entrer au secondaire et répondre aux exigences. Sachant qu'au secondaire, une

grande partie des apprentissages se réalisent par le biais de la lecture, il va sans dire que de tels résultats sont alarmants pour toutes les disciplines scolaires (Van Grunderbeeck *et al.*, 2004). La compréhension et l'interprétation sont des processus complexes, tout comme le processus d'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007), et ce ne sont pas tous les élèves du secondaire qui les maîtrisent (Falardeau, 2003). De même, les élèves ne sont pas toujours convenablement accompagnés et soutenus dans leur développement de leur compétence à lire (Martel, 2018). Selon Blaser (2007), les élèves lisent et écrivent peu à l'extérieur de la classe de français. Les enseignants proposent plutôt des activités qui sont peu exigeantes cognitivement comme les notes trouées, répondre à des questions par de courtes phrases et la prise de notes recopiées au tableau (Chartrand, 2007). Bien souvent, les enseignants qui sont familiers avec les lacunes en lecture de leurs élèves iront jusqu'à lire les textes aux élèves ou les résumer pour eux (Vaughn *et al.*, 2013). Enfin, les élèves sont peu soutenus dans l'acquisition des stratégies qui assurent l'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007; Cartier, Boutin, Martel et Bélanger, 2018), comme ils sont peu soumis à de réelles situations d'apprentissage par la lecture. En 2012, le MEQ cherchant à préciser les difficultés rencontrées par les élèves québécois en lecture, conséquemment a établi que plusieurs habiletés de lecture ne sont pas maîtrisées par tous les élèves. Au secondaire, de plus en plus d'élèves maîtrisent partiellement les codes de l'écrit et conséquemment, ils n'arrivent pas à comprendre l'implicite dans les textes. De même, ils ne répondent pas toujours à ce qui est demandé dans une tâche (Zakhartchouk, 2004).

Les résultats de la recherche menée par Martel et Lévesque (2010) démontrent que les enseignants du deuxième et du troisième cycle du primaire affirment apprendre à leurs élèves des stratégies afin de mieux comprendre les documents écrits. Les stratégies de lecture sont travaillées dans les classes du primaire, mais les classes du secondaire se retrouvent avec des élèves inconfortables avec l'utilisation de ces stratégies. D'ailleurs, selon Cèbe et Goigoux (2007), les stratégies de lecture sont les compétences les plus superficielles chez les élèves et les moins bien enseignées.

L'enseignant doit pourtant se soucier du *comment* utiliser la stratégie, mais aussi du *pourquoi* et du *quand* l'utiliser (Bilodeau et Gagnon, 2010). Comme l'a répété Tardif (1999) une progression entre l'enseignement dirigé comme le modelage et l'étayage, la pratique guidée et la pratique autonome permettrait un apprentissage significatif et de longue durée. Puis, « il est tout aussi important d'acquérir le vocabulaire de réflexion pour pouvoir nommer la stratégie utilisée et expliquer comment elle a facilité la compréhension de texte que d'apprendre les stratégies elles-mêmes. » (Gear, 2011, p.9). De plus, les

stratégies devraient être enseignées en simultanée et non séparément, car lorsque le lecteur est en situation de lecture il passe fréquemment d'une stratégie à une autre (Gear, 2011).

D'autres recherches, dont plusieurs sont soucieuses du contexte spécifique de l'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007), notent que les élèves ne sont pas équipés pour utiliser des stratégies efficaces pour comprendre le contenu des textes (Blaser, 2007; Chartrand, 2009; Nokes, 2010). Les conclusions qui émanent des recherches sur le sujet établissent que plusieurs élèves du secondaire manquent de stratégies (Chan, 1994 ; Hébert, 2004, cité dans Nokes, 2010), qu'ils les utilisent de la mauvaise façon (Laparra, 1986; Barton, 1997; Kozminsky et Kozminsky, 2001, cité dans Nokes, 2010); et qu'ils en font une planification inappropriée (Schmidt *et al.*, 1989, cité dans Nokes, 2010). Les stratégies rapportées par les élèves du secondaire comme étant utiles aux tâches proposées concernent surtout la lecture des titres et le recours à des stratégies de répétition comme retenir les mots clés. Plusieurs stratégies utiles et efficaces, dont les stratégies d'élaboration (faire un résumé ou un schéma), ne sont pas mentionnées par les élèves. Pour aider les élèves, il serait

« essentiel pour les enseignants des différentes disciplines comme les sciences, les mathématiques ou l'univers social de soutenir ces élèves en difficulté en lecture afin qu'ils s'approprient le contenu disciplinaire et qu'ils puissent tisser des liens entre les stratégies en lecture et les contenus disciplinaires. » (Kaldenberg *et al.*, 2015, cité dans Granger et Moreau, 2018, p.47)

Comme le conclut Cartier (2007), « les stratégies cognitives que l'élève mentionne utiliser sont [donc] insuffisantes pour l'apprentissage par la lecture » (Cartier, 2007, p.60). Plus important encore, les élèves avouent mobiliser peu de stratégies utiles à la lecture en contexte d'apprentissage disciplinaire, et cela, lors des exercices, mais aussi lors des examens (Chouinard *et al.*, 2005). Les recherches montrent avec éloquence qu'il reste beaucoup de chemin à faire pour que l'enseignement de ces stratégies soit pris en compte par les enseignants de toutes les disciplines et que cet enseignement fasse partie de leur culture d'enseignement (Granger et Moreau, 2018).

1.3.3 Lecture et stratégies de lecture en histoire chez les élèves du secondaire : les difficultés

Quoique primordial dans l'exercice de toutes les disciplines scolaires, la lecture est fondamentale en sciences humaines (Martel, 2009; Wineburg, Martin et Monte-Sano, 2013) puisqu'à l'instar de plusieurs autres disciplines, les connaissances sont données majoritairement sous forme de textes (Mével et Tutiaux-

Guillon, 2013). En histoire spécifiquement, le savoir-lire permet aux élèves d'aborder des documents écrits et de les traiter pour, entre autres, atteindre une compréhension d'un concept social à l'étude ou d'une réalité historique (Poirier, 2008). En complément, le savoir-lire permet de réaliser la majorité des tâches et des activités proposées en classe d'histoire.

Lire en histoire est une tâche complexe pour les élèves car ils doivent sélectionner, juger ou comparer les sources, trouver les informations essentielles, comprendre ce qu'ils viennent de lire et finalement, interpréter les contenus pour articuler une réponse (Martel, Cartier et Butler, 2014). Les possibilités de commettre des erreurs au niveau de la sélection, de la compréhension et/ou de l'interprétation des documents sont en l'occurrence multiples. Qui plus est, la discipline historique demande une contextualisation des faits, un vocabulaire distinct et l'inférence des connaissances antérieures sur les nouveaux apprentissages (Caron et Trudel, 2014). La lecture en histoire est d'autant plus complexe qu'elle repose sur des textes de formes et de styles variés (tableau 2) qui « appellent des modalités d'exploitation pédagogique tout aussi diversifiées que leur nature respective » (Martineau, 2010, p.108). Tour à tour, les élèves peuvent être invités à lire des sources primaires ou secondaires, de textes d'historiens, des extraits de discours/lois/rapports/ journaux, sans compter les documents composés d'images (Martel, 2018).

Tableau 2 : les caractéristiques des textes en histoire (Cartier et Martel, 2014)

Caractéristiques des textes à lire en classe d'histoire
<ul style="list-style-type: none">• Lexique complexe• Contenu notionnel abstrait ou nouveau• L'information traitée en surface (extrait ou aperçu ou raccourcis explicatif)• Formes variées• Faiblement structurés• Saturation de marqueurs de relation et des pronoms• Plusieurs temps de verbe• Niveau d'information qui va au-delà de connaissances lexicales et notionnelles de plusieurs élèves• Peu motivants

En conséquence, Martel (2009) qualifie les textes donnés à lire en histoire comme étant généralement complexes, car les concepts et les faits sont abstraits, le vocabulaire est très spécialisé¹², les structures de présentation sont multiples et comprennent plusieurs idées. Mével et Tutiaux-Guillon (2013), quant à eux, soulignent que le texte en histoire scolaire ou savante possède « une élégance d'écriture qui efface les connecteurs et mise sur l'intelligence du lecteur, mais le texte n'est pas seulement un énoncé de faits, il sous-entend une interprétation [...] » (p.27). Pourtant, Boutonnet (2009) remarque que les exercices se limitent à du repérage et proposent rarement aux élèves d'aborder une posture réflexive sur ces textes.

À la lumière de cette complexité apparente de la lecture en histoire, faut-il être surpris que les textes historiques à visée didactique, ceux donc qui sont régulièrement proposés en classe, aient été qualifiés dès les années 90 comme étant les plus difficiles à lire pour les élèves, toute discipline confondue et peu importe la compétence à lire des élèves (Laparra, 1991). Deux didacticiennes du français, Blaser et Chartrand, concluent que le matériel dans la classe d'histoire n'est pas adapté aux compétences en lecture et au niveau de littéracie des élèves du secondaire (Blaser, 2007; Chartrand, 2009, cité dans Boutonnet, 2013). Avec une grande majorité de petits paragraphes dénudés d'une logique sémantique qui sont proposés aux élèves et avec les lacunes en lecture de certains jeunes du secondaire, il n'est pas surprenant de se retrouver avec un haut taux d'échec en histoire. Le tableau 3 regroupe quelques causes liées aux difficultés avec les textes en histoire.

Tableau 3 : les obstacles à la lecture en histoire selon Cartier et Martel (2014)

LES OBSTACLES À LA LECTURE EN HISTOIRE
<ul style="list-style-type: none">• Difficultés générales en lecture (problème de décodage et de compréhension)• Difficultés liées à l'apprentissage par la lecture (APL)• Difficultés liées aux exigences de la littéracie contemporaine• Complexité et multiplication des structures de présentation des textes• Complexité du lexique• Difficultés à traiter et à organiser l'information• Difficultés à trouver l'information recherchée• Difficultés à traiter et à comprendre le manuel ou le documentaire

¹² Par exemple, les textes d'époque, principalement ceux datant entre le 16^e et le 20^e siècle, le fait qu'ils soient rédigés dans un français éloigné de celui des élèves, demande un travail de compréhension additionnel par rapport aux textes plus contemporains. L'ancienneté du lexique ou de la syntaxe occasionne des difficultés de lecture difficilement franchissables et vient réduire leur accessibilité aux élèves de niveau scolaire (Jadoulle 2015).

Tout comme d'autres auteurs (Lappara 1991; Martel, 2009), Cartier (2007) émet que parmi les textes de toutes les disciplines, les textes historiques sont les plus difficile à lire pour les élèves. Dans les textes informatifs ou courants, les élèves ne comprennent pas en moyenne cinq mots sur 100. En sciences et en histoire, les élèves n'arrivent pas à comprendre jusqu'à 25 mots sur 100 (Allington, 2002). Alors comment comprendre le message d'un texte si presque le quart de ce qui a été lu reste incompris? Pour être autonome, le lecteur doit toutefois saisir presque tous les mots compris dans le texte. Toujours dans le but de comprendre le sens du discours, le lecteur peut se tromper sur le sens d'au maximum un ou deux termes dans un texte de 100 mots (Kirk *et al.*, 2001, cité dans Cartier et Martel, 2014). Par malheur, les textes en histoire possèdent ces difficultés.

Selon Nokes (2013), un lecteur en histoire peut détenir différents rôles. Le premier rôle est celui de décoder les lettres, les sons et les mots. Il s'agit de la compréhension de ce qui est lu (*code breaker*). Le deuxième rôle est de construire une signification et aller au-delà de la simple compréhension (*meaning maker*)¹³. Un élève qui est un bon *code breaker* (décodeur), mais qui ne possède pas ou que très peu de connaissances antérieures, n'arrive pas à s'éloigner du texte pour aller chercher les éléments implicites contenus dans le *subtext*. Beaucoup de ces élèves se contentent de copier-coller les informations des documents au moment de répondre aux questions ou en feront un résumé sans réellement faire d'inférences : « *Their analysis often represents a summary of what the document says with little contextualization, sourcing or other acts of reading between the lines* » (Nokes, 2013, p.92). Et aucun élève ne peut s'engager dans un traitement de texte historique s'il ne comprend pas tous les éléments qui s'y trouvent

« they must be able to decode and construct meaning with primary sources. The decoding is difficult when texts are age-worn or written in illegible handwriting. Comprehension is difficult when texts are written using challenging language, unfamiliar vocabulary, or terms that have a different historical meaning. » (Nokes, 2013. p.75)

À leur décharge, il n'est guère surprenant que les élèves rencontrent ces difficultés, notamment parce que les enseignants des autres disciplines que celle du français, dont entre autres les enseignants d'histoire, se sentent peu concernés par la responsabilité partagée de former au savoir-lire (Blaser, 2007). Surtout, ils sont peu ou pas formés pour enseigner les stratégies de lecture qui permettraient à leurs élèves

¹³ Les deux autres rôles sont présents en histoire comme celui de critiquer et d'évaluer le texte, cependant comme l'épreuve unique de demande pas ces actions que les deux premiers rôles seront abordés.

d'interpréter correctement un document historique (Chartrand, 2009). Nécessaire au développement des compétences et savoirs en histoire, la lecture demeure en fait peu abordée par les enseignants de sciences humaines (Martel 2009), dont ceux d'histoire. Bien que l'on n'enseigne pas l'histoire de la même façon qu'on le faisait il y a des décennies, les enseignants font encore principalement lire les textes de manuels scolaires et ils enseignent ou soutiennent peu l'utilisation des stratégies de base permettant d'apprendre par la lecture (Blaser 2007).

Les conclusions des quelques recherches portant sur les pratiques de lecture en classe d'histoire au secondaire illustrent donc que les opportunités offertes aux élèves de travailler, de façon engagée, avec les textes en histoire ne sont pas si fréquentes et que lorsque les élèves ont l'occasion de le faire, ils éprouvent des difficultés à saisir le sens (Nokes, 2008). Comme l'exprime Nokes, Dole et Hacker (2007), les élèves ne peuvent pas développer de manière optimale leurs compétences en littératie avec la lecture de manuels et de cahiers d'activités composés essentiellement de textes informatifs¹⁴. La lecture de sources premières dans ce contexte, est rare (Nokes, *et al.*, 2007; Nokes, 2008) et la lecture entre les lignes exigée en histoire (Wineburg, 1991b) est peu mobilisée. Wineburg (1994), à propos de cette lecture entre les lignes, affirme que la lecture de textes historiques demande plus que la simple compréhension des mots; elle exige une attention particulière au *subtext*, c'est-à-dire aux éléments implicites cachés entre les lignes. Loin d'être accoutumés à cette lecture, les élèves du secondaire auraient plutôt tendance à miser sur l'information qui revient le plus souvent, soit un mot récurrent dans un texte ou plusieurs textes (Wineburg, 1994, cité dans Nokes, 2013). Certes, afin de décoder un texte en classe d'histoire, les élèves ont besoin des stratégies de base en lecture qui permettent de décoder et de comprendre, mais celles-ci ne suffisent pas lorsqu'il est temps d'interpréter et d'interagir avec les textes historiques (Wineburg et Reisman, 2015) dans le but de construire des connaissances nouvelles et d'apprendre par la lecture (Martel, 2014). En fonction de leur niveau de lecture, les élèves n'utilisent pas de la même façon les stratégies de lecture : « *One of the differences between less mature and more mature readers was their use of strategies. The poorest readers were not strategic in their reading and thinking. Better readers used what he considered general literacies* » (VanSledright, 2002, cite dans Nokes, 2013, p.190) Plus encore,

¹⁴ Les textes informatifs étant les plus utilisés en classe (manuels et cahiers d'apprentissage), les élèves ont le réflexe d'utiliser les textes comme des distributeurs d'information et cette conception pourrait obstruer ou même empêcher toute tentative d'apprentissage par la lecture (Nokes 2013).

« Ils [les élèves] connaissent très peu les stratégies de lecture nécessaires à l'apprentissage en lisant. Ils maîtrisent très peu les stratégies permettant de traiter efficacement l'information écrite, et cela même si, à première vue, ils savent lire. [...] peu d'enseignant ont en effet pris le temps dans le passé de montrer aux élèves l'utilisation de tels outils, parce que plusieurs ne croient pas que ces outils sont nécessaires à leur discipline. » (Ouellet, 2013, p. 30)

Lorsque les élèves utilisent des stratégies permettant d'apprendre par la lecture, ici dans le contexte spécifique de la classe d'histoire; ils le font aussi régulièrement de manière incomplète (Cartier, 2007). Par exemple, ils lisent surtout avec l'idée de répondre aux questions posées qui nécessitent trop peu souvent le recours à l'inférence et s'appuient davantage sur l'identification de mots-clés (Cartier, 2007), ce qui est loin de suffire pour traiter avec efficacité la complexité des textes de nature historique.

Comme la lecture semble nécessaire à la réussite en histoire, un rapprochement entre les faibles compétences en lecture et les difficultés des élèves rencontrées dans cette matière a-t-il lieu d'être? Les élèves qui ont des lacunes avec les textes en histoire ont des difficultés qui s'expliquent par les différents problèmes d'interprétation de la tâche, de compréhension des textes et d'engagement motivationnel, et également par la méconnaissance des stratégies et des habiletés liées à la méthode historique et la critique de sources. Au moment de lire des textes historiques, un lecteur en difficulté «mise souvent sur le sens littéral des documents et oublie d'utiliser des stratégies de lecture qui lui permettraient de comprendre et d'interpréter les informations implicites du texte» (Stahl *et al.*, 1996; Afflerbach et VanSledright, 2001, cité dans Mastropieri, Scruggs, et Graetz, 2003, p.231). De façon générale et non documentée formellement, les enseignants d'histoire tentent d'accorder le crédit aux lacunes en français; plus particulièrement à la compréhension en lecture, comme causes des échecs et des difficultés en histoire de leurs élèves. Il est possible de se questionner sur l'influence de ces difficultés sur l'épreuve unique d'histoire.

1.3.4 Les difficultés en lecture en histoire et impacts sur la réussite à l'épreuve unique d'histoire.

Un élève qui éprouve de la difficulté en lecture aura tendance à se fier qu'à ses connaissances qui sont bonnes ou mauvaises pour répondre aux questions qui lui sont posées et ne se référera pas suffisamment au texte. Si une telle situation se présente lors de l'épreuve unique ou en situation d'évaluation, le correcteur ne prendra pas en compte les connaissances antérieures de l'élève; il évaluera plutôt la capacité à faire des liens avec le texte. Et si l'élève n'a pas utilisé le texte ou l'utilise mal, il ne réussira pas à répondre à la question selon les attentes. Même en présence de questions à choix multiples,

il s'avère que les élèves qui réussissent moins bien sont ceux qui lisent et interprètent mal les documents associés (Duquette, Lauzon et St-Gelais, 2016). Le choix du vocabulaire dans les questions ou les documents associés aux examens et aux épreuves peut aussi jouer sur la compréhension des élèves et conséquemment, leur réussite¹⁵. Par exemple, dans l'épreuve unique de juin 2014, la question 1 (peu réussie et jugée difficile par les élèves) recourait au terme *infrastructure* alors que le document associé utilisait plutôt le terme *canaux*. Loin d'être sans conséquence, une telle différence lexicale complexifie la compréhension puisque « pour réussir, l'élève devait être à la fois capable de se représenter un continuum temporel sous la forme d'une ligne du temps et d'associer le concept de canaux provenant du document avec le concept d'infrastructure évoqué dans la question » (Duquette, Lauzon et St-Gelais, 2016, p.17).

Les documents textes les plus utilisés à l'école sont du type informatif; soit des textes visant à informer le lecteur sur un sujet. Leur importance n'est pas remise en cause, mais comme il s'agit du type de texte le plus fréquemment travaillé, et cela, depuis le primaire, les élèves ont plus d'expérience avec ces textes qu'avec les textes historiques de sources primaires ou secondaires (Martel, 2009). Le manque d'occasion de pratiquer avec des documents historiques de nature variée rend difficile le transfert de ce qui a été appris, car on ne traite pas un texte informatif de la même manière que tous les autres types de textes, dont les textes historiques. L'épreuve unique d'histoire et le développement de la pensée historique passent par le traitement de documents historiques. N'étant pas fréquemment exposés à ce genre de travail, à moins que l'enseignant utilise les sources historiques de façon régulière, les exigences langagières de l'épreuve unique d'histoire deviennent difficilement accessibles pour certains élèves. En somme, le travail est double avec l'épreuve d'histoire car le MEQ évalue deux éléments : la capacité à travailler les sources historiques dans le dossier documentaire et les connaissances apprises durant l'année (Duquette, Lauzon et St-Gelais, 2016). Lorsque les élèves réussissent à lier leurs connaissances antérieures aux sources historiques, c'est qu'ils effectuent des inférences entre les deux. Dans cette perspective, une inférence est une conversation entre le texte et le *subtext* et les historiens utilisent le texte pour construire ce qui n'est pas visible.

Dans sa recherche sur les causes de l'échec à l'épreuve unique d'histoire, Pageau (2016) a sondé les élèves sur les difficultés ressenties lorsqu'ils réalisent l'épreuve. Il est intéressant de constater que les difficultés les plus fréquentes reposent sur la faible connaissance des faits historiques (58,7% des

¹⁵ Aux dires des répondants de l'étude de Pageau (2016), l'élément le plus problématique dans la compréhension de lecture de l'épreuve est justement la compréhension des questions.

répondants), sur une mauvaise compréhension des documents historiques (48,1% des répondants) et sur la question longue (47,5% des répondants). Les deux premières difficultés recensées ainsi que le 10% des répondants qui ont mentionné avoir des difficultés à comprendre les questions de l'épreuve s'insèrent bien dans la démarche de la présente recherche.

1.4 Questions de recherche

Ce premier chapitre a dévoilé que l'épreuve unique du programme d'HEC demande un traitement particulier et que ses difficultés sont multifactorielles. Entre autres, la compétence à lire dans toutes les disciplines et plus spécifiquement en histoire et la difficulté des élèves à recourir aux stratégies de lecture qui permettent de donner sens à des textes variés et d'apprendre par ces derniers paraissent des facteurs importants à examiner.

Considérant l'importance de la réussite de l'épreuve unique d'histoire en 4^e secondaire dans le parcours scolaire des élèves québécois et considérant l'enjeu de la lecture dans la discipline de l'histoire, mais surtout dans l'épreuve d'histoire; la question suivante sous-tend cette recherche : **De quelle façon la nature de l'épreuve unique d'histoire et les facteurs de difficulté qui y sont associés viennent influencer sa réussite auprès des élèves de 4^e secondaire?**

Les trois questions suivantes, plus spécifiques, viennent appuyer cette dernière et permettent de préciser les intentions de recherche :

- De quelle manière une évaluation centrée sur les opérations intellectuelles et sur l'analyse de documents historiques influence-t-elle la réussite des élèves de 4^e secondaire à l'épreuve unique d'histoire?
- Considérant la complexité de l'épreuve unique d'histoire et ses difficultés associées, de quelle manière les compétences, les savoir-faire et les habiletés des élèves de 4^e secondaire influencent-ils le travail des élèves avec les sources historiques?
- De quelle manière la compétence à lire et l'utilisation des stratégies de lecture des élèves de 4^e secondaire influencent-elles leur réussite de l'épreuve unique d'histoire?

1.5 Objectifs de recherche

À la lumière des questions posées, les objectifs poursuivis sont les suivants :

- 1) Documenter le taux de réussite de l'épreuve unique d'histoire en fonction des différents facteurs étudiés.
- 2) Décrire les actions menées par les élèves de 4^e secondaire au moment de réaliser les questions de l'épreuve unique d'histoire, plus spécifiquement en ce qui a trait à leur recours au dossier documentaire.
- 3) Observer la réalisation des questions de l'épreuve unique en fonction des niveaux de compétence en compréhension de lecture et l'utilisation des stratégies de lecture chez les élèves de 4^e secondaire.

La valeur de la recherche s'appuie sur l'intérêt porté au rôle de divers facteurs sur la réussite ou l'échec de l'épreuve d'histoire, tels que les types d'erreurs, les opérations intellectuelles, l'utilisation du dossier documentaire, le type de document associé aux questions, mais aussi au lien plus spécifique entre la compétence à lire et la réussite de l'épreuve unique d'histoire.

Au cours du prochain chapitre, les concepts phares seront définis et approfondis afin d'établir le cadre conceptuel sur lequel repose la recherche.

CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL

Le précédent chapitre rassemble plusieurs notions qui demandent une clarification. Ce chapitre permet de saisir la complexité derrière la réalisation de l'épreuve unique et de savoir comment la lecture est conceptualisée et quelles sont les stratégies reconnues comme étant nécessaires à la lecture en classe d'histoire. Afin de connaître ce qui peut influencer la capacité des élèves à employer et à comprendre les sources écrites et, par extension, à réussir l'épreuve unique d'histoire, cette recherche s'appuie sur les concepts clés suivants : 1) la pensée historique, sa nature théorique et sa prise en compte en classe d'histoire et les opérations intellectuelles propres à l'histoire; 2) le modèle du type d'erreurs en histoire; 3) la compétence à lire et les stratégies de lecture et 4) la lecture historique et les stratégies de lecture permettant de traiter efficacement les documents historiques.

2.1 La pensée historique

Le concept de la pensée historique est explicitement mentionné dans la problématique de cette recherche lorsqu'il est mentionné du programme d'HEC et des opérations intellectuelles en histoire. Les programmes d'histoire et les évaluations qui en découlent en ont en effet fait leur cheval de bataille. La pensée historique s'appuie sur l'histoire-problème qui veut expliquer des réalités sociales à partir d'éléments du passé (Massicotte, 1981). Cette pensée s'éloigne de la mémorisation et de l'exposé de connaissances factuelles; il ne s'agit pas de rapporter ce qui est arrivé et quand c'est arrivé, mais d'interpréter et d'expliquer le passé (Atkinson, 1978). Essentiellement, la pensée historique comprend un ensemble d'habiletés de raisonnement que les élèves doivent développer en classe d'histoire leur permettant d'interpréter, d'analyser et de trouver l'information sur les événements passés. Puisqu'il existe dans la littérature autant de définitions que d'auteurs les sections suivantes en exposent quelques-unes en cherchant à mettre en lumière leurs spécificités.

2.1.1 La pensée historique et les opérations intellectuelles en histoire telles qu'attendues par le programme d'HEC

Tout d'abord, le MEQ inspiré entre autres par les travaux de Martineau (2000) définit la pensée historique comme étant :

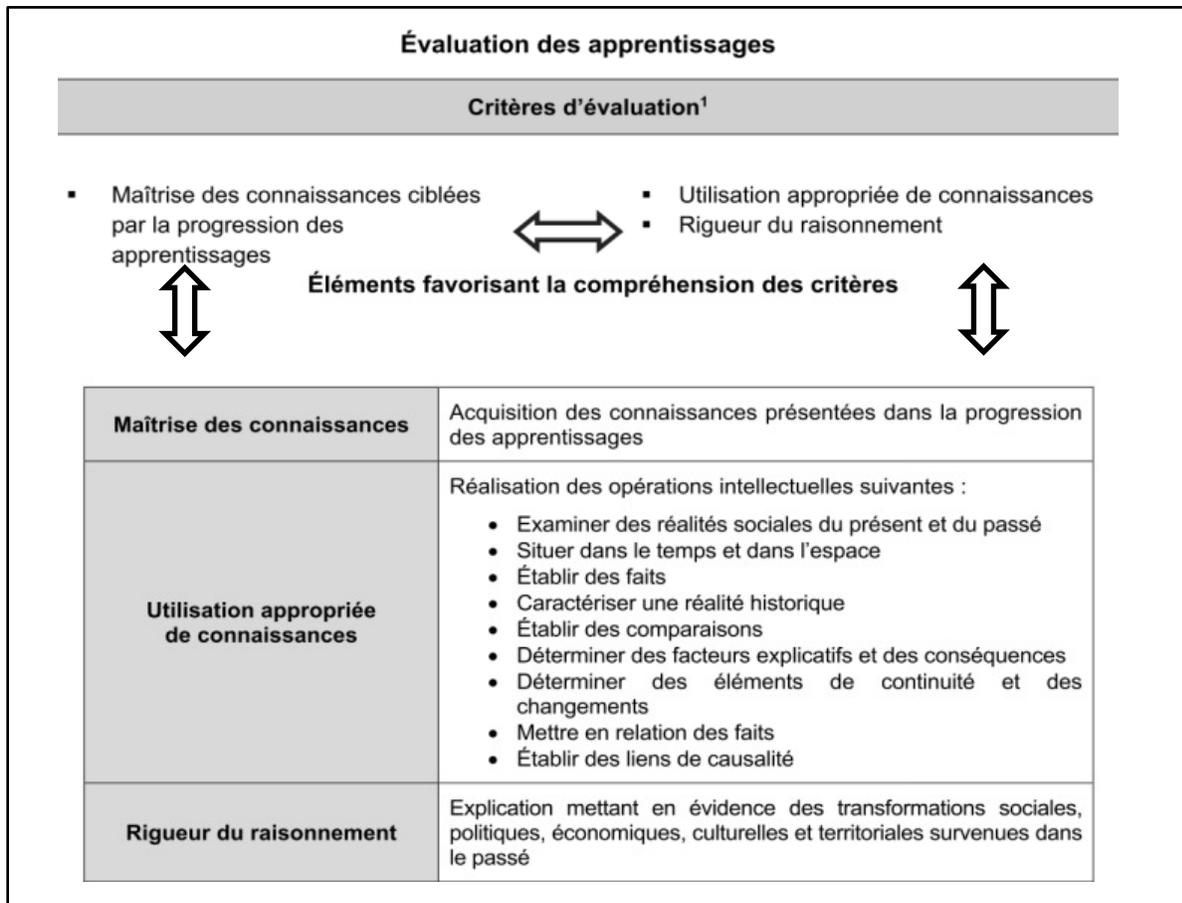
« des attitudes, une démarche intellectuelle et un langage [...] L'élève interroge des réalités sociales dans une perspective historique. Il construit des réponses à ses questions à l'aide de sources, ses réponses étant le fruit d'un raisonnement instrumenté et nécessitant le recours au langage de l'histoire. » (MELS, 2003, p. 337)

La discipline de l'histoire appelle dans cette perspective au développement d'une démarche, d'un langage et d'attitudes qui permettent d'atteindre un mode de pensée historique (tableau 4, p.36-37). « Les élèves apprennent à interroger des réalités sociales dans une perspective historique et à fonder la compréhension qu'ils s'en donnent en recourant à des sources documentaires et en déployant un raisonnement instrumenté » (MELS, 2007a, p.1). L'histoire enseignée aux élèves n'a conséquemment pas pour objectifs la mémorisation des savoirs savants produits par les historiens ni l'acquisition de connaissances générales de type encyclopédiques. Au contraire, l'apprentissage de l'histoire amène les élèves à construire des compétences qui leurs seront utiles afin d'analyser et de comprendre les réalités sociales d'aujourd'hui grâce à l'étude du passé (MELS, 2003, p. 337). Martineau (1999) révèle que les documents du MEQ veulent offrir un apprentissage des habiletés propres à la discipline historique donc visent un apprentissage de la pensée historique.

2.1.2 Les cadres d'évaluation du programme d'HEC

Pour chaque discipline scolaire, un cadre évaluatif sur les apprentissages accompagne le programme disciplinaire et donne les informations nécessaires à l'évaluation des connaissances et des compétences pour les enseignants. Il existe un cadre d'évaluation pour chacun des cycles d'enseignement pour la discipline de l'histoire. La figure 6 suivante présente les critères d'évaluation ainsi que les éléments pouvant aider à la compréhension de ces critères.

Figure 6. Les cadres d'évaluation dans le programme d'HEC



MELS (2011) Cadre d'évaluation des apprentissages : Histoire et éducation à la citoyenneté, premier et deuxième cycle du secondaire.

Les cadres d'évaluation sont pensés de manière à favoriser des rapprochements directs avec les connaissances du programme d'HEC décrites dans la progression des apprentissages et les opérations intellectuelles propres à la discipline. La maîtrise de ces connaissances, la mobilisation de ces dernières et la rigueur du raisonnement de l'élève sont les trois critères d'évaluation retenus. L'acquisition et la mobilisation des connaissances sont la base pour maîtriser la discipline et pour utiliser de manière appropriée des connaissances. Il s'avère donc nécessaire que l'élève recoure à diverses opérations mentales. Pour y arriver, les cadres d'évaluation préconisent l'utilisation des opérations intellectuelles en histoire et pour chaque élément de réponse, la rigueur du raisonnement est évaluée. Telle que la figure 6 le démontre, ces trois critères doivent être pris en compte simultanément.

2.1.2.1 Les opérations intellectuelles

Les opérations intellectuelles prescrites par le programme d'HEC, présentées dans les cadres d'évaluation (voir figure 6) et nécessaires à la réalisation de l'épreuve unique d'histoire sont formellement identifiées pour chacune des questions de l'épreuve unique, et cela depuis 2009. Les huit opérations intellectuelles liées au programme d'HEC de deuxième cycle sont les suivantes : situer dans le temps et dans l'espace; mettre en relation des faits; déterminer des éléments de continuité et de changements; déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences; établir des comparaisons; établir des faits; établir des liens de causalité et caractériser une réalité historique. Même si plusieurs commissions scolaires par le biais généralement des conseillers pédagogiques et des maisons d'éditions ont construit et mis en disposition du matériel pédagogique sur les opérations intellectuelles, très peu de documents de référence à leur propos ont cependant été produits par le MEQ au cours des dernières années. Seul un passage, en ce qui a trait à l'évaluation, permet en fait de conclure que les opérations intellectuelles sont des savoir-faire liés aux composantes des compétences disciplinaires en histoire¹⁶.

« L'évaluation des apprentissages porte sur l'acquisition de connaissances, sur la réalisation d'*opérations intellectuelles*, soit des savoir-faire qui se rapportent aux composantes des compétences, ainsi que sur la mise en œuvre des compétences. À partir de manifestations observables et mesurables, l'enseignant fonde son jugement sur les critères d'évaluation explicités dans le Cadre d'évaluation des apprentissages – Histoire du Québec et du Canada. » (MELS, 2007a, p.11)

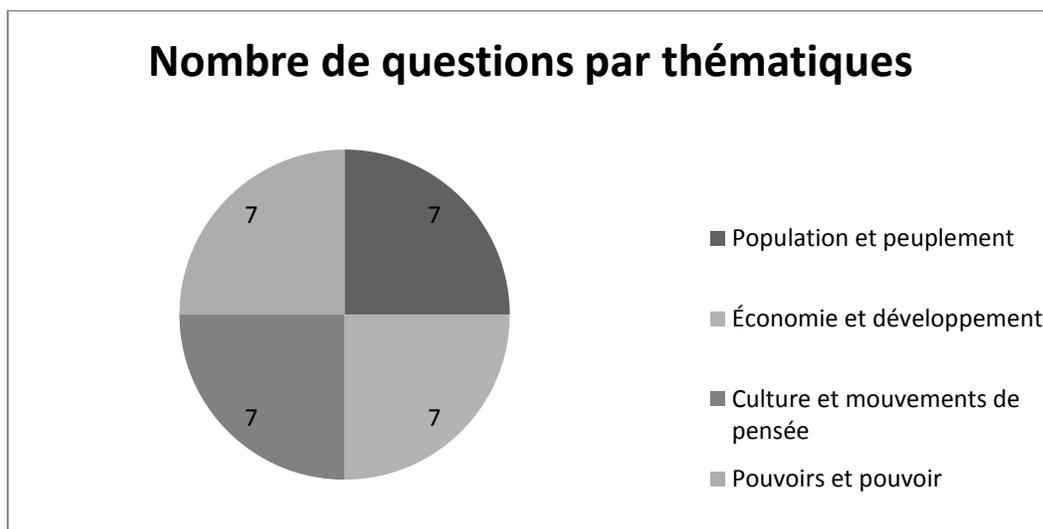
Au Québec, le recours aux diverses opérations intellectuelles retenues (voir annexe A) est pourtant attendu à tous les cycles de formation, au primaire comme au secondaire. Chacune des opérations intellectuelles est associée à des habiletés particulières, de même qu'à des comportements attendus de la part de l'élève. Aucune indication n'est toutefois formulée quant à la manière de les travailler en classe et rien n'indique si elles sont soumises à une certaine progression telles que l'ordre de présentation selon les cycles, et la gradation. Les penseurs derrière la rédaction du programme d'HEC ne mentionnent pas explicitement d'où viennent ces huit opérations. Même s'il s'agit d'un modèle ou d'une hypothèse non testée empiriquement, on peut supposer que le MEQ s'est basé sur les écrits de Lautier (1997), de Seixas (1996) et de Martineau (1999, 2000) pour le développement des opérations intellectuelles en histoire.

¹⁶ Pour aller plus loin dans la compréhension du concept d'opérations intellectuelles, il est intéressant de référer aux réflexions réalisées à l'extérieur du Québec. Wineburg (1991a), par exemple, aborde le concept d'opération intellectuelle comme des habiletés mentales propres à la discipline historique que les élèves doivent mobiliser afin d'atteindre une pensée historique. Dans son ouvrage *Reading like a Historian*, les cinq opérations ciblées sont : *evidence, accounts significance, time, continuity and change, cause and effect*. Force est de constater que la plupart rejoignent les concepts de la pensée historique de Seixas (1996).

2.1.2.2 Portrait de l'épreuve unique d'histoire de juin 2016

Afin de donner plus de sens aux données amassées et aux résultats qui en découlent, il paraît opportun de profiler ici les 21 questions courtes du questionnaire et le dossier documentaire de l'épreuve unique d'histoire de juin 2016.

Figure 7. Nombre de questions par thématiques

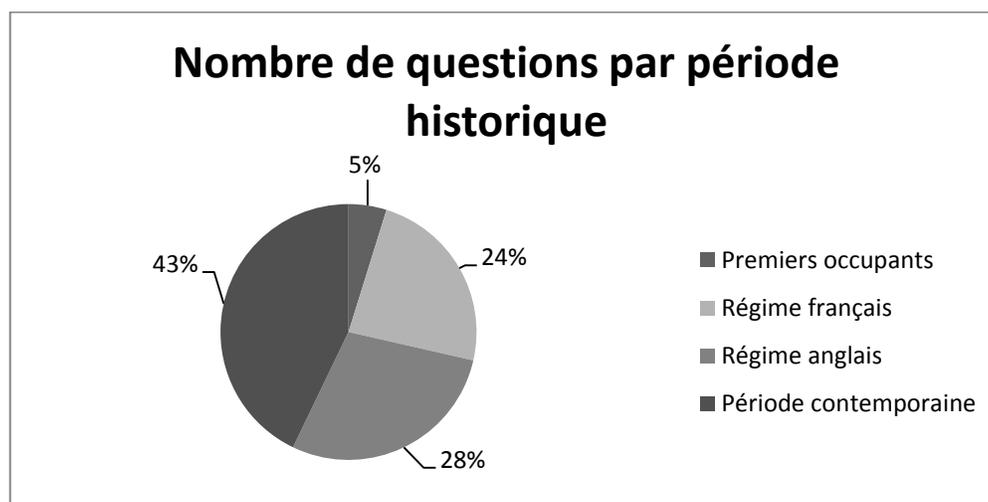


Comme dans toutes les épreuves d'histoire précédentes¹⁷ l'épreuve de juin 2016 est composée de 21 questions courtes divisées en thématiques¹⁸ et en périodes historiques. S'il y a le même nombre de questions courtes par thématique soit sept questions (voir figure 7), ce n'est pas le cas pour les périodes historiques (voir figure 8). Il n'y a que 4,8% des 21 questions qui portent sur la période des Premiers occupants, 23,8% sur la période du Régime français, 28,6% sur la période du Régime anglais et 42,9% sur la Période contemporaine. Or, ce sont les questions sur les deux dernières périodes qui sont habituellement les moins bien réussies (Duquette, Lauzon et St-Gelais, 2016).

¹⁷ Pour les épreuves uniques entre 2008 et 2017.

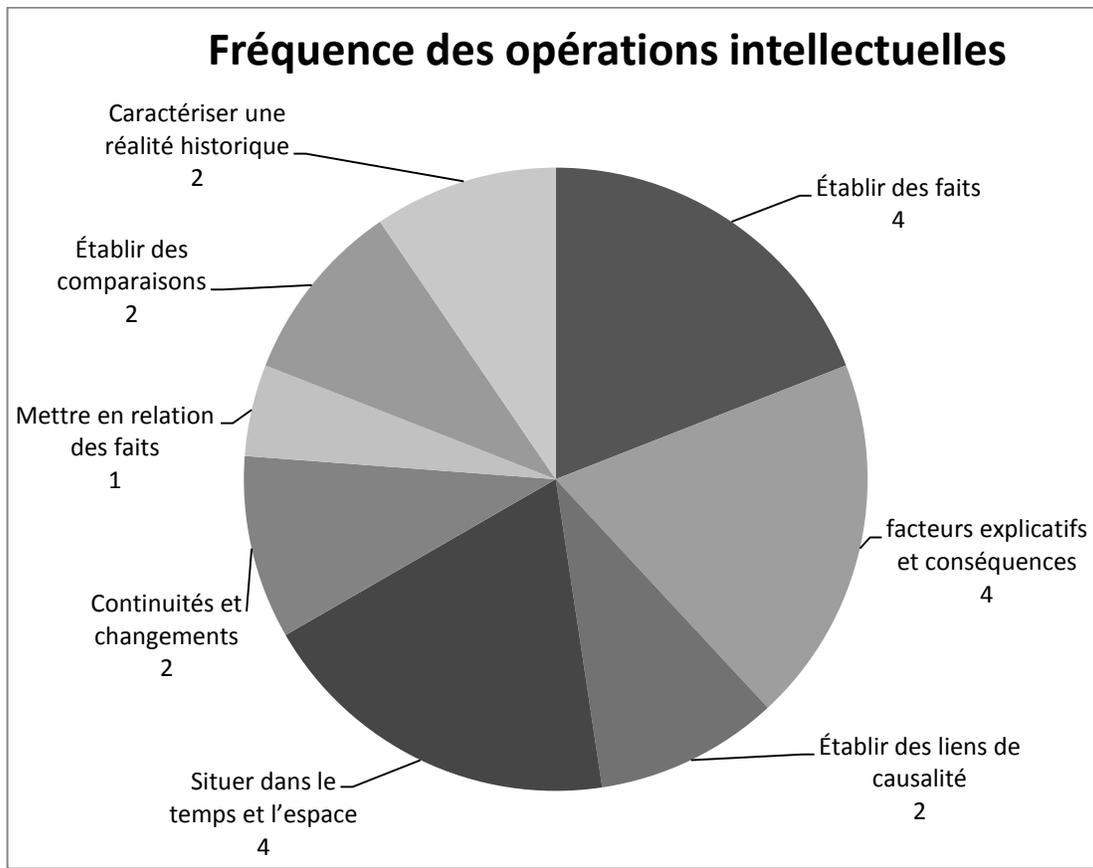
¹⁸ Les thématiques de l'épreuve sont les suivantes : population et peuplement, culture et mouvements de pensée, économie et développement, pouvoir et pouvoirs.

Figure 8. Répartition du nombre de questions par période historique



Pour ce qui est de la pondération accordée aux questions à court développement, certaines questions valent un point, deux points ou trois points. Parmi les 21 questions, la majorité est pondérée sur deux points, six valent un point et seulement deux questions valent trois points. Sachant que chaque question est associée à une opération intellectuelle du programme d'HEC, la figure 12 présente la fréquence de celles-ci dans l'épreuve de juin 2016. Force est de constater que les opérations intellectuelles les plus fréquentes sont d'établir des faits (4 questions sur 21), de déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences (4 questions sur 21) et de situer dans le temps et l'espace (4 questions sur 21) correspondant chacune à 19% des questions de l'épreuve. À l'inverse, l'opération intellectuelle mettre en relation des faits est évaluée qu'une seule fois. La fréquence des autres opérations intellectuelles se retrouve à la figure 9.

Figure 9. Fréquence des opérations intellectuelles selon les questions



Afin d'effectuer un lien avec les éléments de la pensée historique chez les auteurs recensés dans le cadre conceptuel, les opérations intellectuelles liées à la perspective historique de Martineau (2010) ont été analysées quant à leur fréquence dans l'épreuve d'histoire. Pour ce faire, le tableau 4 associe chaque question de l'épreuve à l'opération intellectuelle du modèle de Martineau (2010).

Tableau 4: l'opération intellectuelle d'HEC et opérations intellectuelles de Martineau (2010) pour l'épreuve unique d'histoire

Question	Énoncé de la question	Opérations intellectuelles d'HEC	Opérations intellectuelles de Martineau (2010)
1	Indiquez une activité de subsistance pratiquée par les Autochtones nomades vers 1500.	Établir des faits	L'occurrence
2	Le document 6 fait référence à la politique économique appliquée par la France dans ses colonies. Quel est le nom de cette politique?	Établir des faits	L'occurrence
3	Indiquez une raison du déclin du commerce des fourrures au début du 19 ^e siècle.	Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences	La causalité
4	Expliquez comment la mesure économique adoptée par la Grande-Bretagne en 1846 influence les exportations du Canada-Uni.	Établir des liens de causalité	La causalité et l'incidence
5	À partir des années 1950, une zone d'exploitation de minerai de fer est ouverte au Québec afin de répondre aux besoins des marchés américains.	Situer dans le temps et dans l'espace	L'occurrence
6	Un changement contribue à la modernisation de l'agriculture au Québec sous le gouvernement de Maurice Duplessis. Quel est ce changement?	Déterminer des éléments de continuité et des changements	Le changement
7	Les documents 9 à 12 se rapportent au développement industriel du Québec aux 19 ^e et 20 ^e siècles. Placez ces documents par ordre chronologique.	Situer dans le temps et dans l'espace	La chronologie
8	Le document 1 se rapporte à une période de l'histoire du Québec. Encerclez la lettre qui correspond à cette période sur la ligne du temps.	Situer dans le temps et dans l'espace	La périodisation
9	Indiquez le numéro des deux documents qui présentent des manifestations de l'absolutisme de droit divin au 17 ^e siècle et celui des deux documents qui présentent des manifestations de l'esprit d'indépendance des Canadiens durant la même période.	Mettre en relation des faits	L'incidence et le jeu des forces sociales
10	À partir du document 11, indiquez un élément de continuité lié aux idées libérales durant le Régime britannique.	Déterminer des éléments de continuité et des changements	La continuité
11	Nommez le mouvement de pensée qui motive les actions de M ^{gr} Bourget dans la seconde moitié du 19 ^e siècle.	Établir des faits	L'occurrence
12	Le document 3 présente le point de vue d'Éva Circé-Côté et celui d'Henri Bourassa pendant la première moitié du 20 ^e siècle. Sur quel point précis sont-ils en désaccord?	Établir des comparaisons	La différence
13	Indiquez le numéro des deux documents qui présentent des caractéristiques de l'américanisme.	Caractériser une réalité historique	L'occurrence

14	Indiquez le but poursuivi par le mouvement autochtonie à partir de la fin des années 1960.	Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences	La causalité
15	Indiquez une caractéristique de la population française en Nouvelle-France avant 1666.	Caractériser une réalité historique	L'occurrence
16	Indiquez le principal facteur de croissance de la population de la Nouvelle-France après le départ de Jean Talon en 1672.	Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences	La causalité et l'incidence
17	Les documents 1 à 4 font référence au peuplement de la colonie durant le Régime britannique. Indiquez si les faits présentés dans ces documents surviennent avant ou après 1791.	Situer dans le temps et dans l'espace	La chronologie et la synchronie
18	Le document 13 fait référence à deux vagues d'immigration qui ont lieu au cours du Régime britannique. Comparez ces deux vagues d'immigration quant à leur provenance.	Établir des comparaisons	La différence
19	En tenant compte d'un problème lié à l'occupation des terres dans les seigneuries, expliquez comment un mouvement migratoire des Canadiens français durant la seconde moitié du 19 ^e siècle amène le clergé et le gouvernement du Québec à agir.	Établir des liens de causalité	La causalité et l'incidence
20	Le document 6 fait référence à une mesure du gouvernement fédéral qui favorise l'immigration dans l'ouest canadien au tournant du 20 ^e siècle. Indiquez cette mesure.	Établir des faits	L'occurrence
21	À partir des années 1960, des habitants de certaines régions du Québec migrent vers d'autres régions. Inscrivez le numéro du document qui présente une cause de cette migration et le numéro de celui qui en présente une conséquence.	Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences	La causalité et l'incidence

Les opérations intellectuelles de Martineau (2010) les plus travaillées par l'épreuve sont l'occurrence avec sept questions lui faisant référence, la causalité avec six questions lui faisant référence et l'incidence avec cinq questions lui faisant référence. L'épreuve est composée de deux questions qui travaillent la différence et de deux questions qui travaillent la chronologie. Finalement, les opérations suivantes sont mobilisées qu'une seule fois : la synchronie, la périodisation, le changement, la continuité et le jeu des forces sociales.

Au sujet du dossier documentaire, plusieurs types de documents s'y retrouvent. Il y a 11 questions sur 21 qui sont associés seulement qu'à des documents textes; pour un total de 52,4% des questions de l'épreuve s'y référant. Le texte est donc le type de document le plus fréquent avec 81,0% des questions qui lui fait référence, c'est-à-dire qu'il y a 17 questions dans l'épreuve qui demandent de travailler avec au

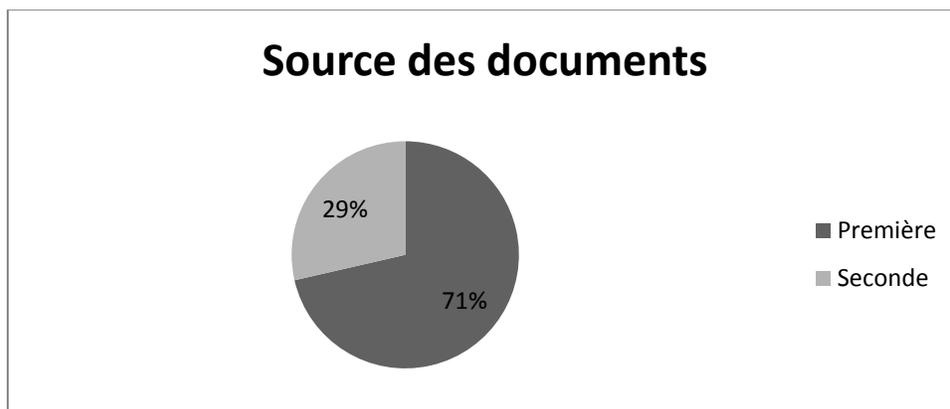
minimum un texte (tableau 5). À la lumière de ces pourcentages, il est possible de dire que les textes sont fréquents dans l'épreuve unique.

Tableau 5: nombre de questions dans l'épreuve selon le type de document associé

Type de document	Nombre de questions
1 texte	9
1 image	2
1 carte	2
1 tableau/graphique	1
2 textes	1
1 texte et 1 image	1
2 textes et 1 image	1
2 textes et 1 tableau/graphique	1
3 textes et 1 image	2
1 texte, 2 cartes et 1 tableau/graphique	1
Total	21

Le dossier documentaire est composé de documents de plusieurs types qui peuvent être soit de source première, c'est-à-dire du matériel de première main, ou soit de source seconde s'ils ont été produits après les événements et/ou avec une réinterprétation des faits. Parmi tous les documents du dossier documentaire de l'épreuve unique de juin 2016, la grande majorité sont des sources secondes (71,4%).

Figure 10. Répartition des documents de source première et de source seconde



Pour les 21 questions de l'épreuve, la majorité de celles-ci (57,1%) ne nomme pas le numéro du document ou des documents à utiliser pour y répondre. Au contraire, 42,9% des questions en fait mention.

2.1.3 La pensée historique : le modèle de Martineau (1999)

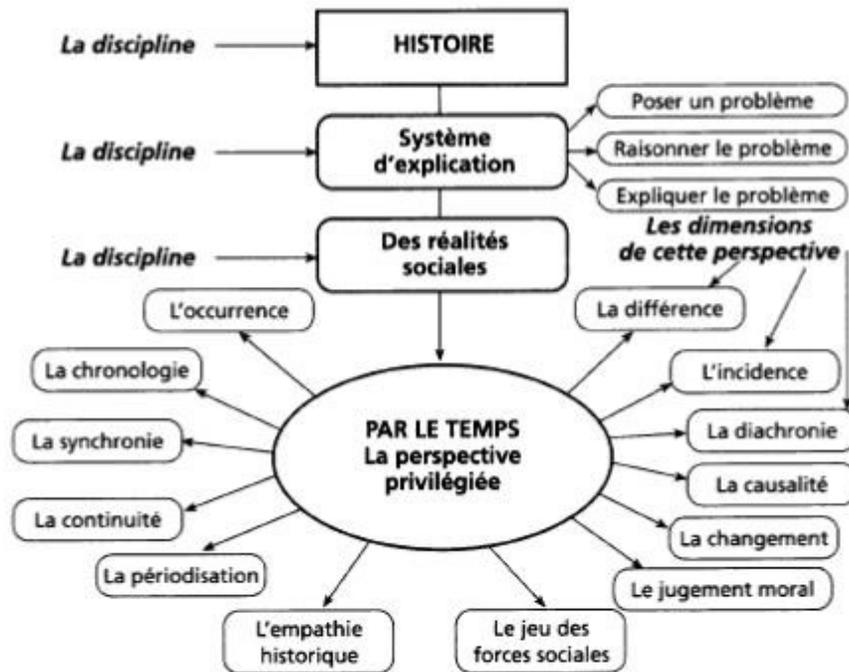
Martineau s'est inspiré du concept de la pensée historique d'abord élaboré par son prédécesseur Christian Laville (1984); et propose sa propre définition, «une attitude qui, à propos du passé et à partir des données spécifiques (les traces) enclenche et oriente le raisonnement sur un certain mode, jusqu'à la production d'une représentation de ce passé (une interprétation) en utilisant un langage approprié». (Martineau, 1999. p.154). Conséquemment, un élève qui maîtrise un mode de pensée historique est celui qui s'est approprié les trois dimensions suivantes : l'attitude historique, la méthode historique et le langage historique. En fonction de ces trois dimensions, l'objectif de la pensée historique n'est pas de faire apprendre un contenu précis, mais plutôt d'acquérir une méthode menant à la compréhension de l'histoire. Martineau rappelle que cette conception de la discipline historique est celle prescrite dans les orientations du programme d'histoire. De plus, parmi les trois compétences du programme d'HEC, la deuxième qui demande aux élèves *d'interpréter des réalités sociales à l'aide de la méthode historique* porte explicitement sur l'exercice de la méthode historique et cette méthode est l'un des trois concepts à la base de la pensée historique de Martineau (1999). Comme la pensée historique vient avec ses spécificités et sa méthode,

« [...] les élèves doivent apprendre à penser de manière méthodique et critique les réalités sociales du passé. Cela est possible si les élèves développent leur maturité cognitive, leur autonomie et la maîtrise d'opérations intellectuelles de haut niveau face au contenu historique. Et c'est pourquoi les élèves doivent non seulement travailler à comprendre les sources historiques, mais à mettre en relations les faits et les interpréter avec les lunettes de l'historien. » (Martineau, 1999, p.140)

Par conséquent, Martineau divise le concept de la pensée historique en trois : l'attitude historique qui se veut une disposition de l'esprit face aux enjeux historiques avec ses croyances et ses conceptions, la méthode qui regroupe la démarche de recherche avec ses étapes menant au raisonnement historique et le langage historique qui est un cadre de références ou un code qui permet de comprendre les concepts à l'étude. Le modèle de la pensée historique de Martineau (1999) a été bonifié par l'auteur au-delà de la pensée critique grâce à plusieurs opérations de l'analyse réflexive historique. Cette opérationnalisation de la perspective historique est liée aux diverses dimensions du passé et des traces laissées par le temps. Bref chaque dimension de cette perspective historique est «en fait autant de capacités d'une compétence

historique à lire la réalité sociale. Concrètement, l'élève apprend à manipuler ses données dans le sens des questions qu'il pose au passé et des objectifs de sa réflexion.» (Martineau, 2000, p.300).

Figure 11. Les dimensions et opérations intellectuelles du mode de pensée historique de Martineau (2000)



(Martineau, 2000, p.299)

2.1.3.1 Les opérations intellectuelles de la perspective historique de Martineau (2000, 2010)

Si chaque discipline permet d'acquérir une quantité de connaissances, elles demandent également certaines habiletés liées aux savoir-faire. Ces habiletés ou opérations intellectuelles en histoire se rattachent au concept du temps ou de la durée et ont été « intégrées aux programmes d'histoire actuels sous la forme de capacités à développer dans le cadre de compétences associées à un mode de pensée historique » (Martineau, 2010, p.79).

Tableau 6: les opérations intellectuelles et les liens avec les programmes actuels d'histoire selon perspective historique de Martineau (2000, 2010)¹⁹

Opérations intellectuelles	Questions posées aux faits	Capacités ou habiletés énoncées dans les programmes actuels en histoire
L'occurrence	Invite à décrire les traits principaux d'une période ou d'une société donnée ou d'une institution (Que s'est-il passé? Qui? Quand? Où? Comment?).	Établir des faits des réalités sociales : se documenter sur divers aspects de ces faits; délimiter le cadre spatio-temporel; dégager les circonstances et les actions; identifier des témoins et des acteurs.
L'incidence	Interroge les conséquences d'un événement ou d'une situation historique.	Expliquer les réalités sociales : rechercher des facteurs explicatifs; établir des liens entre ces facteurs; déterminer des conséquences dans la durée.
Le changement	Interroge les modifications d'une société dans la durée et les modifications de certains aspects de société dans la durée (politique, social, économique, culturel, etc.).	S'enquérir d'éléments de changement. Établir des liens entre l'action humaine et le changement social.
La continuité	Interroge la continuité entre plusieurs situations historiques (ou sociétés) d'époques différentes.	S'enquérir d'éléments de continuité.
La causalité	Interroge les causes d'un événement ou d'une situation historique.	Expliquer les réalités sociales : rechercher des facteurs explicatifs.
L'empathie historique	Littéralement, la capacité de se mettre dans la peau d'un autre, acteur d'une situation historiques ou d'une société du passé. Questionne l'influence des contextes géographiques et historiques sur les sociétés ou les situations historiques, sur les idées, attitudes et comportements des gens d'une époque ou d'une société.	S'enquérir du contexte de l'époque. Se préoccuper des croyances, des attitudes et des valeurs de l'époque. Chercher à comprendre le point de vue des acteurs et des témoins de la réalité sociale du passé.
La chronologie	Interroge la datation, la situation et la mise en ordre chronologiques des faits dans la durée.	Se questionner sur les réalités sociales à l'aide de repères de temps (chronologie, périodisation, antériorité, postériorité et synchronie).
La synchronie	Occurrence de plusieurs unités déterminées dans un même contexte. Interpelle la comparaison de sociétés ou de situations historiques appartenant à une même époque.	Se questionner sur les réalités sociales à l'aide de repères de temps. Tenir compte de la synchronie des réalités sociales.
La diachronie	Interroge les liens entre le passé et le présent. Questionne les liens entre deux ou plusieurs sociétés ou situations historiques d'époques différentes.	Se préoccuper des traces de ces réalités sociales dans le présent. Tenir compte de la diachronie des réalités sociales.
La périodisation	Invite à découper les temps, à segmenter la chronologie en étapes temporelles fortement individualisées. Invite à découper des laps de temps dotés d'une unité suffisante pour qu'on puisse les différencier d'autres unités temporelles situées avant ou après, sur la base de la conscience d'une rupture.	Établir les faits des réalités sociales : se documenter sur les divers aspects de ces faits ; délimiter le cadre spatio-temporel; dégager les circonstances et les actions; identifier des témoins et des acteurs.
La différence	Interpelle les différences entre les sociétés ou les situations historiques d'époques différentes, entre les réalités sociales de deux ou plusieurs sociétés d'époques différentes; la diversité des idées, des attitudes et des circonstances dans les situations historiques complexes; les différences d'opinions et de points de vue dans l'interprétation de situations historiques.	Expliquer les réalités sociales : rechercher des facteurs explicatifs; établir des liens entre ces facteurs; déterminer des conséquences dans la durée.

¹⁹ Parmi les opérations intellectuelles retrouvées dans le tableau 6, certaines peuvent être liées aux huit opérations intellectuelles contenues dans l'épreuve unique d'histoire et celles-ci sont présentées en caractère **gras**.

Le jeu des forces sociales	Questionne l'interaction des facteurs de société (économie, politique, culture, etc.) dans une situation historiques. Questionne les forces sociales en cause dans une situation historique ou une société du passé.	S'enquérir d'éléments de continuité et de changement. Établir des liens entre l'action humaine et le changement social.
Le jugement moral	Interroge l'évolution des sociétés ou des situations historiques du passé en fonction d'un critère ou d'une valeur (le progrès, le déclin, la civilisation, etc.).	S'enquérir d'éléments de continuité et de changement.

Adaptation de Martineau, 2010, p.78-79 et de Martineau, 2000 p.300-301

Afin de mobiliser des habiletés essentielles au raisonnement historique, Martineau propose un mode de pensée historique accompagné d'opérations intellectuelles qui englobent les demandes du programme d'HEC (tableau 6).

2.1.4 La pensée historique²⁰ : le modèle de la pensée historienne de Lautier (1997)

En France, chez Lautier (1997) et plus tard chez Lautier et Allieu-Mary (2008), pour penser le temps de manière historique, il faut plus que la capacité à percevoir la durée, la succession et la flexibilité du temps. La pensée historique demande la mobilisation de quatre opérations mentales ou intellectuelles. Ces opérations sont des exercices qui mènent à la pratique de la pensée historique. Il y a tout d'abord la périodisation, c'est-à-dire les manipulations possibles du temps dans lesquelles sont comprises l'idée de continuité et changement, la compréhension du récit et la compréhension de la pluralité du temps. Le concept de chronologie peut être ajouté à cette opération, si essentiel à l'histoire et facilement associé à quelques opérations intellectuelles d'HEC, comme *situer dans le temps et l'espace et déterminer des éléments de continuité et de changement*. Ensuite, en vue du développement sa pensée historique et toujours selon les auteures, il y a le contrôle du raisonnement comparatif qui se manifeste lorsqu'un élève utilise la comparaison. Lautier et Allieu-Mary (2008) aborde le mot contrôle pour signifier que l'élève se réfère correctement au contexte historique afin d'y établir les différences. Selon les auteurs, le contrôle du degré de généralisation est atteignable si l'élève a recours à des exemples, des anecdotes et s'il peut effectuer des conceptualisations²¹. Finalement, la pensée historique demande de distinguer les niveaux de lecture et d'écriture. Pour y parvenir, un élève doit reconnaître les multitudes de supports historiques tels que la photographie, le texte, le schéma, l'article de journal et comprendre leurs spécificités. Comme plusieurs auteurs, Lautier et Allieu-Mary (2008) affirment que tous les types de documents historiques ne demandent pas le même travail d'analyse.

²⁰ Dans un souci d'uniformité, le terme utilisé sera la pensée historique même si les auteures parlent de la pensée historienne.

²¹ Même si ce dernier point est moins présent dans l'épreuve unique d'HEC, le tableau regroupe toutes les opérations intellectuelles afin bien profiler la pensée des auteurs.

2.1.5 La pensée historique : le modèle de Seixas (1996)

Du côté des Canadiens anglais, Seixas aborde le concept de la pensée historique pour la première fois en 1996. Par la suite, Seixas ira s'allier à l'enseignant d'histoire Morton pour rédiger l'ouvrage *The Big Six Historical Thinking* (2013) sur l'acquisition de six concepts nécessaires afin de penser historiquement en classe d'histoire. L'ouvrage de Seixas et Morton (2013) expose les concepts suivants : établir la pertinence historique, utiliser les sources primaires, définir la continuité et le changement, analyser les causes et les conséquences, adopter une perspective historique et comprendre la dimension éthique des interprétations historiques. Lorsqu'il est mention de pertinence historique, les questions suivantes peuvent émaner : Pourquoi s'intéresser à un événement ou un personnage historique plutôt qu'un autre? Comment cet événement ou ce personnage a influencé la société d'aujourd'hui? Il s'agit donc de discriminer les faits, événements et personnages importants de l'histoire. Si l'élève développe ce concept, il pourra expliquer ce qui rend un personnage pertinent à étudier, choisir les événements les plus importants de la période historique et justifier ses choix, décrire les conséquences à long terme d'un événement historique. Pour le deuxième concept sur l'utilisation des sources primaires, Seixas et Morton (2013) les présentent comme des trésors du passé nécessitant un travail de lecture différent selon la nature des sources; en s'interrogeant sur ce que les sources peuvent nous apprendre, sur la façon d'analyser cette source ou se questionner sur la présence d'éventuels biais. Si l'élève travaille ce concept, il pourra trouver et sélectionner les sources historiques afin de l'aider à répondre aux questions, construire son argumentation avec les sources, comparer le point de vue de plusieurs auteurs et se questionner sur la fiabilité des sources. Le troisième élément de la pensée historique se réfère à la causalité d'un fait ou d'un événement historique. En analysant les causes et les conséquences, l'élève met en place une certaine narration de l'histoire en répondant aux *Comment?* et aux *Pourquoi?* d'un événement. De ce fait, il pourra analyser des documents afin de comprendre les motifs et les répercussions, étudier les relations liées aux événements et mieux contextualiser l'événement à l'intérieur de sa période historique. Par la suite, pour comprendre que l'histoire est un amalgame de situations, il est nécessaire d'en dégager des continuités et des changements en observant l'évolution d'un élément de la société sous la dimension de *l'Avant-Après* ou du *Passé-Présent*. L'élève y parvient s'il effectue la chronologie des événements, compare des documents sur des différentes périodes de l'histoire et évalue l'amélioration ou le déclin d'une situation dans le temps. Le prochain concept de la pensée historique de Seixas et Morton (2013) porte sur la perspective historique. Comprendre les agissements, les décisions des personnages du passé tout en s'intéressant au contexte historique demande

plus que de l'imagination. Une connaissance des contextes sociaux-culturels à la base des décisions et des actions des gens de l'époque permet de tout remettre en perspective et de juger la situation avec les yeux du passé. Un élève apte à adopter des points de vue historiques sera celui qui formule des hypothèses plausibles, celui qui évite le présentisme²² et celui qui sera capable de situer un événement dans son contexte tout en prenant en considération la pluralité des points de vue des auteurs. Finalement, la compréhension de la dimension éthique des interprétations historiques est le jugement porté sur les actions antérieures. Il ne s'agit pas seulement d'être en accord ou non avec les gestes de nos prédécesseurs, mais de comprendre ceux-ci sans y imposer les valeurs d'aujourd'hui. Ce recul historique peut être difficile, mais il évite des jugements éthiques non-fondés ou injustifiés. Par contre, il ne s'agit pas de demander aux élèves de rester neutre ou de tout pardonner, mais plutôt de les amener à un jugement raisonné sur les valeurs et les actions du passé. C'est grâce à cette compréhension éthique que les élèves développeront leur conscience citoyenne.

2.1.6 Les concepts de la pensée historique retenus pour la recherche

Dans un souci de concordance avec la thématique de recherche, quelques concepts de la pensée historique sont ici retenus en fonction de trois derniers modèles mentionnés. Les concepts retenus sont ceux qui sont travaillés dans l'épreuve unique d'histoire et intimement liés aux opérations intellectuelles en histoire. Premièrement, il s'agit de la pensée historique de Martineau (1999), car ses écrits ont influencé la construction du programme d'HEC et que le modèle de l'épreuve unique demande à la fois une *méthode* de travail rigoureuse et spécifique à la discipline histoire et prend en considération un *langage* ou un vocabulaire propre à l'histoire. De plus, la majorité des opérations intellectuelles de la perspective historique de Martineau (2000; 2010) sont travaillées dans l'épreuve unique. Ces opérations sont les suivantes : *l'occurrence, l'incidence, le changement, la continuité, la causalité, la chronologie, la synchronie, la diachronie, la périodisation, le jeu des forces sociales et la différence*. Deuxièmement, le modèle offert par Lautier et Allieu-Mary (2008) est pertinent à utiliser, quoique orientée sur les programmes de l'Europe francophone, car il propose trois habiletés qui sont essentielles pour la passation de l'épreuve unique d'histoire, telles que *la périodisation, le raisonnement comparatif et la distinction entre les différents formats d'écrits lors de la lecture*. Troisièmement, du côté de Seixas et Morton (2013), quatre des six concepts de la pensée historique ont été sélectionnés, principalement ceux qui se rapprochent des opérations intellectuelles

²² Le présentiste est lorsqu'un élève n'arrive pas à faire abstraction du présent pour envisager le passé.

demandées par l'épreuve d'histoire. Ces quatre²³ concepts sont les suivants : *utiliser les sources primaires, définir la continuité et le changement, adopter une perspective historique et analyser les causes et les conséquences*. En somme, un élève qui fait l'usage d'une pensée historique complète devrait réussir l'épreuve unique d'histoire, car elle demande plusieurs habiletés cognitives et méthodologiques propre à la pensée historique de même que le développement d'opérations intellectuelles spécifiques.

2.1.6.1 Un modèle hybride de la pensée historique

Puisque plusieurs modèles de la pensée historique coexistent dans la littérature, il semble adéquat d'effectuer des rapprochements entre certains concepts qui rejoignent les opérations intellectuelles de l'épreuve unique d'histoire. Une sélection a été faite parmi les concepts des différents modèles de la pensée historique, car comme il a été dit, chaque modèle possède des concepts qui sont pris en compte par l'épreuve unique et éventuellement utilisés pour la recherche. Ces choix sont présentés dans le tableau 7 et relatent les concepts de Seixas (1996), Lautier (1997) et Martineau (2000, 2010).

Tableau 7 : un modèle hybride de la pensée historique et rapprochements avec les opérations intellectuelles de l'épreuve unique d'histoire.

LES CONCEPTS DE LA PENSÉE HISTORIQUE ET LES OPÉRATIONS INTELLECTUELLES					
Les opérations intellectuelles de l'épreuve unique d'histoire		Martineau (1999)	Martineau (2000, 2010)	Lautier (1997)	Seixas (1996)
Situer dans le temps et l'espace		La méthode historique	La chronologie	Périodisation	Définir la continuité et le changement
			La synchronie		
			La périodisation		
			L'occurrence ²⁴		
Déterminer des éléments de continuité et de changements			Le changement		
			La continuité		
Établir des liens de causalité	Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences		La causalité		Analyser les causes et les conséquences
			L'incidence		
			L'occurrence		

²³ Le concept relié à l'empathie historique et celui lié à la pertinence historique seront écartés car ils ne sont pas des éléments évalués dans l'épreuve unique d'histoire.

²⁴ L'occurrence est une opération se retrouve liée à plus d'une opération intellectuelles du programme d'HEC, c'est pourquoi elle figure à plusieurs endroits dans le tableau 5.

Établir des comparaisons		La méthode historique	La diachronie	Contrôle du raisonnement comparatif	Adopter une perspective historique
			La différence		
			L'occurrence		
Mettre en relation des faits			Le jeu des forces sociales		
			L'occurrence		
Caractériser une réalité historique	Établir des faits		L'occurrence		
		<u>Attitude historique</u>	<u>L'empathie historique</u>	<u>Contrôle du degré de généralisation</u>	<u>Comprendre la dimension éthique des interprétations historiques</u>
			<u>Le jugement moral</u>		
					<u>Établir la pertinence historique</u>
<i>(L'utilisation des sources et leur lecture peuvent être liées à toutes les opérations intellectuelles de l'épreuve d'histoire, car elle exige l'utilisation de documents historiques)</i>		Langage historique	<i>(L'utilisation des sources et leur lecture peuvent être liées à toutes les opérations intellectuelles de Martineau)</i>	Niveaux de lecture et d'écriture	Utiliser des sources primaires <i>(La source est centrale pour les concepts de la pensée historique chez Seixas)</i>

Les rapprochements entre concepts semblables sont visibles sur les mêmes lignes du tableau 7, car ces concepts offrent un travail similaire pour l'élève. Pour ce qui est des concepts qui sont soulignés, ce sont les concepts qui ne sont pas travaillés par l'épreuve unique d'histoire.

2.2 Le modèle des types d'erreurs en histoire de Lauzon (2016)

Un élément important de l'étude, soit les types d'erreurs propres à l'histoire, mérite que l'on pose ses assises théoriques, car les erreurs des élèves peuvent être révélatrices. Le modèle des types d'erreurs en histoire de Lauzon (2016) émerge des analyses d'épreuves d'histoire effectuées par l'auteur. Selon lui, les types d'erreurs commises par les élèves seraient souvent du même ordre et généralement ces quatre types

d'erreurs se retrouvent dans l'épreuve unique. En catégorisant ces erreurs, Lauzon a voulu comprendre l'origine des erreurs des élèves pour éventuellement mieux comprendre les difficultés des élèves. C'est sur ce modèle d'erreurs que la grille d'analyse quantitative (tableau 21 p.74) a été réalisée et ce modèle a été également utilisé pour catégoriser le type d'erreurs dominant des élèves. Dans le tableau 8, les types d'erreurs sont définis et des exemples pour chaque type sont présentés.

Tableau 8 : les types d'erreurs en histoire de Lauzon (2016)

LES 4 TYPES D'ERREURS EN HISTOIRE		
Types	Définitions	Exemples d'erreurs
Erreur conceptuelle	Une erreur conceptuelle se réfère à un fait, une caractéristique ou un concept erroné à l'intérieur du cadre temporel offert par la question.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Les Algonquiens sont sédentaires</i> - <i>Samuel De Champlain est le gouverneur de la Nouvelle-France</i> - <i>Le commerce des fourrures favorise le peuplement de la Nouvelle-France entre 1608 et 1663</i>
Erreur chronologique	Une erreur de type chronologique n'est pas seulement une erreur de date, mais aussi un fait, une caractéristique ou un concept qui n'est pas compris à l'intérieur du cadre temporel par la question.	<ul style="list-style-type: none"> - La colonie comptoir se déroule entre 1663 et 1760 - L'Acte de Québec a été appliqué avant la Proclamation royale.
Erreur informationnelle ou erreur de consignes	Ce type d'erreurs est associé à deux phénomènes : Ne pas suivre les consignes prescrites par la question ou faire un copier-coller du dossier documentaire. L'élève n'a pas fait ce que la question lui a demandé.	<ul style="list-style-type: none"> - l'élève répond par un chiffre au lieu d'une lettre, l'élève donne trois numéros de documents alors que la question en demande deux. - l'élève fait une copie intégrale du document historique utilisé pour répondre à la question.
Erreur opérationnelle	Une erreur opérationnelle est ciblée lorsque l'élève utilise la mauvaise opération intellectuelle déterminée par la question.	<ul style="list-style-type: none"> - Nommer une cause lorsque que la question demande une conséquence. - Nommer une similitude lorsque qu'il s'agit d'une convergence. - Ne pas nommer l'élément demandé. - Ne fait pas de liens entre les éléments à la question qui demande d'effectuer un lien causalité.
Erreurs multiples	L'élève peut commettre une erreur associée à plus d'un type d'erreurs. Toutes les combinaisons d'erreurs sont possibles.	<ul style="list-style-type: none"> - Pendant la colonie comptoir le principal enjeu du gouvernement royal est le commerce du bois (chronologique et conceptuelle) - La cause de l'Acte de Québec est l'union du Haut et du Bas-Canada (opérationnelle et conceptuelle)

Sommairement, les erreurs associées aux savoirs ou aux connaissances sont celles conceptuelles et celles chronologiques, alors que les erreurs informationnelles (de consignes) et opérationnelles sont

associées aux savoir-faire. Même si ce modèle est très complet en soit, il ne peut recenser les erreurs des élèves provenant des difficultés en lecture.

2.3 La compétence à lire

À la fin des études secondaires, vers 16-17 ans donc, les élèves devraient quitter l'école avec un niveau de littératie²⁵ nécessaire pour fonctionner dans la société. Pour ce faire, l'une des orientations scolaires retenues pour assurer la réussite du plus grand nombre est de privilégier le développement de la compétence à lire dans le but d'acquérir des connaissances et de développer des compétences tout au long de la vie (MELS, 2012). Ce développement de la compétence à lire, loin d'être sous la seule responsabilité des enseignants de français, interpelle les enseignants de toutes les disciplines. Comme le soulignent Vaughs *et al.* (2013), les enseignants ont deux grandes missions : accroître les connaissances des élèves et améliorer leurs compétences en lecture.

Bien que la compétence à lire ne soit pas la seule à être liée au concept de littératie puisque ce dernier convoque aussi la compétence à écrire, la compétence à construire du sens à partir de la lecture d'une variété de documents textuels, mais aussi visuels, voire sonores (Cope et Kalantzis, 2000; Martel, 2018), est fondamentale. Cette compétence à lire sous-tend quantité de termes qui renvoient de près ou de loin à l'idée de « lecture », dont ceux plus génériques de littératie et ceux plus spécifiques du décodage, de la compréhension, de l'interprétation, de l'apprentissage en lisant, de l'appréciation littéraire, etc.

Dans le cadre de cette recherche, c'est l'enjeu de la compréhension en lecture dans le traitement des documents historiques qui est préoccupant. Lorsqu'il est question dans ce mémoire de compréhension en lecture, ce n'est pas tant en référence au décodage des lettres et des mots, mais surtout au sens et à l'interprétation du discours lu (Falardeau, 2003).

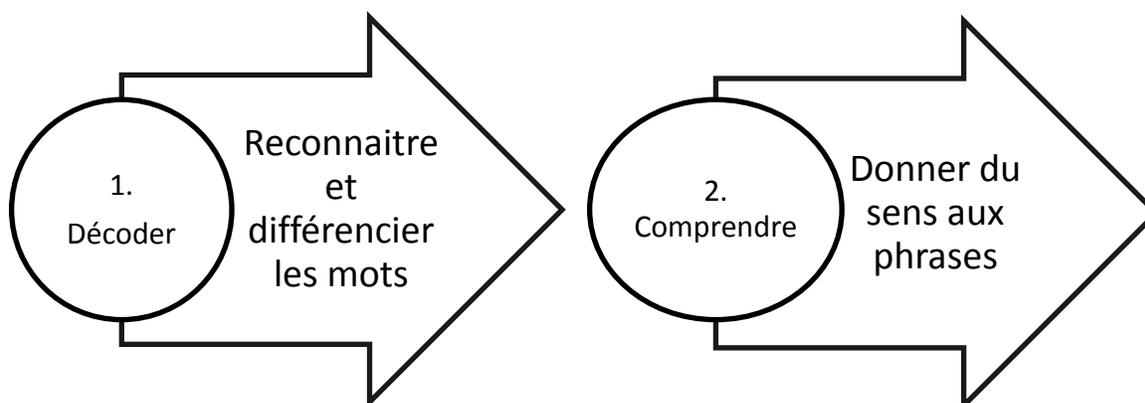
2.3.1. Lire : définitions générales et stratégies en jeu.

L'acte de lire est une activité dont les finalités peuvent aller du décodage des lettres et des mots, à la compréhension en lecture, voire l'apprentissage par la lecture (Cartier et Tardif, 2000). Au contraire des

²⁵ Définition de l'Office de la langue française : Capacité d'une personne à lire et à comprendre un texte, lui permettant de maîtriser suffisamment l'information écrite pour être fonctionnelle en société.

productions écrites ou des communications orales qui laissent des traces que les enseignants peuvent évaluer, la lecture renvoie à une démarche peu apparente. « Évaluée traditionnellement par l'entremise de questionnaires suivant la lecture d'un ou de plusieurs textes et généralement négligée dans les disciplines autres que le français, la compétence à lire n'est que rarement décomposée, décortiquée, autopsiée » (Bilodeau et Gagnon 2010, p.42), d'où la difficulté à la définir clairement et surtout unanimement. Pour Giasson (2007) la lecture considérée dans son sens large renvoie à un processus qui met en relation : 1) le lecteur et ses connaissances, son engagement, ses différentes expériences en lecture, etc.; 2) le texte et son thème, ses caractéristiques, son niveau de difficulté, son genre, etc. et 3) le contexte de lecture, soit le lieu et moment de lecture. Pour parvenir à une bonne compréhension de ce qui est lu, l'interaction entre ces trois composantes doit être élevée. Pour Chartrand (2009), la compréhension de lecture passe par le décodage et la quête de sens (figure 12).

Figure 12. Les étapes de la compréhension de lecture selon Chartrand (2009)



Bien lire dans cette perspective qui est celle des sciences cognitives, c'est recourir à « des processus perceptifs et cognitifs qui permettent de faire en sorte que la forme physique du signal graphique ne constitue plus un obstacle à la compréhension du message écrit » (Morais, Pierre et Kolinsky, 2003, cité dans Chartrand, 2009, p.53). Et comprendre ce qui est lu, c'est s'éloigner « de la microstructure lexicale et syntaxique pour réorganiser les informations dans une structure globalisante, qui rend intelligibles les informations essentielles du contenu du texte. Cette généralisation cherche à dégager un sens [...] » (Chartrand, 2009, p.40).

Dans le programme de français comme dans la littérature, la construction du sens recherché dans l'acte de lire s'opère par une série de processus distincts. Lorsque l'élève comprend un texte, c'est qu'il se

fait une représentation des informations et qu'il utilise cette représentation pour lui donner du sens. Au moment d'interpréter un texte, l'élève crée un équilibre entre les propositions de ce dernier et sa propre personne. Il se permet alors une part de subjectivité afin d'attribuer au texte un ou plusieurs sens. Un élève qui réagit au texte est celui qui suite à la compréhension et à l'interprétation choisira d'aborder les effets du texte sur sa personne. La réaction peut être unanime ou plus disparate. Au final, lorsque l'élève apprécie un texte, une prise de distance est de mise (MELS, 2009, p.127). Les actions de comprendre et d'interpréter demandent au lecteur d'employer ses connaissances générales et spécifiques, ses repères culturels, sa propre vision du monde et ses croyances. Comme le processus de lecture est interactif (Giasson, 2000), la compréhension et l'interprétation sont intimement liées au contexte, à la nature de l'activité de lecture et aux exigences de la tâche et au texte à lire (MELS, 2009, p.126). Pour ce qui a trait à la variable « texte », les enseignants sont invités à proposer la mise en relation de différentes œuvres et de différents textes afin de réaliser des opérations de sens entre ceux-ci. Une importance est accordée aux connaissances antérieures dans cette visée de compréhension en lecture puisque la qualité de ces connaissances (dont celles en lien direct avec le sujet) permet à l'élève de comprendre plus finement le texte en réalisant notamment plus facilement des inférences avec les éléments de ce dernier²⁶. Le lecteur qui souhaite quant à lui interpréter « ausculte le texte de manière attentive pour explorer les récurrences et déployer des possibles signifiants. Ce n'est plus le sens qu'il poursuivra mais une signification [...] », c'est-à-dire une interaction critique ou non entre le discours du texte et le lecteur (Chartrand, 2009, p.40)²⁷. Dernièrement, certains auteurs, dont Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) et Martel (2018) ont également mis en évidence l'importance de conceptualiser les activités de lecture, et les tâches de décodage et de compréhension qui leur sont associées, comme une activité multimodale qui sollicite tout autant le traitement du texte que celui des autres modes de communication.

Peu importe la manière dont est conceptualisée la lecture, tous les écrits s'y rapportant soulignent la nécessité de recourir à des stratégies²⁸ de lecture qui induisent une façon générale de lire en se servant

²⁶ L'enjeu des connaissances antérieures sur la compréhension en lecture est tel pour Giasson qu'elle met en lumière quatre situations jugées problématiques. La première situation est celle où l'élève possède déjà des connaissances sur le sujet, mais ne les utilise pas lors de sa lecture. La deuxième situation est celle où l'élève détient que des connaissances sommaires et donc pas de connaissances spécifiques sur le sujet, ce qui l'empêche de réaliser des inférences. La troisième situation problématique met en scène l'élève qui a des connaissances inexacts rendant impossible la compréhension du texte. Et finalement, la quatrième situation est celle d'un élève n'ayant pas ou peu de connaissances générales.

²⁷ En fait, peu d'élèves (13%) parviendraient à comprendre les informations complexes d'un texte, même si le sujet a été traité en classe (Rampey, Dion, et Donahue, 2009, cité dans Vaughn *et al.*, 2013).

²⁸ Distinction entre la stratégie et l'habileté : alors que la stratégie est une action délibérément choisie pour atteindre un but; l'habileté est une action automatique produite ne demandant pas de régulation de la part de l'apprenant. Une stratégie de lecture est donc le résultat d'un ensemble d'opérations intellectuelles et méthodologiques, de moyens, auquel recourt consciemment le lecteur pour comprendre,

d'outils cognitifs acquis et utilisés plus ou moins consciemment par le lecteur pour faciliter son apprentissage et sa compréhension (Legendre, 2005). Les deux dernières décennies de recherche sur la compréhension de lecture permettent d'observer que les lecteurs efficaces utilisent des stratégies spécifiques pour bien saisir leurs lectures (Gear 2011). Pour Vauras (1991), l'élève peut et doit mobiliser trois types de stratégies cognitives lorsqu'il lit : 1) les stratégies qui traitent le texte en soi, comme lire les titres et les sous-titres; 2) les stratégies qui permettent de sélectionner les idées principales et secondaires, comme la stratégie des mots clés; 3) les stratégies qui traitent les informations contenues dans le texte jusqu'à la réalisation d'une version personnalisée des informations, comme les stratégies d'élaboration (paraphraser) et les stratégies d'organisation telles que les organisateurs graphiques, le schéma, le tableau et le réseau de concepts (Fournier et Cartier, 2011).

Lorsque le MEQ fait allusion aux stratégies de lecture dans les programmes de français, il distingue de son côté les stratégies de reconnaissances et d'identification des mots d'un texte, les stratégies de gestion de la compréhension et les stratégies d'évaluation de sa démarche. Ces quatre types de stratégies de lecture sont présentés dans le tableau 9. Bien qu'initialement travaillées en français, ces stratégies sont à utiliser par l'élève dans toutes les disciplines, et donc en histoire, dès lors que l'élève doit lire.

Tableau 9 : les stratégies de lecture suggérées par le MEQ

Les stratégies de lecture	
Stratégies de reconnaissance et d'identification	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître les mots • Décoder les nouveaux mots • Anticiper les mots • Faire des correspondances graphophonologiques
Stratégies de compréhension	<ul style="list-style-type: none"> • Créer des organisateurs graphiques • Schématiser • Résumer • Établir la chronologie des événements • Dégager le thème ou le sujet • Comparer les informations entre les textes • Relever les éléments d'information essentiels

interpréter, réagir et apprécier un texte» (Bilodeau et Gagnon, 2010, p.10). Une stratégie demande aux lecteurs la mobilisation de savoirs et de savoir-faire.

Stratégies de gestion et de compréhension	<ul style="list-style-type: none"> • Préciser son intention de lecture • Explorer le texte • Planifier sa lecture • Survoler le texte pour l'anticiper • Formuler des hypothèses • Se servir du contexte • Utiliser les indices de ponctuation • Faire les liens évoqués par les connecteurs • Regrouper l'information • Inférer l'implicite • Retenir l'essentiel de l'information • Surmonter les obstacles
Stratégies d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire ou expliquer sa démarche • Établir des liens entre la démarche et son intention • Évaluer l'efficacité des stratégies retenues • S'autoévaluer comme lecteur.

(MELS, 2007a, p.7)

Dans la classe de français où la lecture est une activité quotidienne, le développement de stratégies de lecture reliées à la compétence disciplinaire *lire des textes variés* est assurément primordial (annexe D). Lors de leurs deux cycles du secondaire, les élèves, dans le prolongement de ce qu'ils ont acquis au primaire, acquièrent de nombreuses compétences et stratégies reliées à la compréhension d'un texte. Le tableau 10 revisite les stratégies qui devraient être mobilisées par les élèves en classe de français en fonction du moment de lecture.

Tableau 10: les stratégies de lecture issues du programme de français

Avant la lecture	Pendant la lecture	Après la lecture
<ul style="list-style-type: none"> • Préciser son intention • Identifier la tâche à effectuer • Mobiliser et faire référence à ses connaissances antérieures • Faire des liens avec des lectures ou expériences antérieures • Survoler le texte pour anticiper son contenu • Anticiper le contenu à l'aide d'indices • Prévoir une ou des façons de noter les éléments importants du texte • Explorer la structure du texte pour orienter sa recherche de sens • Utiliser les éléments de présentation du texte • Anticiper le contenu, l'organisation ou le point de vue en utilisant les intitulés, le type de texte, l'auteur, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se rappeler les exigences et les consignes de la tâche • Tenir compte des réactions des pairs ou de l'enseignant • Déceler les obstacles de lecture • Prendre des notes • Trier et organiser les informations (schéma) 	<ul style="list-style-type: none"> • Poser un regard critique sur sa démarche • Se fixer des défis • Considérer son aisance à aborder les textes et sa fluidité de lecture • Trouver d'autres contextes pour utiliser ses ressources • Se référer aux autres tâches qu'il a fait pour évaluer celle qui vient d'être faite

(MELS, 2009, p.6)

Les principales stratégies de lecture travaillées au secondaire sont regroupées en grandes catégories : planifier sa lecture, comprendre et interpréter un texte, réagir au texte, et évaluer l'efficacité de sa démarche.

2.3.1.1. L'importance des stratégies de lecture pour la compréhension en lecture

Parmi les stratégies de lecture principalement travaillées en classe de français mais utiles à l'ensemble de la scolarité, les stratégies de compréhension en lecture et d'apprentissage par la lecture jouent un rôle important dans toutes les disciplines (Granger *et al.*, 2010), car elles permettent à l'élève de donner sens et d'interpréter ce qu'il lit en fonction de son intention et/ou de la tâche (Cartier, 2007). Pour interagir avec des textes variés et apprendre de ces derniers, l'élève doit utiliser des stratégies diverses qui sont à la fois des pensées et des actions (Cartier, 2007). La grande majorité des lecteurs du secondaire maîtrisent les stratégies de décodage et de reconnaissance des mots qui permettent de déchiffrer ce qui est donné à lire. Cependant, le décodage/déchiffrage diffère de la compréhension en lecture. En conséquence, un certain nombre d'élèves du secondaire n'arrivent toujours pas à donner sens à leur lecture (Cèbe et Goigoux, 2007; Martel et Lévesque, 2010). Ils sont de « mauvais-comprenneurs » (Martel, 2004), et cela même s'ils savent lire au sens premier du terme. En fait, c'est que la compréhension en lecture exige l'emploi et la maîtrise de plusieurs stratégies spécifiques qui permettent de construire du sens (MELS, 2012). « Selon leur maîtrise des stratégies et leurs caractéristiques personnelles, les lecteurs manifestent des niveaux de compréhension différents » (Giasson, 2011, cité dans Martel, 2014a, p.166).

Les chercheur(e)s consacré(e)s à la lecture et/ou plus spécifiquement à la compréhension en lecture sont nombreux à mettre de l'avant l'importance de l'enseignement-apprentissage des stratégies de lecture (Bilodeau et Gagnon, 2010). Sans considération pour la discipline enseignée, *le surlignement, l'annotation, la synthèse d'idées* et *l'utilisation d'un organisateur* sont régulièrement identifiées comme étant des stratégies de lecture qui aident à la compréhension de ce qui est lu (Granger *et al.*, 2010). L'étude de Cartier et Fournier (2011) sur les stratégies de lecture chez les élèves en difficulté illustre que le modelage de ce type de stratégies améliore la performance en lecture, mais aussi et surtout l'acquisition et la compréhension des concepts vus. Comme le souligne Nokes (2013), miser uniquement sur le contenu à apprendre ne permet pas aux élèves de développer des stratégies de lecture. Un enseignement qui prend en considération les connaissances des élèves et l'utilisation adéquate de stratégies efficaces permet

véritablement aux élèves de mieux interagir avec les textes et par le fait même, d'apprendre les contenus visés par ceux-ci.

2.3.2 L'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007)

En classe d'histoire mais aussi dans toutes les disciplines scolaires, il importe que les élèves lisent mais surtout qu'ils comprennent ce qu'ils viennent de lire. En contexte d'apprentissages disciplinaires, par exemple en classe d'histoire, il faut aussi qu'ils lisent avec l'intention explicite d'acquérir des connaissances par la lecture. Cette lecture fonctionnelle est nommée par Cartier (2007) l'apprentissage par la lecture (APL). Lire pour apprendre, c'est « traiter l'information contenue dans divers documents informatifs, comme les manuels, les articles de revues ou de journaux, les ouvrages documentaires, les sites Internet, etc. susceptibles d'informer sur un sujet » (Cartier, 2007, p.10). Conséquemment, l'APL n'est pas que de la compréhension de texte, bien que cette dernière soit un préalable. Un élève qui comprend un texte doit interpréter les informations qui le composent en effectuant des liens avec ce qu'il connaît déjà sur le sujet. Lors de l'APL, la modification « des structures de connaissances du lecteur, [...] l'ajout de nouvelles connaissances, [...] ou la correction de ses connaissances erronées » grâce au texte lu sont convoités (Cartier, 2007, p.11). Pour atteindre ces visées, le modèle de l'APL de Cartier (2007) propose un processus en plusieurs étapes qui met, entre autres, en relation les connaissances antérieures, la motivation à la tâche, les exigences de la tâche et les objectifs personnels de l'élève avec un ensemble de stratégies cognitives et d'autorégulation permettant d'apprendre par la lecture. Cartier et Martel (2014) propose une synthèse du modèle d'APL dans le tableau 11.

Tableau 11: le modèle de l'apprentissage par la lecture de Cartier (2007)

Connaissances	Motivation et émotions	Interprétation des exigences de la tâche	Stratégies cognitives et stratégies d'autorégulation
<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance du sujet. • Connaissance des activités. • Connaissance des textes. • Connaissance des stratégies. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perception de compétence face à l'activité. • Perception de contrôlabilité de l'activité. • Perception de la valeur de l'activité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lire • Comprendre • Mémoriser • Apprendre • Bien réaliser l'activité • Performer 	<p>Cognitives :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sélection (souligner) • Répétition (réciter) • Élaboration (résumer) • Organisation (schématiser) <p>Autorégulation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planification • Contrôle • Ajustement • Autoévaluation

2.3.2.1 Les stratégies de lecture de l'APL

L'un des outils qui rend possible l'apprentissage par les textes est le développement de stratégies par l'élève. Ces stratégies liées à la lecture sont de deux ordres : les stratégies cognitives et les stratégies d'autorégulation. Selon Cartier (2007), les stratégies d'autorégulation permettent « la planification, le contrôle et l'ajustement de la progression de l'apprentissage ainsi que l'autoévaluation de l'activité d'apprentissage et de la performance » (Butler et Wineburg, 1995; Zimmerman, 2000, cité dans Cartier, 2007, p.26). L'objectif des stratégies d'autorégulation est d'obtenir un climat optimal pour le travail de l'élève, ces stratégies s'utilisent avant la tâche de lecture. Les stratégies cognitives se mobilisent pendant la tâche de lecture. Cartier divise les stratégies cognitives en quatre catégories : les stratégies de sélection, de répétition, d'organisation et d'élaboration (tableau 12).

Tableau 12 : les stratégies cognitives de l'APL

Types de stratégies	L'élève...
Sélection	<ul style="list-style-type: none">• Souligne l'information importante• Utilise les titres et les sous-titres• Identifie les mots clés
Répétition	<ul style="list-style-type: none">• Se relit• Récite ce qu'il a lu• Revoit mentalement ce qui vient de lire
Élaboration	<ul style="list-style-type: none">• Résume• Explique à quelqu'un d'autre• Donne des exemples
Organisation	<ul style="list-style-type: none">• Fait un schéma• Fait ne carte conceptuelle (sémantique)• Regroupe l'information en tableau

(Cartier, 2007, p.89)

Les stratégies de sélection permettent de réduire la quantité d'information par un procédé qui discrimine les éléments importants des éléments secondaires. Des exemples de stratégies de sélection sont : souligner les informations importantes, utiliser les titres et les sous-titres et identifier les mots-clés. Les stratégies de répétition sont utiles afin de traiter l'information selon la structure même du texte. Les exemples sont : relire, réciter et revoir dans sa tête. Lorsque l'élève réalise sa propre version de l'information c'est qu'il utilise des stratégies d'organisation et d'élaboration. Cela peut se démontrer par la construction d'un schéma ou d'un tableau ou encore de faire un résumé personnel de ce qui a été lu ou expliquer le texte à quelqu'un d'autre. Dans le modèle de l'APL, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises stratégies. Il y a que des

stratégies mal utilisées ou utilisées pour la mauvaise tâche (tableau 13). Une stratégie sera efficace si elle s'adapte aux caractéristiques personnelles des élèves, si elle correspond à la situation d'apprentissage (tâche) et si elle permet aux élèves de bien traiter l'information contenue dans le texte (Cartier 2007).

Tableau 13 : les stratégies cognitives efficaces et non efficaces pour une activité d'APL

Stratégies efficaces	Stratégies non efficaces
<ul style="list-style-type: none"> • Prendre des notes en lisant • Retranscrire les idées importantes • Faire un plan • Retranscrire les titres et les sous-titres • Organiser l'information dans un tableau • Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lire le texte en entier sans s'arrêter • Attendre au dernier moment pour commencer à travailler (même si l'on pense que le texte sera plus frais dans notre mémoire). • Etc.

(Cartier 2007, p.144)

En somme, un élève qui apprend en lisant se procure de nouvelles connaissances ou valide celles qu'il possède déjà en ayant recours aux stratégies de lecture pour décoder les mots, mais aussi en utilisant des stratégies pour apprendre de ses lectures et en essayant d'atteindre le message ou le sens des textes à lire. La présente section abordait la compréhension de lecture au sens large et de manière multidisciplinaire. Pour servir notre démarche de recherche, la compétence à lire propre à la discipline de l'histoire semble indispensable à explorer.

2.4 La lecture historique

La compétence à lire telle que définit en classe de français et l'apprentissage par la lecture sont assurément sollicités dans les classes où s'enseigne l'histoire puisque l'enseignement/apprentissage de cette discipline repose en grande partie sur le traitement de documents écrits dont plusieurs relèvent de ce qu'on appelle dans le programme de français les textes courants. Toutefois, la lecture en histoire mobilise aussi des compétences et des stratégies de lecture plus spécifiques, ce qui explique que certains auteurs (Martel, 2009; Nokes, 2013; Wineburg, 1991a) parlent de lecture historique. Cette lecture disciplinaire, qui soutient l'acquisition de connaissances et le développement de compétences disciplinaires, s'appuie sur une façon de faire lire et raisonner les élèves avec les textes historiques. Comme le souligne Martel (2009), pour lire efficacement en histoire, l'élève doit donc

« apprendre à mettre en lien les compétences disciplinaires des sciences humaines, les étapes de la démarche de recherche et de traitement de l'information (ou de conceptualisation) en géographie et en histoire et les connaissances historiques et géographiques qu'il possède et qu'il peut au besoin confronter avec le contenu des textes à lire » (Martel, 2009, p.178).

L'élève doit aussi, et cela est tout autant fondamental, s'inspirer des pratiques historiennes grâce auxquelles il est possible d'accéder au message du texte lu et d'utiliser les informations importantes du texte. Pour accéder aux apprentissages complexes que nécessite la lecture des documents au contenu historique, il est bien entendu nécessaire que les enseignants d'histoire accompagnent les élèves dans le développement et le perfectionnement de la compétence à lire. Castellani (1995) souligne que le cours de français « ne permet pas à tous les élèves de se familiariser avec les textes qu'ils devront lire dans toutes les disciplines scolaires et, donc, ne les amène pas à acquérir les outils sémiotiques spécifiques pour comprendre les différents genres disciplinaires » (Castellani, 1995, cité dans Chartrand, 2009, p.41). Dans cette perspective, les enseignants d'histoire devraient connaître « les principaux textes ou types de documents proposés à lire en univers social ainsi que leurs caractéristiques; et les principales stratégies et habiletés nécessaires à leur lecture et les défis de traitement qu'ils posent à l'élève » (Cartier et Martel, 2014, p.1). Sur la base de cette connaissance, ils devraient permettre aux élèves de vivre des situations de lecture de textes variés leur permettant entre autres de reconstruire et d'interpréter véritablement le dialogue historique (Meuniot, 1993, cité dans Chartrand, 2009). Pour ce faire, il est aussi important que les enseignants se soucient des spécificités de la lecture historique et qu'ils proposent aux élèves des occasions de lecture grâce auxquelles ces derniers peuvent améliorer leur niveau d'interprétation historique, augmenter leurs compétences en lecture et en écriture, utiliser de manière de plus en plus autonome les stratégies de lecture des historiens, se sensibiliser aux diverses perspectives possibles et accentuer leurs connaissances générales (Nokes, 2013).

Conscient de l'enjeu de la lecture en histoire, Nokes (2013) identifie trois raisons justifiant l'importance de faire lire en classe d'histoire : 1) les recherches montrent que les élèves sont plus motivés et engagés lorsqu'ils travaillent avec des documents historiques que lorsqu'ils travaillent avec les cahiers d'apprentissage ou les méthodes plus conservatrices, 2) si le travail est fait sérieusement, les apprentissages seront plus faciles et l'inscription dans leur mémoire sera plus longue et 3) la lecture historique améliore les capacités des élèves de penser de façon critique.

2.4.1 Les stratégies de lecture en histoire selon le MEQ

Dans le programme de deuxième cycle d'HEC, il n'y a pas de liste de stratégies de lecture à utiliser en classe d'histoire. On retrouve plutôt des pistes de travail et d'analyse avec les documents historiques utilisés en histoire et cela peu importe la nature des documents. Le tableau 14 présente ces pistes de

lectures et le MEQ mentionne que les questions formulées pour chaque catégorie devraient faciliter l'analyse des sources historiques.

Tableau 14 : les pistes de lecture pour les documents historiques selon le MEQ

Pistes	Questions à se poser pour l'analyse
Attributs du document	<ul style="list-style-type: none"> • De quel type de document s'agit-il? • Quelle en est la nature? • Sur quel support est-il présenté? • S'agit-il d'un document original, d'une reproduction, d'une copie, d'un extrait?
Production et diffusion du document	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle est la date de production? • Quelle est la date de diffusion? • Quelle est la date des faits auxquels le document fait référence? • Dans quel contexte historique général a-t-il été produit? • Dans quelles circonstances particulières a-t-il été produit? • À qui le document était-il destiné? • Dans quel but le document a-t-il été produit? • La production du document était-elle commanditée?
Auteur du document	<ul style="list-style-type: none"> • Qui est l'auteur du document? • Quelle était sa fonction? • Quelles étaient ses allégeances? • L'auteur prend-il position?
Sujet du document	<ul style="list-style-type: none"> • Quel est le titre du document? • Quel est le sujet ou quelle est l'idée principale du document? • Quelles en sont les idées secondaires?

MELS (2017) p.66-67

En ayant recours aux sources, on fait « appel à la rigueur et au jugement critique » (MELS, 2017, p.11). Parmi les différentes possibilités de sources premières et deuxièmes, le MEQ avance que « l'analyse critique de source est ponctuée de nombreux allers-retours entre l'intention, la tâche et le document; il ne s'agit pas d'un processus linéaire » (MELS, 2017, p.66). Au contraire, les élèves doivent dépasser la première lecture, et s'assurer de bien comprendre chaque mot, d'être capable d'utiliser les documents de façon adéquate afin d'apprendre de ceux-ci. En effectuant cette analyse fine des documents historiques, les élèves devraient être en mesure de comprendre le sens du document et pouvoir l'utiliser de façon adéquate. Par contre, aussi pertinentes soient-elles pour l'analyse des documents historiques, ces pistes offertes par le MEQ ne sont pas des stratégies. De plus, ces stratégies ne sont pas propres aux documents textuels. C'est pourquoi les écrits des prochains auteurs permettront, d'aborder dans la section qui suit, les stratégies utiles et utilisées en classe d'histoire.

2.4.2 Lire de manière efficace en sciences humaines (Martel, 2004; 2009; 2013)

Plusieurs auteurs présentent des modèles ou des pistes d'accompagnement pour soutenir la lecture en histoire. Comme premier modèle de lecture historienne, Martel propose le portrait du lecteur efficace en sciences humaines. Celui-ci doit être capable de relier les éléments suivants : le traitement d'information, les connaissances antérieures qu'il a sur le sujet et la démarche d'investigation propre à l'histoire (Martel 2009). Ceux qui sélectionnent et jugent les sources historiques, ceux qui lisent et comprennent les informations du texte, ceux qui identifient les informations importantes et ceux qui apprennent de leurs lectures sont considérés comme des lecteurs compétents (Martel, 2013). Bref, un lecteur efficace effectue des inférences entre plusieurs éléments du texte. Mais pour être un lecteur compétent « il ne suffit pas de décoder les symboles de la langue écrite; il faut être capable de comprendre différents types de textes, de réagir à ces textes et d'utiliser avec efficacité les informations qu'ils présentent » (MEQ, 2001, cité dans Martel et Lévesque, 2010, p.28). Lorsque les élèves lisent, on souhaite d'eux qu'ils comprennent le discours du texte en y trouvant le sens. Pour la présente recherche, la difficulté en lecture n'est pas au niveau du décodage des mots²⁹; elle se situe plutôt au niveau de la compréhension générale de ce qui est lu. Martel élabore sur des profils de lecteurs en histoire. L'un d'eux est le lecteur « bon-décodeur/mauvais-compreneur », le profil d'un élève qui effectue correctement sa lecture, en décodant tous les mots, mais qui peine au moment de donner du sens à ce qu'il vient de lire. La problématique naît « principalement d'une faible capacité des jeunes lecteurs à faire le rappel des idées principales d'un texte, à inférer des informations (faire des liens), à relier les nouvelles informations à leurs connaissances antérieures et à gérer leur compréhension pendant l'acte de lire » (Martel et Lévesque, 2010, p.29). L'autre profil de lecteur intéressant pour cette recherche, le « bon-décodeur/bon-compreneur » arrive non seulement à déchiffrer le texte, mais démontre une compréhension de son message lui permettant de travailler efficacement avec le document. Ce dernier type de lecteur serait un lecteur compétent ou efficace. Martel n'indique pas le pourcentage d'élève pour chaque profil de lecteur, mais il est possible d'affirmer que ces deux types de lecteurs³⁰ sont présents dans les classes du secondaire.

²⁹ Les difficultés liées au décodage des mots ne sont pas prises en compte pour cette recherche ce qui correspond au premier profil de lecteur soit le « mauvais-décodeur/mauvais-compreneur ». Les difficultés d'apprentissage seront laissées aux bons soins des chercheurs qui s'intéressent à ces problématiques liées à la lecture.

³⁰ Le «bon-décodeur/mauvais-compreneur» et le «bon-décodeur/bon-compreneur».

2.4.2.1 Les stratégies du lecteur efficace en sciences humaines

Un lecteur efficace utiliserait donc des stratégies de lecture afin de traiter l'information comprise dans les textes. Mais quelles stratégies sont gagnantes? Martel en 2009 propose à identifier quelques stratégies ayant faites leurs preuves en classe d'histoire. Ces stratégies dites efficaces figurent dans le tableau 13.

Tableau 15 : les stratégies du lecteur efficace en histoire

Stratégies	Apports à la lecture
Survoler le document ou certaines sections de celui-ci	<ul style="list-style-type: none">• Permet d'activer les connaissances antérieures à propos du type de document et de son contenu.• Permet de préciser son intention de lecture.• Permet d'ajuster sa vitesse de lecture en fonction de l'importance accordée au document.
Décoder et comprendre	<ul style="list-style-type: none">• Permet de dégager le sens du document et s'en servir comme preuve pour l'argumentaire à construire.• Permet de mettre en relation les informations et de réaliser les inférences (explicites et implicites) nécessaires.
Questionner le document et son auteur (contextualisation)	<ul style="list-style-type: none">• Permet d'émettre des hypothèses en adoptant une posture critique.• Permet de situer le document dans son contexte de production, de diffusion et de réception.
Synthétiser sa lecture	<ul style="list-style-type: none">• Permet de dégager les éléments principaux à retenir pour ensuite y réfléchir et en discuter.• Permet de faire ressortir les arguments, les preuves, les images utilisées, etc. pour rendre compte de la perspective de l'auteur.
Surmonter les obstacles de sens	<ul style="list-style-type: none">• Permet de surmonter les difficultés de décodage du sens de certains documents historiques.• Permet de lever les obstacles liés à la complexité du vocabulaire.
Considérer le bruit intertextuel	<ul style="list-style-type: none">• Permet de prendre en compte toutes les questions suscitées par la lecture d'un document, en gardant à l'esprit qu'aucune source seule ne détient la vérité.
Lire en démontrant de l'empathie historique	<ul style="list-style-type: none">• Permet de mettre en perspective ce qui est lu.• Réduit la part de jugement.
Aller au-delà de la lecture d'un seul document (corroborer)	<ul style="list-style-type: none">• Permet de comparer et de lier les informations et les différentes sources.

(Martel, 2018, p.64-65)

Dans son récent ouvrage, elle complète le portrait des lecteurs en classe d'histoire en identifiant d'autres stratégies complémentaires (Martel, 2018).

2.4.3 Lire à la manière des historiens (Wineburg, Monte-Sano et Reisman, 2013)

Un deuxième modèle sur la lecture historique mérite d'être présenté. Il s'agit du programme *Reading like a Historian* offert dans tous les états des États-Unis et dans 127 pays. Il a fait ses preuves dans plusieurs pays et notamment dans les provinces anglophones du Canada. *Reading Like a Historian* positionne les élèves en situation d'enquête historique. Chaque thématique historique est abordée à l'aide

d'une question fondamentale. Les réponses se trouvent dans les documents de sources premières et les élèves développent ainsi leurs compétences en lecture historique. La mémorisation de faits historiques n'a pas sa place dans ce programme. Selon Wineburg, l'un des fondateurs, la mission du programme est d'enseigner aux élèves à bien évaluer les sources historiques en se questionnant sur la provenance, l'auteur, le contexte de production, etc. Wineburg, Martin et Monte-Sano (2013) comparent les différences entre les historiens et les élèves du secondaire au moment d'être en contact avec des sources historiques. Les élèves, et même les meilleurs lecteurs de la classe débutent le texte avec le premier mot et terminent avec le dernier mot. À l'inverse les historiens commencent la lecture du document par la fin pour obtenir le plus d'informations de contexte avant d'accéder au texte. Pour y arriver les historiens possèdent des stratégies de lecture de documents textuels, de documents iconographiques, d'artefacts, etc. Le questionnement est fondamental, les lecteurs se posent des questions au moment de travailler les sources historiques ; ces questions peuvent porter sur les circonstances sociales et politiques entourant le texte afin d'obtenir une meilleure connaissance de la période historique (Fogo, 2014; Monte-Sano, 2010; Reisman, 2015; Seixas et Morton, 2013 ; Wineburg, 2001). Se poser de telles questions, est un réflexe qu'ont la majorité des historiens. À première vue, le programme *Reading like a historian* pourrait sembler utopique quand si peu d'élèves s'orientent vers une carrière d'historiens. Là n'est pas l'objectif, mais c'est au secondaire que les élèves doivent apprendre à reproduire les habitudes de lecture des historiens, car eux sont capables de percevoir le sens des textes, les contradictions et de formuler des interprétations (Wineburg, Martin et Monte-Sano, 2013). Avec *Reading Like a Historian* les enseignants pourraient mieux préparer leurs élèves au travail avec les sources historiques, voire mieux les préparer à la réalisation de l'épreuve unique d'histoire.

2.4.3.1 Les stratégies et habiletés de l'historien

Le programme propose l'apprentissage de plusieurs stratégies de lecture propres aux historiens comme la contextualisation et la corroboration. Lire à la manière des historiens dépasse l'utilisation des stratégies de lecture apprises en classe d'histoire et qui participent au développement de la compétence à lire. Comme ils fréquentent quotidiennement des textes historiques, les historiens ont adopté diverses stratégies et compétences lorsqu'ils en font la lecture. Nokes (2013) mentionne au moins huit stratégies utilisées par les historiens dans le cadre de leurs travaux. Ces stratégies sont : 1) Développer une position

épistémique appropriée, 2) utiliser les heuristiques³¹ de l'historien (trouver la source, corroborer, comparer, évaluer, etc.), 3) faire des inférences, 4) comprendre les métaconcepts et les concepts, 5) démontrer de l'empathie historique, 6) rester sceptique, 7) éviter la pensée réductionniste, et 8) construire des arguments appuyés sur des faits³². Lorsque l'historien étudie une thématique il a recours à différentes méthodes d'analyse en fonction de ce qui se trouve devant lui. Son travail ne sera pas le même s'il est en présence d'un document qu'il connaît ou non (Leinhardt et Young, 1996; Wineburg, 1998, cité dans De La Paz, 2005). Par après, les historiens utilisent les informations sur le contexte de production comme l'auteur et la date pour interpréter les textes. Ensuite, ils comparent et confirment les informations entre les différents textes. Et finalement, ils utilisent leurs connaissances antérieures sur la période étudiée pour valider la véracité des informations (Wineburg, 1991a). Ce processus en trois étapes peut être repris en classe afin d'effectuer une lecture de document à la manière des historiens. Parmi les stratégies des historiens certaines sont plus susceptibles d'être utilisées par les élèves lors de l'analyse des documents de l'épreuve d'histoire : l'utilisation des heuristiques, la découverte du texte, les inférences, la compréhension des concepts et l'élaboration de réponses appuyées par des preuves. L'ensemble de ces stratégies sont décrites dans le tableau 16.

Tableau 16: les stratégies et habiletés de l'apprenti lecteur/historien

Lire à la manière des historiens	
La recherche de sources (l'heuristique)	Rechercher et sélectionner les traces écrites : <ul style="list-style-type: none"> • En fonction des questions que l'on se pose; • En fonction de la disponibilité des sources.
La découverte du texte (l'observation)	Observer de manière générale le texte : <ul style="list-style-type: none"> • En prenant connaissance de la forme du document et de son contenu; • En vérifier sa compréhension générale du texte; • En identifiant, au besoin, les mots ou parties du texte qui nécessitent des éclaircissements; • En portant une attention particulière aux informations liées à l'histoire (noms, dates, lieux, etc.).
L'étude du contexte de production (la critique externe)	Analyser le contexte de production en s'interrogeant : <ul style="list-style-type: none"> • Quelle est la nature du document (sources premières, secondes ou tertiaires) ? • À quel genre appartient le document (texte informatif, texte narratif, texte argumentatif, etc.) ? • Est-ce un document complet ou un extrait ? • Quel est le destinataire ? • Quand le document a-t-il été produit ? • Qui a écrit ce document? Dans quel contexte ?

³¹ Une heuristique est une action qui porte à la découverte; qui consiste ou tend à trouver.

³² Traduction libre: 1) Developing an appropriate epistemic stance, 2) using historian's heuristics (sourcing, corroborating, comparing, evaluating, etc.), 3) making inferences, 4) comprehending metaconcepts and concepts, 5) showing historical empathy, 6) remaining skeptical, 7) avoiding reductionist thinking, et 8) constructing evidence-supported arguments.

<p>L'analyse fine du contenu (la critique interne)</p>	<p>Réaliser une étude détaillée du texte afin d'évaluer sa crédibilité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • En surmontant tous les obstacles susceptibles d'entraver une compréhension fine (difficultés de vocabulaire, précision de certains savoirs disciplinaires, etc.); • En mettant en perspective les informations au regard de la nature du texte, de son genre, de sa structure, etc.; • En cherchant à identifier les buts poursuivis par l'auteur lors de la production de ce document; • En se demandant si l'auteur prend position et en mettant en lumière l'argumentation produite.
<p>Le bilan (l'interprétation)</p>	<p>Prendre de la distance et synthétiser :</p> <ul style="list-style-type: none"> • En se concentrant sur les informations essentielles au regard des questions qui supportent la lecture; • En dégagant les informations les plus objectives ou en réfléchissant le contenu en prenant en compte le contexte de production; • En tirant des conclusions personnelles en liant le contenu du document aux connaissances acquises.
<p>La confrontation à d'autres sources (la corroboration)</p>	<p>Comparer les témoignages :</p> <ul style="list-style-type: none"> • En mettant à l'épreuve les idées émises; • En confirmant ou en infirmant les informations par l'étude de d'autres sources; • En déterminant les documents qui se renforcent mutuellement et ceux qui se contredisent

(Alloprof, 2013; Mandell et Malone, 2007; Seixas et Morton, 2013; Wineburg *et al.*, 2013, cité dans Cartier et Martel, 2014, p.8)

Un élève qui aurait développé les stratégies de lecture à la manière des historiens se trouverait plus confiant au moment de travailler avec les documents historiques (Nokes 2013). Mais si les élèves ne développent que des stratégies de décodage et de repérage, ils n'auront accès qu'aux fragments de l'histoire.

2.4.4. La littéracie historique (Nokes, 2013)

Le prochain modèle de lecture historique est celui de la littéracie historique offert par Nokes. Tout d'abord, il est requis de faire une distinction entre la lecture et la littéracie. Alors que le but de la lecture est de « construire du sens avec du texte traditionnel qui comprend des mots, des phrases et des paragraphes; [...] la littéracie invoque la construction d'un sens provenant de plusieurs genres de textes, [...], mais aussi les images, la musique et toutes autres sources » (Cope et Kalantzis, 2000). Dans le cadre de cette recherche, le concept de littéracie sera abordé par rapport à la compréhension de texte en mettant de côté les autres sources possibles. Selon l'OCDE, la littéracie se divise en trois habiletés par rapport à la compréhension de lecture : la compréhension des textes suivis, des textes schématiques et des textes au contenu quantitatif. La littéracie disciplinaire est l'une des manières de percevoir l'enseignement et l'apprentissage de la lecture selon les exigences de chaque discipline. Wineburg et Reisman (2015) révèlent tout ce que la littéracie disciplinaire n'est pas : ce n'est pas prédire le sens des mots en fonction du contexte, ce n'est pas lire dans le but de trouver l'idée principale du texte, ce n'est pas résumer un texte et ce n'est

pas une stratégie générale de lecture. Néanmoins, les élèves ne lisent pas de la même manière en mathématiques qu'en histoire. C'est pourquoi la lecture devrait être initiée par chaque enseignant de chaque discipline scolaire (Moniot, 1993). Effectivement, d'après Chartrand (2009)

« contrairement aux idées reçues, ce n'est pas parce qu'un élève arrive à comprendre, sans trop de mal, les textes imposés en français qu'il peut lire avec aisance les textes des autres disciplines. Voir les choses autrement serait se méprendre sur les connaissances et les habiletés en jeu dans la compréhension en lecture, en particulier sur le rôle du contexte. » (Chartrand, 2009, p.40).

Ce point est constaté chez Monte-Sano, De La Paz et Felton (2014) qui croient à une manière particulière de lire en fonction de la discipline « *Because disciplinary literacy includes reading and writing as well as conceptual understanding and procedural knowledge of a discipline, the literacies demanded are not generalizable; they vary by discipline* » (Monte-Sano et al., 2014, p.541). Ils vont jusqu'à associer la pensée historique à l'apprentissage de la littéracie disciplinaire. Toujours selon leurs écrits, la littéracie historique s'appuie sur des bases théoriques qui aideraient le raisonnement historique; *gathering the main idea of text, recognizing biases in sources, comparing evidence, situating evidence in its context et taking into account different perspectives and multiple causes* (Coffin, 2006; Monte-Sano, 2010, cité dans Monte-Sano et al., 2014, p.543). Aux États-Unis il s'est fait plusieurs recherches sur la littéracie disciplinaire et Nokes est l'un des chercheurs qui a le plus contribué à la recherche sur la littéracie historique, c'est-à-dire la littéracie propre à la discipline de l'histoire (Nokes, 2007, 2008, 2010, 2013). Il la définit comme étant une habileté à récolter des informations utiles sur le passé à l'aide de sources historiques de tous les genres (Nokes, 2010). Conformément à lui, les enseignants doivent préparer leurs élèves à la vie adulte dans une ère d'informations en leur enseignant à lire et à penser comme des historiens. Et l'apprentissage de la pensée historique serait possible grâce à l'enseignement de la littéracie historique (Nokes, 2013).

Contrairement à d'autres auteurs qui valorisent les connaissances antérieures dans le processus d'apprentissage par la lecture, Nokes (2013) évalue que les connaissances antérieures ne sont pas obligatoires à la littéracie historique. Bien entendu, il importe de bien comprendre le contenu, mais les documents historiques sont eux-mêmes sources de connaissance par leur seule lecture,

« [...] to glean (search) appropriate information about the past from resources of many genres. to engage in historical processes – to not simply possess knowledge, but to know how to build it. [...] to distinguish primary from secondary sources, and to work with them in appropriate ways. To use source information, including the context of the

document's creation, whether a primary or secondary source, to build meaning with it.
» (Nokes, 2013, p.20-22)

Bref, plusieurs éléments travaillés par la littéracie historique permettent d'accéder à la réussite en histoire et idéalement à la réussite de l'épreuve d'histoire.

2.4.4.1 Stratégies liées à la littéracie historique

Les stratégies générales de lecture ne sont pas suffisantes pour former des élèves compétents en classe d'histoire (Nokes, 2013). Ainsi pour comprendre les sources historiques, les élèves doivent saisir plus que le sens premier du texte qui est accessible grâce aux stratégies générales de lecture, ils doivent comprendre le *subtext* qui lui est facilité par l'utilisation de stratégie propre à la discipline (Conley, 2008, cité dans Monte-Sano *et al.*, 2014). Selon Nokes (2013), les stratégies de lecture ne sont pas toutes pertinentes pour la classe d'histoire. Au contraire, certaines stratégies développées dans le parcours scolaire (vues en français ou au primaire) viennent nuire au développement de la pensée historique. Prenons l'exemple de la stratégie de lecture *se mettre dans la peau du personnage ou de l'auteur*, cette stratégie aide peu à comprendre le message et même qu'elle nuit au lecteur si celui-ci s'appuie sur son opinion personnelle ou effectue un jugement subjectif du message. Dans certains cas les stratégies proposées dans la recherche sur la lecture en général, comme l'inférence, peuvent être utilisées dans le travail avec des ressources historiques. Cependant, dans d'autres situations les stratégies de lecture rentrent en conflit avec la pensée historique (Nokes, 2013). Les derniers auteurs offrent de réelles mises en pratique de la lecture en classe d'histoire. De plus, chacun d'eux proposent l'utilisation de stratégies de lecture qui aideraient les élèves avec les documents historiques.

2.4.5 Synthèse des stratégies et habiletés nécessaires à la lecture en histoire

Il n'y a pas de stratégies de lecture de documents historiques prescrites dans le programme d'HEC, ni consensus dans le milieu scolaire, ni du côté des auteurs, une synthèse des stratégies et habiletés propices aux activités de lecture en histoire sera élaborée. Ces stratégies proviennent d'un amalgame des précédentes stratégies et habiletés nécessaires à la lecture en histoire présentés par les auteurs. Comme ces stratégies sont nombreuses, le tableau 17 expose celles qui sont gagnantes ou nécessaires lorsque les élèves lisent en histoire. Parmi celles-ci, quelques stratégies générales ne provenant pas de la discipline historique comme celle de décodage et de compréhension de lecture de même que des stratégies provenant de l'APL (Cartier, 2007; Gear 2011; Giasson, 2000, 2007) ont été recensées. Des stratégies de lecture

disciplinaires ont été choisies, soit celles du programme *Reading like a historian* et celles découlant de la littéracie historique. Finalement, afin de bien arrimer les modèles théoriques avec la pratique, le matériel disciplinaires de certains conseillers pédagogiques et dans les ressources en ligne comme celles du Récit de l'Univers social (Récitus) ont été répertoriées, de même que les pistes de lecture de documents historiques qui ont été compilées dans les documents ministériels (MELS, 2017). Les stratégies ont été classées en fonction du moment où il est souhaitable de les employer.

Tableau 17: synthèse des stratégies de lecture et habiletés gagnantes en histoire

Stratégies de lecture et habiletés gagnantes en histoire	
Avant la lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Déterminer l'intention de lecture (ce que je recherche dans le texte) • S'assurer d'avoir bien compris la question ou la tâche à réaliser • Faire des liens avec les connaissances antérieures • Survoler le texte • Anticiper le texte • Poser une ou des hypothèse(s) • Prendre connaissance du type de texte ou de sa forme • Chercher des informations comme l'année de rédaction, l'auteur, etc.
Pendant la lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Faire une première lecture rapide • Utiliser les titres et sous-titres • Identifier les mots-clés importants • Identifier les mots incompris ou difficiles • Discriminer l'information important de celle superflue • Sélectionner les informations utiles à la tâche • Souligner ou surligner l'essentiel du texte • Faire des liens entre des éléments du texte et ses connaissances antérieures • Juger la pertinence du texte (en fonction de la tâche ou de la question) • Annoter le texte • Se donner des exemples • Se poser des questions • Prendre des notes • Associer les textes qui abordent le même sujet • Comparer le contenu des textes • Relever les contradictions
Après la lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Relire une deuxième fois • Résumer le texte • Faire un schéma, un plan, un tableau ou un organisateur graphique pour structurer les idées • Retenir l'essentiel du texte • Inférer l'implicite du texte • Revoir les consignes de la tâche ou relire la question • Confirmer ou infirmer son ou ses hypothèse(s) de départ • Faire ressortir le but de l'auteur ou le message • Prendre position (si demandé)

Les concepts centraux de la démarche de recherche ont été explorés et définis. Ce chapitre présentait différents modèles de la pensée historique et par la suite a exposé le modèle des types d'erreurs propres à la discipline de l'histoire. Ensuite, le concept de la compétence à lire a été exploré de façon

générale et multidisciplinaire pour par la suite s'orienter sur la compétence à lire en histoire. Finalement, plusieurs modèles de stratégies de lecture discipline ont été présentés. Les assises méthodologiques de la recherche seront posées dans le prochain chapitre, soit le chapitre 3.

CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, l'approche utilisée pour cette démarche d'exploration, soit une approche de type mixte sera présentée. Ensuite, les trois étapes de la recherche seront décrites; pour chacune d'elles, le déroulement, les outils de collecte, les choix derrière ces outils méthodologiques, la description de l'échantillon et des répondantes ainsi que les outils d'analyse seront définis.

3.1 Une approche de type mixte

Même si elles sont souvent opposées, la méthode interprétative et la méthode descriptive ont été choisies pour mieux répondre aux trois objectifs de la recherche. C'est par souci de complémentarité que cette recherche empirique reposera sur une approche mixte. Le recours à deux approches offre une vision plus achevée et plus authentique du phénomène à l'étude (Moss, 1996). Le croisement des données quantitatives et qualitatives permet de vérifier l'influence de certaines variables sur la réussite de l'épreuve unique d'histoire de quatrième secondaire. Cet amalgame de méthodes demande une diversification des outils d'analyse pour une meilleure compréhension du phénomène à l'étude et enrichie les résultats de recherche (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). Comme la recherche vise la description et la révélation de faits, une approche mixte était toute indiquée pour cette démarche d'exploration.

Dans un premier temps, cette recherche est de nature quantitative, car des données empiriques issues de l'analyse de l'épreuve unique d'histoire ont été analysées. En examinant un ensemble de données; le type d'erreurs, les opérations intellectuelles, le recourt au dossier documentaire, la réussite aux questions et à l'épreuve, etc., il a été possible de découvrir les différentes relations entre les variables (Van der Maren, 1995). Si les différences ou les ressemblances des données ne pas sont pas accordées au hasard, alors on pourra suggérer des corrélations et offrir une généralisation de ces résultats (Boudreault et Cadieux, 2011, cité dans Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). Cette étape de la recherche a permis d'expliquer les forces et les faiblesses des élèves à l'épreuve unique en fonction de l'utilisation du dossier documentaire. Également, l'étude des caractéristiques de l'épreuve unique d'histoire de 2016 permet de mieux comprendre ce qu'elle demande comme travail pour les élèves. Puis, l'analyse des épreuves a offert un portrait en temps réel des différents élèves provenant des deux groupes sondés. De plus, des données quantitatives ont été récoltées à l'aide de l'exercice d'histoire que les six élèves classés en fonction de leurs résultats en compréhension de

lecture ont effectuée. Les informations de nature quantitatives ont donc été recueillies lors des observations; tels que le taux de réussite aux questions de l'exercice et le type d'erreurs, l'utilisation du dossier documentaire.

Dans un deuxième temps, afin de décrire les processus mentaux des élèves, en l'occurrence la réalisation de l'épreuve unique d'histoire, les données qualitatives ont été utilisées pour décrire une situation vécue par les sujets (Paillé et Mucchielli, 2003) et non l'expliquer. Il s'agit de comprendre une situation singulière contenue dans un contexte particulier et précis. C'est pourquoi, à la suite de l'exercice, des entrevues ont été réalisées avec chacun des élèves pour vérifier quelles compétences, savoir-faire, stratégies et habiletés ils ont utilisés pour effectuer l'exercice. Et finalement afin de savoir si ces stratégies influencent la réussite et comment ils ont travaillé avec les documents historiques. Le tableau 18 revient sur les trois objectifs de recherche et la méthodologie choisie pour atteindre chaque objectif.

Tableau 18: objectifs et méthodologie employée

Objectifs	Description de l'objectif	Méthodologie choisie
1	Documenter le taux de réussite de l'épreuve unique d'HEC en fonction des différents facteurs étudiés.	Quantitative
2	Décrire les actions menées par les élèves de 4 ^e secondaire au moment de réaliser les questions de l'épreuve unique d'HEC, plus spécifiquement en ce qui a trait à leur recours au dossier documentaire.	Quantitative
3	Observer la réalisation des questions de l'épreuve unique en fonction des niveaux de compétence en compréhension de lecture et l'utilisation des stratégies de lecture chez les élèves de 4 ^e secondaire.	Qualitative

Cette recherche mixte a permis à la fois de comprendre et de décrire une situation particulière, soit la réalisation de l'épreuve unique d'histoire. Pour cette recherche, l'analyse des commentaires récoltés en entretien permet de tempérer et à creuser le traitement des données quantitatives.

3.2 Déroulement général de la recherche : démarche en trois étapes

Comme il y a trois objectifs de recherche précisés, les différentes étapes de la recherche seront présentées en trois étapes distinctes. L'enchaînement pour les trois étapes de la recherche est sensiblement le même. Chaque section débutera systématiquement par un exposé du déroulement effectué pour l'étape d'exploration. Ensuite, les outils de collecte utilisés seront présentés ainsi que les raisons derrière ces choix. En plus, le portrait des répondants ou de l'échantillon sera dévoilé et la section se terminera avec les outils utilisés pour effectuer les analyses.

3.2.1 Première étape : l'analyse des 60 copies d'épreuve uniques d'histoire

Une fois les épreuves uniques d'histoire effectuées par les sujets de cette première étape de recherche et corrigées par les enseignants, les 60 copies ont été récoltées afin d'être analysées. À ce moment, le questionnaire, les cahiers de réponses et les dossiers documentaires associés pour la passation de juin 2016 ont été utilisés pour les 60 élèves de l'échantillon. Chacune des 60 copies ont été analysées et le tableau 19 recense les indicateurs pris en compte pour faire ces analyses quantitatives.

Tableau 19: les indicateurs utilisés pour analyser les 60 copies d'élèves

Indicateurs
Le programme d'études de l'élève : <i>Régulier</i> ou <i>PEI</i>
La réponse à la question donnée par l'élève
La correction effectuée par l'enseignant : <i>bonne réponse, réponse partielle</i> et <i>mauvaise réponse</i>
Le résultat sur 38 (<i>la valeur de la section des questions courtes est de 38/50</i>)
Le résultat des questions courtes remis sur 100
La réussite ou l'échec de l'épreuve unique (<i>en considérant la correction de l'enseignant</i>)
La réussite aux opérations intellectuelles liées aux questions ³³
La quantité de traces laissées par l'élève dans son dossier documentaire : <i>Aucune trace, entre une et cinq traces, entre cinq et dix traces</i> et <i>plus de dix traces</i>
Si présence de traces, sous quelles formes sont les traces laissées dans le dossier documentaire : <i>Annotation (mots écrits ou phrases écrites), soulignement (un mot souligné ou des mots soulignés ou mis en évidence), code de couleurs (utilisation de différentes couleurs pour classer l'information), schéma (un dessin, croquis ou schéma dessiné), périodisation (diviser les documents en quatre périodes historiques pour classer les documents) et autres (toutes autres traces laissées)</i>

³³ Voir annexe A

En cas d'erreur à la question, quel est le type d'erreur effectué : *chronologique, conceptuel, de consignes, opérationnel*

Type d'erreurs dominant ou plus fréquent chez l'élève : *chronologique, conceptuel, de consigne, opérationnel*

3.2.2 Deuxième étape : l'exercice d'histoire

Il est à noter que la réalisation de l'exercice basé sur l'épreuve unique d'histoire s'est fait après l'analyse des résultats de l'étape précédente et en fonction des résultats issus de la première étape d'analyse. Pour la deuxième étape de recherche, chaque élève a été sorti une fois de sa classe d'histoire et a été invité à rejoindre la chercheuse dans un local où se sont déroulés l'exercice et l'entretien. Il a été demandé aux élèves d'effectuer un exercice d'histoire composé de huit questions courtes et accompagné d'un dossier documentaire (annexe E). Aucune consigne verbale n'a été donnée pour ne pas influencer les élèves avant la réalisation. Cet exercice est similaire à l'épreuve unique; en fait, toutes les questions proviennent des épreuves uniques d'histoire des années précédentes. La seule différence entre cet exercice et l'épreuve unique est que la majorité des documents du dossier documentaire sont sous la forme écrite, c'est-à-dire des documents textuels, afin de mieux observer les stratégies et habiletés de lecture de l'élève avec les textes historiques. De plus, cet exercice est lié à une seule thématique historique, soit la culture et les mouvements de pensée. Elle est également divisée en périodes historiques à l'image des autres épreuves uniques. Pour cette étape, le cahier de réponses ainsi que le dossier documentaire des élèves ont été recueillis à la fin de l'exercice pour recenser les actions posées par ceux-ci. La réalisation de l'exercice a duré entre 15 et 30 minutes en fonction des élèves.

3.2.2.1 Portrait de l'exercice d'histoire

Comme il a été fait pour les 60 épreuves uniques d'histoire, le portrait de l'exercice d'histoire sera effectué. Le tableau (annexe F) présente les informations sur la pondération accordée aux questions, le type de document associé et si le document est spécifié ou non dans la question. Pour ce qui est du travail des opérations intellectuelles, le tableau (annexe F) présente les opérations intellectuelles du programme d'HEC et celles de la perspective historique de Martineau (2010) qui sont mobilisées par l'exercice.

3.2.3 Troisième étape : les entrevues

Lors de la même période où les élèves ont été sortis de leur classe et tout de suite après avoir effectué l'exercice d'histoire, ils ont été rencontrés en entrevue afin d'expliquer ce qu'ils ont fait au moment de répondre aux questions et afin de valider ce qui a été vu et noté dans la fiche d'observation. Lors de l'entretien, la chercheuse est revenue avec l'élève pour élaborer sur les actions, les savoir-faire, les stratégies et les habiletés déployés lors de la réalisation de l'exercice. Pendant l'entretien, quelques questions ont été posées sur leurs habitudes, perceptions et comportements à l'extérieur du cadre de l'exercice, c'est-à-dire en classe d'histoire et/ou en situation d'examen d'histoire.

3.3 Présentation des participants et des échantillons

Les prochains paragraphes reviennent sur le choix des participants et la formation des échantillons pour les trois étapes de la recherche.

3.3.1 Première étape : les participants

Les copies des épreuves uniques d'histoire utilisées pour l'étude proviennent de deux groupes classes de la région du Saguenay Lac-St-Jean. Chaque groupe-classe est composé de trente élèves, pour un échantillon total de 60 élèves. Dans chacun des groupes, il y a sensiblement le même nombre de filles que de garçons. Les deux groupes-classes suivent le programme de formation du secondaire prescrit par le MEQ : l'un poursuit le programme régulier et l'autre le programme d'enseignement international (PEI) (tableau 20). Les élèves sont tous âgés entre 15 et 17 ans. Dans un souci d'anonymat, chaque copie a été numérotée entre 1 et 60, et le nom de l'élève a été caché.

Tableau 20: la répartition des élèves en fonction du programme d'étude

Programme d'étude	Programme d'enseignement international (PEI)	Programme régulier
Enseignant	1	2
Numéro de l'élève	1 à 31	32 à 61

Pour la première étape d'exploration, les copies des questionnaires de 60 élèves proviennent de deux groupes-classes différents et ayant tous les deux un enseignant d'histoire différent. Le type d'enseignement pour chacun des enseignants d'histoire a été profilé. Tout d'abord, l'enseignant 1 offre des activités

d'apprentissage plus centrées vers l'épreuve unique d'HEC. Sans être un enseignant dit *teach to the test*, il propose aux élèves de travailler avec des documents historiques et leur enseigne quelques stratégies d'analyse de documents historiques. L'enseignant 1 a une approche dite plus socioconstructiviste dans son enseignement. Pour ce qui est de l'enseignant 2, il a une approche dite plus traditionnelle. Il alterne entre exposé magistral et cahier d'activités. Les occasions de pratique avec des documents historiques sont plus rares dans sa classe.

3.3.2 Deuxième étape et troisième étape : échantillon des élèves³⁴

Pour la deuxième et la troisième étape, la sélection des six élèves s'est fait de façon aléatoire parmi l'échantillonnage et en fonction des résultats en français compréhension de lecture selon la compétence *lire des textes variés*. Ces résultats ont été fournis par l'enseignant de français qui a collaboré à cette étape de la recherche. Les élèves ont été classés selon trois niveaux de compétence en lecture : deux élèves jugés supérieur à la moyenne en compréhension de lecture, leurs résultats sont supérieurs à 80%; deux élèves jugés dans la moyenne en compréhension de lecture, leurs résultats sont compris entre 60% et 79%; et deux élèves jugés inférieur à la moyenne en compréhension de lecture, leurs résultats sont inférieurs à 60%. Dans chacune des catégories, il y a un garçon et une fille. Pour ces élèves, un formulaire de consentement leur a été remis, car ils ont été interviewés par la chercheuse. Les six élèves se sont vus accordés une lettre entre A et F afin d'assurer leurs anonymats (tableau 21).

Tableau 21: la répartition des répondants en fonction du sexe et des résultats en compréhension de lecture

Lettre	Résultats en compréhension de lecture	Sexe ³⁵
A	Supérieurs à la moyenne en compréhension de lecture	Féminin
B		Masculin
C	Dans la moyenne en compréhension de lecture	Féminin
D		Masculin
E	Inférieurs à la moyenne en compréhension de lecture	Féminin
F		Masculin

³⁴ Il s'agit des mêmes répondants pour la deuxième étape que pour la troisième étape d'exploration.

³⁵ Même si le tableau 21 présente les répondants en fonction du genre, aucune analyse de genre n'a été effectuée. Une fille et un garçon ont été choisis afin de s'assurer d'uniformiser chaque groupe en s'intéressant uniquement à leurs résultats en compréhension de lecture. En aucun cas les comportements des filles et des garçons ont été comparés sur le genre.

Il est à noter que les six élèves proviennent du même groupe-classe, un groupe suivant le programme régulier de quatrième secondaire et tous les élèves ont le même enseignant d'histoire, soit l'enseignant 2 (voir tableau 20).

3.4 Présentation des outils de collecte et d'analyse

La prochaine section s'intéresse aux outils utilisés afin de récolter les résultats de recherche ainsi que les outils utilisés pour effectuer les analyses des résultats pour les trois étapes de cette recherche.

3.4.1 Première étape : Outils de collecte et d'analyse

En premier lieu et avant de procéder à l'analyse des copies des épreuves uniques d'histoire, il paraît opportun de dresser le portrait global de l'épreuve de juin 2016 pour chacune des 21 questions en fonction de plusieurs indicateurs quantitatifs tels qu'identifiés dans le tableau 22.

Tableau 22: les indicateurs sur le portrait global de l'épreuve unique de juin 2016

Les indicateurs
L'énoncé de la question et son numéro dans l'épreuve
La thématique reliée à la question (<i>Population et peuplement, Culture et mouvements de pensée, Économie et développement, Pouvoir et pouvoirs</i>)
La période historique ciblée par la question (<i>Premiers occupants, Régime français, Régime anglais, Période contemporaine</i>)
La pondération de la question (<i>/1, /2, /3</i>)
Le numéro du document associé ou des documents associés à la question
La bonne réponse à la question
Le type d'erreurs dominant à la question (<i>chronologique, conceptuel, opérationnel, de consignes</i>)
L'opération intellectuelle reliée à la question ³⁶ (<i>celles du programme d'HEC et celles de Martineau (2010)</i>)
La question se réfère à quel(s) type(s) de document (<i>image, texte, graphique/tableau, carte</i>)
Le document ou les documents associé(s) est/sont une source première ou seconde.
La question spécifie le document à utiliser pour répondre (<i>oui ou non</i>)

³⁶ Les huit opérations intellectuelles se retrouvent à annexe A

L'outil utilisé pour récolter les données est une grille d'analyse créée à partir des opérations intellectuelles demandées, du type ou des types d'erreur retrouvée, du type de traces laissées dans le dossier documentaire, le recours au dossier documentaire, selon la réussite ou non à la question posée, etc. (voir tableau 22). Validée par la direction de recherche, cette grille a été développée par la chercheuse en fonction du modèle des types d'erreurs en histoire de Lauzon (2016). Cependant, des ajouts de facteurs ont été réalisés afin d'optimiser cet outil d'analyse. Cette grille a permis de voir si les difficultés associées à l'épreuve sont d'ordre informationnelle (mauvaise compréhension des consignes), d'ordre chronologique (difficulté à se situer dans le temps), d'ordre opérationnelle (ne répond pas à l'opération intellectuelle évaluée) ou d'ordre conceptuelle (connaissance de la matière), s'explique par une mauvaise utilisation du dossier documentaire ou plus simplement sont associées à une méconnaissance des stratégies d'analyse de document propre à l'histoire. Pour observer les éventuels liens entre deux ou plusieurs indicateurs, les résultats seront présentés sous forme de statistiques descriptives et corrélationnelles.

Comme la première étape de la recherche comporte des données quantitatives, le logiciel Excel a été utilisé afin de compiler les données associées aux questionnaires des 60 élèves. Les données ainsi compilées sur Excel ont été ensuite transférées sur le logiciel SPSS afin d'obtenir des statistiques descriptives principalement la moyenne, la fréquence et le mode pour faire des corrélations entre deux variables et éventuellement obtenir des tableaux et des graphiques issus des données de SPSS.

3.4.2 Deuxième étape : Outils de collecte et d'analyse

Une fiche d'observation a été utilisée (voir tableau 23) pour noter les actions des élèves lors de la réalisation de l'exercice. Cette fiche a permis de répondre, en partie, au deuxième objectif de la recherche, c'est-à-dire de mieux comprendre les actions, stratégies et habiletés utilisées par les élèves et savoir, si l'utilisation de celles-ci influence la réussite aux questions.

Tableau 23: fiche d'observation par élève

ÉLÈVE _____					
	OUI	NON	AUTRES/ COMMENTAIRES		
L'élève a recours au dossier documentaire (DD) avant de prendre connaissance des questions.					
L'élève a recours au DD après avoir pris connaissance des questions					
L'élève fait un va et vient continu entre le DD et son examen					
L'élève utilise son DD			Partiellement		
L'élève laisse des traces dans son DD (combien? Aucune, moins de cinq, entre cinq et dix et plus de dix)					
Si présence de traces, quelles sont les traces laissées dans le DD	Surlignement	Annotation	Couleurs	Dessin ou schéma	Autres
Si présence de traces comment s'organisent-elles dans l'ensemble du DD? (sont-elles présentes tout au long du DD, seulement au début, seulement dans un format de document?)					
L'élève me pose une ou des questions ? Si oui, qu'elle est la question? Et de quelle nature est sa question? (porte-t-elle sur le DD, sur un mot de la question, sur l'incompréhension de la question?)					
L'élève a répondu à toutes les questions?			Si non, combien sur 8?		
Le type d'erreurs plus fréquemment retrouvé chez élève (chronologique, conceptuel, opérationnel, de consignes)					

La fiche d'observation a été traitée par le logiciel Excel, afin de présenter les données sous forme de tableaux et convertir les résultats en pourcentage. Les informations ont été analysées et traitées comme des données de nature quantitative.

3.4.3 Troisième étape : Outils de collecte et d'analyse

L'entrevue a été réalisée en respectant un guide d'entretien d'explicitation et d'autoconfrontation. Les questions posées se retrouvent en annexe F. Chaque élève a été sondé seul et la durée moyenne des entrevues a été de 30 minutes. Pour cette troisième étape d'exploration, la conversation a été enregistrée dans le but de la convertir en verbatim pour un éventuel traitement de données qualitatives. Ce n'est qu'après l'enregistrement de l'entrevue et la conversion des verbatim que les grilles de compilation par question ont été remplies, et ce dans un souci de synthétiser l'information recueillie auparavant. Au total, on retrouve huit grilles de compilation correspondant aux huit questions de l'exercice. Le tableau 24 présente le gabarit vierge utilisé pour la compilation des informations. Ces grilles ont visé l'atteinte du deuxième objectif de recherche cherchant à connaître les actions des élèves lors de la réalisation de l'exercice à l'aide des sources historiques, mais elles ont aussi aidé à répondre au troisième objectif de recherche visant à décrire la réalisation de l'épreuve en fonction des trois niveaux de compétence en compréhension de lecture.

Tableau 24: gabarit de grilles de compilation

QUESTION #						
Opération intellectuelle ciblée par la question						
Le document est nommé dans la question?	oui	non	Le document associé est une source :	1 ^{ère}	2 ^e	
Le type de document associé est sous quel format?	Image	Texte	Graphique/ableau	Carte	Autres	
	ÉLÈVE A	ÉLÈVE B	ÉLÈVE C	ÉLÈVE D	ÉLÈVE E	ÉLÈVE F
	Élèves classés au-dessus de la moyenne en compréhension de lecture		Élèves classés dans la moyenne en compréhension de lecture		Élèves classés au-dessous de la moyenne en compréhension de lecture	
L'élève utilise le DD pour répondre ?						
L'élève cible le bon document dans le DD ?						
Réussite ou non de la question						
Valeur de la question /2						
Type d'erreurs						
Complexité de la question						

L'élève utilise des stratégies et/ou habiletés de lecture, histoire/autres (si oui, lesquelles?)						
Taux de réussite à la question						

Avec les entrevues et les résultats compilés dans les grilles, il était possible de savoir si les élèves éprouvant des difficultés en compréhension de lecture sont dans la même situation avec la lecture de textes en histoire (ces grilles compilées sont en annexe G).

La grille de compilation a été transférée dans le logiciel Excel, afin de mieux présenter les données en tableaux et de mieux synthétiser l'information. Pour ce qui est des entrevues qui ont été transcrites en verbatim, elles ont été traitées avec le logiciel NVivo. Ce choix repose sur la simplicité du logiciel et dans le but d'attribuer une étiquette soit un code pour chaque section du verbatim abordant la même dimension, facilitant ainsi l'analyse des données.

Une grille d'analyse a été utilisée pour compiler les données quantitatives (tableau 21), de même qu'une fiche d'observation pour recenser les informations par élève (tableau 23) et un guide d'entretien dirigé aux questions ouvertes (annexe F) et finalement une grille de compilation a repris les informations par question de l'exercice (tableau 24).

3.5 Justification méthodologique pour les trois étapes de la recherche

D'abord, lors de la première étape de la recherche, une grille d'analyse des copies des élèves a été utilisée. Comme Lauzon (2016) et Duquette, Lauzon et St-Gelais (2016 et 2017) ont développé une expertise au sujet de l'épreuve unique d'histoire dans leurs recherches conjointes et respectives, il a semblé tout à fait naturel de se pencher sur leurs écrits afin de construire le matériel d'exploration. La typologie des erreurs de Lauzon a été utilisée afin de catégoriser le type d'erreur effectué par l'élève. D'autres indicateurs ont été ajoutés à la grille d'analyse (voir tableau 21) afin de bonifier les prochaines analyses. Le choix d'une grille d'analyse a simplifié le processus de cueillette de données, mais aussi le traitement informatique sur le logiciel Excel.

Ensuite, lorsque les élèves de la deuxième étape de recherche ont réalisé l'exercice d'histoire, une fiche d'observation structurée a permis d'accumuler du matériel de première main. En sachant quoi observer, les fiches ont été élaborées sous forme de catégories prédéfinies et précises. Les grilles d'observation ont permis de centrer l'attention sur l'essentiel, mais surtout de standardiser les informations recueillies d'un élève à l'autre et d'une question à l'autre (Martineau, 2005). Le niveau d'implication lors des observations a été faible, voire nul, car il était important d'abstraire toutes interventions afin d'éviter d'influencer les répondants.

Finalement, des entretiens d'explicitation et d'autoconfrontation ont été menés lors de la troisième étape de recherche. En sondant l'élève après avoir réalisé l'exercice d'histoire, il a été jugé possible que celui-ci ait pris suffisamment de recul sur ce qu'il vient de faire pour expliciter ses actions, méthodes et/ou stratégies. De plus, grâce à ces entretiens, il a été possible de confirmer ou infirmer les informations qui ont été compilées dans la fiche d'observation de la deuxième étape afin de s'assurer de leur véracité. Un guide d'entretien directif a aidé l'élève à mettre des mots sur ses actions, savoir-faire, stratégies et/ou habiletés car « il y a une part importante de ses actions, [...] dont on n'est pas conscient et qu'en conséquence on est bien incapable de mettre en mots sans une aide » (Vermersch, 1994, p.90). Par contre, comme les questions du guide d'entretien étaient de type ouvert, cela a permis une plus large latitude afin de canaliser la verbalisation des actions, des habiletés et des stratégies mobilisées par l'élève. Tel que mentionné par Balas-Chanel (2002), l'entretien d'explicitation est « [...] la conjugaison d'un guidage ferme allié à une souplesse d'écoute de la parole de l'autre » (p.38). C'est dans cette perspective que les entretiens ont été réalisés. De plus, la difficulté relevée par les auteurs (Balas-Chanel, 2002; Maurel, 2009; Vermersch, 1994) au sujet de la mémorisation a été envisagée. Comme la mémoire est une faculté qui oublie, les entretiens d'explicitation ont été réalisés tout de suite après la réalisation de l'exercice d'histoire. De cette manière, la majorité des problèmes de mémoire ou de rappels des actions ont été soustraits. Même si l'entretien d'explicitation répond traditionnellement à trois objectifs; soit de s'informer sur une tâche particulière, d'aider l'interviewer à s'auto-informer et de former l'interviewer à s'auto-informer (Vermersch, 1994), ce type d'entretien a été principalement choisi dans le but de s'informer sur une situation précise. Les deux autres objectifs ne sont pas complètement écartés, il est possible qu'à la suite de l'entretien d'explicitation avec l'élève, celui-ci ait développé de nouveaux réflexes sur ses pratiques en classe. Ces effets possibles seront classés comme des effets collatéraux positifs de cette démarche de recherche. Finalement, le choix d'une

grille de compilation des données amassées en est un personnel et utilitaire. Cette grille permet de rapatrier plusieurs données au même endroit et ainsi d'en faciliter la lecture et l'analyse subjacente (annexe G).

3.6 Déontologie

Ce projet de recherche a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (voir annexe I). Toutes les dispositions afin de respecter les critères de confidentialité et d'anonymat ont été prises pour chacune des trois étapes de la recherche. Ceci conclut l'exposé de la méthodologie employée pour la démarche de recherche. Les prochains paragraphes du chapitre 4 feront l'exposé des résultats obtenus.

CHAPITRE IV : ANALYSES ET RÉSULTATS

Cette recherche vise à mieux saisir la nature de l'épreuve unique d'histoire et de mieux documenter les facteurs qui interviennent dans sa réussite, c'est pourquoi le présent chapitre expose l'ensemble des résultats tirés des trois étapes d'exploration. Tel que déjà mentionné, chaque étape de l'analyse répond à un objectif de recherche précis. Pour faciliter la lecture du chapitre, les données quantitatives seront présentées séparément des données qualitatives. La première section s'intéressa aux résultats des 60 copies d'épreuves uniques d'histoire issues de la première étape d'exploration. La seconde section présentera les résultats provenant des observations effectuées lors de la deuxième étape d'exploration. Finalement, la troisième partie de ce chapitre présentera les informations récoltées par le biais des entretiens lors de la dernière étape d'exploration.

4.1 Première étape de recherche : analyses et résultats des 60 épreuves uniques d'histoire

Pour présenter les résultats issus des données récoltées par les 60 répondants, chaque indicateur sera analysé et décrit comme la réussite ou non à l'épreuve, le résultat sur 100 points, la réussite aux opérations intellectuelles, le type d'erreurs dominant par élève, la quantité et le type de traces laissées dans le dossier documentaire. Cette première étape d'exploration est liée au premier objectif de recherche, soit de documenter le taux de réussite de l'épreuve unique d'histoire en fonction des différents facteurs étudiés.

4.1.1 La réussite et les résultats sur 100 aux questions de l'épreuve

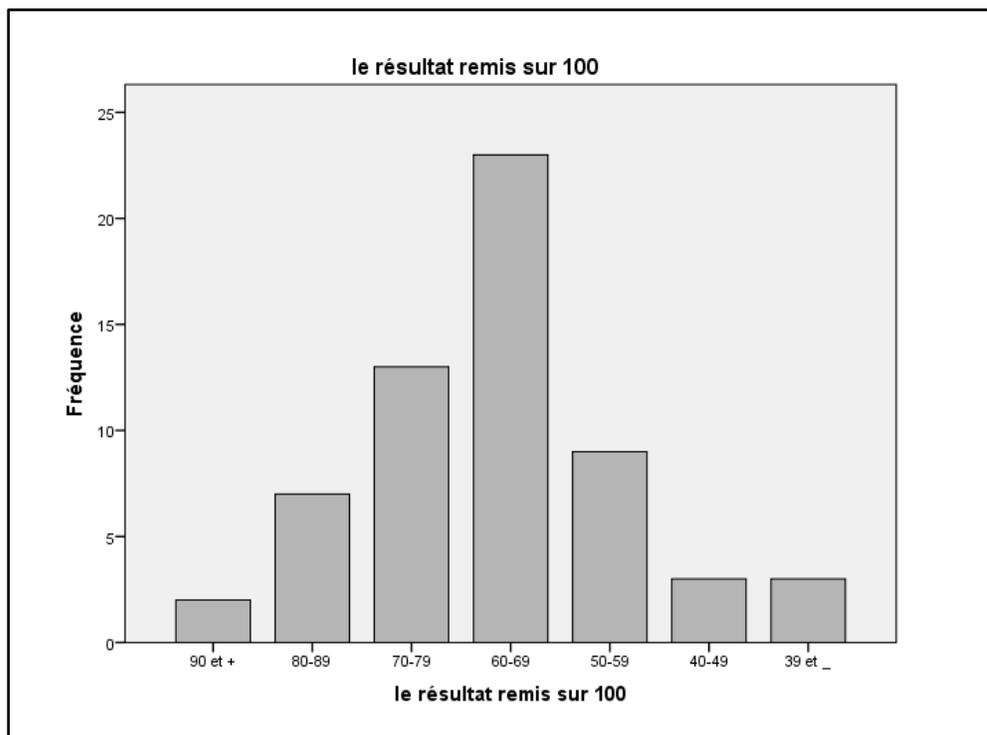
Selon les données amassées, le taux de réussite à l'épreuve est de 75%. Sur les 60 répondants³⁷, 45 élèves ont obtenu une note de 60% et plus, alors que 15 élèves se sont vus en situation d'échec. Ce taux de réussite a été comparé avec celui offert année après années par le MEQ, ces taux sont les suivants : 78,5% de réussite en 2012, 81,3% en 2013, 83,3% de 2014 et 82,3% en 2015. Il apparaît que les élèves ciblés pour cette recherche ont un taux de réussite plus faible que les autres élèves de la province du Québec.

³⁷ Pour la prochaine section, les tableaux indiquent la présence d'une copie manquante. Lorsque les questionnaires ont été amassés et par la suite compilés, il s'est avéré que l'élève #5 n'avait pas effectué son épreuve unique (pour des raisons inconnues à la recherche). Cependant, la chercheure a amassé 61 questionnaires et dossiers documentaires au lieu de 60. C'est pourquoi, dans les tableaux, le total des répondants s'élève à 61. Or, ce sont bien 60 copies qui ont été analysées.

Pour bien lire ces résultats, il faut toutefois considérer un facteur lié au taux de réussite de l'ensemble des élèves québécois, soit celui du nombre de passations possibles de l'épreuve d'histoire. Dans les données fournies par le MEQ, il est impossible de connaître le pourcentage d'élèves québécois qui n'étaient pas à leur première passation de l'épreuve. À l'inverse, tous les élèves de cette recherche complétaient l'épreuve unique d'histoire en juin 2016 pour la première fois. Puisque le fait d'avoir déjà effectué l'épreuve peut être un facteur qui influence le taux de réussite, nous avons privilégié la moyenne sur 100 entre les 60 répondants et l'ensemble des élèves de la province puisque cette mesure semble plus adéquate dans la perspective de la recherche. Ainsi, la moyenne obtenue sur 100 points a été de 66% pour l'ensemble des 60 copies analysées. Ce résultat sur 100 se situe encore une fois plus bas que les résultats des élèves de la province du Québec observés au cours des dernières années: 68,6% de moyenne en 2012, 71,2% de moyenne en 2013, 71,6% de moyenne en 2014 et 71,0% de moyenne en 2015.

En effectuant des sous-catégories de résultats par tranches de 10 points, il est possible de constater (figure 13) que la majorité des répondants ont eu un résultat entre 60% et 69% (23/60) et ce, tout programme confondu (PEI et régulier). Ce sont donc 38,3% des 60 répondants qui ont obtenu un résultat entre 60 et 69%, soit 43,3% des élèves au PEI et 33,3% des élèves au programme régulier.

Figure 13. Le résultat sur 100 points



Pour le taux de réussite à l'épreuve en fonction du programme suivi par les répondants, les résultats sont plus polarisés (figure 14 et 15). Chez les 30 répondants du programme régulier, le taux de réussite à l'épreuve est de 60% (18/30), alors que chez les 30 répondants du programme d'enseignement international (PEI), le taux de réussite s'élève à 90% (27/30).

Figure 14. Le taux de réussite à l'épreuve chez les élèves du programme régulier

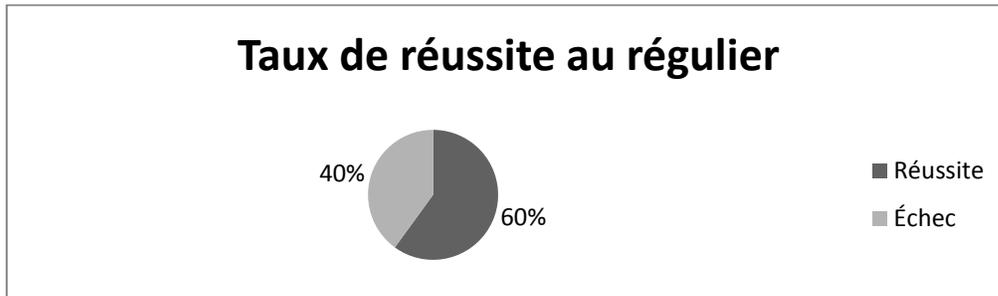
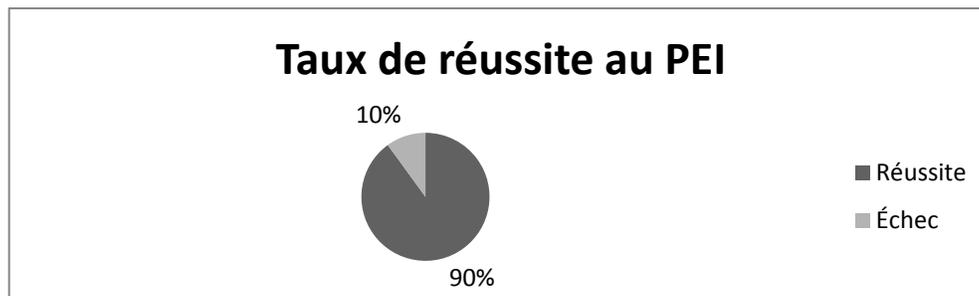


Figure 15. Le taux de réussite à l'épreuve chez les élèves du PEI



Pour ce qui est du taux de réussite aux quatre différentes périodes historiques évaluées par l'épreuve, les données montrent que les questions portant sur les deux premières périodes, soit les Premiers occupants et le Régime français, ont obtenu plus de succès que les deux dernières périodes historiques, soit le Régime anglais et la Période contemporaine (voir tableau 25).

Tableau 25: le taux de réussite aux questions selon la période historique

Période historique	Nombre de questions	Taux de réussite
Premiers occupants	1 question sur 21 portants sur la période	85 %
Régime français	5 questions sur 21 portants sur la période	68%
Régime anglais	6 questions sur 21 portants sur la période	64%
Période contemporaine	9 questions sur 21 portants sur la période	55%

Sachant que chaque question de l'épreuve cible une opération intellectuelle différente, le calcul du taux de réussite pour chaque question devient intéressant à analyser afin d'observer si les élèves réussissent mieux certaines opérations intellectuelles que d'autres (tableau 26). Parmi les huit opérations intellectuelles du programme d'HEC travaillées lors de l'épreuve unique d'histoire, celles avec le plus haut taux de réussite sont *caractériser une réalité historique* (86% de réussite pour 2 questions sur 21) et *établir des faits* avec un taux de réussite de 69% pour quatre questions.

Tableau 26: le taux de réussite aux opérations intellectuelles du programme d'HEC

Opérations intellectuelles	Nombre de questions	Taux de réussite ³⁸
Établir des faits	4	69%
<i>Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences</i>	4	56%
<i>Établir des liens de causalité</i>	2	45%
Situer temps-espace	4	64%
Déterminer les éléments de continuités et des changements	2	60%
<i>Mettre en relation des faits</i>	1	27%
Établir des comparaisons	2	66%
Caractériser une réalité historique	2	86%

En parallèle, les opérations intellectuelles les moins bien réussies sont *établir des liens de causalité* avec 45% de réussite pour deux questions sur 21 ainsi que de *mettre en relation des faits* avec 27% de réussite pour une seule question sur 21.

³⁸ Les opérations intellectuelles les mieux réussies se retrouvent en caractères **gras** et celles les moins bien réussies en caractères *italiques* dans le tableau 26.

Tableau 27: le taux de réussite aux opérations intellectuelles de Martineau (2000, 2010)

Opérations intellectuelles de Martineau	Nombre de questions	Taux de réussite ³⁹
L'occurrence	7	69%
<i>La causalité</i>	6	52,6%
<i>L'incidence</i>	5	41,6%
La chronologie	2	72,5%
La synchronie	1	82%
La périodisation	1	78%
<i>Le changement</i>	1	43%
La continuité	1	78%
<i>Le jeu des forces sociales</i>	1	27%
La différence	2	66%

Pour ce qui est de la réussite aux opérations intellectuelles de Martineau (2000, 2010), les résultats du tableau 30 montrent que la *synchronie* a obtenu 82% de réussite à la question et la *périodisation* a obtenu 78% de réussite à la question. Ensuite, la *chronologie* a obtenu 72,5% de réussite aux questions, l'*occurrence* a obtenu 69% de réussite aux questions et la *différence* a obtenu 66% de réussite aux questions. Ces dernières sont des opérations relativement bien réussies par les élèves. Et au contraire, les résultats dévoilent que la *causalité* a obtenu 52,6% de réussite aux questions, le *changement* a obtenu 43% de réussite à la question. De plus, l'*incidence* a obtenu 41,6% de réussite aux questions et le *jeu des forces sociales* a eu 27% de réussite à la question. Ces dernières opérations ont été les moins bien réussies par les élèves.

4.1.2 Le type d'erreurs dominant

Selon le modèle de Lauzon (2016), il est possible de classer les erreurs des élèves selon quatre types : *chronologique*, *conceptuelle*, *opérationnelle* et *de consignes*. Considérant que certains élèves n'ont pas qu'un seul type d'erreurs dominant, le type d'erreurs a été d'abord analysé seul et par la suite de façon groupée (pour les élèves ayant deux types d'erreurs dominants). Parmi les quatre types d'erreurs, l'erreur *chronologique* est celle la plus souvent commises par les participants. Le tableau 28 montre qu'il y a 40% des 60 répondants qui, lorsqu'ils commettent une erreur, n'ont pas respecté la chronologie des événements.

³⁹ Les opérations intellectuelles les mieux réussies se retrouvent en caractères **gras** et celles les moins bien réussies en caractères *italiques* dans le tableau 27.

Le pourcentage de répondants augmente à 55% en ajoutant les élèves qui jumèlent les erreurs *chronologiques* avec un autre type d'erreurs.

Tableau 28: fréquence et pourcentage du type d'erreurs dominant des élèves

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Aucune tendance	5	8,2	8,3
Chronologique	24	39,3	40,0
Conceptuelle	20	32,8	33,3
Opérationnel	1	1,6	1,7
De consignes	0	0	0
Opérationnel et Chronologique	2	3,3	3,3
Conceptuelle et Chronologique	6	9,8	10,0
Consignes et Chronologique	1	1,6	1,7
Conceptuelle et Consignes	1	1,6	1,7
Total	60	98,4	100,0
Manquant		1	1,6
Total	61	100,0	

Cette tendance perçue lors de l'analyse du type d'erreurs n'est pas la même selon le programme d'études des répondants. Chez les 30 élèves du PEI, les erreurs les plus fréquentes sont de type *chronologique* chez 53,3% des répondants (16/30). Chez les 30 élèves du programme régulier, il apparaît que c'est le type *conceptuel* qui est le plus fréquent avec 40% des répondants (12/30) qui font seulement des erreurs de nature *conceptuelle*.

Tableau 29: le type d'erreurs le plus fréquent par question

Question	Énoncé de la question	Type d'erreurs le plus fréquent
1	Indiquez une activité de subsistance pratiquée par les Autochtones nomades vers 1500.	Conceptuel
2	Le document 6 fait référence à la politique économique appliquée par la France dans ses colonies. Quel est le nom de cette politique?	Chronologique et conceptuel
3	Indiquez une raison du déclin du commerce des fourrures au début du 19 ^e siècle.	Conceptuel
4	Expliquez comment la mesure économique adoptée par la Grande-Bretagne en 1846 influence les exportations du Canada-Uni.	Opérationnel
5	A partir des années 1950, une zone d'exploitation de minerai de fer est ouverte au Québec afin de répondre aux besoins des marchés américains.	Chronologique
6	Un changement contribue à la modernisation de l'agriculture au Québec sous le gouvernement de Maurice Duplessis. Quel est ce changement?	Conceptuel
7	Les documents 9 à 12 se rapportent au développement industriel du Québec aux 19 ^e et 20 ^e siècles. Placez ces documents par ordre chronologique.	Chronologique
8	Le document 1 se rapporte à une période de l'histoire du Québec. Encerclez la lettre qui correspond à cette période sur la ligne du temps.	Chronologique
9	Indiquez le numéro des deux documents qui présentent des manifestations de l'absolutisme de droit divin au 17 ^e siècle et celui des deux documents qui	Chronologique

	présentent des manifestations de l'esprit d'indépendance des Canadiens durant la même période.	
10	A partir du document 11, indiquez un élément de continuité lié aux idées libérales durant le Régime britannique.	Conceptuel
11	Nommez le mouvement de pensée qui motive les actions de M ^{gr} Bourget dans la seconde moitié du 19 ^e siècle.	Conceptuel
12	Le document 3 présente le point de vue d'Éva Circé-Côté et celui d'Henri Bourassa pendant la première moitié du 20 ^e siècle. Sur quel point précis sont-ils en désaccord?	Opérationnel
13	Indiquez le numéro des deux documents qui présentent des caractéristiques de l'américanisme.	Conceptuel
14	Indiquez le but poursuivi par le mouvement autochtone à partir de la fin des années 1960.	Conceptuel
15	Indiquez une caractéristique de la population française en Nouvelle-France avant 1666.	Conceptuel
16	Indiquez le principal facteur de croissance de la population de la Nouvelle-France après le départ de Jean Talon en 1672.	Conceptuel
17	Les documents 1 à 4 font référence au peuplement de la colonie durant le Régime britannique. Indiquez si les faits présentés dans ces documents surviennent avant ou après 1791.	Chronologique
18	Le document 13 fait référence à deux vagues d'immigration qui ont lieu au cours du Régime britannique. Comparez ces deux vagues d'immigration quant à leur provenance.	De consignes
19	En tenant compte d'un problème liée à l'occupation des terres dans les seigneuries, expliquez comment un mouvement migratoire des Canadiens français durant la seconde moitié du 19 ^e siècle amène le clergé et le gouvernement du Québec à agir.	Opérationnel
20	Le document 6 fait référence à une mesure du gouvernement fédéral qui favorise l'immigration dans l'ouest canadien au tournant du 20 ^e siècle. Indiquez cette mesure.	Conceptuel
21	À partir des années 1960, des habitants de certaines régions du Québec migrent vers d'autres régions. Inscrivez le numéro du document qui présente une cause de cette migration et le numéro de celui qui en présente une conséquence.	Chronologique

En somme, le tableau 29 classe le type d'erreurs le plus fréquemment effectué pour chacune des questions. En ordre d'importance, les types d'erreurs effectués à l'épreuve sont les erreurs conceptuelles, les erreurs chronologiques, les erreurs opérationnelles et les erreurs de consignes.

4.1.3 Présence de traces dans le dossier documentaire

Cette section s'intéresse à la fois aux types de traces laissées par le répondant et à la quantité de traces retrouvée. D'abord, il importe d'observer la nature de ces traces, c'est-à-dire le type de traces laissées

par les élèves. Les types de traces possibles sont les suivants : l'*annotation*, le *soulignement*, le *code de couleurs*, le *schéma*, la *périodisation* et tous les *autres* types que les élèves peuvent laisser. Puisqu'il y a une majorité de dossier documentaire laissée sans aucune trace (55%), il importe de mentionner que les pourcentages pour les types de traces laissées sont plus faibles. En faisant abstraction au 55% des répondants qui ont laissé aucune trace sur leur dossier documentaire; le type de traces le plus fréquent est le *soulignement* avec 18,3% des répondants (11/60). Il y a 11,7% des élèves qui ont *annoté* leur dossier documentaire (7/60) et finalement, 15% des répondants ont laissé les deux types de traces soit l'*annotation* et le *soulignement* dans le dossier documentaire (9/60). Il faut noter que les autres types de traces tels que le *code de couleurs*, le *schéma* et la *périodisation* n'ont pas été retrouvés dans les dossiers documentaires des élèves (voir tableau 30).

Tableau 30: fréquence et pourcentage du type de traces laissées dans le dossier documentaire

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Aucune	33	54,1	55,0
	Soulignement	11	18,0	18,3
	Annotation	7	11,5	11,7
	Plusieurs (annotation et soulignement)	9	14,8	15,0
	Total	60	98,4	100,0
Manquant	99	1	1,6	
Total		61	100,0	

Il n'est pas nécessaire d'élaborer sur la différence entre les deux programmes d'études des répondants par rapport aux types de traces laissées, car les résultats des deux groupes sont sensiblement les mêmes. Il n'y a donc peu de différence entre le type de traces laissées par les élèves du programme régulier et ceux du PEI. Après avoir recensé le type de traces laissées dans les dossiers documentaire, les prochains paragraphes s'intéresseront à la quantité de traces laissées. Tout d'abord, il y a 55% des 60 élèves qui ne laissent *aucune* trace dans leur dossier documentaire. Il y a 25% des élèves qui en laissent moins que cinq, 11,7% y laissent entre six et dix traces, et finalement 8,3% des élèves (5/60) laissent plus de dix traces dans leur dossier documentaire (tableau 31).

Tableau 31: fréquence et pourcentage de la quantité de traces laissées dans le dossier documentaire

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Aucune	33	54,1	55,0
	Moins de cinq	15	24,6	25,0
	Entre six et dix	7	11,5	11,7
	Plus de dix	5	8,2	8,3
	Total	60	98,4	100,0
Manquant	99	1	1,6	
	Total	61	100,0	

La quantité de traces laissées dans le dossier documentaire en fonction du programme d'études des répondants est semblable d'un groupe à l'autre hormis pour ce qui est des cinq élèves qui ont laissé beaucoup de traces. Parmi ceux-ci, quatre élèves proviennent du PEI et un seul élève est inscrit au programme régulier.

4.1.4 Corrélation des résultats dégagés lors de l'analyse des 60 épreuves uniques

Parmi les indicateurs qui viennent d'être analysés de façon séparée, une attention particulière sera apportée aux indicateurs plus éloquents pour documenter les facteurs de difficultés de l'épreuve et leur influence sur la réussite des élèves. Les indicateurs ainsi jumelés sont :

1. la réussite à l'épreuve/le résultat sur 100 et le type d'erreur dominant de l'élève;
2. la réussite à l'épreuve et les opérations intellectuelles;
3. la réussite à l'épreuve et les traces laissées dans le dossier documentaire;
4. la réussite à l'épreuve et le(s) type(s) de document(s) associé(s);
5. la réussite aux questions et les types de documents associés;
6. la réussite aux questions et le type d'erreurs en histoire.

4.1.4.1 La réussite à l'épreuve/les résultats sur 100 et le type d'erreurs dominant

Afin de savoir s'il y existe un lien entre la réussite à l'épreuve et le type d'erreurs dominant de l'élève (tableau 32), le type d'erreurs dominant des élèves en situation de réussite a d'abord été observé. Parmi les

45 répondants ayant réussi leur épreuve unique, 42,2% d'entre eux ont fait principalement des erreurs *chronologiques* (19/45), 28,9% ont fait des erreurs *conceptuelles* (13/45) et quatre élèves parmi les 45 répondants ont fait autant des erreurs *chronologiques* que *conceptuelles* (8,9%).

Tableau 32: le type d'erreurs le plus fréquent selon la réussite ou l'échec à l'épreuve.

		Le type d'erreurs dominant de l'élève							Total	
		Aucune Tendance dominante	Chrono	Concept	Opérationnelle	Opérationnelle Chrono	Concept Chrono	Consigne Chrono		Concept Consigne
Réussite ou échec à épreuve	Échec	1	5	7	0	0	2	0	0	15
	Réussite	4	19	13	1	2	4	1	1	45
Total		5	24	20	1	2	6	1	1	60

La tendance n'est pas la même chez les 15 élèves en situation d'échec à l'épreuve unique, car parmi eux 46,7% ont fait surtout des erreurs *conceptuelles* (7 élèves/15), 33,3% ont fait surtout des erreurs *chronologiques* (5 élèves/15) et deux répondants sur les 15 ont fait autant des erreurs *chronologiques* que *conceptuelles* (13,3%). Afin de préciser le lien entre la réussite ou l'échec à l'épreuve et le type d'erreurs dominant, les résultats sur 100 ont été utilisés. Parmi les tranches de résultats les plus faibles (59% et -), on constate une dominance d'erreurs *conceptuelles* (46,7% des répondants). Ensuite, du côté des tranches dites moyennes, soit des résultats entre 60% et 79%, le type d'erreur le plus fréquent est *chronologique* (pour 41,7% des répondants). Et pour les tranches avec les résultats les plus élevés (80% et +) se sont les erreurs de type *chronologique* qui dominent avec 44,4% des répondants.

4.1.4.2 La réussite à l'épreuve et les traces laissées dans le dossier documentaire

Pour documenter l'influence des traces laissées dans le dossier documentaire sur la réussite de l'épreuve unique d'histoire, les dossiers documentaires des élèves ont été divisés en deux catégories : les

dossiers documentaires sans aucune trace et les dossiers documentaires avec des traces, nonobstant la quantité, afin de savoir si les élèves qui laissent ou ne laissent pas de traces réussissent mieux l'épreuve unique.

Tableau 33: la présence de traces laissées dans le dossier documentaire selon la réussite à l'épreuve

		Présence de traces dans le dossier documentaire		Total
		Aucune	Traces	
La réussite ou l'échec à l'épreuve	Échec	7	8	15
	Réussite	26	19	45
Total		33	27	60

Les résultats issus du tableau 33 montrent que parmi les 45 élèves qui ont réussi l'épreuve; 26 élèves d'entre eux n'ont laissé aucune trace dans le dossier documentaire (55,8%) et au contraire, 19 élèves en ont laissé (42,2%).

4.1.4.3 La réussite à l'épreuve et le type de traces laissées dans le dossier documentaire

Lors de cette analyse, la catégorie *aucune trace* a été soustraite de l'analyse afin de mieux observer le lien entre la réussite à l'épreuve et le type de traces que les élèves laissent dans le dossier documentaire. Ainsi, sur les 19 répondants ayant réussi l'épreuve, sept ont favorisé l'*annotation*, c'est donc le type de traces le plus populaire chez les élèves en réussite (15,6%) les autres stratégies ont été très peu ou pas du tout utilisées par les élèves. Du côté des 8 répondants en situation d'échec à l'épreuve unique, il y a cinq élèves qui ont choisi de souligner dans le dossier documentaire; le type de traces le plus fréquent chez les élèves en échec est donc le *soulignement* (33,3%). Pour plus de précision, on peut observer le type de traces laissées dans le dossier documentaire en fonction des différentes tranches de résultats sur 100. Hormis la catégorie *aucune trace*, les élèves avec les meilleurs résultats (80% et +) ont utilisé surtout l'*annotation* (3/9). Parmi les élèves ayant obtenu de faibles résultats (59% et -), ils ont surtout préconisé le *soulignement* (5/15). Finalement, il n'y a pas de tendance particulière pour ce qui est du type de traces laissées chez les élèves avec des résultats se situant dans la moyenne, c'est-à-dire entre 60 et 70%.

4.1.4.4 La réussite de l'épreuve et le(s) type (s) de document(s) associé(s)

Le taux de réussite aux questions de l'épreuve a été compilé en fonction du type de document associé à la question (tableau 34). Tout d'abord, les questions qui ont eu le plus de succès sont celles combinant un *texte* et une *image* avec 90% de réussite et celles combinant un *texte*, deux *cartes* et un *tableau/graphique* avec 82% de réussite. Les questions travaillant avec un seul *tableau/graphique* ont eu 83% de réussite et celles travaillant avec une *image* ont eu 79% de réussite.

Tableau 34: nombre de questions et taux de réussite selon le type de document associé aux questions

Type de document	Nombre de questions	Taux de réussite à la question
1 texte	9	66,3%
1 image	2	79%
1 carte	2	47%
1 tableau/graphique	1	83%
2 textes	1	18%
1 texte et 1 image	1	90%
2 textes et 1 image	1	65%
2 textes et 1 tableau/graphique	1	25%
3 textes et 1 image	2	45%
1 texte, 2 cartes et 1 tableau/graphique	1	82%
Total	21	

Or, la lecture du tableau 34 révèle que les élèves peinent à réussir les questions exigeant de travailler avec plusieurs *textes*. Le taux de réussite obtenu est de 18% à la question jumelant deux *textes*, de 25% à la question jumelant deux *textes* et un *tableau/graphique* et de 45% à la question travaillant avec trois *textes* et une *image*.

4.1.4.5 Le type d'erreurs et les opérations intellectuelles du programme d'HEC

Le croisement d'une l'opération intellectuelle d'HEC avec le type d'erreurs le plus fréquent par question permet de savoir si une opération intellectuelle s'accompagne d'un type d'erreurs précis. Les données dévoilent que chaque opération intellectuelle a un type d'erreurs plus fréquent. Qui plus est sur les huit opérations intellectuelles, sept obtiennent une corrélation de plus de 75% avec un type précis d'erreurs. Par exemple, sur les quatre questions demandant d'*établir des faits*; trois sont associées à un type d'erreurs conceptuel (75%), idem pour l'opération qui demande de *déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences*, quatre questions sur trois (75%) sont associées au type conceptuel. Le type d'erreurs

dominant est conceptuel à 100% pour les deux questions ciblant l'opération *continuités et les changements* et les deux questions ciblant *caractériser une réalité historique* est conceptuel à 100%.

Pour ce qui est de l'opération *situer dans le temps*, les quatre questions sont associées à des erreurs chronologiques (100%) et ce type d'erreurs est également présent pour la seule question qui demande de *mettre en relation des faits* (100%). Pour les deux questions demandant *d'établir des liens de causalité*, les erreurs associées sont de type opérationnel à 100%. Il n'y a que l'opération intellectuelle *établir des comparaisons* qui n'a pas de tendance liée au type d'erreurs. En effet, sur les deux questions portant sur cette OI, l'une d'elle a un type d'erreurs opérationnel et l'autre de consignes.

4.1.4.6 Le type d'erreurs et le type document associé

Le type d'erreurs le plus fréquent a été corrélé au type de document associé à la question. Pour les 17 questions se référant à un ou plusieurs *textes*; 10 d'entre-elles ont une majorité d'erreurs conceptuelles (58,8%). Pour les six questions se référant à une *image*; trois sont associées à des erreurs conceptuelles (50%). L'unique question qui demande l'utilisation d'une *carte* et la seule question demandant l'utilisation d'un *tableau/graphique* sont, toutes deux, associées au type d'erreur conceptuel (100%).

Tableau 35: le type d'erreurs par question si la question spécifie ou non le document à utiliser

		Est-ce que le document est spécifié dans la question?		
		Oui	Non	Total
Type d'erreurs le plus fréquent à la question	Chronologique	2	4	6
	Conceptuelle	8	2	10
	Opérationnelle	2	1	3
	De consignes	0	1	1
	Chronologique et conceptuelle	0	1	1
Total		12	9	21

Au niveau des documents associés aux questions de l'épreuve d'histoire, certaines questions spécifient le ou les documents à employer pour y répondre. Le croisement de cette donnée avec le type d'erreurs dominant permet de suggérer une corrélation possible entre ces deux indicateurs. Dans l'épreuve de juin 2016, il y a 12 questions qui ne spécifient pas le document ou les documents à employer et pour ces questions, 66,7% des erreurs sont *conceptuelles*. Pour les neuf questions qui spécifient le(s) document(s) à employer, il y en a 44% qui sont du type *chronologique*. Pour les trois questions associées à des erreurs

opérationnelles, la majorité spécifie le document à utiliser. La seule question associée à des erreurs *de consignes* ne spécifie pas le document à utiliser.

4.1.5 Conclusion partielle

Les derniers paragraphes ont permis une meilleure compréhension des facteurs associés à la réussite et à l'échec de l'épreuve d'histoire de juin 2016. Les questions de l'épreuve ciblent l'ensemble des huit opérations intellectuelles en histoire, mais certaines opérations sont plus fréquentes que les autres. La majorité des questions de l'épreuve ne ciblent pas le ou les document(s) à employer pour y répondre. Au sujet du dossier documentaire, il est constitué principalement de documents de sources secondes et ce sont les textes qui sont les documents les plus fréquents retrouvés. Lorsque les élèves ont fait des erreurs, elles étaient majoritairement de type *chronologique*. Ce sont les questions issues du Régime anglais et de la Période contemporaine qui ont été les moins bien réussies. Pour ce qui est du type de document associé aux questions, ce sont celles qui demandaient de travailler avec la combinaison d'un *texte* et une *image* et avec un *tableau/graphique* qui ont été les mieux réussies. Les résultats montrent que les élèves ne laissent pas beaucoup de traces dans les dossiers documentaires et qu'il semble y avoir une corrélation entre le type d'erreurs et l'opération intellectuelle associée à la question.

4.2 Deuxième étape d'exploration : analyses et résultats des exercices réalisés par les six élèves.

Les derniers paragraphes ont fait la présentation des résultats issus de la première étape de la recherche. Afin de répondre au deuxième objectif de la recherche, soit de décrire les actions menées par les élèves et plus spécifiquement sur leur travail avec le dossier documentaire, les prochaines sections présentent les données provenant des observations effectuées auprès des six élèves de quatrième secondaire qui ont fait d'abord l'exercice d'histoire et ont ensuite complété l'entrevue d'explicitation. Le profil de chaque élève ainsi que son résultat obtenu à la suite de la réalisation de l'exercice d'histoire se retrouvent dans le tableau synthèse 36 qui suit⁴⁰.

⁴⁰ Voir tableau 21 du chapitre 3 sur la méthodologie.

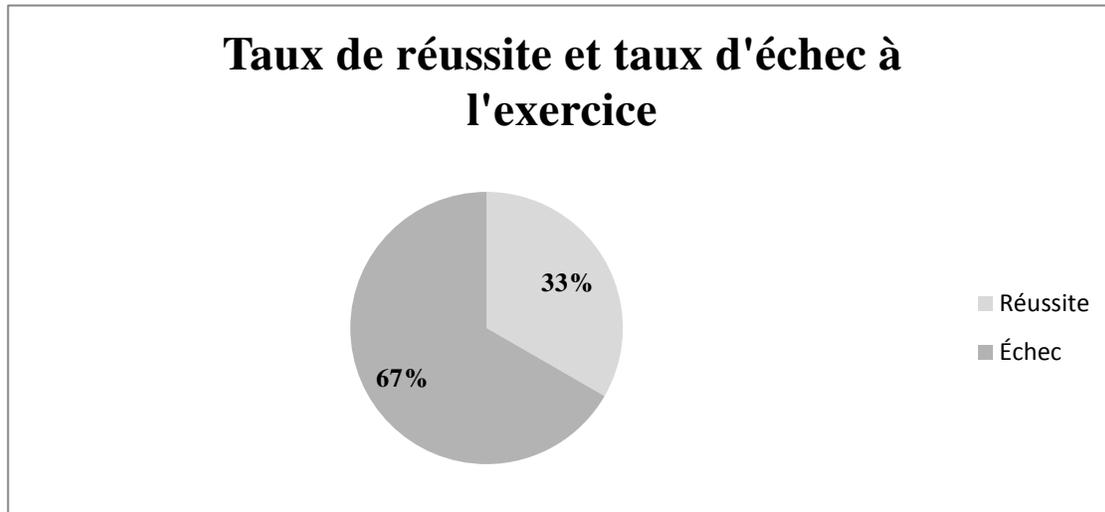
Tableau 36: synthèse des informations sur les six élèves et la réalisation de l'exercice

Élèves	Résultat en compréhension de lecture	Résultats sur 16	Réussite ou échec	Type d'erreurs dominant	Utilisation du dossier documentaire	Quantité et type(s) de trace(s)
A	Supérieur à la moyenne	10/16	Réussite 62,5%	Chronologique	Beaucoup (pour toutes les questions)	Aucune
B	Supérieur à la moyenne	12/16	Réussite 75%	Chronologique (et conceptuel)	Beaucoup (pour toutes les questions sauf la #8)	Aucune
C	Dans la moyenne	7/16	Échec 43,8%	Conceptuel	Moyen (ne l'utilise que pour certaines questions)	Plus de dix Surlignement
D	Dans la moyenne	9/16	Échec 56%	Aucune (autant chronologique, conceptuel que de consignes)	Beaucoup (le consulte dans son ensemble avant)	Entre cinq et dix Surlignement-Annotation
E	Inférieur à la moyenne	8/16	Échec 50%	Conceptuel	Moyen (le consulte tout le long)	Aucune
F	Inférieur à la moyenne	4/16	Échec 25%	Conceptuel	Faiblement (semble seulement le feuilleter)	Entre cinq et dix Surlignement
Taux de réussite de l'exercice			33,3%	Nombre d'élèves en réussite		2/6

4.2.1 Le taux de réussite et les résultats de l'exercice

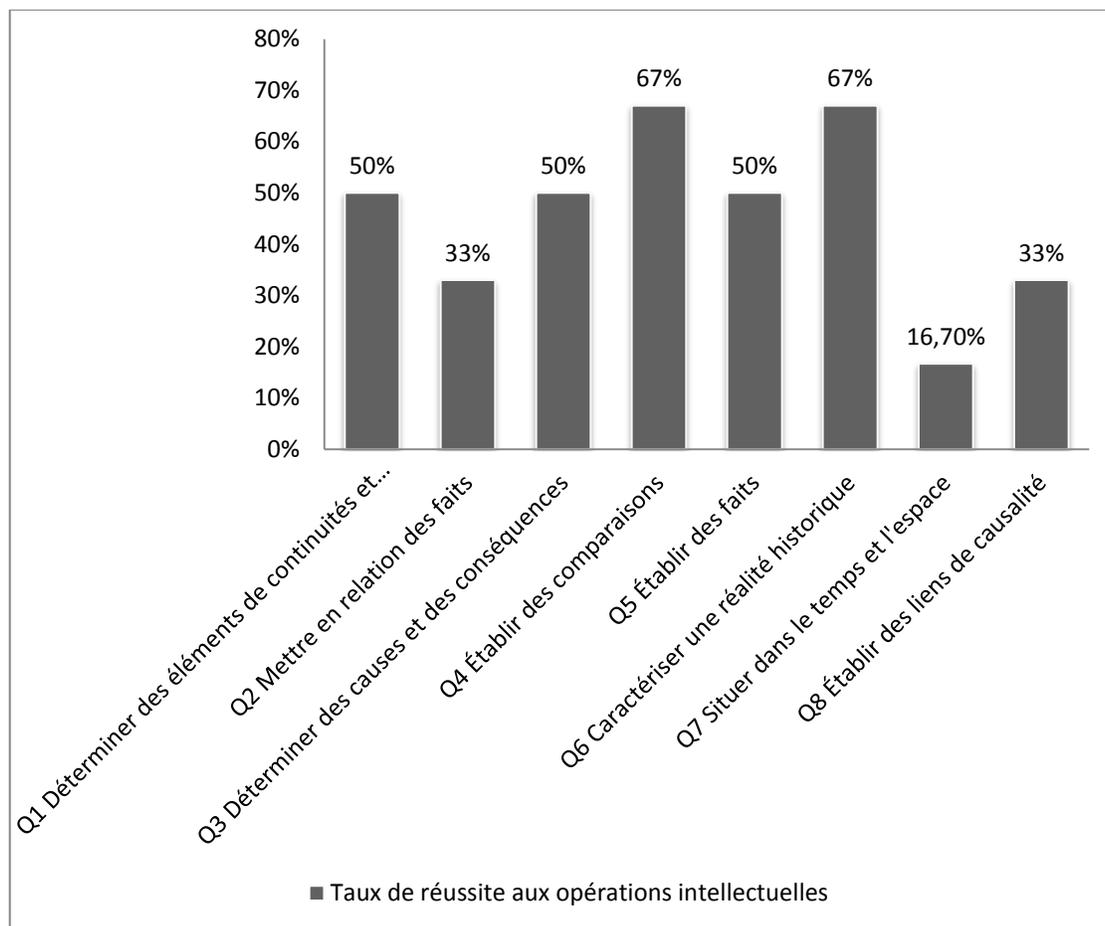
Après avoir réalisé l'exercice d'histoire, les six copies d'élèves ont été corrigées afin d'obtenir un taux de réussite pour l'ensemble de l'exercice (tableau 36) et pour chacune des huit questions (figure 18). Parmi les six élèves, seulement deux élèves ont eu un résultat au-dessus de la note de passage fixée à 60%. Le taux de réussite de l'exercice d'histoire est de 33,3% et donc, il est plus faible que celui des 60 copies d'épreuve unique qui ont été analysées dans la première étape de la recherche. Pour ce qui est des résultats sur 100 points, les six élèves ont obtenu en moyenne 51,9% alors que ceux de l'étape précédente s'en sont mieux tirés avec une moyenne de 66%.

Figure 16. La réussite de l'exercice



Puisque chaque question de l'exercice cible l'une des huit opérations intellectuelles du programme d'HEC, le taux de réussite aux opérations intellectuelles a été examiné afin de connaître les opérations les mieux réussies et celles avec un plus faible taux de réussite. Les deux opérations intellectuelles ayant le plus haut taux de réussite sont *établir des comparaisons* (67%) et *caractériser une réalité historique* (67%). Pour chacune d'elles, se sont quatre élèves sur six qui ont réussi la question. Les opérations intellectuelles suivantes ont un taux de réussite de 50% : *établir des faits*, *déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences*, *déterminer des éléments de continuités et des changements*.

Figure 17. Le taux de réussite aux opérations intellectuelles d'HEC de l'exercice



Pour ce qui est de l'opération intellectuelle la moins réussie par les élèves, il s'agit de la question demandant de *situer dans le temps et l'espace* qui fut réussie par un seul élève. Parmi les opérations intellectuelles liées à la perspective historique de Martineau (2000, 2010), les opérations les mieux réussies sont la *différence* avec 67% de réussite et l'*occurrence* avec 58,5% de réussite.

Tableau 37: taux de réussite aux opérations intellectuelles de Martineau (2000, 2010)

Opérations intellectuelles de Martineau	Taux de réussite ⁴¹
Le changement	50%
<i>L'incidence</i>	38,6%
<i>La causalité</i>	41,5%
La différence	67%
L'occurrence	58,5%
<i>Le jeu des forces sociales</i>	33%
<i>La chronologie</i>	16,7%

⁴¹ Les opérations les mieux réussies se retrouvent en caractères **gras** et les moins bien réussies en caractère *italiques* dans le tableau 37.

À l'inverse, les opérations de Martineau (2000, 2010) les moins bien réalisées par les élèves sont les suivantes : la *causalité* (50% de réussite pour la question 3 et 33% de réussite pour la question 8), l'*incidence* (33% de réussite pour la question 2, 50% de réussite pour la question 3 et 33% de réussite pour la question 8), le *jeu des forces sociales* (33% de réussite pour la question 2) et la chronologie (16,7% de réussite pour la question 7). Sachant qu'il y a trois questions qui spécifient le ou les documents à employer pour y répondre et cinq questions qui ne le spécifient pas, l'objectif est de voir si les élèves réussissent mieux les questions lorsque celles-ci spécifient quel(s) document(s) à aller consulter. Pour les cinq questions ne spécifiant pas le(s) document(s) à employer, le taux de réussite moyen est de 46,6%. Pour les trois questions qui spécifient le(s) document(s) à utiliser, le taux de réussite moyen est similaire (44,6%). Il n'y a donc pas ou très peu de différence à ce niveau.

4.2.2 Le type d'erreurs dominant chez les élèves

En fonction du type d'erreurs en histoire de Lauzon (2016), chaque erreur commise par l'élève a été classée et comptabilisée pour obtenir un type d'erreurs dominant pour cet élève. Parmi les quatre types d'erreurs possibles, le type le plus fréquent retrouvé chez les répondants est le type *conceptuel* (élèves D, E et F). Ensuite, le type *chronologique* est majoritaire chez deux des répondants (élèves A et B). Finalement, un des six élèves n'a pas de type d'erreurs dominant, c'est-à-dire que l'élève C fait autant des erreurs *conceptuelles*, *chronologiques* que *de consignes* (voir tableau 36).

4.2.3 L'utilisation du dossier documentaire

Tous les répondants ont utilisé le dossier documentaire lors de la passation de l'exercice d'histoire, mais certains l'utilisent davantage que d'autres. Par exemple, l'élève C n'a pas utilisé son dossier documentaire pour toutes les questions de l'exercice. Il l'a fait uniquement lorsqu'une question lui demandait d'aller consulter un document en particulier. L'élève F, quant à lui, utilise son dossier documentaire pendant toute la durée de l'exercice, mais semble le consulter qu'en surface. Parmi les six répondants, trois ont consulté le dossier documentaire avec attention et ont pris le temps de lire chacun des documents dans son ensemble avant de répondre aux questions (élèves A, B, D). Enfin, seul l'élève D est allé consulter son dossier documentaire avant de regarder les questions du questionnaire (voir tableau 36).

L'étude des dossiers documentaires après la réalisation de l'exercice a permis de connaître le type de traces que les élèves y ont laissé. Parmi tous les dossiers documentaires contenant des traces, c'est le *soulignement* qui a été le plus fréquemment retrouvé. De ce fait, trois élèves sur six ont souligné dans leurs dossiers documentaires (élèves C, D et F). L'élève C est le seul qui a utilisé deux stratégies différentes, il a souligné et annoté les documents de son dossier documentaire (voir tableau 36). La quantité de traces laissées par les élèves sur les documents a également été examinée. Pour ce faire, les mêmes intervalles sur la quantité de traces ont été utilisés que lors de la première étape de la recherche⁴². En somme, il y a peu de traces laissées dans les dossiers documentaires des élèves. Trois élèves sur six ne laissent aucune trace (élèves A, B et E), deux élèves en ont laissé entre cinq et dix (F et D) et il n'y a que l'élève C qui a laissé plus de dix traces dans son dossier documentaire (voir tableau 36).

4.2.4 Conclusion partielle

L'exercice d'histoire issu des épreuves uniques d'années antérieures et basé sur le travail des opérations intellectuelles et était accompagné d'un dossier documentaire avec une forte présence de documents textes. De manière générale, l'exercice a obtenu un faible taux de réussite (33,3%). Les erreurs conceptuelles dominent. Les élèves ont laissé peu de traces dans les dossiers documentaires bien que ces derniers, pour la majorité, aient consulté le dossier avec attention. En somme, les résultats obtenus pour ces six participants ne diffèrent pas des tendances observées lors de l'analyse de 60 copies de l'épreuve unique.

4.3 Troisième étape d'exploration : analyses et résultats obtenus lors des entrevues explicites

Pour cette dernière étape, les informations recueillies lors des entrevues réalisées avec les six élèves ont été étudiées. Les premières sections présentent les questions posées aux élèves après qu'ils aient fait l'exercice d'histoire. Ces questions ont sondé les élèves sur la première action commise en recevant l'exercice, sur l'utilisation générale qu'ils font du dossier documentaire, sur les techniques et stratégies utilisées pour répondre aux questions, sur les difficultés qu'ils ont pu rencontrer dans l'exercice et sur la complexité des questions et des documents de l'exercice. Afin de répondre au troisième objectif de la recherche, soit d'observer la réalisation des questions en fonction des trois niveaux de compétence en

⁴² Aucune (le dossier documentaire de l'élève est laissé complètement vierge), moins de cinq traces dans le dossier documentaire, entre cinq et dix traces dans le dossier documentaire et plus de dix traces laissées dans le dossier documentaire.

compréhension de lecture chez les élèves⁴³ et leur utilisation des stratégies de lecture, cette section sera complétée par quelques questions qui dépassent le simple cadre de l'exercice historique. Ces questions sont liées au choix du vocabulaire en histoire, à la fiabilité des documents, aux liens possibles entre l'histoire et les autres matières scolaire et la perception des élèves de leurs résultats en histoire.

4.3.1 La première action effectuée

La majorité des élèves ont dit que la première action qu'ils font lorsqu'ils reçoivent l'exercice d'histoire est d'aller voir la première question du questionnaire et qu'après, ils vont voir les documents du dossier documentaire.

Extrait 1 : Élève B

«J'ai lu la première question et ensuite je suis allée voir les documents. »

Extrait 2 : Élève D

«Moi je feuillette toutes les pages. Pour me donner une idée, je regarde toutes les questions, mais ça me décourage plus que d'autre chose.... Je devrais plutôt y aller question par question.»

Seul l'élève D s'y prend autrement, car les cinq autres élèves procèdent de la même manière soit en alternant entre la question et le dossier documentaire.

4.3.2 L'utilisation du dossier documentaire

Pour ce qui est du dossier documentaire, il semblerait que chaque répondant ait sa propre façon de parcourir le dossier documentaire. En général, les élèves utilisent peu le dossier documentaire, même que certains, si la question ne spécifie pas le numéro du document à utiliser, ne l'utiliseront pas du tout et c'est le cas de l'élève C. Ensuite, il y a l'élève D qui a dit ne pas avoir trouvé le document associé à la question dans le dossier documentaire.

⁴³ Deux élèves (A et B) ont des résultats supérieurs à la moyenne en compréhension de lecture, deux élèves (C et D) ont des résultats dans la moyenne en compréhension de lecture et deux élèves (E et F) ont des résultats inférieurs à la moyenne en compréhension de lecture.

Extrait 3 : Élève B

-D'accord, alors si tu t'en souviens, tu vas voir dans ta mémoire et sinon tu vas voir les documents?

«Ça dépend si je suis vraiment certain je l'écris tout de suite.»

-Mais, tu as utilisé le document?

«Non, en fait j'ai rien pris. C'était dans ma tête. Sérieusement, je pense que j'ai juste essayé de placer ça pour que ça soit logique... je [sic] sais même pas ce que j'ai fait!»

Extrait 4 : Élève C

«Ha mais, j'aurai pu aller voir dans les documents mais je pensais que c'était juste pour la question #2. Je pense que les documents ne disaient rien...»

- Qu'as-tu fais alors? Tu es allé plutôt avec ta mémoire ou?

«Ouais ce que je me souvenais, j'ai essayé de mettre des éléments pour être capable de répondre.»

Extrait 5 : Élève E

«J'ai direct [sic] été voir la question 3 et la 4 et après, j'ai pris le documentaire. On me disait d'aller voir les documents faike [sic] je suis allé. »

- Est-ce que tu es allée voir un document?

«Oui, mais sérieusement j'ai rien trouvé. J'ai pris ma mémoire. Je me base toujours sur ma mémoire. J'étudie [sic] pas.»

- As-tu utilisé un document?

«Pas vraiment, j'ai tout regardé quand même dans le dossier documentaire, mais j'ai pris juste [sic] ma mémoire. Les textes [sic] m'ont pas aidé.»

En somme, les élèves jugent que le dossier documentaire est peu aidant pour répondre aux questions. Les raisons qu'ils évoquent sont que certains documents sont peu utiles ou sont utiles que lorsque la question spécifie d'aller consulter un document précis et que l'utilisation de leur mémoire prédomine sur l'utilisation des documents.

4.3.3 Ce qui peut aider à répondre aux questions

Les élèves ont été sondés afin de savoir ce qui les aide à répondre correctement aux questions. Certaines réponses sont plus personnelles alors que l'utilisation de la mémoire revient chez tous les répondants. La réponse de l'élève B résume bien ce point partagé par les autres répondants.

Extrait 6 : Élève B

«Moi je réfléchis avant, je commence par voir si je m'en souviens et si je [sic] m'en souviens pas je vais voir dans les documents. Et je fouille.»

Les élèves sembleraient utiliser d'abord leur mémoire, et si l'information ne leur vient pas en tête, ils iraient ensuite consulter les documents du dossier documentaire pour obtenir l'élément de réponse.

4.3.4 Le(s) document(s) spécifié(s) ou non dans la question

L'exercice est composé de huit questions dont trois ciblent le document à utiliser pour répondre à la question et cinq questions ne le spécifient pas. À cet effet, il est pertinent de constater comment les élèves procèdent avec ces deux différents types de questions et aussi de connaître les possibles difficultés à identifier le bon document si la question ne fournit pas l'information.

Extrait 7 : Élève B

-Ok et si au contraire, le document est indiqué, comment tu t'y prends?

«Je vais chercher les mots clés.»

Extrait 8 : Élève D

-Si la question ne te dit pas quel document aller voir, est-ce que ça va être des questions plus difficiles?

«Pas nécessairement, ça dépend. »

Extrait 9 : Élève F

-Si la question ne te dit pas quel document tu dois prendre, exemple la question 1, on ne sait pas quel document prendre, tu fais quoi pour répondre à ce genre de question et pour trouver le document?

«Bien souvent, je vais voir dans les autres questions quels documents ils nomment et ceux qui ne sont pas nommés dans les questions, je vais les lire, ceux-là [sic].»

-Puis quand le document texte est ciblé dans la question, exemple la question 5, dis-moi, est-ce que c'est plus facile?

«Oui c'est plus facile, mais quand c'est un document comme [sic] des images, on dirait que ça me bug [sic] un peu. »

Pour certains élèves lorsqu'une question n'indique pas le document à utiliser, ils croient ne pas avoir besoin d'utiliser les documents du dossier documentaire et il procède donc par mémorisation. D'emblée, la majorité des répondants ne jugent pas plus difficiles les questions qui ne ciblent pas le document à utiliser. Seul l'élève F affirme trouver plus facilement la réponse lorsque la question lui indique le document à consulter.

4.3.4 Les difficultés perçues avec l'exercice

Après la réalisation de l'exercice, les élèves ont été questionnés sur les quelconques difficultés rencontrées (tableau 38). Ces difficultés peuvent être associées aux questions, aux documents ou à tout autre élément de l'exercice. Les difficultés les plus souvent revenues chez les répondants sont : le vocabulaire utilisé dans l'exercice est complexe et trop spécialisé, la matière est trop difficile, les images sont difficiles à analyser et les textes dans le dossier documentaire sont difficiles à comprendre.

Tableau 38: les difficultés perçues par les élèves lors de l'exercice

ÉLÈVES	DIFFICULTÉS
A	<ul style="list-style-type: none"> • La matière est trop difficile • Placer les documents en ordre chronologique • Cibler les bons documents dans le dossier documentaire • Le vocabulaire utilisé dans les textes ou dans les questions • Analyser les images
B	<ul style="list-style-type: none"> • Cibler les documents à utiliser • Le vocabulaire en général
C	<ul style="list-style-type: none"> • Le manque de concentration • La matière n'est pas facile
D	<ul style="list-style-type: none"> • Tous les documents en général • Les textes et les images sont difficiles à analyser • La qualité des documents est mauvaise • Les questions sont difficiles
E	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève E dit n'avoir eu aucune difficulté⁴⁴
F	<ul style="list-style-type: none"> • Le vocabulaire (les mots) en histoire

Le tableau 38 expose une synthèse des difficultés que les élèves ont avoué rencontrer lors de la réalisation de l'exercice.

⁴⁴ Il est impossible de savoir si l'élève E n'a réellement eu aucune difficulté avec l'exercice, s'il ne se sent pas apte à les identifier ou s'il ne veut tout simplement pas avouer en avoir.

4.3.5 La complexité des questions selon la perspective des élèves

Pour chacune des huit questions de l'exercice, les élèves ont été invités à les classer en fonction de trois niveaux de complexité : *question facile*, *question moyennement difficile* ou *question difficile*. La perception du niveau de difficulté de chaque question a été ajoutée à l'exposé de la question, au type de document associé et si la question spécifie le document à utiliser. De plus, pour chaque question, les élèves ont mentionné quelle stratégie ils ont utilisées pour y répondre. Ces informations liées à la complexité des huit questions se retrouvent dans les tableaux qui suivent.

La question #1 porte sur les droits de la population coloniale avant l'Acte constitutionnel soit lors du Régime anglais, elle est associée à un document texte et la question ne spécifie pas le document à aller consulter. De façon unanime, tous les élèves ont affirmé avoir utilisé leur mémoire pour répondre à la question et la majorité des élèves l'ont jugé comme une question difficile. Cette question a été plus ou moins bien réussie.

Tableau 39: complexité et informations de la question #1

Question 1 : Avant 1791, la population coloniale n'exerce aucun pouvoir politique. Comment cette situation change avec l'adoption de l'Acte constitutionnel?			
Le type de document associé		Période historique	Le document est spécifié dans la question (oui/non)
Texte		Régime anglais	Non
Élèves	Complexité de la question (facile, moyenne, difficile)	Réussite de la question (oui/non/partielle)	Stratégies, habiletés ou techniques utilisées
A	Facile	Oui	Mémoire
B	Facile	Oui	Mémoire
C	Difficile	Non	Mémoire
D	Difficile	Oui	Mémoire
E	Moyenne	Non	Mémoire
F	Difficile	Non	Mémoire

Comme la question #2 demande aux élèves d'associer un document à l'esprit d'indépendance et un document à l'esprit d'adaptation des Canadiens français, les documents ne sont pas mentionnés par la question. Les deux documents à repérer sont des textes et la question porte sur la période historique du Régime français. La majorité des élèves ont dit avoir utilisé le repérage de mots-clés pour trouver les bons documents. Cette question a été classée moyennement difficile et son taux de succès a été plutôt bas.

Tableau 40: complexité et informations de la question #2

Question 2 : Parmi les documents, lequel est lié à l'esprit d'indépendance des Canadiens et lequel est lié à l'esprit d'adaptation?			
Le type de document associé		Période historique	Le document est spécifié dans la question (oui/non)
2 textes		Régime français	Non
Élèves	Complexité de la question (facile, moyenne, difficile)	Réussite de la question (oui/non/partielle)	Stratégies, habiletés ou techniques utilisées
A	Difficile	Partielle	Utiliser les mots clés
B	Difficile	Oui	Utiliser les mots clés
C	Facile	Oui	Mémoire
D	Moyenne	Non	Utiliser les mots clés
E	Moyenne	Partielle	Mémoire et utiliser les mots clés
F	Facile	Non	Lire les documents

Pour la question #3, comme les élèves ont dû trouver les deux documents qui représentent les effets du catholicisme en Nouvelle-France les documents n'étaient pas spécifiés dans la question. La question porte sur le Régime français et ce sont deux textes que les élèves ont dû sélectionner. Encore une fois, c'est l'utilisation des mots-clés qui a été la stratégie la plus utilisée pour trouver les bons documents et cette question a été jugée moyennement difficile par les élèves. Son taux de réussite a été relativement bon.

Tableau 41: complexité et informations de la question #3

Question 3 : Quels sont les deux documents qui représentent les effets du catholicisme dans la vie des colons français en Nouvelle-France?			
Le type de document associé		Période historique	Le document est spécifié dans la question (oui/non)
2 textes		Régime français	Non
Élèves	Complexité de la question (facile, moyenne, difficile)	Réussite de la question (oui/non/partielle)	Stratégies, habiletés ou techniques utilisées
A	Difficile	Non	Aucune
B	Moyenne	Oui	Utiliser les mots clés
C	Moyenne	Partielle	Utiliser les mots clés
D	Facile	Oui	Mémoire et utiliser les mots clés
E	Difficile	Oui	Instinct et utiliser les mots clés
F	Facile	Non	Utiliser les mots clés

À l'aide d'un document texte qui n'était pas spécifié dans la question #4, les élèves ont été questionnés sur les raisons derrière les critiques des anticléricaux lors de la période contemporaine. À cette question, les élèves ont dit avoir utilisé leur mémoire. Cette question a été considérée comme relativement facile pour les élèves et les élèves l'ont plutôt bien réussie.

Tableau 42: complexité et informations de la question #4

Question 4 : Pourquoi les anticléricaux critiquent-ils le clergé catholique dans la deuxième moitié du 19e siècle?			
Le type de document associé		Période historique	Le document est spécifié dans la question (oui/non)
Texte		Période contemporaine	Non
Élèves	Complexité de la question (facile, moyenne, difficile)	Réussite de la question (oui/non/partielle)	Stratégies, habiletés ou techniques utilisées
A	Facile	Oui	Mémoire
B	Moyenne	Oui	Mots clés
C	Difficile	Non	Aucune
D	Facile	Partielle	Mémoire
E	Facile	Oui	Mémoire
F	Moyenne	Oui	Mémoire

En analysant une image d'Elvis Presley ciblée par la question #5, les élèves ont dû mentionner à quel mouvement de pensée issu de la période contemporaine l'image fait référence. Cette question de l'exercice a été plus ou moins bien réussie et la plupart des élèves l'ont jugée comme étant moyennement difficile. Pour les stratégies utilisées pour y répondre, il y a peu de consensus à tirer.

Tableau 43: complexité et informations de la question #5

Question 5 : Le document 2 représente une manifestation culturelle reliée à un mouvement de pensée du 20e siècle. Quel est ce mouvement?			
Le type de document associé		Période historique	Le document est spécifié dans la question (oui/non)
Image		Période contemporaine	Oui
Élèves	Complexité de la question (facile, moyenne, difficile)	Réussite de la question (oui/non/partielle)	Stratégies, habiletés ou techniques utilisées
A	Moyenne	Oui	Analyser l'image
B	Facile	Oui	Analyser l'image
C	Moyenne	Non	Aucune
D	Moyenne	Oui	Utiliser le titre
E	Moyenne	Non	Par hasard
F	Moyenne	Non	Aucune

La question #6 porte sur une manifestation du mouvement nationaliste au Québec lors de la période contemporaine et cible le numéro du document à utiliser pour y répondre. Le document associé est un texte. Les élèves ont semblé trouver cette question difficile malgré un taux de succès plutôt élevé. L'utilisation de la mémoire et des mots-clés des documents ont été les stratégies les plus utilisées pour parvenir à la réponse.

Tableau 44: complexité et informations de la question #6

Question 6 : Le document 1 représente une manifestation du nationalisme québécois. Indiquez une caractéristique de ce mouvement.			
Le type de document associé		Période historique	Le document est spécifié dans la question (oui/non)
Texte		Période contemporaine	Oui
Élèves	Complexité de la question (facile, moyenne, difficile)	Réussite de la question (oui/non/partielle)	Stratégies, habiletés ou techniques utilisées
A	Difficile	Oui	Mémoire
B	Moyenne	Oui	Mémoire et utiliser les mots clés
C	Difficile	Non	Aucune
D	Moyenne	Oui	Utiliser les mots clés
E	Moyenne	Oui	Mémoire
F	Facile	Non	Faire un copier-coller du texte

Les élèves ont placé les documents spécifiés dans la question #7 s'ils représentent des événements qui se sont produits avant ou après l'année 1945. Cette question cible quatre documents à utiliser, soit trois textes et une image. Les élèves ont considéré la question relativement difficile et son haut taux d'échec peut en témoigner. Ce sont l'utilisation de la logique et des mots-clés qui ont été les stratégies les plus utilisées par les élèves.

Tableau 45: complexité et informations de la question #7

Question 7 : Les documents 9-10-11-12 représentent des manifestations de mouvements de pensée. Indiquez les manifestations qui se produisent avant et après 1945.			
Le type de document associé		Période historique	Le document est spécifié dans la question (oui/non)
3 textes et image		Période contemporaine	Oui
Élèves	Complexité de la question (facile, moyenne, difficile)	Réussite de la question (oui/non/partielle)	Stratégies, habiletés ou techniques utilisées
A	Difficile	Partielle	Utiliser les mots clés
B	Difficile	Non	La logique
C	Moyenne	Oui	Aucune
D	Difficile	Non	Par élimination
E	Moyenne	Partielle	Utiliser les mots clés
F	Moyenne	Non	La logique

La dernière question de l'exercice demande aux élèves de nommer un mouvement migratoire qui préoccupe les autorités, de nommer le mouvement de pensée du clergé catholique et de nommer la mesure mise en place par le gouvernement lors de la période contemporaine tout en effectuant des liens entre ces trois éléments. Cette question ne spécifie pas aux élèves les trois documents à utiliser, soit deux textes et une carte. Pour ce qui est du niveau de difficulté perçu par les élèves, ils ont majoritairement trouvé la question difficile et son taux de réussite a été plutôt faible.

Tableau 46: complexité et informations de la question #8

Question 8 : Expliquer comment le clergé catholique et le gouvernement Mercier réagissent au mouvement migratoire de la fin du 19e siècle?			
Le type de document associé		Période historique	Le document est spécifié dans la question (oui/non)
2 textes et carte		Période contemporaine	Non
Élèves	Complexité de la question (facile, moyenne, difficile)	Réussite de la question (oui/non/partielle)	Stratégies, habiletés ou techniques utilisées
A	Difficile	Partielle	Aucune
B	Difficile	Oui	Aucune
C	Moyenne	Non	Souligner les informations et analyser les documents
D	Difficile	Oui	Aucune
E	Difficile	Non	Aucune
F	Facile	Non	Mémoire et faire un copier-coller du texte

En général, il y a peu de consensus sur la complexité des opérations intellectuelles et cela provient en partie du fait que les questions de l'exercice ciblent chaque opération intellectuelle qu'une seule fois.

4.3.6 Les stratégies, habiletés ou techniques utilisées

Les stratégies mobilisées par les élèves au moment de faire l'exercice peuvent être révélatrices de leur influence sur la réussite en histoire. Les élèves ont été sondés sur les techniques qu'ils emploient ou sur les stratégies et habiletés qu'ils ont développées en histoire. Dans le but d'alléger la lecture de cette section, la présentation des stratégies, habiletés et techniques se retrouve dans les tableaux 47, 48 et 49. L'ensemble des stratégies que les élèves disent utiliser en histoire sont les suivantes : la mémorisation, l'analyse de documents, l'élimination de documents, le soulignement, l'association de mots clés tel que l'utilisation du vocabulaire, l'annotation et les autres stratégies possibles.

Tableau 47: les stratégies, habiletés ou techniques utilisées par les élèves A et B

Stratégies, habiletés ou techniques	ÉLÈVES A et B (résultats supérieurs à la moyenne en compréhension de lecture)		
Mémorisation	<i>Apprendre par cœur</i>	<p>Élève A : «moi j'essaie souvent de tout apprendre par cœur, car je ne comprends pas vraiment, alors que j'apprends tout par cœur je m'assure si j'oublie.»</p> <p>Élève B : «Non, en fait j'ai rien pris. C'était dans ma tête »</p>	
	<i>Réfléchir</i>	<p>Élève A : «J'ai juste pensé dans ma tête à tous les mouvements de pensée.»</p> <p>Élève B : «moi je réfléchis avant, je commence par voir si je m'en souviens et si je m'en souviens pas je vais voir dans les documents.»</p>	
	<i>Se rappeler</i>	<p>Élève A : «Je me suis rappelé en cours.» «Les dates souvent que je checke [sic], je peux me rappeler c'est quel moment.»</p>	
		<p>Élève B : «J'ai juste allumé! J'ai vu Elvis et j'ai associé. Je m'en rappelais.»</p>	
	Association de mots clés	<i>Observer les mots qui reviennent dans les documents</i>	<p>Élève A : «J'ai regardé le vocabulaire, j'ai regardé des mots qui revenaient dans les documents. j'utilise les mots clés pour repérer d'autres mots.»</p> <p>Élève B : «Non juste les mots dans les documents. Genre [sic] les mots m'ont aidé. »</p>
		<i>Utiliser les synonymes</i>	<p>Élève A : «Je le lis et si y'a des mots mettons nationalisme je vais essayer de trouver qu'est-ce qui correspond.»</p>
<p>Élève B : «Oui, c'est des synonymes. Je vais chercher les mots clés. »</p>			
<i>Utiliser le champ lexical associé</i>		<p>Élève A : «Oui les mots, comme Pierre-Eliot Trudeau, je me rappelais c'était qui et que me semble que c'était après.»</p>	
	<p>Élève B : «Le document parlait de l'Église, des paroissiens et de la Messe. Les mots m'ont aidé. »</p>		
Élimination	<i>Éliminer les intrus</i>	<p>Élève A : «Je les lis tous un à un et après si y'en a un qui parle pas pantoute [sic], j'élimine.»</p>	
		<p>L'élève B n'a pas utilisé l'élimination</p>	
Soulignement	<i>Souligner dans les documents</i>	<p>Élève A : «Je souligne les mots importants et les phrases qui se relient.»</p>	
		<p>Élève B : «Oui je souligne.»</p>	
Analyse de documents	<i>Analyse les composantes des documents</i>	L'élève A et l'élève B n'ont pas utilisé l'analyse de document	
Annotation	<i>Annoter</i>	L'élève A et l'élève B n'ont pas utilisé l'annotation	

Tableau 48: les stratégies, habiletés ou techniques utilisées par les élèves C et D

Stratégies, habiletés ou techniques	ÉLÈVES C et D (résultats dans la moyenne en compréhension de lecture)	
Mémorisation	<i>Se rappeler</i>	L'élève C n'a pas utilisé le rappel
		Élève D : «Aucun document, ma mémoire.» «Oui je m'en souvenais.»
Association de mots clés	<i>Utiliser les synonymes</i>	Élève C : «J'y suis allée avec les mêmes mots-clés»
		Élève D : «C'est écrit, ils s'opposent et s'opposer c'est une manifestation en tant que telle. Aussi les mots ils contestent, ils refusent.»
	<i>Utiliser le champ lexical associé</i>	Élève C : «Je l'ai tout lu [...] j'y suis allé avec ce qui parlait d'indépendance et l'adaptation.»
		Élève D : «Et le 8, c'est le mot paroissien qui m'a aidé. Le temps pascal et péché mortel et l'enfer. C'est que j'utilise les mots-clés pour repérer d'autres mots.»
Élimination	<i>Éliminer les intrus</i>	L'élève C n'utilise pas l'élimination
		Élève D : «J'y suis allé par élimination, je me suis dit que ceux après c'était plus avancé un peu. Genre [sic] j'ai pris ma logique. »
Soulignement	<i>Souligner dans les documents</i>	Élève C : «Je l'ai tout lu, j'ai souligné les mots importants.»
		L'élève D souligne habituellement les documents en classe ou en examen. Cependant, il ne l'a pas fait pour l'exercice.
Analyse de documents	<i>Analyser le contexte des documents</i>	L'élève C n'a pas utilisé l'analyse de document
		Élève D : «Je regarde sa nature, où il est né, où il fait ses chansons.»
Annotation	<i>Annoter</i>	L'élève C et l'élève D n'ont pas utilisé l'annotation
Autres	<i>Se créer un code de lettres</i>	L'élève C n'a pas utilisé d'autres stratégies
		L'élève D : « Quand je révise beaucoup avant, je m'écris des fois des notes, genre SAFALA ou SANALA pour les mouvements de pensée et je les note dans mon DD pour m'en rappeler et comme ça je les ai tous énuméré.»

Tableau 49: les stratégies, habiletés ou techniques utilisées par les élèves E et F

Stratégies, habiletés ou techniques	ÉLÈVES E et F (résultats inférieurs à la moyenne en compréhension de lecture)	
Mémorisation	<i>Se rappeler</i>	Élève E : « <i>Oui, mais sérieusement j'ai rien trouvé. J'ai pris ma mémoire. Je me base toujours sur ma mémoire. J'étudie [sic] pas.</i> »
		Élève F : « <i>Non, ma mémoire, je m'en rappelais un peu.</i> »
	<i>Réfléchir</i>	Élève E : « <i>Pas vraiment, j'ai tout regardé quand même dans le dossier documentaire, mais j'ai pris juste ma mémoire.</i> »
		Élève F : « <i>Je commence par aller relire tous les documents pour savoir si ça parle un peu sinon j'essaie de creuser dans ma mémoire.</i> »
Association de mots clés	<i>Observer les mots qui reviennent dans les documents</i>	Élève E : « <i>Je lis par rapport au contexte pour relier les questions.</i> » Élève F : « <i>J'ai pris le #6 car il parlait de l'Église et de l'Autel, j'ai associé avec la question les mots.</i> »
Élimination	<i>Éliminer les documents déjà utilisés ou déjà ciblés par d'autres questions</i>	L'élève E n'a pas utilisé l'élimination
		Élève F : « <i>Bien souvent, je vais voir les autres questions quels documents ils nomment et ceux qui ne sont pas nommés dans les questions, je vais les relire, ceux-là.</i> »
Soulignement	<i>Souligner les éléments importants</i>	L'élève E n'utilise pas le soulignement
		L'élève F : « <i>Non j'ai souligné juste pour ne pas me mêler avec les dates, pour ne pas écrire quelque chose qui s'est passé après.</i> »
Analyse de documents	<i>Analyser les composantes des documents (titre, date, auteurs, etc.)</i>	L'élève E : « <i>Si y'a des dates ça aide... tu associes les dates avec les siècles</i> » - « <i>L'image j'ai juste lu le titre, je savais que c'était l'ALENA.</i> »
		L'élève F n'a pas utilisé l'analyse de document
Annotation	<i>Annoter</i>	L'élève E et l'élève F n'ont pas utilisé l'annotation
Autres	<i>Par hasard et par logique</i>	L'élève E n'a pas utilisé d'autres stratégies
		L'élève F : « <i>Je ne savais pas alors j'ai fait ça au hasard.</i> » - « <i>C'était de la logique, j'ai mis les 2 que je savais et après je suis allé mettre les deux autres ou ça me semblait le plus logique.</i> »

La stratégie la plus utilisée est la *mémorisation*, c'est-à-dire que les élèves se sont souvenus de la réponse au moment de répondre à la question. Ensuite, la stratégie *d'association de mots-clés* revient à plusieurs reprises chez les élèves, cette stratégie demande d'utiliser les mots de vocabulaire du document

ou de la question pour les associer le bon concept. L'*élimination* est une stratégie fréquemment utilisée, car les élèves ont souvent procédé par élimination pour trouver la bonne réponse. Finalement, le *soulignement* d'informations jugées importantes a aussi été répertorié comme une stratégie répandue chez les élèves.

4.3.7 Les traces laissées dans le dossier documentaire

À l'image de l'épreuve unique d'histoire, un dossier documentaire associé à l'exercice a été donné aux élèves. Dans ce dossier, plusieurs documents s'y retrouvaient permettant d'observer les traces laissées par les élèves. La tendance est que les élèves ne laissent pas beaucoup de traces dans leur dossier documentaire. Si certains n'ont rien laissé comme traces, d'autres ont souligné ou annoté.

Extrait 10 : Élève A

«Je souligne les mots importants et les phrases qui se relient.»

Extrait 11: Élève C

-Je vois que tu as beaucoup souligné dans ton dossier documentaire, mais pas les photos (images) ni les cartes. Pourquoi tu n'as pas souligné ces documents comme tu l'as fait pour les textes?

«Parce qu'il n'avait pas grand-chose d'important à part, tsé [sic] tu vois l'image....tandis [sic] le texte c'est plus dur.»

Extrait 12: Élève D

«Oui, des fois à l'examen je souligne des choses qui sont vraiment importantes, mais là j'avais rien de vraiment important.»

«Quand je révise beaucoup avant, je m'écris des fois des notes...»

-Tu me disais que tu soulignais, tu soulignes quoi d'habitude dans les documents?

«Les mots-clés, comme lui de l'Église j'aurai souligné Église et qui te disent c'est quoi le sujet, le thème.»

Extrait 13: Élève F

«Non j'ai souligné juste pour ne pas me mêler avec les dates, pour ne pas écrire quelque chose qui s'est passé après.»

-Je vois que tu as rien écrit, annoté ou souligné dans le dossier documentaire, est-ce qu'il y a une raison?

«Non, c'est que je les lisais et quand j'avais la réponse je [sic] voyais pas l'utilité de souligner.»

Cependant, ce n'est pas parce que les élèves n'ont pas laissé de traces dans l'exercice qu'ils ne le font pas habituellement ou dans d'autres contextes. Comme de fait, l'élève A et l'élève B, même s'ils n'ont rien laissé comme traces, ont avoué souligner ou annoter en situation d'examen. Au contraire, l'élève C et l'élève F n'y voient pas l'utilité. Les derniers paragraphes ont fait l'exposé des réponses aux différentes questions posées aux élèves en lien avec l'exercice qu'ils ont préalablement fait.

4.3.8 Autres questions sur l'entretien et sur la discipline de l'histoire

Après s'être intéressés aux questions liées à l'exercice, les élèves ont été questionnés sur leurs actions, perceptions et comportements en classe d'histoire ou en situation d'examen d'histoire. Ces questions se veulent plus générales et permettent de mieux comprendre la perception des élèves notamment sur les types de documents en histoire, sur le vocabulaire utilisé, sur la pertinence et la fiabilité des documents historiques, le travail avec les différents types de documents historiques et les liens possibles à faire avec les autres matières scolaires.

4.3.8.1 Quel type de document du dossier documentaire regardes-tu en premier?

Tous les répondants à l'exception de l'élève C ont avoué que le type de document qu'ils regardent en premier est *l'image*. L'élève C, quant à lui procède différemment et regarde les documents dans l'ordre qu'ils lui sont présentés dans le dossier documentaire.

Extrait 14 : Élève B

«Les images ça m'attire plus, j'ai moins besoin de lire et c'est moins long.»

Extrait 15 : Élève C

« Bien j'y vais en ordre en fonction des questions de l'examen. »

Extrait 16: Élève E

« En général, comme tout le monde, je vais voir les images. »

Il apparaît que même si les images accrochent l'œil de la majorité des répondants toutefois ce type de document donne moins d'informations que d'autres documents comme les textes ou les tableaux.

4.3.8.2 As-tu plus de facilité avec les textes, les images, les tableaux, les graphiques ou les cartes ?

Il n'y a pas de consensus lié à la facilité des documents chez les six répondants. Parmi les réponses, deux élèves trouvent les textes faciles à utiliser (élèves A et F), un élève trouve que ce sont les images et les cartes qui sont faciles (élève E) et élève B dit avoir de la facilité avec les tableaux.

Extrait 17: Élève A

« Ha les textes! C'est plus facile. »

Extrait 18: Élève D

«Je checke [sic] les images parce qu'elles sont plus difficiles un peu. Je regarde aussi beaucoup les dates. Des fois, c'est plate, mais les documents qu'on a ne sont pas très bien imprimés et on voit mal. C'est mal écrit et des fois en dessous de l'image y'a [sic] des infos [sic] qu'on ne peut même pas voir.»

Extrait 19: Élève F

« Les textes! Ça en dit plus que les images... »

Alors que l'élève C n'a pas répondu à cette question, l'élève D n'a pas répondu à la question car il a parlé des documents qu'il trouve difficiles et non de ceux qu'il trouve faciles à utiliser.

4.3.8.3 Qu'est-ce qui est plus fiable parmi les documents en histoire? Image, carte, texte, graphique/tableau? Pourquoi?

En invitant les répondants à se mettre dans la peau d'un historien, ils ont dit quel type de document est le plus fiable pour obtenir de l'information de qualité. Les types de documents suggérés étaient des images, des cartes, des textes et des tableaux/graphiques.

Extrait 20 : Élève B

« Heu [sic]... les tableaux, ça te dit vraiment de l'info [sic] sur le nombre ou les années. Et aussi les textes pour la précision et la quantité d'info [sic]... »

Extrait 21 : Élève D

« J'utiliserai les graphiques pour les chiffres et aussi le texte pour la description du graphique. »

Extrait 22 : Élève F

« Moi c'est plus un texte. Ben [sic] les images et tableaux... ben [sic] ça dépend, y'a [sic] les graphiques; y'a [sic] pas mal de données dans un graphique. Tout y est écrit, ça tourne autour des deux, y'a [sic] plus de données que dans les images, et dans les textes, on peut dire plus c'est quoi. Donc graphiques et textes [sic] plus fiables. »

En général, les élèves A, B, C et F ont avoué que les *tableaux/graphiques* sont des documents fiables à utiliser et cela, principalement pour la précision qu'ils offrent. Et tous les élèves à l'exception de l'élève C affirment que pour des historiens, les *textes* sont des documents fiables pour obtenir une quantité d'informations scientifiques.

4.3.8.4 *Peux-tu classer en ordre de difficulté (plus facile au plus difficile) les quatre types de documents suivants : texte, photographie (image), carte et tableau/graphique.*

Comme chaque type de document exige un travail différent (Martineau, 2010; MEERS, 2015a), les élèves ont classé en ordre de difficulté les quatre types de documents qu'il est possible de retrouver dans les dossiers documentaires. Chaque répondant a donc placé en ordre les *textes*, les *images*, les *cartes* et les *tableaux/graphiques* du plus facile au plus difficile.

Tableau 50: classification des quatre types de documents en ordre de difficulté

Élèves	Ordre des documents (du plus facile au plus difficile)
A	«Image, tableau/graphique, texte et carte.»
B	«Texte, carte, image et tableau.»
C	«Tableau/Graphique, image, carte et texte»
D	«Tableau/Graphique, carte (sa légende), texte, image.»
E	«Tableau/Graphique, image, carte et texte.»
F	«Texte, tableau/graphique, carte et image.»

Trois élèves sur six ont qualifié les *tableaux/graphiques* comme étant les documents les plus faciles avec lesquels travailler, alors que l'élève B et l'élève F jugent que se sont plutôt les *textes* qui sont les plus faciles. Ces informations se retrouvent dans le tableau 50.

4.3.8.5 Comment trouves-tu le vocabulaire en histoire?

En s'intéressant à la compétence à lire en histoire la perception des élèves au sujet du vocabulaire propre à la discipline historique a été relatée.

Extrait 23: Élève A

«Moi je le trouve difficile y'a [sic] beaucoup de mots, de mouvements de pensée, de définitions, des fois....»

- As-tu de la difficulté à comprendre les questions des fois?

«Pas de comprendre les questions, mais plus le sens. Je dois la relire plusieurs fois.»

Extrait 24: Élève B

«Difficile, car il y a beaucoup de ... tout se ressemble. Tous les termes que l'on voit finissent comme ultramontanisme ... tout fini en isme. C'est mêlant.»

-Tu as passé cette question, pourquoi? C'était difficile?

«Je [sic] comprenais pas le mot population coloniale. Je ne sais pas comment dire ça, mais ça m'a mêlé ça.»

Extrait 25: Élève D

«Moi je le trouve moyen, ils prennent quelque chose qui pourrait être facile, mais ils changent la formulation pour ne pas que ça soit facile. Les mots en tant que tel sont compliqués pour rien. Comme la Question 1, ils disent la population coloniale au lieu de dire les vraies choses.»

Extrait 26 : Élève F

«Hum non! Y'a [sic] pas vraiment de mots que j'ai buggé [sic] dans les questions.»

-Alors, pour toi, pas de mots techniquement difficiles dans cet examen?

«Non. Ben quand il (l'enseignant) nous explique et qu'il fait des questions pis toute [sic], c'est assez facile, mais rendu aux examens on dirait qu'il y a des mots qu'on a jamais vu. Dans les questions surtout. Ou des formulations de phrases.»

Comme premier constat, il apparait qu'aucun des six élèves ne trouve facile le vocabulaire en histoire. Au contraire, ceux-ci sont plutôt critiques envers le lexique choisi en classe ou en examen. Certains n'arrivent pas à bien comprendre le sens des questions posées, car les mots de vocabulaire qui s'y retrouvent leur sont inconnus. L'élève D a semblé amer, voir furieux lorsqu'il a été interrogé sur le vocabulaire en histoire. Pour lui, il semblerait que ceux qui font les examens et les épreuves choisissent délibérément des mots difficiles ou inconnus afin de complexifier la tâche à réaliser.

4.3.8.6 Parmi ce que tu as appris dans les autres matières, est-ce qu'il y a des éléments auxquels tu peux te référer ou utiliser pour t'aider en situation d'examen ou d'exercice en histoire? Si oui, dans quelle matière et quels sont-ils?

La matière scolaire qui pourrait aider les élèves à performer en histoire est celle du français. Plusieurs répondants croient que les apprentissages en lecture et même en écriture peuvent les aider au moment de faire un examen d'histoire (élèves A, B, D et F).

Extrait 27: Élève A

«Ha bien le français! Les écritures! On a souvent des textes de 200 mots à écrire. La structure de texte aide, je ne sais pas trop.»

Extrait 28 : Élève C

«La lecture des cartes, tu apprends cela, moi je l'ai vu au primaire, en option et pour ça je comprends les cartes, mais aussi les tableaux, c'est facile on le fait souvent ailleurs, partout.»

Extrait 29 : Élève D

«Ha bien en français, comme je te disais que je lisais à l'envers, c'est un truc de français!»

Extrait 30 : Élève F

«Bien c'est sûr en français ça aide pour la lecture en histoire. En maths...non! C'est plus le français qui nous aide à mieux comprendre en lecture.»

D'autres élèves ont dit ne voir aucun lien entre l'histoire et les autres disciplines scolaires (élèves B et E) et l'élève D dit que c'est possible de faire des liens avec d'autres matières sans nommer lesquelles.

4.3.8.7 Comment juges-tu tes résultats obtenus en histoire? (mauvais, passables, bons ou excellents) Et pourquoi tu les juges comme ça?

Lorsque les entrevues avec les élèves ont été réalisées, leurs résultats en histoire sont demeurés inconnus de l'équipe de recherche, car les six élèves ont été sélectionnés en fonction de leurs résultats en compréhension de lecture et non sur leurs résultats en histoire. Pour en savoir davantage sur leurs résultats en histoire, les élèves ont été amenés à qualifier leurs résultats. Ils devaient les classer entre *mauvais*, *passables*, *bons* et *excellents* et dire pourquoi ils les jugent ainsi. L'élève E et l'élève F n'ont pas donné l'information demandée, ils ont dit ne pas savoir quelles étaient leurs notes.

Extrait 31 : Élève A

«Passables, dans les 60-66%. C'est plus la compréhension, car moi j'essaie souvent de tout apprendre par cœur, car je ne comprends pas vraiment, alors que j'apprends tout par cœur je m'assure si j'oublie.»

Extrait 32: Élève B

«Bons. C'est que je mémorise, j'apprends par cœur et j'aime ça la matière.»

Extrait 33: Élève C

«Passables.... Tsé [sic] sur la peau des fesses...J'[sic] aime pas la matière, j'[sic] aime pas vraiment ça.... Mon étude, c'est correct.»

«Oui autre chose, ça peut être mon manque de concentration»

Extrait 34 : Élève D

«Passables, je suis bon dans les petits tests, mais pas dans les gros comme ceux-là avec des documents. J'aimerais que les examens soient classés à thème, mettons [sic] par régime pour être sûr de quelle période on est [sic]. C'est toujours tout mêlé. »

Pour les quatre élèves qui ont répondu à la question, la majorité ont estimé leurs résultats en histoire comme étant *passables*. Seul l'élève B les jugent comme *bons*. Alors que l'élève C dit ne pas aimer la matière, l'une des raisons les plus souvent évoquée pour expliquer leurs résultats est que les élèves essaient d'apprendre la matière par cœur et qu'ils essaient de mémoriser toute l'information en vue des évaluations.

4.3.8.8 Quelles stratégies de lecture utilises-tu en classe d'histoire?

Il fut difficile de faire verbaliser les élèves sur les stratégies de lecture qu'ils utilisent en histoire.

Selon leurs dires, ils n'utilisent pas beaucoup de stratégies de lecture en histoire

Extrait 35 : Élève A

«Bien je relis plusieurs fois. Des fois, je ne comprends pas des mots que je relis et que je reviens dessus. Je le lis et si y'a des mots mettons [sic] nationalisme je vais essayer de trouver qu'est-ce qui correspond [sic]. C'est ce qui va m'aider.»

Extrait 36 : Élève C

«Bien, je souligne.»

Extrait 37: Élève D

«Ouais, je lis le texte à l'envers.»

- C'est-à-dire?

«Je commence le texte par la fin.»

-Tu fais toujours ça?

«Tout le temps.»

-Ça ressemble à quoi?

«Tu ne suis pas mots à mots, tu vois juste les mots, tu ne peux pas te mélanger. Tu vois mieux les mots clés. Genre [sic] dans la phrase : ville, méfié, campagne, Église. Ça te dit les mots clés plus facilement.»

Extrait 38: Élève E

«Je ne pense pas avoir de stratégies, je me fis beaucoup à ma mémoire...»

Parmi le peu de stratégies de lecture qu'ils ont dit utiliser, il y a lire à plusieurs reprises ou lire beaucoup (élèves A et B), le fait de prendre son temps (élève B), utiliser les mots clés (élève A), souligner l'information importante (élève C) et lire à l'envers (élève D). Et même s'il ne s'agit pas d'une stratégie de lecture, plusieurs élèves ont répondu qu'ils utilisent la mémorisation.

4.3.9 La compétence à lire en fonction des niveaux de compréhension de lecture des élèves

Pour en connaître davantage sur l'influence de la compétence à lire en histoire, les comportements, perceptions et actions au moment de réaliser l'exercice des élèves classés en fonction de leurs résultats en compréhension de lecture ont été examinés. Les tendances communes aux élèves avec un niveau de compréhension de lecture semblable ainsi que les éléments divergents sont exposés dans les prochains paragraphes et une synthèse sera présentée en tableau pour chaque groupe d'élèves. De façon générale, il existe davantage d'éléments similaires entre les élèves d'un même niveau en compréhension de lecture que d'éléments divergents.

Tableau 51: synthèse des éléments similaires et divergents chez les élèves A et B

Les élèves avec des résultats au-dessus de la moyenne en compréhension de lecture (A et B)	
Éléments similaires	Éléments divergents
<ul style="list-style-type: none">○ La réussite de l'exercice○ Des erreurs majoritairement chronologiques○ Les documents du dossier documentaire ne sont pas jugés difficiles○ L'utilisation fréquente du dossier documentaire○ Aucune trace laissée dans le dossier documentaire○ L'utilisation de la mémoire avant le travail des documents	<ul style="list-style-type: none">○ La perception de la complexité des documents○ L'utilisation du dossier documentaire pour la question #8

Les élèves avec des résultats en haut de la moyenne de la classe en compréhension de lecture (élèves A et B) ont eu des comportements similaires lorsqu'ils ont réalisé l'exercice d'histoire. D'abord, les deux ont fait un aller-retour constant entre les questions du questionnaire et les documents du dossier documentaire et les deux ont directement passé aux questions sans, au préalable, prendre le temps de parcourir le dossier documentaire. À l'aide des observations, on constate que ces élèves ont consulté de façon très attentive les documents fournis, mais aucun n'ont laissé de traces dans le dossier documentaire. C'est-à-dire que les deux dossiers documentaires sont restés vierges après la réalisation de l'exercice.

Au niveau des résultats obtenus, les deux élèves ont réussi l'exercice et ont été les seuls répondants de l'étude en situation de réussite: l'élève A a obtenu 10/16 (62,5%) et l'élève B a obtenu 12/16 (75%). Lorsque ces élèves ont fait des erreurs, elles étaient majoritairement de types *chronologiques*; ils ont donc eu quelques difficultés avec la chronologie des événements, sans toutefois avoir de grandes difficultés avec les événements et les concepts historiques qui pourraient handicaper leurs chances de réussite. Par ailleurs,

les deux élèves affirment ne pas avoir de « *grandes difficultés* » avec les documents du dossier documentaire. Finalement, l'élève A et l'élève B ont avoué utiliser davantage leur mémoire que les documents fournis dans le dossier documentaire afin de répondre aux questions du questionnaire sans toutefois les mettre de côté. Il paraît ardu seulement pour les deux élèves avec des résultats supérieurs à la moyenne en compréhension de lecture (A et B) de trouver le bon document à utiliser, mais surtout de comprendre le sens des documents. Cette difficulté n'a pas trouvé écho chez les autres élèves, ce qui pousse à croire que l'élève A et l'élève B ont réellement tenté une lecture des documents afin de sélectionner le bon document et de l'utiliser pour répondre à la question. Ce qu'éventuellement les autres n'auraient pas fait de façon aussi assidue.

Or, d'autres comportements lors de la réalisation de l'exercice n'ont pas été relevés chez les deux répondants ayant des résultats supérieurs à la moyenne en compréhension de lecture. D'abord, pour classer en ordre de difficulté les quatre types de documents fournis dans le dossier documentaire, soit un texte, une *carte*, une *image* et un *tableau/graphique*; aucune tendance n'a pu être établie entre les deux élèves concernant la difficulté des documents. Puis, pour la question #8 qui demandait d'effectuer un lien de causalité entre trois documents, l'élève B a été le seul à ne pas regarder ni utiliser les documents associés pour répondre à la question, n'utilisant ainsi que sa mémoire.

Tableau 52: synthèse des éléments similaires et divergents chez les élèves C et D

Les élèves avec des résultats dans la moyenne en compréhension de lecture (C et D)	
Éléments similaires	Éléments divergents
<ul style="list-style-type: none"> ○ L'échec à l'exercice ○ L'utilisation fréquente du dossier documentaire ○ Poser des questions à la chercheuse pendant la réalisation de l'exercice ○ Ne pas avoir trouvé le document à utiliser pour la question #1 ○ Le soulignement dans les documents textes du dossier documentaire ○ Les tableaux/graphiques sont les documents les plus faciles à utiliser ○ Les textes sont les documents les plus difficiles à utiliser ○ L'utilisation de la mémoire ○ L'utilisation des mots-clés dans les documents 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Le type d'erreurs ○ La consultation du dossier documentaire avant d'aller voir les questions

Pour les élèves ayant des résultats dans la moyenne en compréhension de lecture, soit l'élève C et l'élève D, les deux élèves ont consulté régulièrement le dossier documentaire et ont fait de constants aller-

retour entre celui-ci et les questions du questionnaire. Lors de la réalisation de l'exercice, l'élève C et l'élève D ont posé des questions à l'observateur; principalement des questions sur les documents à trouver dans le dossier documentaire (lorsque la question ne le mentionnait pas) et des questions sur la façon de réaliser l'exercice. De plus, les deux répondants ont dit ne pas avoir trouvé le document associé à la question #1. Pour ce qui est des traces laissées dans le dossier documentaire, les deux élèves ont surligné les documents, mais seulement les documents textes. Les autres types de documents (*image, carte ou graphique/tableau*) sont restés intacts. Nous pouvons se questionner sur la présence de traces que dans les documents textuels. Il serait possible que ceux-ci les aient soulignés parce que les textes comportaient des informations jugées importantes, mais aussi peut-être parce qu'ils trouvaient les textes plus difficiles. Nous pouvons avancer que ceux-ci auraient tendance à travailler davantage sur les documents textes et y laisseraient donc plus de traces que dans les autres types de documents, car les deux élèves ont avoué éprouver de la difficulté à utiliser les textes du dossier documentaire.

Par la suite, les deux élèves ayant des résultats dans la moyenne en compréhension de lecture ont échoué l'exercice. L'élève C a obtenu 7/16 (43,8%) et l'élève D 9/16 (56,3%). Les deux élèves sondés ont jugé que les *tableaux/graphiques* était le type de document le plus facile à utiliser, alors qu'ils ont jugé au contraire les *textes* comme étant les plus difficiles. Les deux répondants ont utilisé surtout l'association de mots-clés comme l'une des stratégies pour trouver soit les documents ou soit la réponse à la question et ont également dit utiliser leur mémoire.

Certains points relevés sont cependant divergents : aucun type d'erreurs n'est commun aux deux répondants. Si l'élève C a fait des erreurs majoritairement conceptuelles, l'élève D a fait autant d'erreurs conceptuelles, chronologiques que de consignes. De plus, uniquement l'élève D est allé consulter les documents du dossier documentaire en tout premier lieu et ce, avant même d'aller voir les questions du questionnaire.

Tableau 53: synthèse des éléments similaires et divergents chez les élèves E et F

Les élèves avec des résultats au-dessous de la moyenne en compréhension de lecture (E et F)	
Éléments similaires	Éléments divergents
<ul style="list-style-type: none"> ○ L'échec à l'exercice ○ Des erreurs majoritairement conceptuelles ○ La faible utilisation du dossier documentaire ○ Ne pas utiliser le dossier documentaire pour toutes les questions ○ Passer certaines questions du questionnaire ○ Aucune trace laissée dans le dossier documentaire ○ Les tableaux/graphiques sont les documents les plus faciles à utiliser ○ Utilisation de la mémoire 	<ul style="list-style-type: none"> ○ La difficulté perçue pour les documents textes ○ Le soulignement dans les documents du dossier documentaire ○ Réviser sa copie avant de la remettre ○ Poser des questions à la chercheure

L'élève E et l'élève F sont classés avec des résultats inférieurs à la moyenne en compréhension de lecture. Les deux élèves sont allés voir les questions sans prendre en considération les documents du dossier documentaire et ils ont même passé certaines questions du questionnaire. De plus, quoiqu'ils aient consulté le dossier documentaire, l'élève E et l'élève F ne l'ont pas fait pour toutes les questions. Lorsque la question demande d'aller voir un document en particulier, ces élèves sont allés le consulter, mais pour les questions n'indiquant pas un document en particulier; l'utilisation faite du dossier documentaire ressemble à un rapide balayage. Ce qui porte à croire que les élèves avec des faiblesses de lecture ne se réfèreraient pas assez au texte dans une situation qui demande de la lecture.

De façon conjointe, les deux élèves avec des résultats en bas de la moyenne en compréhension de lecture n'ont pas laissé de traces dans leurs dossiers documentaires. Pour ce qui est des résultats à l'exercice effectué, les deux répondants l'ont échoué. Au niveau du type d'erreur dominant, ce sont des erreurs *conceptuelles* qui sont principalement effectuées par les deux élèves. C'est-à-dire que les deux répondants ont semblé avoir des lacunes avec les concepts propres à l'histoire. Puis, lorsque qu'ils ont classé en ordre de difficulté les quatre types de document de l'exercice (*texte, carte, image, tableau/graphique*); les deux ont jugé les *graphiques/tableaux* comme étant le type de document le plus facile à travailler. Les deux élèves ont souvent affirmé ne pas avoir de stratégie particulière pour répondre aux questions et qu'ils utilisent bien souvent seulement leur mémoire. Cette utilisation marquée de la mémoire confirme que ces élèves auraient tendance à favoriser leurs connaissances au détriment de l'analyse de documents.

Si certains comportements reviennent autant chez l'élève E et chez l'élève F, d'autres sont plus singuliers. Par exemple, alors que l'élève F a avoué avoir de la facilité avec les documents textes, l'élève E les classe comme étant le type de document le plus difficile à travailler. De plus, l'élève F a été le seul répondant à souligner des mots dans son questionnaire et il a révisé sa copie pendant plusieurs minutes avant de la remettre. Finalement, l'élève E a posé quelques questions à l'observateur sur la matière précise et sur certaines questions qu'il ne comprenait pas.

4.3.10 Conclusion partielle

Les entrevues avec les six élèves ont permis d'établir quelques constats spécifiques à l'exercice d'histoire et quelques constats plus généraux sur la discipline. D'abord, quoique essentiel à la réussite de l'exercice, les élèves se réfèrent davantage à leur mémoire qu'au dossier documentaire. La quantité des stratégies, techniques et habiletés utilisées pour effectuer l'exercice est faible. Enfin, les examens et les épreuves d'histoire comprennent un vocabulaire difficile pour les élèves et plusieurs difficultés liées aux documents du dossier documentaire.

CHAPITRE V : DISCUSSION

Avant d'entamer ce chapitre destiné à l'interprétation des résultats, il est utile de rappeler les trois objectifs qui soutiennent cette recherche: 1) documenter le taux de réussite de l'épreuve unique d'histoire en fonction des différents facteurs étudiés tels que le taux de réussite aux opérations intellectuelles, l'utilisation du dossier documentaire et le travail avec les différents types de documents et le type d'erreurs effectuées; 2) décrire les actions menées par les élèves au moment de réaliser les questions de l'épreuve unique d'histoire par rapport au travail avec le dossier documentaire; et 3) observer la réalisation des questions de l'épreuve unique en fonction des niveaux de compétence en compréhension de lecture et l'utilisation des stratégies de lecture chez les élèves.

Ce chapitre consacré à la discussion revient sur les principaux résultats obtenus et explore comment ils permettent de répondre aux trois objectifs visés et à la question de recherche qui sous-tend l'ensemble de l'étude réalisée : de quelle façon la nature de l'épreuve unique d'histoire et les facteurs de difficultés qui y sont associés viennent influencer sa réussite auprès des élèves de 4e secondaire ?

Pour ce faire, la discussion est divisée en deux parties. Tout d'abord, le chapitre s'organise autour d'observations générales issues des résultats et des préoccupations initiales de la recherche. Il est à cet égard d'abord question du recours au dossier documentaire lors de l'épreuve. Le traitement des documents qui composent ce dossier documentaire est ensuite abordé. La perception qu'ont les élèves des exigences de l'épreuve unique d'histoire et les difficultés que ceux-ci perçoivent dans sa réalisation sont par la suite tour à tour discutés. Enfin, la faible mobilisation des stratégies de lecture observée lors du travail avec les documents historiques par les participants vient clore cette première section. La seconde partie du chapitre, tant qu'à elle, a pour objectif de proposer quelques réflexions didactiques liées aux résultats de la recherche.

5.1 Constats d'ensemble

Les deux premiers chapitres de cette recherche ont permis de relever l'importance d'avoir recours aux documents historiques du dossier documentaire pour la réussite de l'épreuve unique d'histoire. Une analyse efficiente des documents qui s'y retrouvent serait en effet un gage de succès pour les élèves

(MELS, 2011a). Un travail adéquat avec les documents témoignerait de surcroît d'une bonne méthode de travail qui peut être associée à la méthode historique (Boutonnet, 2015; Martineau, 1999) et à la démarche intellectuelle en histoire (MELS, 2007a).

5.1.1 Un dossier documentaire trop peu utilisé

Lors de cette recherche, les dossiers documentaires associés aux copies d'élèves ont été analysés. L'une des premières observations possibles est que peu d'élèves laissent des traces dans leur dossier documentaire. Au total, 55% des 60 dossiers documentaires de l'épreuve de juin 2016 sont restés vierges.

Bien entendu, ce n'est pas parce que l'élève n'a pas laissé de traces dans son dossier documentaire pour la situation d'évaluation de l'épreuve unique qu'il ne le fait pas en classe. Le contexte particulier de l'épreuve unique d'histoire peut assurément influencer sur les actions des élèves. Cependant, si une pratique constante en classe n'a pas permis de stabiliser des actions porteuses d'un traitement adéquat du dossier documentaire, il y a fort à parier que les élèves peinent à y recourir en situation d'évaluation. La pratique enseignante pourrait expliquer le peu de traces retrouvées dans les dossiers documentaires des élèves, d'autant que selon Boutonnet (2013), les enseignants ne semblent pas avoir l'habitude de faire travailler les documents par les élèves. L'absence possible d'un enseignement systématique et continu du traitement et de l'analyse divers documents compris dans un dossier documentaire serait donc une explication possible à l'absence de traces laissées sur les documents du dossier documentaires.

Une autre possibilité pouvant expliquer l'absence de traces dans le dossier documentaire est que certains élèves ne l'ont pas consulté, ni utilisé pour répondre aux questions. Lors de la troisième étape de cette recherche, les élèves ont en effet été questionnés en entrevue au sujet des traces qu'ils laissent dans le dossier documentaire. Ces derniers notent qu'ils n'en voient pas l'utilité, et que mise à part le *soulignement*, il est rare qu'ils laissent des traces dans les dossiers documentaires associés aux examens. De plus, parmi les réponses données, la plus fréquente a été que les élèves consultent plutôt le dossier documentaire lorsqu'ils ne se souviennent pas de la réponse, ce qui corrobore les conclusions de Déry (2017) quant à l'utilisation libre et différenciée selon les élèves du dossier documentaire. Pour rappel, même

si les documents du dossier documentaire sont en majorité nécessaires pour élaborer une réponse, l'épreuve unique d'histoire ne contraint à aucun moment les élèves à y laisser des traces.

Selon nos données, les habiletés à lire, à interpréter différentes sources, à organiser et sélectionner les informations pertinentes qui s'y trouvent sont également peu développées chez les élèves, mais surtout, ceux-ci ne semblent pas accorder beaucoup d'importance aux documents lors de la réalisation de l'épreuve unique. Selon nos résultats, il semble que les pratiques actuelles en classe d'histoire soutiennent peu la pratique autonome des élèves et leurs capacités à rechercher l'information, à analyser et interpréter les sources et à sélectionner l'information pertinente, notamment lors de l'épreuve unique d'histoire (Bouhon, 2009; Lautier et Allieu-Mary, 2008; Martineau, 1999; Tutiaux-Guillon, 2006). La réponse donnée par l'élève C illustre bien cette idée exprimée chez la majorité des répondants : « *Ha mais, j'aurai pu aller voir dans les documents mais je pensais que c'était juste pour la question #2. Je pense que les documents ne disaient rien...* ». Pour expliquer ce constat, on peut supposer que la faible sollicitation aux opérations liées à la méthode historique dans le matériel didactique utilisé en classe (Boutonnet, 2009; Lévesque, 2011) et le peu de temps alloué aux activités liées au développement de la pensée historique (Charland, 2002; Moisan, 2010) ne fournissent pas suffisamment d'occasions d'explorer et d'analyser des documents historiques variés, occasions qui permettraient aux élèves de mieux comprendre l'utilité des documents et de développer des habiletés de traitement à leur égard.

5.1.2. Des traces différenciées selon que les élèves soient en réussite ou en échec

Selon nos données, lorsque le dossier documentaire est travaillé, il est possible de constater que les élèves en réussite et ceux en échec ne laissent pas le même type de traces. Chez les élèves en situation d'échec, c'est la méthode du *soulignement* qui revient le plus souvent avec 18,3% des répondants qui l'utilise. Bien que les élèves en réussite utilisent également la méthode du *soulignement*, ils adoptent surtout la méthode de l'*annotation* chez 15,6% des élèves en réussite.

Nous ne pouvons pas affirmer qu'un type de traces est plus efficace qu'un autre, cependant à la lumière des résultats obtenus pour l'épreuve analysée dans cette recherche, ce sont les élèves qui annotent qui s'en sortent le mieux. Cela n'est guère surprenant si on se réfère à Cartier (2007) qui considère la prise

de notes comme l'une des stratégies de lecture efficace dans une perspective d'apprentissage par la lecture (APL). Même si Martel (2009) classe le *soulignement* parmi les stratégies du lecteur efficace et que Granger *et al.* (2010) identifient le *soulignement* comme une stratégie qui aide à comprendre ce qui est lu, il apparaît que cette stratégie utilisée seule ne soit pas en soi garante de réussite à l'épreuve unique d'histoire. Les autres stratégies d'un lecteur efficace telles que retranscrire les idées importantes, placer l'information dans un schéma ou un tableau et faire un résumé du texte ne sont pas mentionnées dans les discours des élèves. Elles ne sont peut-être pas suffisamment connues ou maîtrisées par les élèves pour qu'ils les mentionnent ou elles ne sont peut-être pas perçues comme étant utiles dans le contexte d'évaluation de l'épreuve unique d'histoire.

5.1.3. L'enjeu des perceptions des exigences de l'épreuve unique dans l'utilisation très variable du dossier documentaire

Bien que les élèves interrogés aient tous consulté le dossier documentaire fourni lors de la seconde partie du projet de recherche, ce n'est pas parce que les élèves le consulte qu'ils le font de manière régulière et adéquate tout au long de l'exercice. Comme cela a déjà été mentionné, les élèves de cette étude ne semblent pas accorder beaucoup d'importance aux documents lors de la réalisation de l'épreuve unique d'histoire. La majorité d'entre eux, lorsqu'interviewés, spécifient même que le dossier documentaire les aide peu à répondre aux questions. C'est le cas de l'élève D qui a affirmé : « ... il [*sic*] y avait pas grand-chose dans les documents ». Pourtant, tous les documents rapportent des faits historiques préalablement enseignés, ce qui fait dire à Déry (2017) que tout près de 97% des documents du dossier documentaire sont utiles pour rétablir ces faits emmagasinés dans la mémoire des élèves. Les documents seraient donc plus importants qu'en croient les élèves et ceux-ci ne sont peut-être pas en mesure de les utiliser ou de les considérer comme un aide-mémoire potentiel. En ne sachant pas inférer les informations offertes dans les documents, leur utilisation s'en voit diminuée.

L'utilisation irrégulière et intermittente du dossier documentaire et des documents qu'il regroupe permet également de s'interroger sur la compréhension des élèves, voire des enseignants, de la nature même de l'épreuve unique d'histoire et de ses consignes. Si le travail des sources était incontournable pour réussir l'épreuve unique, les enseignants soucieux du succès de leurs élèves feraient en sorte que ces

derniers soient préparés à réaliser cette analyse. Or, les consignes de l'épreuve unique (voir figure 18) telles que formulées actuellement ne demandent pas aux élèves de procéder à une analyse ou une interprétation des sources du dossier documentaire. Rien n'oblige donc un élève à consulter le dossier documentaire, mise à part les questions qui y renvoient, ni à y laisser des traces. Qui plus est, les critères d'évaluation de l'épreuve unique d'histoire n'accordent pas de point au travail des documents. Seule l'exactitude de la réponse est évaluée et ce, que l'élève ait utilisé le document ou qu'il ait répondu à l'aide d'informations mémorisées.

Figure 18. Les consignes de l'épreuve unique d'histoire de juin 2016

QUESTIONNAIRE
Consignes

- Détacher le Cahier de réponses (de couleur ivoire) placé au centre de ce questionnaire.
- Apposer l'étiquette autocollante sur la page de couverture du Cahier de réponses ou inscrire les renseignements demandés si aucune étiquette n'a été donnée.
- Inscrire les renseignements demandés sur la page de couverture du feuillet Schéma et brouillon.
- Répondre aux 22 questions dans le Cahier de réponses.
- Formuler des réponses qui sont complètes, claires et qui présentent des faits exacts.
- Remettre le Questionnaire, le Dossier documentaire, le feuillet Schéma et brouillon ainsi que le Cahier de réponses à la fin de l'épreuve.

DURÉE : 3 heures

Les enseignants, de surcroît, en fonction des critères d'évaluation du MEQ, n'ont pas à prendre en considération le dossier documentaire de l'élève lorsqu'ils effectuent l'évaluation des épreuves uniques d'histoire. Dans l'ensemble, la formule de l'épreuve unique n'encourage conséquemment ni l'enseignant à s'attarder à l'analyse des sources en classe, ni l'élève à utiliser de manière systématique son dossier documentaire. Pourtant, lors des évaluations dans d'autres disciplines telles que les sciences et des mathématiques, des points sont accordés aux élèves lorsqu'ils laissent des traces de leurs démarches et ce, même si les élèves ne parviennent pas à la bonne réponse au final (2011c). Ces disciplines accordent de fait la même importance au raisonnement nécessaire à l'obtention d'une réponse qu'à la réponse en elle-même. Dans le cas de l'épreuve unique d'histoire, seule la réponse finale de l'élève est comptabilisée et seule la

réponse prescrite par le corrigé de l'épreuve unique d'histoire est acceptée⁴⁵. Ainsi, l'épreuve unique d'histoire est loin d'offrir la possibilité à l'élève d'obtenir des points pour les traces témoignant d'un traitement rigoureux et juste des documents qui composent le dossier documentaire. Cela pourrait avoir pour effet de diminuer l'importance de la méthode historique et des habiletés en littératie historique au profit de la mémorisation des connaissances factuelles (Déry, 2017).

5.1.4 L'influence du type de documents sur la réussite, le type d'erreurs, leur fiabilité et leur facilité d'utilisation.

Cette recherche s'est intéressée aux différents types de documents fournis par l'épreuve unique d'histoire en fonction notamment du taux de réussite aux questions, de la perception des élèves envers ces différents types de documents et de leurs difficultés respectives. Duquette, Lauzon et St-Gelais (2017) soulignent que le type de document peut avoir une influence sur le taux de réussite à la question.

Il semble, selon nos données, que le document texte ne poserait pas un problème aux élèves lorsque celui-ci est le seul document associé à la question. Cependant, lorsqu'une question jumèle différents types de documents ou plusieurs documents textes ensemble, son taux de succès diminue. Les auteurs soulignent que le travail avec les documents n'est pas le même en fonction de la nature du document (Martel, 2018; Martineau, 2010; MEERS, 2015a), car les élèves doivent utiliser plusieurs méthodes d'analyse lors de l'épreuve d'histoire, soit celles pour donner sens aux textes, celles pour analyser les images, celles pour interpréter des tableaux/graphiques ou des cartes. En ce sens, Boutonnet (2013) admet que les textes sont fréquemment utilisés en classe d'histoire, mais ils ne le sont pas pour effectuer des analyses et des critiques; les exercices proposés favorisent davantage le repérage et la prise de notes. De plus, les élèves ne semblent pas être capables de faire des liens entre les différents documents.

Dans le chapitre présentant les résultats, nous avons relevé que le type d'erreurs le plus fréquent est le type *chronologique*. Lorsqu'une question jumèle un texte avec d'autres types de document, que ce soit une image, une carte, un tableau/graphique ou avec un autre texte, le type d'erreurs prédominant à la question devient de type *conceptuel*. De plus, les erreurs *opérationnelles* surviennent seulement lorsque les

⁴⁵ Car le MEQ s'attend que l'élève utilise le bon document pour répondre à la question, ce qui limite le nombre de réponses que le correcteur peut accepter.

questions jumèlent différents types de documents, par exemple, lorsque deux textes et une image ou deux textes et un tableau/graphique sont combinés. Le changement de type d'erreurs en fonction de la nature du document peut s'expliquer de manières différentes selon les auteurs. Ainsi, les textes seraient perçus difficiles par leur contenu et leur structuration selon Cartier et Martel (2014). La difficulté pourrait provenir aussi du fait que les élèves peinent à identifier le bon concept dans un texte, principalement lorsque les concepts ne sont pas explicitement énoncés dans la question (Duquette, Lauzon et St-Gelais, 2016). Les résultats de cette recherche et les propos des auteurs renforcent l'idée que les élèves sont capables dans une certaine mesure d'utiliser un document, mais dès que le travail à exécuter se complexifie, ils n'ont pas les stratégies nécessaires pour résoudre cette tâche. Également, les documents ne nomment pas implicitement le concept évalué par la question, celui-ci doit être inféré par l'élève. Du coup, ce dernier parvient difficilement à l'identifier.

Cinq élèves interrogés sur les six participant à cette recherche ont considéré les tableaux/graphiques comme étant le type de document le plus facile à analyser. Lors de l'entretien avec l'élève C, au sujet de la facilité à employer les tableaux/graphiques, celui-ci a mentionné que ces documents sont effectivement souvent présents dans les autres disciplines scolaires : « *mais aussi les tableaux, c'est facile on le fait souvent ailleurs, partout* ». Les résultats issus de l'étude de Duquette, Lauzon et St-Gelais (2016) soutiennent que les élèves paraissent mieux outillés pour interpréter un tableau ou un graphique parce qu'ils ont l'habitude de le faire dans d'autres cours. Ainsi, les élèves maîtriseraient peut-être mieux l'inférence dans un tableau/graphique qu'avec d'autres types de documents. C'est aussi le cas dans cette recherche puisque les élèves ont relativement bien réussi les questions associées à ce type de document et ont semblé être capables d'utiliser adéquatement l'information recensée.

Les élèves ont également été sondés sur le type de documents qu'ils regardent en premier en recevant le dossier documentaire. Presque tous les élèves ont mentionné que les images sont les documents qu'ils examinent avant les autres. Les élèves seraient donc plus attirés vers ce format de document. Cette préférence accordée par les élèves relève du fait que les images laissent penser qu'elles n'exigent pas de lecture approfondie. De même, si les élèves se disent davantage interpellés par les images, il est possible de croire qu'ils se sentent plus confortables à les utiliser voire à les analyser. Dans cette perspective, le dicton « une image vaut mille mots » pourrait prendre tout son sens. Néanmoins, l'élève F

n'est pas de cet avis, car même s'il se réfère d'abord aux images, il affirme qu'elles véhiculent peu d'informations : « *Les images, je vais les regarder, mais sont moins parlantes. [...] Les textes! Ça en dit plus que les images...* ». Les données de cette recherche s'écartent donc des propos de Delporte et Gachet (2002) et d'une certaine tendance populaire véhiculée dans le milieu scolaire qui stipule que les élèves avec de faibles résultats en lecture préfèrent utiliser les images en classe d'histoire aux dépens des textes. Pour un élève avec de faibles compétences en lecture, comme l'élève F, les images semblent tout autant difficiles à employer pour répondre aux questions : « *mais quand c'est un document comme [sic] des images, on dirait que ça me bug [sic] un peu* ». Certes, les images ne demandent pas le même travail que les textes, mais elles nécessitent toutefois une certaine forme de lecture analytique (Gervereau, 2004; Martel, 2018) qui reste complexe. Leur interprétation est ardue, notamment car les élèves n'ont pas nécessairement développé les stratégies nécessaires pour les décoder (Duquette, 2011). Les élèves sondés en entrevue ont avoué que les images étaient peu évocatrices en termes de contenu. Ils ont également semblé s'y attarder beaucoup moins longtemps qu'en présence de documents textes.

L'épreuve d'histoire est composée de questions qui spécifient le ou les document(s) à utiliser et de questions sans cette précision. La présence de cette précision semble aussi avoir un effet sur le type d'erreurs retrouvés dans les copies examinées. Les élèves de notre échantillon commettent majoritairement des erreurs *conceptuelles* lorsque la question ne spécifie pas le ou les document(s) et commettent majoritairement des erreurs *chronologiques* si, au contraire, la question indique le ou les document(s) à utiliser. Ainsi, il semble que le concept étudié devient plus simple à trouver pour l'élève lorsque le document à employer est indiqué (Duquette, Lauzon et St-Gelais, 2016). En l'absence de cette précision, l'élève ne semble pas en mesure de reconnaître le document associé à la question. Pour Jadoulle (2017), cela induit une faiblesse de la compréhension conceptuelle chez les élèves, car ils ne parviennent pas à établir une conceptualisation à l'aide des documents. Qui plus est, les élèves font face à une double tâche à la fois conceptuelle et chronologique lorsque le document n'est pas précisé puisque c'est à partir de ces deux éléments qu'ils peuvent reconnaître et associer le(s) bon(s) document(s) à la bonne question (Duquette, Lauzon et St-Gelais (2016). Dès lors, cette difficulté serait plutôt de contextualiser un concept dans le temps.

Pour ce qui est de la fiabilité des documents, les élèves ont été invités à évaluer les quatre types de documents⁴⁶ et à choisir quels sont les plus fiables à utiliser par les historiens. Cartier, Martel, Arseneault et Mourad (2015) relatent la priorité qu'accordent les enseignants aux textes dans le matériel scolaire et par conséquent, nous aurions cru que la majorité des élèves les qualifieraient au premier rang en termes de fiabilité. Pourtant, de façon générale, ce sont les tableaux/graphiques qui se sont avérés être les types de documents les plus fiables selon les participants. Ces derniers ne semblent pas réaliser que les données des tableaux/graphiques proviennent d'une interprétation de source première. Malgré une revue de la littérature qui se voulait exhaustive sur les documents historiques utilisés en classe d'histoire, nous n'avons cependant pas trouvé d'auteurs qui se sont intéressés à l'utilisation des tableaux et des graphiques en classe d'histoire. Ces documents sont présents plus ou moins fréquemment dans les cahiers d'activité et les examens d'histoire (Boutonnet, 2013). Sachant qu'il ne s'agit pas des documents les plus souvent utilisés dans la discipline, on suppose que cette confiance s'appuie sur le fait que les élèves y voient un côté plus scientifique et ne remettent pas en cause l'information qui y est transmise. Même s'ils voient des tableaux/graphiques dans d'autres cours, on peut croire qu'ils ne sont pas invités, pas plus qu'en histoire, à prendre une distance critique par rapport au contenu. De plus, deux des élèves interrogés ont répondu que les tableaux/graphiques comportent une grande quantité d'informations, des nombres et des pourcentages. Selon la perception des élèves, les tableaux/graphiques seraient donc plus fiables par la nature des informations qu'ils contiennent et principalement par la présence de chiffres qui leur octroient une fiabilité supplémentaire tel que mentionné par l'élève A : « ...*les tableaux, ça te dit vraiment de l'info [sic] sur le nombre ou les années* ». Cette fiabilité accordée aux graphiques et aux tableaux questionne quant à l'existence d'une corrélation entre ce que les élèves perçoivent comme un document fiable et leurs compétences à les lire et les interpréter. Ces documents seraient-ils considérés plus fiables parce que les élèves parviendraient davantage à saisir le message transmis par les graphiques/tableaux que par les autres types de documents? Il est possible que ces élèves accordent plus de crédibilité aux documents qu'ils jugent faciles à interpréter, tels que les tableaux et les graphiques, car l'information y est déjà traitée et que l'interprétation est déjà faite pour eux. Les résultats ont effectivement relaté une facilité à travailler les tableaux/graphiques chez la majorité des élèves questionnés. Au contraire, avec le taux de réussite le plus faible aux questions ciblant des documents écrits, les élèves semblent malhabiles avec l'interprétation des textes historiques. De plus, malgré que nous baignions dans une « civilisation de l'image » (Martel, 2018),

⁴⁶ Les textes, les images, les cartes et les tableaux/graphiques.

les élèves ne semblent pas être en mesure d'interpréter une image pour répondre aux questions de l'épreuve d'histoire.

En somme, les données montrent que le type de documents historiques influence la réussite aux questions et qu'une difficulté supplémentaire semble provenir des documents qui ne sont pas fréquemment utilisés par les élèves. Les élèves ne semblent pas avoir de critères pour juger la fiabilité des documents, ils ont plutôt tendance à juger les documents comme étant utiles ou non pour répondre à une question.

5.1.5 Le type d'erreurs et la réussite des élèves

Les résultats de la recherche renseignent sur les types d'erreurs les plus fréquemment effectués par les élèves et la majorité de celles-ci sont de type *chronologique*, c'est-à-dire que les erreurs se situent à l'extérieur du cadre temporel de la question (Lauzon, 2016). Les élèves en réussite ont fait principalement des erreurs *chronologiques* alors que ceux en échec ont plutôt fait des erreurs *conceptuelles*.

5.1.5.1 Les erreurs chronologiques

En s'intéressant aux différents types d'erreurs possibles lors de l'épreuve unique d'histoire, les données amassées ont permis de constater l'existence d'une corrélation entre le type d'erreurs dominant et la réussite de l'épreuve. Ce point lié aux erreurs des élèves permet de s'interroger sur la capacité de ceux-ci à réussir l'épreuve unique d'histoire même s'ils éprouvent quelques lacunes dans la chronologie et la succession des événements historiques. Cette dominance d'erreurs *chronologiques* chez les élèves en réussite est en concordance avec les exigences du programme par compétences qui n'exige plus une mémorisation de faits ou de dates, mais plutôt une compréhension globale des événements et des concepts liés à la discipline historique (MELS, 2011a). C'est pourquoi un élève malhabile dans l'établissement de la chronologie des événements peut tout de même réussir l'épreuve d'histoire. Les derniers résultats montrent qu'une prédominance d'erreurs *chronologiques* n'empêche pas, dans une certaine mesure, la réussite de l'épreuve unique. Pour expliquer la prépondérance des erreurs *chronologiques*, l'une des raisons soulevées par Blow, Lee et Shemilt (2012) est que si l'élève manque de connaissances historiques, il lui sera plus ardu de saisir la trame narrative de l'histoire et cela affectera sa compréhension de la chronologie.

5.1.5.2 Les erreurs conceptuelles

L'erreur *conceptuelle* quant à elle est associée directement aux concepts enseignés (Lauzon, 2016), parmi les élèves en situation d'échec à l'épreuve d'HEC de juin 2016, 46,7% d'entre eux ont effectué principalement des erreurs *conceptuelles*. Les données permettent de croire dans cette perspective que les difficultés rencontrées avec les concepts liés à l'histoire seraient plus nuisibles en termes de réussite que les difficultés liées à la chronologie. À ce propos, un point mérite d'être soulevé soit que l'élève C, l'élève E et l'élève F ont fait majoritairement des erreurs *conceptuelles* et ont échoué l'exercice. Au contraire, les deux élèves qui ont réussi l'exercice ont fait tous les deux principalement des erreurs *chronologiques* (élève A et élève B).

Les erreurs dites *conceptuelles* sont plus « coûteuses » pour plusieurs raisons : elles peuvent valoir plusieurs points, elles peuvent témoigner d'une incompréhension de la matière, donc tendent à souligner que l'élève ne comprend pas ce qu'il fait et si elles sont le signe d'une confusion. Il est possible que cette confusion engendre d'autres erreurs. Les erreurs *conceptuelles* témoignent en fait de la non-appropriation du savoir par l'élève et sont déterminantes sur la réussite des élèves. L'importance de la compréhension des concepts est indissociable à la compréhension de la discipline historique car « l'apprentissage des concepts historiques permet à l'élève de développer des outils de pensée qu'il peut utiliser dans la construction de sa représentation du passé [...] » (Langlois, cité dans Bouvier et Chiasson-Desjardins, 2013, p.299). Dans un même ordre d'idées, il a été montré que les élèves en situation d'échec à l'épreuve d'histoire de juin 2016, lors de la première étape d'analyse, effectuaient eux aussi surtout des erreurs *conceptuelles*. Ces résultats appuient l'importance de la compréhension des concepts liés à l'histoire sur la réussite dans cette matière (Jadoulle, 2015). Cette recherche n'a toutefois pas montré de lien entre les types d'erreurs des élèves et leur compétence en compréhension de lecture. Ici, le type d'erreurs semble plutôt provenir d'une conception erronée de la discipline de la part des élèves et non d'une problématique en lecture. Les élèves avec de bons résultats en histoire sont capables d'aborder un événement et ses caractéristiques, mais n'arrivent pas à effectuer des liens entre plusieurs événements d'une même période; comme l'épreuve comporte peu de questions nécessitant d'établir ces liens, les élèves réussissent l'examen.

5.1.5.3 Le problème avec la trame narrative

À la lumière de la forte présence d'erreurs *chronologiques* commises par les élèves, il appert que la chronologie semble poser problème. Ces résultats appuient à cet effet ceux de Duquette, Lauzon et St-Gelais (2016) puisque les élèves de la présente recherche ont moins bien performés aux questions liées aux périodes historiques les plus récentes, soit les questions du Régime anglais (64% de réussite) et de la Période contemporaine (55% de réussite). Pour expliquer cette observation, Létourneau et Moisan (2004) affirment que les élèves ont plus de facilité à rapporter et à se souvenir des événements et personnages issus de la Nouvelle-France, soit la période du Régime français, que des faits liés aux époques plus rapprochées dans le temps.

Puisque la recherche s'est réalisée en utilisant l'épreuve unique d'histoire sous le programme d'HEC qui mise sur un enseignement thématique de l'ensemble des périodes de l'histoire du Québec et du Canada, les données sur les périodes historiques les moins bien réussies amènent à s'inquiéter sur le taux de succès des élèves à la nouvelle épreuve d'HQC qui travaillent seulement les deux périodes les plus récentes de l'histoire, soit à partir de l'année 1840. Considérant l'actuel retour d'un programme inscrit dans la chronologie, on peut se questionner à savoir si les élèves réussiront mieux l'épreuve d'HQC que sa précédente version et si ceux-ci développeront une trame narrative unique plutôt que plusieurs trames narratives complémentaires. Il reste cependant que la façon qu'a l'enseignant de transmettre la matière peut « par sa seule influence, déterminer la vision que se font les élèves d'une aventure historique, par exemple celle du Québec. [...] C'est son exposé qui, souvent, a préséance sur la matière du manuel » (Létourneau et Moisan, 2004, p.343) et conséquemment sur la représentation que se font les élèves du passé. Il est possible entre autres que les élèves aient de la difficulté à situer les événements historiques dans le temps parce que ceux-ci ont appris en classe les événements sans les contextualiser et sans les remettre dans une trame narrative qui met en lumière les liens de causalité. Selon Létourneau et Moisan (2004), bien souvent, l'enseignement de l'histoire se fait de façon linéaire, c'est-à-dire par une narration événementielle où les personnages et les concepts historiques sont vus en « épisodes » au lieu d'être présentés dans un continuum plus large (Fillpot, 2010 et Shemilt, 2009). Une vision englobante aiderait pourtant la mise en contexte des événements dans une perspective de durée.

En se fiant aux résultats de recherche et aux résultats de Boutonnet, (2013), Howson, (2007), Létourneau et Moisan, (2004) et Van Boxtel et Van Drie, (2012), on peut croire que ce n'est donc pas tant la forme du programme d'histoire qui est problématique, c'est plutôt la manière dont est véhiculée la matière. En proposant des événements par « épisodes » sans prendre le temps de les lier entre eux (Boutonnet, 2013), les cahiers d'apprentissage et les enseignants n'habituent pas suffisamment les élèves à faire des liens entre les événements. Conséquemment, les élèves ont rarement une trame narrative très développée (Fillpot, 2010 et Howson, 2007). En se concentrant sur un *topic-driven way history* (Howson, 2007) et non sur un « *big-picture* » *history*⁴⁷ (Corfield, 2009), les élèves ne semblent pas être en mesure de relier les différents événements historiques entre eux, ce qui limiterait non seulement l'accès à un esprit critique en histoire, mais surtout hypothèquerait le développement de leur pensée historique (Fillpot, 2010) qui est pourtant l'une des bases du programme enseigné.

Encore une fois ici, la problématique en lien avec la chronologie et la trame narrative en histoire ne semble pas liée à la compétence à lire chez les élèves. Le problème soulevé et documenté semble davantage associé à la façon qu'ont la majorité des enseignants d'enseigner la matière par l'« empilement de connaissances » (Moisan, 2010).

5.1.6 Des opérations intellectuelles plus exigeantes et la pensée historique peu développée chez les élèves

Certains auteurs dont Lautier et Allieu-Mary (2008) considèrent qu'il existe des opérations intellectuelles associées à un travail historique plus exigeant et par conséquent, cela devrait se refléter dans les données obtenues. Les résultats de la première étape de notre recherche indiquent que les opérations intellectuelles avec un plus haut taux de réussite sont *caractériser une réalité historique* et *établir des faits*. Les élèves de l'étude ont en effet eu de la facilité au moment d'identifier les faits à l'aide des documents tels qu'une action, une mesure, un rôle, un mouvement de pensée, un groupe, etc., et ils ont aussi bien réussi les questions demandant de placer en évidence des particularités d'une réalité sociale. Paradoxalement, dans les 195 copies de l'épreuve de juin 2014 analysées par Duquette, Lauzon et St-Gelais (2017), l'opération avec le plus haut taux d'échec était justement établir des faits. Pour les opérations intellectuelles identifiées par Martineau (2000, 2010), presque toutes travaillées par les questions de l'épreuve unique, les

⁴⁷ « Big Picture History » se rapporte à un enseignement qui effectue la mise en relation des événements du passé dans un large contexte chronologique et spatial, ce qui permet différentes perspectives sur le passé.

mieux réussies ont été : la *synchronie*, la *périodisation*, la *continuité*, la *chronologie*, l'*occurrence* et la *différence*. De fait, les élèves s'en sortent bien lorsqu'il est temps de reconnaître plusieurs faits ou évènements placés dans un même contexte historique et de comparer les sociétés ou les situations historiques d'une même époque. De même, les questions basées sur la comparaison ont été relativement bien réussies, car les élèves ont été capables de comparer la diversité des idées et les différents points de vue dans d'une situation historique (Martineau, 2000, 2010). Deux opérations, soit la *différence* et l'*occurrence*, ont aussi été bien réalisées par les élèves. En effet, ils ont eu de la facilité à établir des faits sur la réalité sociale et d'y dégager les traits distinctifs. Ils sont aussi parvenus à ressortir ce qui est différent ou divergent dans une même réalité sociale.

À l'opposé, lorsque les questions de l'épreuve unique demandaient d'*établir des liens de causalité* et de *mettre en relation des faits*, elles ont été moins bien réussies par les élèves. Il a en effet été ardu pour eux d'effectuer une suite logique entre les causes et les conséquences d'un évènement ainsi que de faire des rapprochements entre plusieurs faits à l'aide des documents. Les données proposent que certaines opérations intellectuelles de Martineau (2000, 2010) ont aussi été moins bien réussies chez les élèves, soit le *jeu des forces sociales*, l'*incidence*, le *changement* et la *causalité*. Les élèves ont eu plus de difficulté à comprendre les liens entre différents facteurs d'une société historique, mais aussi à reconnaître les causes et les conséquences d'un évènement ainsi que les liens existants entre ces facteurs. De plus, il semble difficile pour les élèves d'identifier les modifications et les changements d'une société dans une perspective de durée. Lautier et Allieu-Mary (2008) considèrent que certaines opérations correspondent à un plus haut niveau d'activité intellectuelle que d'autres, il serait bon de mentionner que comme les élèves ont de la difficulté avec la trame narrative, il semble logique que ces derniers aient également des difficultés avec les opérations intellectuelles qui lui sont associées.

Selon les différentes études (Allieu-Mary, 2008; Boutonnet, 2013; Lévesque, 2011; Nokes, 2010; Wineburg, 2001), la responsabilité de cette difficulté des élèves à réaliser certaines opérations intellectuelles peut être attribuable, en partie du moins, aux trop rares occasions de pratique d'activités intellectuelles complexes telles que la mise en relation, la hiérarchisation, la comparaison, la discrimination et la faible place qu'occupe l'exercice de la pensée historique en classe. La majorité des activités disciplinaires présentées aux élèves sont en effet focalisées sur des opérations de *basse tension* intellectuelle : ces

activités ne demandent pas des opérations de l'ordre de la comparaison, de la causalité, de la mise en relation, de la sélection et du classement, mais plutôt l'identification et la description de faits ou d'évènements (Charlot, Bautier et Rochex, cité dans Lautier et Allieu-Mary, 2008). Les activités et exercices proposées en classe d'histoire favoriseraient donc trop peu le développement des méthodes et des savoirs liés à la pensée historique; elles ressemblent plutôt à un amas de « *facts-to-be-remembered* » (Seixas, 2006) mettant de côté les liens de causalité des faits historiques.

Les faibles taux de réussite aux questions demandant d'effectuer des liens de causalité peuvent témoigner des lacunes des élèves à développer correctement leur trame narrative. Il serait plus ardu pour les élèves de déterminer les causes et les conséquences, mais surtout d'établir des liens entre les éléments de réponse ainsi que de comprendre les multiples interactions entre les facteurs d'une société donnée. Il s'avère que

« [...] la mise en récit de l'histoire ne se restreint pas uniquement à l'énonciation d'une linéarité événementielle, mais qu'elle peut plutôt prendre la forme d'une description narrative et explicative du passé par un ordonnancement des temporalités et des entités historiques qui les confrontent [...] »
(Clapperton-Richard, 2019, p.10)

C'est cette description narrative qui est à préconiser. Assurément, la mise en ordre chronologique de faits ou d'évènements historiques a été une opération intellectuelle peu réussie par les participants de cette étude, et ce même si celle-ci n'est pas associée à un travail de *haute tension* (Lautier et Allieu-Mary, 2008). Cette chronologie qui a semblé être difficile pour les élèves est nécessaire dans le processus d'acquisition d'une conscience historique critique (Seixas, 2015). En somme cependant, la problématique avec le développement des opérations intellectuelles et de la pensée historiques ne semble pas provenir de la compétence à lire chez les élèves, mais de la méconnaissance des habiletés intellectuelles liées à la discipline (Martel, 2013) et du manque de pratiques en classe.

5.1.7 La trop grande place accordée à la mémorisation

Lors des entrevues, les élèves ont été questionnés sur leur processus les menant à répondre aux questions. Leurs réponses montrent qu'ils semblent utiliser d'abord leur mémoire, et si l'information n'y est pas, ils consultent ensuite les documents du dossier documentaire. Étonnamment, il s'avère que l'utilisation

des documents du dossier documentaire, du moins chez certains répondants ou pour certaines questions, n'aide pas l'élève à trouver la réponse. L'un des élèves juge que c'est le format des examens qui lui empêcherait de fait de bien performer en histoire; cet élève crédite ses *faibles* résultats en histoire à la présence des documents du dossier documentaire et à la présence des différentes périodes et thématiques historiques dans le programme.

En entrevue, les six élèves ont été interrogés sur leurs résultats obtenus dans leur cours d'histoire en catégorisant ceux-ci selon s'ils les jugent d'*excellents*, de *bons*, de *passables* ou de *mauvais*. De plus, ils devaient au mieux de leurs capacités, dire pourquoi ils les qualifient ainsi. Une majorité d'élèves associe l'origine de leurs résultats *passables* à la mémorisation, car ils essaieraient tant bien que mal à tout apprendre « par cœur ». Toutefois, cette idée d'apprendre la matière « par cœur » ne colle pas avec le type d'examen qu'est l'épreuve unique d'histoire. Rappelons que l'épreuve d'histoire sous le programme par compétences demande aux élèves la maîtrise des connaissances en utilisant le raisonnement historique et en aucun cas, il est question de la mémorisation des faits.

Ce comportement par rapport au travail avec les documents historiques, c'est-à-dire la tendance qu'ont les élèves de mobiliser surtout et d'abord leur mémoire au détriment de l'utilisation des documents, peut être vue comme nuisible au point de vue de la réussite (Pageau, 2016). La question #4 a été, par exemple, jugée comme étant la plus facile de l'exercice; en s'intéressant à la stratégie utilisée pour parvenir à la réponse, les élèves ont tous avoué avoir utilisé leur mémoire. Comme ces élèves se rappelaient la réponse, ceux-ci l'ont trouvée, à tort ou à raison, plus facile. Il semble conséquemment que lorsque les élèves se souviennent ou croient se souvenir de la réponse, ils ne ressentent pas le besoin d'aller consulter le dossier documentaire. Pourtant, l'épreuve unique d'histoire, sous les recommandations du programme d'HEC et des cadres d'évaluation, ne demande pas aux élèves une mémorisation des faits ou des événements. Il existe cependant un « flou » dans la littérature sur la réelle valeur des documents historiques dans le programme et l'épreuve d'histoire. Plus encore, selon l'étude menée par Déry (2017) sur la description des épreuves uniques d'histoire entre 2012 et 2015, la majorité des unités analysées ne requerrait pas l'utilisation des documents du dossier documentaire pour répondre aux questions. Toujours selon Déry (2017), un élève qui aurait tout mémorisé la matière vue lors de l'année pourrait réussir l'épreuve sans même recourir aux documents historiques fournis. Or, en fonction des résultats de notre recherche,

l'utilisation des documents du dossier documentaire est nécessaire pour réussir l'épreuve unique d'histoire, ne serait-ce que pour aider les élèves à se remémorer l'information qui y est présentée.

Il serait intéressant de se pencher sur les raisons qui expliquent que les élèves préconisent leur mémoire dans un exercice qui demande pourtant un travail d'interprétation des documents historiques. Ces causes sont peut-être intimement liées à la perception de la tâche (Cartier, 2007 et Zakhartchouk, 2004), de telle sorte qu'il soit possible que les élèves pensent devoir effectivement utiliser dans un premier temps leur mémoire pour répondre aux questions. Les élèves, dans cette perspective, seraient persuadés de procéder de la bonne façon pour réaliser et réussir les questions. Plus encore, les élèves auraient peut-être si peu confiance en leurs capacités à lire et saisir le sens des documents qu'ils miseraient d'abord sur ce que leur mémoire a conservé comme information (Cartier, Martel, Arseneault et Mourad, 2015; Martel, 2018). Il est également possible de se questionner si la raison derrière l'utilisation de la mémoire avant celle de l'étude des documents ne serait pas, simplement, qu'il paraît être moins exigeant d'aller puiser dans les connaissances déjà retenues que d'amorcer un travail d'analyse de documents historiques.

Dans un autre ordre d'idées, la tendance des élèves à préconiser l'utilisation de leur mémoire avant l'utilisation des documents peut aussi prendre racine dans les pratiques courantes de la salle de classe. À vrai dire, il est possible que les élèves, comme le croient plusieurs auteurs, soient prédisposés à répondre aux questions essentiellement à l'aide de leur mémoire parce que c'est ce qu'ils font couramment en classe (Boutonnet, 2013; Moisan, 2010; Nokes, 2008; Nokes, 2010). Il se peut que les élèves reproduisent cette façon de faire pour tous les formats d'examens qu'ils doivent réaliser, que ceux-ci se prêtent ou non à cette pratique, d'autant plus que les élèves jugent que les activités effectuées en classe ne les ont pas bien préparés aux exigences de l'épreuve unique (Pageau, 2016).

Bien entendu, la conception épistémologique de la discipline tant chez les enseignants que chez les élèves influence considérablement les pratiques-classes (Moisan, 2010). De fait, tous ces constats sont viables selon les résultats obtenus lors des observations, des entrevues et lorsque corroborés avec les résultats proposés par les chercheurs précédemment cités.

5.1.8 Les difficultés liées aux tâches en histoire, dont la réalisation de l'épreuve unique, selon les élèves

Les élèves sondées ont avoué que l'exercice qu'ils ont complété en notre présence comportait des difficultés (voir tableau 40). Les plus fréquentes et les plus significatives ont été regroupées dans les prochains paragraphes qui traitent plus particulièrement de la complexité des questions, du vocabulaire utilisé et de la forte présence de textes dans le dossier documentaire.

La complexité des questions n'est pas jugée de manière unanime, c'est-à-dire qu'aucune question a été jugée difficile ou facile par l'ensemble des répondants. Par contre, il est possible d'observer quelques tendances. La question #7 (tableau 47) demandant de placer en ordre chronologique les événements représentés dans les documents a été, par exemple, jugée *moyennement difficile/difficile*, c'est-à-dire qu'aucun élève ne l'a considérée comme une question facile. Il est vrai, comme le constatent Hess (cité dans Van Boxtel et Van Drie, 2012) que l'action de placer des événements, des personnages et des faits historiques en ordre du plus ancien au plus récent est souvent perçue comme difficile aux yeux des élèves et ce même s'ils connaissent les faits. La difficulté repose sur la reconstruction d'une trame narrative à l'aide de plusieurs faits isolés, d'autant si les élèves n'ont pas reçu ou développé au préalable une *big picture history* (Corfield, 2009).

Pour la question #8 (tableau 48) qui demandait aux élèves d'établir des liens de causalité entre deux textes et une carte sans toutefois spécifier quels documents utiliser, la majorité des élèves l'a classée comme une question *difficile*. Pour ce qui est des stratégies utilisées, quatre élèves sur six ont avoué n'en avoir utilisé aucune. Les résultats laissent penser que les élèves l'auraient trouvée difficile de par la nature de l'opération intellectuelle qui lui est associée, soit *d'établir des liens de causalité* et parce qu'ils ne semblent pas avoir de stratégie leur permettant de comprendre et de bien répondre à la question. Ces résultats amènent à s'interroger sur les raisons derrière cette difficulté importante. Pour l'expliquer, il est possible de croire que les élèves n'ont pas eu l'occasion de répondre fréquemment à des questions exigeant d'effectuer des liens entre plusieurs énoncés. On peut aussi se questionner si les élèves comprennent véritablement ce que demande en termes d'opérationnalisation ce type de question. Certes, le fait d'effectuer

des liens de causalité n'est pas l'opération intellectuelle la plus simple⁴⁸, mais les élèves peuvent y arriver s'ils sont habitués à le faire en classe (Wineburg, 2001). La responsabilité pourrait également provenir de l'enseignement qui s'appuie sur une transmission trop marquée par l'événementiel et épisodique, procédé transmissif qui ne permet pas à l'élève de développer la trame narrative de l'histoire et de faire des liens de causalité (Fillpot, 2010, Howson, 2007 et Shemilt, 2009).

Parmi les difficultés recensées, la présence d'un vocabulaire et d'un lexique complexe dans les documents ou dans l'énoncé des questions revient également chez plusieurs élèves. Le choix des mots utilisés de même que l'organisation syntaxique des phrases peuvent en effet complexifier la tâche des élèves (Cartier, *et al.*, 2015). L'élève D a critiqué le choix des mots dans les questions et les documents, choix qui rendent inexplicablement plus complexes les textes qu'ils devraient l'être : « *...ils prennent quelque chose qui pourrait être facile, mais ils changent la formulation pour ne pas que ça soit facile. Les mots en tant que tel sont compliqués pour rien* ». Nos résultats liés aux difficultés de l'épreuve révélées par les élèves appuient à cet égard les conclusions de Duquette, Lauzon et St-Gelais (2017) où l'analyse des copies d'élèves a permis d'identifier la mauvaise utilisation des documents du dossier documentaire comme source première de difficulté. Il est vrai que plusieurs recherches, dont celles de Blaser (2007) et de Chartrand (2009, citée dans Boutonnet (2013)), révèlent que les élèves du secondaire n'ont pas un niveau de littéracie suffisamment élevé pour utiliser adéquatement le matériel didactique de la classe d'histoire et dans le prolongement, le dossier documentaire. En se fiant aux réponses des élèves, le vocabulaire distinct en histoire viendrait de surcroit handicaper la compréhension des documents et des questions. Effectivement, Duquette, Lauzon et St-Gelais (2016) soulèvent que le choix des mots dans l'épreuve unique de 2014 peut influencer négativement la compréhension des élèves. Les répondants de l'étude de Pageau (2016) ont eux aussi octroyé la cause de leur échec à la mauvaise compréhension des questions et des documents.

À cet effet, il paraît important de rappeler que l'exercice proposé aux participants dans cette étude a été construit sur le modèle de l'épreuve unique d'histoire, toutefois la composition du dossier documentaire qui l'accompagne est différente. En effet, les documents étaient de divers types, mais ce sont les documents textuels qui s'y retrouvaient en majorité. Comme le type de documents du dossier documentaire de l'épreuve

⁴⁸ Car pour établir des liens de causalité, les élèves doivent identifier les trois faits représentés, les positionner en ordre chronologique et effectuer des liens entre les trois éléments.

d'histoire de juin 2016 de la première étape de recherche était plus équilibré et son taux de réussite plus élevé que lors de la deuxième et troisième étape, on peut se demander si ce sont les documents textes, plus nombreux, qui seraient les coupables? Il est assurément possible de croire que les textes ont été responsables des difficultés des élèves dans la réalisation de l'exercice, mais qu'ils ne seraient pas les seuls responsables.

De leur côté, les questions ne spécifiant pas le ou les document(s) à utiliser n'ont pas été jugées nécessairement plus difficiles. D'abord, il a semblé intéressant de demander l'avis des élèves sur les questions qui ne spécifiaient pas le document à utiliser. En fonction des observations réalisées dans d'autres études, les cinq questions de l'exercice qui ne spécifiaient pas le document à utiliser auraient dû être perçues comme étant plus difficiles que celles qui le spécifiaient, mais les réponses données par les élèves ont été étonnantes. Assurément, principalement en raison des résultats de l'étude de Duquette, Lauzon et St-Gelais (2016), nous nous attendions que ces questions seraient plus ardues. Pourtant, les élèves interrogés ne les jugent pas plus complexes. Au contraire, lorsque l'on observe la difficulté de la question perçue par les élèves, les questions qui ciblaient les documents à utiliser ont été considérées majoritairement comme des questions plus difficiles. Pourtant, les questions sans indication des documents ciblés exigent un travail supplémentaire, soit un travail de repérage et de discrimination du bon document à utiliser. Parallèlement, selon Duquette, Lauzon et St-Gelais (2016), les questions qui ciblent déjà le document ou les documents à utiliser permettent à l'élève de soustraire la première des deux étapes du processus de réponse, soit l'étape d'associer le bon document à la bonne question. Afin de comprendre les raisons derrière ce fait surprenant, il apparaît judicieux de se questionner sur les comportements qu'ont eus les élèves au moment de réaliser l'exercice et qui ont été validés en entrevue. Des élèves ont affirmé qu'en présence de questions ne spécifiant pas le document à utiliser, ils n'ont pas cru avoir besoin de recourir aux documents du dossier documentaire pour répondre à la question. De sorte, les élèves ont consulté les documents du dossier documentaire seulement pour les questions qui mentionnaient le numéro du ou des documents à utiliser; ils ont donc référé au dossier documentaire que si la question les y contraignait. La réponse donnée par l'élève C appuie ce point : « *Ha mais, j'aurai pu aller voir dans les documents mais je pensais que c'était juste pour la question #2. Je pense que les documents ne disaient rien...* » Pourtant, l'épreuve unique demande aux élèves qu'ils analysent les documents du dossier documentaire, et chaque document est utile pour répondre à toutes les questions (MEERS, 2015a), et ce, et cela est fondamental,

même si l'élève se souvient de la réponse. En respectant la grille de correction offerte par le MEQ pour chacune des questions, l'élève doit donc obligatoirement considérer les faits, les concepts ou les événements du document associé à la question (annoncé ou non) pour obtenir tous les points.

Comme pour les élèves les questions sans indication de document sont jugées plus faciles parce que celles-ci ne les obligeraient pas à travailler avec les documents, il est bien entendu possible de s'inquiéter au sujet de la réussite des élèves. Par une méconnaissance des consignes et des demandes de l'épreuve unique d'histoire à ce qui a trait à l'utilisation du dossier documentaire, la possibilité de commettre des erreurs et d'échouer plusieurs questions de l'épreuve voire l'épreuve au complet s'accroît assurément. Ce dernier point témoigne que les élèves connaissent peu la valeur des documents ni l'importance des stratégies à utiliser pour les interpréter. Il serait donc naturel que les élèves trouvent les questions qui ne mentionnent pas les documents plus faciles, car cela leur évite simplement de les utiliser. À défaut d'être confortable avec la lecture en histoire, les élèves peuvent avoir tendance à ne pas considérer le dossier documentaire comme source d'information valable pour répondre aux questions de l'épreuve unique d'histoire.

5.1.9 L'enjeu de la compétence à lire en histoire et la faible présence de stratégies de lecture

Cette étude met bien en évidence que les élèves ne semblent pas utiliser de façon optimale le dossier documentaire. Cette observation interpelle, entre autres facteurs explicatifs, l'influence de la compétence à lire sur l'utilisation des documents historiques qui composent ce dossier. Comme le soutient Martel (2018), on ne lit pas en histoire comme on le fait dans les autres matières.

5.1.9.1 Le niveau de compétence à lire des élèves influence la réussite en histoire

Tel que mentionné dans la question de recherche, il paraît pertinent de se demander si les compétences en lecture peuvent interférer sur les aptitudes en histoire. Plus spécifiquement encore, l'énoncé du troisième objectif de cette recherche aborde l'utilisation des stratégies de lecture afin d'observer leur apport lorsqu'elles sont mobilisées ou non, sur la performance en lecture et la réussite à l'épreuve.

D'ores et déjà, il est essentiel de souligner que les résultats dégagés des analyses de la présente étude présentent plus de similarités que de différences entre les habiletés, les perceptions et les comportements des élèves qui ont un même niveau de compréhension de lecture. Toutefois, les élèves montrent de façon générale une faible utilisation des stratégies de lecture. Cette apparente uniformité entre les deux élèves de chaque niveau en compréhension de lecture permet de supposer un lien entre les compétences en lecture et la capacité à réaliser les examens d'histoire et dans ce cas-ci à réussir l'épreuve d'histoire. Il est vrai que « les textes en histoires sont jugés adéquats pour les élèves qui se situent au-dessus de la moyenne en lecture, mais ils sont jugés difficiles à lire pour les élèves dans la moyenne ou sous la moyenne en lecture » (Tyree *et al.*, 1994, cité dans Martel, 2014b). De fait, les élèves avec un haut niveau de compréhension de lecture, auraient plus de chance de réussir l'épreuve unique d'histoire.

La compétence à lire a sa place dans la classe d'histoire en raison de la forte présence de textes que les élèves sont invités à lire. Cette compétence, bien que transversale et parfois spécifique dans un contexte disciplinaire particulier (Vaughs *et al.*, 2013), est généralement développée en classe de français (Martel, 2018), ce qu'admettent les élèves eux-mêmes. La plupart de ceux interrogés dans cette étude ont en effet affirmé voir un lien entre les apprentissages effectués en classe de français et ceux en classe d'histoire. Par contre, les élèves ont peu élaboré sur ce qui pouvait justifier ce lien entre les deux disciplines. Quelques élèves ont dit que les compositions écrites fréquemment réalisées en classe de français peuvent les aider au moment de rédiger des réponses aux examens d'histoire. Cependant, la lecture demeure l'élément le plus fréquemment mentionné pour illustrer le lien français/histoire. Lorsque les élèves ont répondu que la lecture pouvait les aider en histoire, ils l'ont toutefois plutôt abordée comme une compétence exclusivement développée en français. Pourtant, la lecture n'est pas sous la seule responsabilité des cours de français (Vaughs *et al.*, 2013), mais une compétence transversale à toutes les disciplines scolaires.

5.1.9.2. La très faible mobilisation des stratégies de lecture

Comme les élèves perçoivent un lien (même ténu) entre la discipline du français et de l'histoire et que ceux-ci ont parlé principalement de la lecture pour appuyer ce lien, nous aurions cru qu'ils aborderaient quelques stratégies de lecture apprises en classe de français (MELS, 2009) et éventuellement utilisées en

histoire, ce qui n'est cependant pas le cas. Nous pouvons se questionner à savoir pourquoi les stratégies de lecture théoriquement apprises en classe de français ne sont pas mentionnées comme outils au moment de travailler avec des textes historiques.

Elles sont peut-être seulement difficiles à expliciter pour les élèves – nous y reviendrons. Si l'on se réfère à Tardif (1999) et à ce qu'il appelle la recontextualisation (qui permet à l'élève d'utiliser ce qu'il a déjà appris auparavant dans une *tâche source* parce qu'il perçoit des similitudes entre celle-ci et la tâche à accomplir), il est possible que les élèves ne perçoivent pas cette similitude et donc ne pensent pas à transférer les stratégies de lecture apprises en français en histoire. Ce manque de transférabilité perçue peut provenir, entre autres, d'une trop grande différence entre les textes et les tâches données à faire à leur propos en français et les documents textuels et les tâches associées mobilisés en classe d'histoire, plus spécifiquement en contexte d'évaluation. Si les élèves ont l'habitude de travailler avec des textes littéraires et courants (Cartier, 2007) en français dans une perspective de compréhension (généralement réussie) de lecture, il en est en effet autrement avec les textes historiques (généralement des textes descriptifs et informatifs) qui possèdent leurs caractéristiques propres (Cartier et Martel, 2014; Martel, 2009; 2018) et interpellent plus spécifiquement l'apprentissage par la lecture (Martel, 2018). conséquemment, la condition de transfert des apprentissages et savoir-faire (Presseau, 2004) n'apparaît pas présente et de fait, les élèves ne perçoivent pas ou trop peu les similarités entre la *tâche source*, soit utiliser des stratégies de lecture lors d'un texte à lire en classe de français, et la *tâche cible*, c'est-à-dire utiliser certaines stratégies de lecture porteuses dans un texte à lire en histoire.

Outre l'enjeu de la transférabilité des situations, le fait que les élèves du secondaire mobilisent peu de stratégies en histoire (Chan, 1994; Hébert, 2004, cité dans Nokes, 2010; Wineburg, 1994) et surtout très peu de stratégies de lecture pour soutenir le travail d'analyse des textes historiques (Blaser, 2007; Cartier, 2007; Chartrand, 2009; Chouinard, *et al.*, 2005; Martel, 2014) éclaire aussi sur la transférabilité des stratégies. Les données issues de la troisième étape de la présente étude ont montré que les élèves ne mobilisent que quelques stratégies de lecture utiles en histoire, les plus fréquentes étant l'*association de mots-clés* et le *soulignement*. Cependant, ce n'est pas parce que les élèves affirment utiliser ces stratégies qu'ils le font adéquatement (Laparra, 1986; Barton, 1997; Kozminsky et Kozminsky, 2001, cité dans Nokes, 2010). De même, lorsque les élèves ont été questionnés sur leurs stratégies, habiletés et techniques

utilisées pour lire en histoire, tous les élèves, à l'exception de l'élève C, ont parlé de la mémorisation. Avec une majorité d'élèves qui l'ont classée comme étant une stratégie, la mémorisation s'est de sorte retrouvée parmi la courte liste de stratégies, habiletés et techniques identifiées comme étant utilisées en histoire⁴⁹. Or, les élèves n'ont pas élaboré à propos des stratégies qui sous-tendent la mémorisation qui n'est pas en soi une stratégie mais bien un acte « d'apprentissage automatique par simple enregistrement en mémoire, sans inférence, sans transformation » (Legendre, 2005) permettant de restituer « par cœur » ce qui a déjà été appris. Cette confusion nous pousse à se questionner sur ce que les élèves pensent être une stratégie.

Pour connaître les stratégies uniquement utilisées pour les documents textuels, les élèves ont été questionnés plus précisément au sujet de leurs stratégies de lecture. Ces stratégies de lecture recensées par les élèves ont été elles aussi peu nombreuses. Parmi les stratégies de lecture les plus souvent mentionnées par les élèves, soit l'*identification de mots-clés* et le *soulignement*, il est important de préciser qu'elles sont rarement jugées suffisantes pour traiter l'information contenue dans des textes qui visent des apprentissages disciplinaires (Cartier, 2007). À l'exception de la méthode du *soulignement*, les élèves n'utilisent pas de surcroît de stratégies de lecture qui nécessitent un support, c'est-à-dire que celles qu'ils mentionnent n'exigent pas l'utilisation du papier-crayon (par exemple, annoter le texte). Or, selon Cartier (2007), les stratégies sans support sont moins efficaces, en raison de la fonction épistémique de l'écriture qui favorise l'appropriation des connaissances (Blaser, 2007).

Le peu de réponses données par les élèves en ce qui a trait à la mobilisation de stratégies de lecture et le fait que certains ont référé à la mémorisation nous amènent véritablement à nous interroger sur ce que les élèves perçoivent comme étant une stratégie de lecture et sur l'importance accordée à leur mobilisation. Les données analysées vont dans le sens des constats déjà réalisés en ce qui a trait à la méconnaissance des stratégies de lecture par les élèves (Wineburg, 2008), et cela malgré leur rôle fondamental pour parvenir à apprendre de ses lectures (Cartier, 2007). Comme le soulignent plusieurs auteurs, pour traiter efficacement un document textuel en histoire, la mobilisation de stratégies de lecture efficaces (telles que la prise de note, la réalisation d'un schéma, l'utilisation des mots-clés, etc.) est incontournable car elle permet l'analyse des contenus de ceux-ci (Chartrand, 2009; Martel, 2014; Nokes, 2010). Sans stratégies de lecture, les élèves n'arriveraient pas à interpréter correctement ces derniers. À cet égard, ce n'est donc pas

⁴⁹ Et cela même si l'acte de mémoriser n'est pas une stratégie, mais plutôt une intention et un résultat en soi.

seulement les connaissances historiques précédemment apprises qui permettrait une analyse efficace des documents textes, mais la mobilisation de stratégies nécessaires à leur lecture, et ce même s'il s'agit d'un texte jamais lu par les élèves (Wineburg, 2008, cité dans Van Boxtel et Van Drie, 2012).

Les élèves interrogés pour la présente étude avouent utiliser peu de stratégies de lecture pour les tâches à réaliser en histoire et parmi eux, deux élèves affirment n'en utiliser aucune. Les élèves considèrent en fait ne pas avoir appris à utiliser de nombreuses stratégies de lecture utiles en classe d'histoire (Chouinard *et al.*, 2005; Granger et Moreau, 2018), ce qui n'est guère surprenant si l'on réfère aux écrits. En ce sens, il est en effet tout à fait probable que les élèves n'aient pas eu l'occasion d'apprendre les stratégies de lecture utiles à la discipline historique, notamment parce qu'on ignore si les enseignants d'histoire présentent à leurs élèves les stratégies de lecture en classe et enseignent comment, quand et pourquoi les utiliser (Bilodeau et Gagnon, 2010) et que l'on sait que l'apprentissage par la lecture est peu pris en compte à l'école, notamment en classe d'histoire (Martel et Cartier, 2015). Les stratégies de lecture seraient en fait parmi les habiletés les moins bien enseignées (Cèbe et Goigoux, 2007) et les occasions de pratiquer les stratégies de lecture avec les textes historiques seraient très peu fréquentes (Nokes, 2008), ce qui peut provenir du fait que les enseignants d'histoire sont peu formés à les enseigner (Chartrand, 2009), bien qu'il soit possible et souhaitable de le faire (Cartier et Martel, 2014).

Les élèves sondés sur les stratégies de lecture utilisées en histoire, principalement lorsqu'ils doivent lire et interpréter un document texte, ont été assurément peu bavards. Même si les élèves ont adopté des stratégies de lecture, il est important cependant de rappeler qu'ils ont pu avoir de la difficulté à les identifier et à discuter à propos de leur utilisation lors des entrevues. Les données témoignent en effet d'un manque d'aisance, et ce peu importe le niveau de compréhension en lecture des élèves, à élaborer sur les stratégies de lecture utilisées en histoire et cela, bien qu'il soit tout autant important d'être capable de les identifier, d'expliquer leur apport à la compréhension et de justifier l'utilisation des stratégies de lecture que de les connaître (Gear, 2011; Martel, 2004).

Bien qu'il a pu être difficile pour les élèves de reconnaître les actions posées et de les décrire, il demeure que les stratégies de lecture paraissent bien peu utilisées par les élèves et cela bien qu'elles soient essentielles car elles permettent aux élèves de faire, entre autres, des inférences et de mieux interpréter les

textes historiques (Stahl, Hynd, Britton, McNish, et Bosquet, 1996, cité dans Nokes, 2010). Considérant que l'exercice réalisé par les élèves comportait plusieurs documents textuels, un rapprochement peut à cet égard être effectué entre la faible mobilisation des stratégies de lecture et la faible réussite à cet exercice. En effet, les élèves de la présente recherche ont dit utiliser peu de stratégies de lecture et le taux de réussite à l'exercice a été peu élevé. Est-il possible de croire que ceux-ci auraient mieux performé à l'exercice, qui demandait un travail d'analyse de nombreux textes historiques, s'ils avaient utilisé des stratégies de lecture efficaces en histoire? L'analyse des données de recherche conjuguée aux propos des auteurs qui s'intéressent au rôle des stratégies de lecture en histoire permettent de croire à une corrélation positive entre la mobilisation de stratégies de lecture et l'analyse efficiente de textes historiques. En contrepartie, les résultats amassés n'ont toutefois pas permis d'effectuer une relation positive entre le niveau de compréhension de lecture et la mobilisation de stratégies de lecture. Au final, tous les élèves ont affirmé en utiliser que très peu, voire aucune. De même, celles utilisées ne correspondent pas aux stratégies de lecture réputées efficaces en histoire nonobstant les niveaux respectifs en compréhension de lecture des élèves.

5.2 Propositions et réflexions didactiques

Les résultats produits par cette recherche ayant été analysés et discutés, il paraît opportun de proposer quelques réflexions et recommandations intimement reliées aux données de ce mémoire. Dans cette perspective, il sera question dans ce qui suit de la composition, des exigences de l'épreuve unique et de sa mise en pratique en classe d'histoire. Il sera aussi question du fossé entre l'épistémologie de la discipline historique et la compréhension que se font les élèves de cette discipline. Ensuite, comme les résultats ont démontré une faible mobilisation de stratégies de lecture pour travailler les textes historiques, une réflexion sur l'importance de leur enseignement en histoire sera proposée.

5.2.1 Liées à l'épreuve unique, aux pratiques dominantes et à l'épistémologie de la discipline

Considérant que l'épreuve unique est une tâche complexe et que ses consignes demeurent mal comprises par les élèves, nous pouvons nous demander si ceux-ci ont une bonne compréhension de la

discipline historique⁵⁰. Les résultats de recherche sont complémentaires aux propos recensés dans la littérature concernant les pratiques de la classe d'histoire (Allieu-Mary, 2008; Boutonnet, 2013; Lévesque, 2011; Nokes, 2010; Wineburg, 2001). Malgré plusieurs changements apportés au programme d'histoire au secondaire, la classe d'histoire n'offre toujours pas suffisamment d'occasions de travailler les opérations intellectuelles et les méthodes provenant de la pensée historique qui sont pourtant au centre des exigences de l'épreuve unique d'histoire et du programme d'histoire. Le manque de pratique des élèves avec l'analyse de documents historiques met en évidence ce décalage. Si la classe d'histoire ne permet pas actuellement aux élèves de développer leurs habiletés et compétences pour réussir l'épreuve unique d'histoire, il est possible de croire que quelques ajustements pourraient rétablir, ou du moins améliorer, les choses.

À la lumière des résultats amassés, on pourrait croire qu'un enseignement misant de façon plus systématique sur la littéracie historique préparerait mieux les élèves au travail des sources historiques. C'est pourquoi nous pensons primordial, comme plusieurs auteurs intéressés à l'enjeu de la littéracie en histoire dont Nokes (2013), que l'enseignement de l'histoire s'appuie davantage sur des documents historiques de différentes formes et sources (Martel, 2018) afin d'outiller véritablement les élèves à l'interprétation de ceux-ci, ce qui les aidera ultimement à mieux utiliser le dossier documentaire de l'épreuve unique d'histoire. Certes, cette proposition de date pas d'hier, mais il est nécessaire de se demander pourquoi les enseignants d'histoire ne donnent pas plus d'espace à l'analyse des sources historiques et d'intervenir sur ces facteurs explicatifs.

Assurément, la mauvaise représentation de l'histoire qu'ont certains enseignants et la manière de transmettre cette représentation thématique et périodique s'éloigne de l'épistémologie de la discipline, et au final, cette façon d'entrevoir l'histoire rend confus les élèves (Howson, 2007). Dans cette perspective, il paraît important de promouvoir un enseignement de l'histoire en suivant la trame narrative et non événementielle afin de ne pas isoler les concepts et les faits historiques. Il est possible d'espérer que cette vision continue de l'histoire soit mieux respectée avec le nouveau programme qui propose un retour à l'enseignement chronologique de l'histoire. Ensuite, la compréhension épistémologique des enseignants peut venir influencer leur lecture du programme et la manière de transmettre la matière aux élèves. Comme les cadres

⁵⁰ Sans vouloir les blâmer, car la responsabilité est avant tout entre les mains des enseignants qui transmettent généralement une conception erronée de la discipline avec un enseignement segmenté et événementiel qui rompt considérablement le développement d'une trame narrative inclusive de l'histoire (Corfield, 2009; Fillpot, 2010). Oui, mais aussi, c'est ainsi que l'histoire est perçue par la société. On parle alors d'histoire profane.

d'évaluation ne sont pas suffisamment précis sur le travail avec les sources historiques, les demandes normatives semblent être contradictoires. Ce fait peut venir rassurer les enseignants dans leur compréhension de l'histoire comme une série d'évènement à mémoriser.

5.2.2 Liées à l'enseignement des stratégies de lecture de documents utilisés en classe d'histoire

Comme chaque type de document possède ses caractéristiques d'analyse, nous suggérons plus spécifiquement de mettre de l'avant l'enseignement des stratégies d'analyse en fonction de la nature des documents historiques. Ces clés de lecture, de plus en plus documentées, pourraient s'enseigner par une pratique guidée de différentes stratégies d'analyse de document historiques débutant par l'échafaudage et visant aux termes des apprentissages une pratique plus autonome (Martel 2018; Moniot, 1993; Wineburg, 2001). Cette modélisation nous semblerait pouvoir permettre aux élèves de développer un apprentissage appréciable de la littératie historique. De plus, nous sommes d'avis que la classe de français peut favoriser positivement l'apprentissage des stratégies de lecture qui seraient utiles en classe d'histoire. Un arrimage plus étroit entre les deux disciplines demeure un point intéressant à considérer en vue de la réussite des élèves en histoire.

Une piste intéressante à suggérer serait d'offrir une formation aux enseignants sur les stratégies d'apprentissage et de lecture gagnantes en histoire comme cela se fait déjà à certains endroits (Cartier et Martel, 2014). Une telle formation nous paraît nécessaire, car il a été démontré que les enseignants ne sont pas formés pour les enseigner (Cèbe et Goigoux, 2007; Chartrand, 2009; Nokes, 2008). Dans l'idéal, les formations offertes permettraient de rapprocher la théorie à la pratique et sensibiliseraient les enseignants à l'importance des stratégies de lecture et d'analyse de documents (Chartrand, 2009; Nokes, 2010). Pour enseigner de façon efficace ces stratégies d'analyse et d'interprétation de documents historiques, les enseignants devraient en arriver ultimement à favoriser, en présence de documents écrits, une lecture visant l'apprentissage par la lecture (APL), qui préconise l'acquisition de connaissances par la lecture de textes (Cartier, 2007; Martel et Cartier, 2015), et une lecture approfondie et critique tel que l'exige la lecture historique (Nokes, 2013). Au final, il faut viser à ce que les élèves puissent indubitablement aborder les documents historiques tels que l'exige le programme d'HEC/HQC et ses évaluations subjacentes. En somme, pour augmenter les compétences des élèves en histoire, principalement lors du travail avec les

documents historiques, une combinaison des apprentissages paraît nécessaire : l'enseignement de la matière, des faits et des concepts jumelé à un enseignement des stratégies d'interprétation de documents (Van Boxtel et Van Drie, 2012).

Au-delà de ce que suggère cette interdisciplinarité, un changement dans les modalités d'évaluation serait conseillé. Afin de comptabiliser dans la note des élèves le travail fait sur les sources historiques, les cadres d'évaluation en histoire devraient être revus dans le but de reconnaître l'importance de l'utilisation efficace des documents compris dans le dossier documentaire. Les présents cadres d'évaluation portent à confusion autant les enseignants que les élèves en présence de sources historiques puisqu'ils tendent à associer le tout à la mémorisation du contenu notionnel.

5.2.3 Synthèse

En somme, pour que les élèves accèdent à la réussite en histoire et surtout dans le but qu'ils réussissent l'épreuve unique d'histoire, nous proposons qu'ils aient besoin d'un enseignement qui mise à la fois sur la littératie historique, la pensée historique et la compréhension de l'épistémologie de la discipline. Ces trois champs, quoique déjà rapportés séparément lors des divers changements des programmes d'HEC et d'HQC des dernières décennies, sont rarement abordés ensemble. La formation initiale et la formation continue en enseignement gagneraient à reconnaître les liens entre ces éléments dans la formation des enseignants en histoire.

CONCLUSION

Pour conclure ce projet de recherche, un retour sur les principaux résultats sera effectué. Ensuite, sa portée dans le champ de la didactique de l'histoire tout comme ses limites seront abordées. La conclusion ouvrira sur des futures pistes d'exploration envisageables selon les résultats de recherche.

Retour sur les principaux résultats de recherche

Le premier chapitre de cette recherche a esquissé un portrait de l'épreuve unique d'histoire de quatrième secondaire et a illustré les compétences que les élèves doivent mobiliser pour parvenir à sa réussite. L'épreuve d'histoire peut être considérée comme complexe et les résultats de recherche ont permis de mieux comprendre les causes pour lesquelles elle peut être qualifiée ainsi et les conséquences qui peuvent découler de sa complexité. Parmi ces causes, il est possible de retrouver la mobilisation de plusieurs opérations intellectuelles de faible et de forte intensité, le travail avec nombreux types de documents dans le dossier documentaire, le fait que les élèves doivent repérer le bon document à utiliser pour répondre à la question et les caractéristiques particulières des textes historiques qui se retrouvent dans l'épreuve unique. En entrevue, les élèves ont affirmé avoir rencontré certaines difficultés lors de la réalisation des questions de l'exercice d'histoire, telles que l'utilisation des documents du dossier documentaire, le vocabulaire et la syntaxe dans les textes donnés à lire ainsi que la formulation de certaines questions de l'exercice.

Ces difficultés ressenties ne sont pas sans conséquences, les taux de réussite obtenus à l'épreuve unique d'histoire et à l'exercice d'histoire ont été relativement faibles. La réalisation de l'épreuve unique serait donc un travail complexe et provoquerait certaines difficultés chez les élèves. Les résultats obtenus ont permis d'associer un type d'erreurs dominant aux élèves en situation de réussite et en situation d'échec à l'épreuve unique de même qu'à l'exercice d'histoire. Les élèves en réussite ont fait majoritairement des erreurs *chronologiques* alors que les élèves en échec ont fait principalement des erreurs *conceptuelles*. De plus chaque opération intellectuelle est associée à un type d'erreurs plus fréquemment effectué par les élèves. Ce qui montrerait que les opérations intellectuelles en histoire s'accompagnent d'un coefficient de difficulté plus ou moins élevé pour les élèves. De ce fait, les opérations intellectuelles associées aux questions de l'épreuve et de l'exercice n'ont pas obtenu le même taux de réussite de la part des élèves. Les

opérations du programme d'HEC qui ont été les mieux réalisées par les élèves lors de l'épreuve unique d'histoire ont été de *caractériser une réalité historique* et d'*établir des faits*, et les moins bien réussies ont été *mettre en relation des faits* et *établir des liens de causalité*. De plus, tous les élèves ayant réalisé l'exercice d'histoire ont eu de la difficulté avec la question leur demandant de *situer dans l'espace et le temps*. Si on retrouve autant de diversité dans la réussite des opérations intellectuelles, c'est qu'en plus de leur caractéristique propre, d'autres facteurs viennent influencer la réussite de l'élève tel que la proximité temporelle des événements et le type de document associé à la question.

Ensuite, pour ce qui est du dossier documentaire associé aux questions de l'épreuve d'histoire et de l'exercice d'histoire, quelques constats ont été faits. D'abord, les résultats de cette recherche montrent que les élèves utilisent de façon discontinue et momentanée les documents historiques. L'utilisation qu'ils en font varie en fonction du type de question, du type de document à utiliser, de leur niveau de compréhension de lecture et de l'opération intellectuelle ciblée par la question. De plus, ce sont les élèves avec des résultats en compréhension de lecture en haut de la moyenne qui ont utilisé le plus souvent le dossier documentaire pour répondre aux questions. En général, très peu d'élèves ont laissé des traces dans leur dossier documentaire et le peu de traces répertoriées étaient principalement sous forme de *soulignement*. Or, les élèves en échec à l'épreuve unique d'histoire et à l'exercice ayant laissé des traces dans leurs documents ont préconisé le *soulignement*. Ce qui nous pousse à s'interroger sur l'efficacité de cette technique en lien avec le travail de documents historiques. En ce qui a trait aux documents présents dans le dossier documentaire de l'épreuve unique, ce sont les questions se référant aux documents textes qui ont été les moins bien réussies et les documents textes ont été classés parmi les documents les plus difficiles avec lesquels travailler par les élèves ayant réalisés l'exercice d'histoire. De plus, lorsqu'une question jumèle différents types de documents ou plusieurs documents du même type, son taux d'échec augmentait. Les résultats de cette recherche ont également montré que les élèves afin de répondre aux questions se fient d'abord à leur mémoire, c'est-à-dire aux connaissances qu'ils ont déjà emmagasinées et ce, avant même d'utiliser les documents du dossier documentaire. Plusieurs élèves ont consulté le dossier documentaire uniquement lorsque la question les obligeait à le faire.

Les résultats issus de la deuxième étape et la troisième étape de cette recherche soient la réalisation de l'exercice et les entrevues ont permis de comprendre dans quelle mesure la compétence à lire peut influencer la réussite en histoire. Comme de fait, seuls les deux élèves avec des résultats supérieurs à la

moyenne en compréhension de lecture ont réussi l'exercice d'histoire. Les élèves avec des résultats classés dans la moyenne et en deçà de la moyenne de la classe en compréhension de lecture ont tous échoué l'exercice. Ces résultats mènent à croire qu'une bonne compétence à lire peut augmenter les chances de réussir en histoire et cela même si les élèves en réussite ne semblent pas avoir appliqué des stratégies de lecture et qu'ils n'ont pas travaillé les documents historiques lorsque ces derniers n'étaient pas ciblés par la question. Par conséquent, la différence entre les élèves en situation d'échec et en réussite s'appuie probablement sur le fait que ceux en réussite comprennent la matière (ils font plus d'erreurs chronologiques que conceptuelles) et qu'ils gèrent mieux les exigences de l'épreuve. Malgré tout, il est possible d'émettre l'hypothèse que les élèves bons en compréhension de lecture sont peut-être en mesure de transférer leur savoir-faire, mais s'appuient aussi sur d'autres forces comme le montre les données de cette recherche.

Puis, en s'intéressant à l'utilisation des stratégies de lecture avec les documents textes donnés à lire en histoire, les résultats de recherche ont dévoilé qu'elles sont peu utilisées, que les élèves ne semblent pas les connaître et qu'ils n'utiliseraient pas les stratégies de lecture apprises en français en présence de textes à lire en histoire, et cela que les élèves soient forts ou faibles en lecture.

De façon sommaire, les résultats de recherche nous poussent à se questionner sur la nature même de l'épreuve unique d'histoire. Qu'est-ce que cette épreuve évalue ? Est-ce que cette épreuve évalue réellement les apprentissages faits en classe lors de l'année ? Dans la perspective de cette recherche, il est possible de croire qu'il semble y avoir un fossé entre ce que les enseignants pensent être importants pour l'épreuve et ce que l'épreuve tente d'évaluer de manière bien maladroite.

La portée et les limites de cette recherche

Certes, les résultats de cette recherche ont permis d'en apprendre davantage sur l'épreuve unique d'histoire, sur son traitement et l'influence de la compétence à lire sur sa réussite. Ces nouvelles connaissances permettront aux enseignants d'histoire au secondaire et aux chercheurs en didactique de l'histoire d'explorer des solutions et des pistes d'action ciblant la réussite des élèves dans les classes d'histoire au secondaire. De plus, cette recherche a mis en évidence le faible recours aux documents historiques malgré la grande place que le programme leur accorde. Nous croyons que cette recherche pourra mieux informer les enseignants sur les façons d'outiller leurs élèves au moment de réaliser des évaluations en histoire qui demandent l'interprétations de documents. Ultimement, nous souhaitons que les

résultats de cette recherche aient permis d'illustrer la présence d'un fossé important entre ce qui se passe en classe d'histoire et les demandes du programme de formation.

Par contre, comme certains choix méthodologiques ont été faits pour mener à termes le processus de recherche, la portée des résultats proposés peut se voir limitée. D'abord, les 60 copies d'épreuve unique d'histoire utilisées lors de la première étape de recherche proviennent de deux groupes-classes de la même école, ce qui peut suggérer que les élèves sont issus d'un milieu socio-économique semblable ne reflétant pas un profil varié et représentatif d'élèves au secondaire. Ensuite, pour la deuxième étape de recherche, les six élèves ont fait un exercice d'histoire basé sur le modèle de l'épreuve unique d'histoire. Or, cet exercice était composé de huit questions portant sur une seule thématique soit la culture et les mouvements de pensée. Ce choix de thématique peut interférer sur les résultats, car les élèves venaient tout juste de terminer la matière de cette thématique dans leur cours d'histoire. Il est possible que le choix de cette thématique ait pu influencer les données amassées. De plus, pour la deuxième et la troisième étape d'exploration, le nombre de répondants peut restreindre la portée des résultats si l'on considère qu'il y a seulement deux élèves par niveau de compréhension de lecture. Il est également possible de croire que la désirabilité sociale de certains élèves a pu influencer leurs réponses aux questions. Le fait de se confier à un inconnu sur les difficultés scolaires peut s'avérer un acte intimidant, limitant ainsi la communication entre l'élève et l'intervieweur. Ces éléments ont été pris en compte tout au long de la démarche d'exploration et pour chaque étape plusieurs choix ont été faits pour réduire au minimum les limites de cette recherche.

Les pistes futures à explorer

Même si l'ensemble du processus de recherche a été riche en apprentissages, certaines questions demeurent et pourraient être à l'origine de futures pistes d'action dans le champ de la didactique de l'histoire. À notre sens, il serait pertinent d'orienter la recherche sur l'enseignement des stratégies d'analyse et de lecture de documents historiques en classe d'histoire dans une vision à long terme. Il serait intéressant d'observer quelles sont les stratégies utilisées par les élèves et les évaluer en début d'année, et par la suite d'intégrer tout au long de l'enseignement de la matière des ateliers d'analyse de documents historiques pour finalement observer les stratégies et évaluer à nouveau les élèves à la fin de l'année scolaire. Cette piste paraît particulièrement porteuse en considérant la nouvelle épreuve unique sous le programme d'HQC qui présente une difficulté accrue pour les élèves : cette épreuve, à l'inverse de la précédente, présente en plus des documents historiques à utiliser pour répondre aux questions, des documents historiques superflus que

les élèves devront mettre de côté. Et comme le nouveau programme d'HQC porte sur les deux périodes historiques les plus récentes (le Régime anglais et la Période contemporaine), il est possible de croire que cet examen certificatif sera complexifié si l'on se fie aux résultats obtenus par cette recherche sur les faibles taux de réussite aux questions de ces deux périodes historiques. Finalement, il serait pertinent d'observer dans les classes d'histoire du deuxième cycle, comment les enseignants utilisent eux-mêmes les documents historiques et comment les sources sont travaillées par les élèves.

C'est ainsi que prend fin cette démarche de recherche qui fut nourissante en termes d'apprentissage sur ce qu'est et demande l'épreuve unique d'histoire ainsi que sur l'influence de la compétence à lire et la mobilisation des stratégies de lecture sur sa réussite.

BIBLIOGRAPHIE

- Alexander, P. et Murphy, K. (1999). Nurturing the seeds of transfer: a domain specific perspective. *International Journal of Educational Research*, (31), 561-576.
- Allington, R.L. (2002). What I've Learned about effective Reading Instruction: from a Decade of studying Exemplary Elementary Classroom Teachers. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 740-747.
- Antoniou, F. et Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities A Contemporary Journal*, 5(1), 41-57.
- Armand, F. et Ziarko, H. (1995). La compréhension des textes: un processus interactif?. *Revue de l'ACLA*, 17(2), 85-105.
- Arseneau, R. (2010). *Favoriser le transfert de connaissances grammaticales en situation d'écriture : mise à l'essai d'une séquence didactique auprès d'élèves de troisième secondaire*. (Mémoire de l'Université de Montréal, Montréal, Canada). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3726>
- Atkinson, R. F. (1978). *Knowledge and Explanation in History : An Introduction to the Philosophy of History*. New York: Cornell University Press.
- Babin, J. (2008). *Le rapport aux traces écrites en situation d'évaluation de lecture de textes narratifs brefs: Le cas d'élèves au deuxième cycle du secondaire*. (Mémoire de l'Université de Sherbrooke, Québec, Canada), Repéré à <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=http://search.proquest.com/docview/304382849?accountid=14722>
- Balas-Chanel, A. (2002). L'Entretien d'explicitation : Accompagner l'apprenant vers la métacognition explicite, *Éduquer*, 1(2).
- Barber, A., Buehl, M., Kidd, J., Strutevant, E., Nuland, L. et Beck, J. (2015). Reading engagement in social studies: exploring the role of a social studies literacy intervention on reading comprehension, reading self-efficacy, and engagement in middle school students with different language backgrounds. *Reading psychology*. 36(1), 31-85.
- Barton, K. C. (1997). History It can be Elementary. An Overview of Elementary Students' Understanding of History, *Social Education*, 61(1), p. 13-16
- Basque, J. (2004). Le transfert des apprentissages: qu'en disent les contextualistes?. Dans A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages: comprendre pour mieux intervenir*, (p. 49-106) Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Bilodeau, S. et Gagnon, A. (2011). Comprendre, utiliser, enseigner les stratégies de lecture : Théories et pratiques issues de la recherche et d'ouvrages didactiques. Commission scolaire des Découvreurs (Québec).
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. (Thèse de l'Université Laval, Québec, Canada). Repéré à http://www.theses.ulaval.ca/2007/24480/24480_1.pdf.
- Bouchard, G. (2014). *Les stratégies de lecture en univers social : « Quoi chercher » selon les opérations intellectuelles*. Commission scolaire des Découvreurs (Québec).

- Boutonnet, V. (2009). *L'exercice de la méthode historique proposé par les ensembles didactiques d'histoire du 1er cycle du secondaire pour éduquer à la citoyenneté*. (Mémoire de l'Université de Montréal, Québec, Canada). Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2015-v50-n2-3-mje02506/1036431ar/>
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*. (Thèse de l'Université de Montréal, Québec, Canada). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10105>
- Bouvier, F., et Sarra-Bournet, M. (2008). *L'enseignement de l'histoire au début du XXIe siècle au Québec*. Québec: Septentrion.
- Bouvier, F. (2009). L'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté nationales au secondaire: retour sur un débat qui touche à l'essentiel. *Formation et profession*, 16(1) 29-32.
- Bouvier, F. et Chiasson-Desjardins, S. (2013). L'apprentissage par concepts en première secondaire dans un cadre d'arrimage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(2), 297-316.
- Boyer, J.-Y. (1997) La verbalisation comme voie d'accès à la compréhension et à la production de textes. Dans L.Y. Boyer et L. Savoie-Zajc, *Didactique du français*, (p. 203-238). Montréal: Éditions Logiques.
- Cardin, J.-F. (2005). Le nouveau programme d'histoire au secondaire: trois compétences à enseigner. *Formation et profession*, 11(1), 35-39.
- Cardin, J.-F. (2006). Les programmes d'histoire nationale: une mise au point. *Formation et profession*, 12(3), 52-54.
- Caron, P. et Trudel, J. (2014). La lecture en univers social: une expérience pleine de possibilités. *Enjeux de l'univers social*, 10(1), 34-37.
- Cartier, S. et Tardif, J. (2000). De la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre: aider les élèves qui ont des difficultés à apprendre par la lecture. *Vie pédagogique*, (115), 44-49.
- Cartier, S. et Théorêt, M. (2004). *L'enseignement de stratégies d'apprentissage par la lecture*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Cartier, S. et Martel, V. (2014). Apprendre par la lecture (APL) en univers social au primaire et au secondaire. *Revue Enjeux*, 10(1), 8-11.
- Cartier, S. (2004). *Apprendre en lisant au secondaire : stratégies d'élèves de quatrième et cinquième secondaires*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Cartier, S., Martel, V., Arseneault, J. et Mourad, E. (2015). Apprendre en lisant au primaire en recourant à des textes informatifs illustrés : étude exploratoire. Dans V. Martel, M. Boudreau et I. Beaudoin (dir.), *La littératie illustrée, enseignement et apprentissage*. (2). Québec : Revue de Recherches en Littératie médiatique multimodale (R2LMM),
- Cartier, S., Martel, V., Boutin, J.-F. et Bélanger, J. (2018). *Apprendre par la lecture en classe de français*. Communication présentée au Colloque SFERE-Provence « Apprentissage et Education » : Conditions, contextes et innovations pour la réussite scolaire, universitaire et professionnelle, Marseille, France.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, (35), 185-208.
- Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto*. Sainte-Foy, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Chartrand, S.-G. (2009). Compétences à mobiliser pour la compréhension et l'interprétation de manuels d'histoire du secondaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 37-58.
- Chartrand, S.-G. (2007). Entrevue avec Christiane Blaser: la lecture et l'écriture des outils essentiels aux apprentissages scolaire. *Formation et profession*, 14(2), 49-51.
- Cope, B. et Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge.
- De La Paz, S. (2005). Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 139-156. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.139>
- Delporte, C. et Gachet, M-P. (2002). Les images dans l'enseignement de l'histoire. Dans M. Hagnerelle (dir.), *Actes du colloque : Apprendre l'histoire et la géographie à l'école* (p. 185-190). Paris, France : Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Versailles. Récupéré du site http://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/97/7/apprendre_HG_109977.pdf
- Desrochers, A. et Berger M. J. (2011). Littératie, éducation et société. L'évaluation de la littératie. *Les Presses de l'Université d'Ottawa*, 7-28.
- Destrempe, C. et Van Grunderbeeck, N. (1998). Enseigner à lire à des élèves en difficulté d'apprentissage. *Cahiers Binet-Simon*, (654), 137-163.
- Déry, C. (2017). *Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle en Histoire et éducation à la citoyenneté*. (Mémoire de l'Université du Québec à Montréal, Québec, Canada). Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2017-v52-n1-mje03166/1040809ar/>
- Develay, M. (1991). La face cachée des disciplines scolaires. *Cahiers pédagogiques*, (298), 9.
- Dumont, M. (1985). L'enseignement de l'histoire d'hier à aujourd'hui. *Bulletin de liaison de la SPHQ*, 23(2), 23-26.
- Dumont, M. (2014). La nature, l'objet et la pratique de l'histoire. Dans M-A. Éthier et al. (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p.15-34). Québec : Éditions Multimondes.
- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique*. (Thèse de l'Université Laval, Québec, Canada). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23057>
- Duquette, C., Lauzon, M.-A., et St-Gelais, S. (2016). Favoriser la réussite à l'épreuve unique de quatrième secondaire: l'importance de la recherche collaborative. *Enjeux de l'univers social*, 12(1), 18-21.
- Ellis, E.S. et Lenz, B.K. (1990). Techniques for mediating content-area learning: Issues and research. *Focus on Exceptional Children* 22(9), 1-16.
- Éthier, M-A., Lefrançois, D. et Moisan, S. (2010). Trois recherches exploratoires sur la pensée historique et la citoyenneté à l'école et à l'université. Dans M-A, Éthier, J-F. Cardin et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 267- 287). Québec : Multimondes.
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'Éducation*, 29(3), 673-694.
- Fogo, B. (2014). Core practices for teaching history: The results of a Delphi Panel survey. *Theory & Research in Social Education*, 42(2), 151–196. doi:10.1080/00933104.2014.902781
- Fournier, M.-H., et Cartier, S. C. (2011). Intervention sur l'apprentissage par la lecture d'adolescents en difficulté d'apprentissage. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 14(1), 85-104.
- Gear, A. (2011). *Stratégies de lecture des textes courants*. Québec : Modulo.
- Gervereau, L. (2004). *Voir, comprendre, analyser les images*. Paris, France : La Découverte.

- Giasson, J. (1990) *La compréhension en lecture*. Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (2007) *Les phases de la lecture et les stratégies*. Repéré à www.pedagonet.com/other/lecture3.html.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : Apprentissage et difficulté*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Granger, N., Debeurme, G., Boivin, A., Perron, G., Gingras, C., Laflamme, S., Noël-Gaudreault, M., Brunet, M. et Beaudry, M.-C. (2010). Des stratégies de lecture dans toutes les disciplines. *Québec Français* (157), 56-57.
- Granger, N., et Moreau, A. C. (2018). Que disent les recensions antérieures de recherches sur les enseignements favorisant les compétences en littératie de la fin du primaire et du secondaire?. *Language and Literacy*, 20(2), 40-58.
- Gravel, P. (1988). Neuf Québécois sur dix veulent que l'histoire soit matière obligatoire. *Journal La Presse* du 11 mars 1988. Repéré a
- Grossmann, F. (1999). Littéracie, compréhension et interprétation des textes. *Repères* 19, 139-166.
- Harvey, F. (2010). *Les questionnaires de textes dans les manuels d'histoire du secondaire : un support pour comprendre et apprendre?* (Mémoire, de l'Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada). Repéré à <https://constellation.uqac.ca/287/1/030139035.pdf>
- Jadoulle, J.-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire : pratiques et fondement d'une "didactique de l'enquête" en classe du secondaire*. Belgique : Éditions Érasme.
- Lacelle, N., Boutin, J-F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale : De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : PUQ.
- Laparra, M. (1986). Analyse des difficultés des élèves en matière de lecture et d'écriture de textes explicatifs. *Pratiques*, (51), 77-85.
- Laperle, D. (2011). Examen d'histoire au secondaire : Je ne me souviens de rien...c'est écrit!. *Journal Le Devoir* du 20 juin 2011. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/325838/examen-d-histoire-au-secondaire-je-ne-me-souviens-de-rien-c-est-ecrit>
- Langlois, M. (2009). Présentation du programme : histoire et éducation à la citoyenneté. *Formation et profession*, 16(1), 17-20.
- Laville, C. (1975). Psychologie de l'adolescent et enseignement historique : le problème de la pensée formelle. *Cahiers de Clio*, (43-44), 33-42.
- Lautier, N. (1997). *Enseigner l'histoire au Lycée*. Paris : A. Colin.
- Lautier, N., et Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue Française de Pédagogie*, (162), 95–131.
- Lauzon, M-A. (2016, octobre). *Comment passer de l'échec à la réussite? Nos défis à l'égard de la réussite des élèves lors de l'épreuve unique en 4e secondaire*. Communication présenté au Congrès de l'Association québécoise pour l'enseignement de l'univers social, Gatineau.
- Létourneau, J. (2008). Transmettre la culture comme mémoire et identité: au coeur du débat sur l'éducation historiques des jeunes québécois. *Revue française de pédagogie*, (165), 43-54.
- Létourneau, J. (2011). The Dabate on History Education in Québec. Dans P. Clark (dir.), *New Possibilities for the Past*, (p.-81-96). Vancouver: UBC Press.
- Leinhardt, G. et Young, K. (1996). Two texts, three readers: Distance and expertise in reading history. *Cognition and Instruction*, 14(4), 441-486

- Lenoir, Y. et Sauvé, L. (1998). L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire : quelle interdisciplinarité pour quelle formation?. *Revue des sciences de l'Éducation*, 24(1), 3.
- Lévesque, S. (2010). On historical literacy: learning to think like historians. *Canadians Issues*, 3(2), 42-46. Repéré à http://www.virtualhistorian.ca/system/files/CanadianIssues_canadas-diverse-histories_pdf-1.pdf
- Lévesque, S. (2011). What is means to Think Historically. Dans P.Clark (dir.), *New Possibilities for the Past*, (p. 115-138). Vancouver: UBC Press.
- Macceca, S. et Brummer, T. (2010). *Stratégies de lecture en mathématiques, en sciences et en sciences sociales*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Martel, V. et Boutin, J-F. (2008). La littérature illustrée comme objet didactique : l'exemple de l'Histoire sous la loupe du LIMIER. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(2), 179.
- Martel, V. (2009). Lire et écrire dans la classe de sciences humaines. Dans J. Lebrun et O. Araujo (dir.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire : des fondements aux pratiques* (p. 82-102). Montréal: Éditions Chenelières.
- Martel, V. et Lévesque, J.-Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire: regards sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2), 27-53.
- Martel, V., Lévesque, J.-Y. et Aubin-Horth, S. (2012). Compréhension en lecture au primaire : actualisation des pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 87-106.
- Martel, V. (2014) Lire et interpréter des documents écrits en histoire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrancois, D. et S. Demers (dir.), *La didactique des sciences humaines au primaire et au secondaire*, (p. 163-180). Montréal : ERPI.
- Martel, V., Cartier, S. C. et Butler, D. (2014). Apprendre par la lecture en sciences humaines au primaire. Dans M. C. Larouche et A. Araújo-Oliveira (dir.), *Les sciences humaines à l'école primaire québécoise. Regard croisé sur un domaine d'intervention et de recherche*. (p. 83-106). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Martel, V. et Boutin, J.-F. (2014). Développer les compétences de littératie multimodale et critique en classe d'histoire par le recours à la BD. Dans N. Lacelle et J-F. Boutin (dir.), *Des voies multimodales d'enseignement/apprentissage de la littérature : vers une didactique de la multilecture et de la multiécriture littéraire*. Québec : Revue de recherches en littératie médiatique multimodale.
- Martel, V., Cartier, S. et Butler, D. (2015). Apprendre en lisant en histoire en recourant au manuel scolaire ou à un corpus d'œuvres documentaires et de fiction. Dans V. Martel, M. Boudreau et I. Beaudoin (dir.), *La littératie illustrée, enseignement et apprentissage*. (2). Québec : Revue de Recherches en Littératie médiatique multimodale (R2LMM).
- Martel, V., et Cartier, S. (2016). L'apprentissage par la lecture d'œuvres jeunesse en sciences humaines au primaire. Dans M.-A. Éthier et R. Mottet (dir.), *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté : recherches et pratiques* (p. 25-38). Bruxelles : De Boeck.
- Martel, V. (2018). *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire : former à l'enquête en classe d'histoire*. Québec: les Éditions JFD.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Montréal : L'Harmattan.
- Martineau, R. (2005). L'instrumentalisation dans la collecte de données : l'observation en situation, enjeux possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, Hors-Série, (2).

- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école: traité de didactique*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Mastropieri, M.A., Scruggs, T., et Graetz, J.E. (2003). Reading comprehension instruction for secondary students: Challenges for struggling students and teachers. *Learning Disability Quarterly*, 26(2), 103-116.
- Massicotte, G. (1981). *L'histoire problème, la méthode de Lucien Febvre*. Maloigne : Edisem.
- Maurel, M. (2009) Expliciter. *Le journal de l'association GREX*, (80).
- Mével, Y. et Tutiaux-Guillon, N. (2013). *Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée*. France: Publibook.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec (MELS) (2003). *L'école, tout un programme, programme de formation au premier cycle du secondaire*, chapitre 7, p. 337-368.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) (2007a). Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, HEC, deuxième cycle. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec (MELS). (2007b). 5,4,3,2... Des chiffres qui parlent du niveau 1 de littératie au Québec. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc07/DepStatAlpha_fr.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2009). Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, français langue d'enseignement, deuxième cycle. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site.../PFEQ_FrancaisLangueEnseignement.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec (MELS). (2011a). Document d'information: épreuve d'appoint: histoire et éducation à la citoyenneté. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgjf/de/docinfosec.htm>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). (2011b). Progression des apprentissages au secondaire. HEC, 3e et 4e secondaire. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). (2011c). Cadres d'évaluation des apprentissages : Mathématiques, enseignement secondaire, 1^{er} et 2^e cycle. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_mathematique-secondaire_2011.pdf
- Ministère de l'Éducation du loisir et du Sport du Québec (MELS). (2012). La lecture chez les élèves du secondaire: action concertée pour le soutien à la recherche en lecture. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm>
- Ministère de l'Éducation du loisir et du Sport du Québec (MELS). (2013a) La progression des apprentissages : histoire et éducation à la citoyenneté 3^e et 4^e secondaire. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionSecondaire/domaine_univers_social/histoire2/index.asp
- Ministère de l'Éducation du loisir et du Sport du Québec (MELS). (2013b) Le Programme de formation de l'école québécoise : histoire et éducation à la citoyenneté : deuxième cycle. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp?page=social>
- Ministère de l'Éducation du loisir et du Sport du Québec (MELS). (2014a) Document d'information sur les épreuves: Histoire et éducation à la citoyenneté : Quatrième année du secondaire. Québec:

Gouvernement du Québec. Repéré à
<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/epreuve-unique-histoire-et-education-a-la-citoyennete-087-404-quatrieme-annee-du-secondair/>

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). (2014b). Le sens de l'histoire : pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3e et de 4e secondaire. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/sens_de_histoire_s.pdf

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Québec (MEESR). (2015a). Document d'information: épreuve d'appoint: histoire et éducation à la citoyenneté, 2016-2017. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgjf/de/docinfosec.htm>

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Québec (MEESR). (2015b). Examens et épreuves; conversion et modération. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/enseignants/references/examens-et-epreuves/traitement-desresultats/conversion-et-moderation/>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES). (2017). Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire : Histoire du Québec et du Canada, troisième et quatrième secondaire. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/.../PFEQ/histoireQuebecCanada.pdf

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 l'Université de Montréal, Québec, Canada). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4771>

Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris: Nathan.

Monte-Sano, C. (2011). Beyond Reading Comprehension and Summary: Learning to Read and Write in History by Focusing on Evidence. *Perspective, and Interpretation Curriculum Inquiry*, 41(2), 212–249.

Monte-Sano, C., De La Paz, S. et Felton, M. (2014). Implementing a disciplinary-literacy curriculum for US history : learning from expert middle school teachers in diverse classrooms. *Journal of curriculum studies*. 46 (4), 540-575.

Moss, P.A. (1996). Enlarging the Dialogue in Educational Measurement: Voices from Interpretive Research Traditions. *Educational Researcher*, 25(1), 20-28.

Nokes, J. D., Dole, J. A., et Hacker, D. J. (2007). *Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts*. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 492-504. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.492>

Nokes, J.D. (2008). Aligning Literacy Practices in Secondary History Classes with Research on Learning. *Middle Grades Research Journal*, 3(3), 29-55.

Nokes, J.D (2010). Observing Literacy Practices in History Classrooms. *Theory & Research in Social Education*, 38(4), 515-544.

Nokes, J. D. (2013). *Building students' historical literacies: learning to read and reason with historical texts and evidence*. New-York: Routledge.

- OCDE (2014). Principaux résultats de l'enquête Pisa 2012 : ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent. Repéré à <http://www.injep.fr/veille/enquete-pisa-2012-ce-que-les-eleves-de-15-ans-savent-et-ce-qu'ils-peuvent-faire-avec-ce-qu'ils-savent>
- O'Reilly, T., et McNamara, D. S. (2007). Reversing the reverse cohesion effect: Good texts can be better for strategic, high-knowledge readers. *Discourse Processes*, 43(2), 121-152.
- Ouellet, C. (2013). L'enseignement des stratégies de lecture en classe d'univers social à l'aide d'un cahier d'enseignement et d'apprentissage. *Enjeux de l'univers social*, 10(1), 30-37.
- Ouellet, C. et Farand, J.-B. (2014). L'enseignement des stratégies de lecture en classe d'univers social à l'aide d'un cahier d'enseignement et d'apprentissage. *Enjeux de l'univers social*, 10(1), 30-33.
- Pageau, L. (2016). *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?*, (Mémoire de l'Université Laval, Québec, Canada). Repéré à <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/27286?locale=fr>
- Paillé, P et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin
- Pallascio, R et Lafortune, L. (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec. ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uqac-ebooks/detail.action?docID=3257443>.
- Paret, M-C. (1991). *La syntaxe écrite des élèves du secondaire*. Montréal, Canada : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Péladeau, N., Forget, J. et Gagné, F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 187-209. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/012364ar>
- Pisha, B. et Coyne, P. (2001). Smart From the Start: The Promise of Universal Design for Learning. *Remedial and Special Education*, 22(4), 197–203. Repéré à <https://doi.org/10.1177/074193250102200402>
- Poirier, A. (2008). *Le transfert de stratégies de lecture lors d'une activité de lecture en classe de sciences et technologies au secondaire*. (Mémoire de l'Université du Québec à Montréal, Québec, Canada). Repéré à <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/2215>
- Prud'Homme, J. (2007). Réformer l'enseignement et réformer les maîtres: La transformation des programmes d'histoire nationale et ses acteurs au Québec, 1963-2006. *Bulletin politique d'histoire*, 15(2), 185-216.
- Reisman, A. (2012). Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86–112. doi:10.1080/0737008.2011.634081
- Reisman, A. (2015). Entering the historical problem space: Whole-class text-based discussion in history class. *Teachers College Record*, 117(2): 1-44.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). *La recherche en éducation: Étapes et approches* (3^e Édition). Québec : ERPI.
- 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: Blackwell.

- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *The Big Six : Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Éducation.
- Stahl, S., Hynd, C., Britton, B., McNish, M., et Bosquet, D. (1996). What happens when students read multiple source documents in history?. *Reading Research Quarterly*, 31(4), 430–456.
- Shemilt, D. (2009). Drinking an ocean and pissing a cupful: How adolescents make sense of history. Dans Symcox, L. et Wilshut, A. (Dir.), *The Problem of the Canon and the Future of History Teaching*, (p. 141-209). Charlotte NC: Information Age.
- Statistiques Canada. (2009). Le rendement des élèves canadiens en lecture dans un contexte international. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-590-x/2010001/chapt1-fra.htm>
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Van Der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van Grunderbeeck, N. (2003, novembre). *Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture*. Communication présentée à la Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, Montréal. Repéré à <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/vangrunderbeeck.pdf>
- Van Grunderbeeck, N., Théorêt, M., Chouinard, R. et Cartier, S. (2004). *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire*. Montréal: Université de Montréal.
- Vansledright, B. (2002). *In Search of America's Past: Learning to Read History in Elementary School*. New York: Teachers College Press.
- Vauras, M. (1991). *Text learning strategies in school-aged students*. Helsinki: Academiae Scientiarum Fennicae.
- Vaughn, S., Scammacca, N.K., Roberts, G., et Stuebing, K.K. (2013) A Meta-Analysis of Interventions for Struggling Readers in Grades 4-12: 1980-2011. *Journal of learning disabilities*, 48(4), 369-90.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris: ESF.
- Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *La Psychologie Française*, 44 (1), 7-19.
- 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). *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 Education 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. (1994). The cognitive representation of historical texts. *Teaching and learning in history*, 85-135.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Wineburg, S., Monte-Sano, C. et Reisman, A. (2011). *Reading Like a Historian: Teaching Literacy in Middle and High School History Classrooms*. New York: Teachers College Press.

Wineburg, S. et Reisman, A. (2015). Disciplinary literacy in History: A toolkit for digital citizenship. *Journal of Adolescent and Adult literacy*, 58(8), 636-639.

Zakharthouk, J.-M. (2004). Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (1), 71-80.

ANNEXES

Annexe A : les opérations intellectuelles et questions de l'épreuve d'HEC⁵¹

Opérations intellectuelles	Nombre de questions dans l'épreuve d'HEC (sur 21)	Pondération par question
Situer dans le temps et dans l'espace	4/21	1 ou 2 point(s)
Déterminer des éléments de continuité et de changements	2/21	2 points
Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences	4/21	2 points
Caractériser une réalité historique	2/21	2 points
Établir des liens de causalité	2/21	3 points
Établir des faits	4/21	1 point
Établir des comparaisons	2/21	1 ou 2 point(s)
Mettre en relation des faits	1/21	2 points

⁵¹ Ce tableau présente les huit opérations intellectuelles, le nombre de questions par opération intellectuelle et la pondération de ces questions (tableau effectif pour les épreuves entre 2009 et 2017 sous le programme d'HEC).

Annexe B : exemple de calcul de la note finale d'histoire de quatrième secondaire

Chloé a obtenu 71 % à l'école et 60 % à l'épreuve unique. Après la modération effectuée par le Ministère, sa note-école est passée à 68 %. Quant à la note qu'elle a obtenue à l'épreuve unique, elle est demeurée à 60 %, l'épreuve n'ayant pas été convertie. Sur son relevé des apprentissages, Chloé a donc 64 % pour le cours d'histoire et éducation à la citoyenneté.

Le calcul sommaire pour Chloé : $(50 \% \text{ de } 68 \%) + (50 \% \text{ de } 60 \%) = 64 \%$

(MELS, 2015b).

Annexe C : les opérations intellectuelles: habiletés et comportements attendus

OPERATIONS INTELLECTUELLES	LES HABILITES	COMPORTEMENTS ATTENDUS
Situer dans le temps et dans l'espace	<ul style="list-style-type: none"> -Ordonner chronologiquement des faits. -Situer un fait ou un ensemble de faits sur une ligne du temps. -Établir l'antériorité et la postériorité de faits. -Situer des territoires dans le temps. -Situer des éléments géographiques ou des faits ou des territoires dans l'espace. 	<ul style="list-style-type: none"> -L'élève doit ordonner des faits les uns par rapport aux autres en tenant compte de repères de temps. -L'élève doit associer des faits à la période correspondante. -L'élève doit classer des faits, selon qu'ils sont antérieurs ou postérieurs à un repère de temps. -L'élève doit identifier un territoire en tenant compte de repères de temps. -L'élève doit identifier sur une carte ce qui correspond à un élément géographique, un fait ou un territoire donné.
Mettre en relation des faits	<ul style="list-style-type: none"> -Effectuer un rapprochement entre des faits. -Illustrer un énoncé par des faits pertinents et exacts. 	<ul style="list-style-type: none"> -L'élève doit associer des documents qui présentent des manifestations ou des descriptions à des faits qui leur sont apparentés. -L'élève doit illustrer une affirmation en formulant un énoncé qui, par exemple, clarifie cette affirmation ou la prouve par un fait ou une manifestation.
Déterminer des éléments de continuité et de changements	<ul style="list-style-type: none"> -Identifier ce qui se maintient à travers le temps. -Mettre en évidence une transformation dans le temps. 	<ul style="list-style-type: none"> -L'élève doit indiquer un fait qui montre qu'une réalité historique se maintient. -L'élève doit indiquer un fait qui montre qu'une réalité historique se transforme.
Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences	<ul style="list-style-type: none"> -Identifier des faits qui expliquent une réalité. -Identifier des faits qui découlent d'une réalité. 	<ul style="list-style-type: none"> -L'élève doit indiquer un fait, par exemple le contexte, des intérêts, des objectifs, des influences, des actions, qui explique une réalité historique. -L'élève doit indiquer un fait qui découle d'une réalité historique.
Établir des comparaisons	<ul style="list-style-type: none"> -Dégager des similitudes ou des différences. -Dégager un point de convergence ou de divergence. (2^e cycle) 	<ul style="list-style-type: none"> -L'élève doit indiquer ce qui est semblable ou ce qui est différent par rapport à un ou plusieurs objets de comparaison. -L'élève doit indiquer le point précis sur lequel deux acteurs ou deux historiens sont d'accord ou en désaccord.
Établir des faits	<ul style="list-style-type: none"> -Identifier des faits pertinents et exacts à partir de documents. 	<ul style="list-style-type: none"> -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.
Établir des liens de causalité	<ul style="list-style-type: none"> -Exprimer un enchaînement logique entre des facteurs explicatifs et des conséquences. 	<ul style="list-style-type: none"> -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.

<p>Caractériser une réalité historique</p>	<p>-Mettre en évidence des particularités. -Dégager une généralité d'un ensemble de particularités.</p>	<p>-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.</p>
---	---	--

Version adaptée du tableau sur les opérations intellectuelles en univers social (2016), commission scolaire de la Beauce-Etchemin.

Annexe D : la compétence 1 et ses composantes : lire et apprécier des textes variés issue du programme de français (2^e cycle).

Compétence 1 et ses composantes : deuxième cycle du secondaire

Construire du sens¹⁹

Planifier sa lecture en fonction de la situation • Comprendre et interpréter un texte • Y réagir • Évaluer l'efficacité de sa démarche

Porter un jugement critique

Évaluer la crédibilité des sources et la véracité de l'information dans les textes courants • Mettre en contexte une œuvre, un texte, un extrait, un propos ou une problématique • Se situer par rapport aux valeurs, au traitement thématique, aux procédés textuels et linguistiques ainsi qu'à l'utilisation du support médiatique • Se donner des critères pour faire ressortir la différence, la ressemblance, la nouveauté, l'intérêt ou la complémentarité d'un texte par rapport à un ou plusieurs autres • Confronter son appréciation avec celle de ses pairs et d'experts • Étayer et nuancer l'expression de son jugement

Lire et apprécier des textes variés

Réfléchir à sa pratique de lecteur

Se donner une démarche adaptée à la situation de communication • Évaluer l'efficacité de ses stratégies de lecture et d'appréciation • Déterminer des possibilités d'utilisation de ses stratégies et de ses connaissances dans d'autres contextes • Prendre en considération ses champs d'intérêt, ses habitudes et ses attitudes à l'égard de la langue, des textes, de la culture et de leurs standards • Se référer à son répertoire personnalisé • Faire le bilan de ses acquis, de ses progrès, des points à améliorer ou à consolider et en conserver la trace

Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture

S'appuyer sur ses connaissances relatives aux régularités de la langue et des textes pour en acquérir de nouvelles • Utiliser le métalangage de manière appropriée • Se constituer des réseaux de connaissances disciplinaires et interdisciplinaires • Se constituer des repères culturels d'ordre linguistique et textuel • Se constituer des repères (œuvres, auteurs) dans le domaine littéraire • Recourir à des ouvrages de référence et à des outils technologiques

Critères d'évaluation²⁰

- Compréhension juste d'un ou de plusieurs textes
- Interprétation fondée d'un ou de plusieurs textes
- Réaction fondée à un ou à plusieurs textes
- Jugement critique et fondé sur un ou plusieurs textes
- Recours à une démarche et à des stratégies appropriées

19. Cette composante est détaillée davantage dans les tableaux qui présentent le processus et les stratégies de lecture (p. 43-52).

20. L'annexe F (p. 181-184) établit l'équivalence entre les critères du premier cycle et les formulations provisoire et définitive des critères du deuxième cycle.

21. Ces textes, conformes ou non à des modèles, présentent une certaine complexité en raison d'un ou de plusieurs de ces éléments : sujet ou thème abordé, angle de traitement inhabituel, densité informative, structure privilégiée, point de vue adapté, repères culturels sollicités, utilisation particulière de la langue.

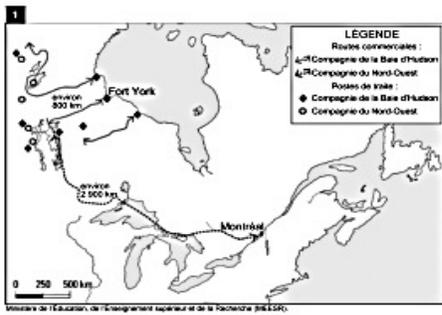
Attentes de fin de cycle

À la fin du deuxième cycle du secondaire, l'élève lit et apprécie des textes consistants²¹, les met en relation avec d'autres et effectue des tâches qui requièrent une certaine profondeur d'analyse. Il s'informe à partir d'une variété de textes courants et de médias, découvre des univers littéraires et pose un regard critique sur les textes qu'il lit.

- Quand l'élève s'informe sur un sujet, il lit des textes courants provenant de sources variées et crédibles. Il trie, analyse et synthétise des renseignements provenant d'un ou de plusieurs textes dont il cerne le contenu, l'organisation et le point de vue.
- Quand l'élève découvre des univers littéraires, il lit des textes de genres différents provenant du Québec, de la francophonie et d'ailleurs. Il les situe dans leur contexte, en cerne le contenu, l'organisation et le point de vue.
- Quand l'élève pose un regard critique sur des textes courants et littéraires, il se réfère à des critères pertinents pour appuyer son jugement.

L'élève démontre une bonne compréhension de textes consistants et fonde son interprétation, sa réaction et son jugement critique en s'appuyant sur des éléments pertinents des textes, sur ses connaissances textuelles et linguistiques de même que sur ses repères culturels. Il porte un jugement critique sur les textes lus, tant sur le plan du contenu, de l'organisation, du point de vue que de la langue utilisée. Il adopte une démarche appropriée et utilise des stratégies efficaces selon la situation.

SECTION 1 ÉCONOMIE ET DÉVELOPPEMENT

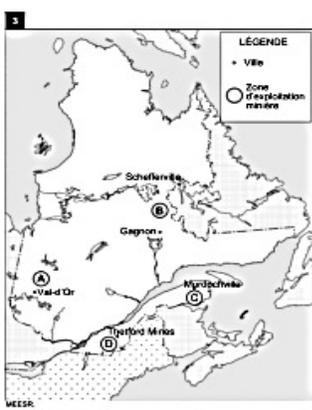


2

« [...] une vaste campagne [...] est entreprise entre 1945 et 1960. [...] Cette initiative [...] permet aux fermiers de s'éclairer et de développer de nouvelles techniques de conservation, dont la réfrigération. »

1. Campagne : opération

Michel SARRA-BOURNAT et autres. Répertoire de l'école, histoire et éducation à la citoyenneté, 2^e année de 2^e cycle de secondaire, Saint-Laurent, ÉPRL, 2008, p. 138.



4

« En 1854, [l'entente permet la] libre circulation des matières premières entre les deux pays et [le] partage des droits de pêche et de navigation dans le golfe du Saint-Laurent. »

Source : DOLOREZ-BRODEUR et PÉPIN LACROIX. « Vers l'indépendance », ÉPRL, 1994, p. 146-150.



6

« La production [...] destinée uniquement à répondre aux besoins de la métropole [française], profite assez peu à la colonie [...]. La politique [...] de la métropole empêche l'écllosion¹ de petites entreprises adaptées aux besoins de la colonie. »

1. Écllosion : apparition

Jean-François GARDIN et autres. Le Québec : l'histoire et le projet, 2^e éd., Lével, Éditions 1994, 1994, p. 97.

7

« Depuis longtemps, la métropole britannique favorisait l'économie de ses colonies [...]. Les colons étaient ainsi protégés de la concurrence étrangère sur le marché anglais. [...] Or, [...] l'Angleterre, qui est en plein essor économique, veut accroître ses ventes à l'étranger [...]. [...] À partir de ce moment, les producteurs canadiens doivent davantage faire face à la concurrence des exportateurs étrangers. »

Jean-François GARDIN et autres. Le Québec : l'histoire et le projet, 2^e éd., Lével, Éditions 1994, 1994, p. 236.

8 Volume de bois exporté (en tonnes)

	1845	1846	1847	1848
Bois exporté	484 460	484 820	380 000	340 000

HEC-HEC. À partir de Louis BÉCHÉMIN. Répertoire Pro 1811-1850 Québec. Université Laval, 1964, p. 17. (En ligne) http://classiques.usherbrooke.ca/collections/repertoire_1811-1850/repertoire_pro_1811_1850.pdf (consulté le 30 novembre 2015).

9

« La mise en valeur d'un potentiel hydroélectrique et le développement de l'industrie forestière entraînent la croissance rapide de certaines régions, tels le Saguenay et la Mauricie. »

Marie DOLOREZ-BRODEUR et autres. Répertoire de l'école, histoire et éducation à la citoyenneté, 2^e année de 2^e cycle de secondaire, Anjou, Les Éditions CEC, 2008, no. 1, p. 124.

10

« [...] des manufactures apparaissent en milieu urbain et plusieurs dizaines d'employés travaillent dans chacune d'elles. Cette fois, la source d'énergie motrice [...] est [...] le charbon [...]. »

Michel SARRA-BOURNAT et autres. Répertoire de l'école, histoire et éducation à la citoyenneté, 2^e année de 2^e cycle de secondaire, Saint-Laurent, ÉPRL, 2008, p. 134.

11

« [...] le Canada demande à faire partie de l'accord que les États-Unis s'apprentent à signer avec le Mexique. Cette entente mène [...] à l'ALENA. »

Michel SARRA-BOURNAT et autres. Répertoire de l'école, histoire et éducation à la citoyenneté, 2^e année de 2^e cycle de secondaire, Saint-Laurent, ÉPRL, 2008, p. 143.



⁵² Les questions du questionnaire de l'épreuve de juin 2016 se retrouvent dans le tableau 29 (p. 85-86)

1 « Les Jésuites [...] ont entrepris l'éducation des indigènes¹ en leur couvent² [...] [Ils] fondent à Québec [...] [un collège], le premier en Amérique du Nord. [...] [C]'est aussi l'époque où les Jésuites prennent l'habitude de publier leurs *Relations* [...] »

1. Indigènes : autochtones
2. Couvent : maison religieuse

Maryse TRUDEL, *Relation* [...] Histoire et archéologie, Montréal, Éditions HRW, 1971, p. 61.

2 « [...] au lendemain d'une victoire des Français et de leurs alliés hurons sur les Iroquois, Étienne Brûlé annonce sa décision d'aller vivre parmi les Amérindiens. [...] [Il] facilite le travail de certains missionnaires en leur apprenant les rudiments de la langue huronne. Malgré l'aide qu'il a apportée à la colonie, il se fait reprocher d'avoir adopté [...] leur morale. »

Jean-François GARDIN et autres, *Le Québec : Archaïsme et progrès*, 2^e éd., Lével, Éditions HRW, 1994, p. 70.

3 « Il n'y a pas de commandement de Dieu qui ordonne aux femmes d'être les domestiques non payées de leur mari, les bonnes à tout faire¹ sans rémunération. »

Eva Ciró-Côté

1. Bonnes à tout faire : servantes



Wanda Larrosa

« Dans une société chrétiennement ordonnée, la femme [...] est exemptée¹ de certaines tâches incompatibles avec sa nature. Ses fonctions primordiales sont la maternité, l'éducation des enfants et la gouverne² intérieure du foyer, sous l'autorité du père. »

Henri Bourassa

1. Exemptée : dispensée
2. Gouverne : administration, conduite

[Texte adapté]



Steve D'Amico/1000, SAUNDERS

4 Publicité



The Advertising Archives/2522042 : *Figaro Magazine Advert.*

5 « L'influence du Vatican sur le clergé canadien [...] après 1840 se fait sentir de plusieurs façons. [...] C'est [...] sur le modèle de la basilique Saint-Pierre de Rome, située au Vatican, que M^{re} Bourget fait construire sa nouvelle église cathédrale, l'actuelle cathédrale Marie-Reine-du-Monde. »

Christophe HORQUELIN et autres, *Pratiques, manuel de l'élève, histoire et éducation à la citoyenneté*, 2^e année du 2^e cycle du secondaire, Montréal, Grafco, 2009, t. 2, p. 41.

6 « Après la Seconde Guerre mondiale, [...] les stations [de radio] diffusent abondamment de la musique et des chansons [...], comme celles d'Elvis Presley [...] »

Jean-François GARDIN et autres, *Le Québec : Archaïsme et progrès*, 2^e éd., Lével, Éditions HRW, 1994, p. 403.

7 « En France, [...] le roi [...] était le protecteur de l'Église [...]. [L'Église] protégeait la structure sociale [du royaume] en prêchant l'obéissance et la soumission. »

John A. DUNBAR et Brian YOUNG, *Breve histoire socio-économique du Québec*, 4^e éd., Québec, Les Éditions de Septentrion, 2002, p. 61.

8 « Ils s'opposent souvent à l'autorité et contestent les ordonnances du gouverneur. Ils désobéissent notamment aux règles concernant la traite des fourrures et font de la contrebande¹. Si, en France, les paysans n'ont pas le droit de chasse, les Canadiens en revanche s'octroient² ce droit dans la colonie. Ils contestent les corvées trop exigeantes et refusent parfois de payer au seigneur les rentes obligatoires. »

1. Contrebande : commerce pratiqué de manière illégale
2. S'octroient : se donnent

Amyr DUBREUILLE (éd.), *Pratiques : une histoire géographique du Québec, manuel de l'élève, histoire et éducation à la citoyenneté*, 3^e année du 2^e cycle du secondaire, Alpa, Les Éditions CEC, 2008, vol. 2, p. 36.

9 Signalisation trilingue, adoptée par le Conseil de bande d'Odanak



Photo : Stéphane Lessard, dans « Chanina au coin de la rue », *Le Nouvelliste*, 30 octobre 2009, p. 4.

10 Buste de Louis XIV à la place Royale, à Québec



Musée de la civilisation, photographie : Annie Stefan - Perspectives Photo (USA)

11 « Les libéraux canadiens se font également entendre par l'entremise de la presse. À Montréal, ils se regroupent autour de Fleury Mesplet. Le journal qu'imprime Mesplet à partir de 1778 constitue le principal moyen de diffusion des idées libérales. »

Christophe HORQUELIN et autres, *Pratiques, manuel de l'élève, histoire et éducation à la citoyenneté*, 2^e année du 2^e cycle du secondaire, Montréal, Grafco, 2009, t. 2, p. 38.

« En 1806, un hebdomadaire unilingue francophone voit le jour. Ce journal, appelé *Le Canadien*, devient l'espace où les députés canadiens font publiquement valoir leurs revendications.

[...] les rédacteurs du journal *Le Canadien* se portent à la défense [...] des principes qui sont à la base de la Constitution britannique. »

Christophe HORQUELIN et autres, *Pratiques, manuel de l'élève, histoire et éducation à la citoyenneté*, 2^e année du 2^e cycle du secondaire, Montréal, Grafco, 2009, t. 2, p. 37.

EXERCICE D'HISTOIRE – THÈME : CULTURE ET MOUVEMENTS DE PENSÉE

ÉLÈVE # _____

QUESTIONNAIRE

Consignes : Veuillez répondre aux questions, vous avez 30 minutes pour faire l'exercice. Un Dossier documentaire est fourni.

1

Avant 1791, la population coloniale n'exerce aucun pouvoir politique. Comment cette situation change-t-elle avec l'adoption de l'Acte constitutionnel?

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

2

Parmi les documents de la section 3, trouvez celui qui présente une manifestation liée à l'esprit d'indépendance des *Canadiens* au 17^e siècle et celui qui présente une manifestation liée à leur esprit d'adaptation.

	2 points	1 point	0 point
Mettre en relation des faits	L'élève met en relation tous les faits. (2 sur 2)	L'élève met en relation certains faits. (1 sur 2)	L'élève ne met pas en relation les faits. (0 sur 2)

1. _____

2. Document esprit d'indépendance _____ Document esprit d'adaptation _____

3

Indiquez le numéro des deux documents qui présentent des effets du catholicisme dans la vie des colons en Nouvelle-France.

	2 points	1 point	0 point
Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences	L'élève détermine les deux conséquences. (2 sur 2)	L'élève détermine l'une des conséquences. (1 sur 2)	L'élève ne détermine pas les conséquences. (0 sur 2)

4

Pourquoi les anticléricaux critiquent-ils le clergé catholique durant la seconde moitié du 19^e siècle?

	2 points	1 point	0 point
Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences	L'élève détermine correctement le facteur explicatif.	L'élève détermine plus ou moins correctement le facteur explicatif.	L'élève détermine incorrectement le facteur explicatif ou ne le détermine pas.

3.

4.

5

Le document 2 présente une manifestation culturelle liée à un mouvement de pensée qui influence la société québécoise au cours du 20^e siècle. Nommez ce mouvement de pensée.

	1 point	0 point
Établir des faits	L'élève établit correctement le fait.	L'élève établit incorrectement le fait ou ne l'établit pas.

6

Le document 1 présente une manifestation liée au nationalisme québécois. Indiquez une caractéristique de ce mouvement de pensée.

	2 points	1 point	0 point
Caractériser une réalité historique	L'élève caractérise correctement la réalité historique.	L'élève caractérise plus ou moins correctement la réalité historique.	L'élève caractérise incorrectement la réalité historique ou ne la caractérise pas.

7

Les documents 9 à 12 présentent des manifestations liées à des mouvements de pensée. Indiquez si ces manifestations se produisent avant ou après 1945.

	2 points	1 point	0 point
Situer dans le temps et dans l'espace	L'élève situe tous les faits dans le temps. (4 sur 4)	L'élève situe certains faits dans le temps. (3 ou 2 sur 4)	L'élève ne situe pas les faits dans le temps. (1 ou 0 sur 4)

5. _____ 6. _____

7. _____ 1945 _____

8

Expliquez comment le clergé catholique et le gouvernement d'Honoré Mercier réagissent à un mouvement migratoire à la fin du 19^e siècle.

Répondez à la question en précisant les éléments ci-dessous et en les liant entre eux.

- Un mouvement migratoire qui préoccupe les autorités
- La promotion d'un mouvement de pensée par le clergé catholique
- Une mesure mise en place par le gouvernement

	3 points	2 points	1 point	0 point
Établir des liens de causalité	L'élève établit correctement les deux liens de causalité entre les trois éléments précisés.	L'élève établit correctement un seul lien de causalité entre deux éléments précisés.	L'élève n'établit correctement aucun lien de causalité, mais précise au moins deux éléments.	L'élève précise un seul élément ou n'en précise pas.

DOSSIER DOCUMENTAIRE ASSOCIÉ AUX QUESTIONS

1

« Les conclusions de la commission Gendron [1968-1973] étaient claires : l'anglais prédominait comme langue de travail — surtout à Montréal — et était indispensable pour l'avancement des cadres¹, [...] [Les nationalistes] réclamèrent, avec de plus en plus d'insistance, une loi pour garantir l'usage du français sur le lieu de travail; les syndicats se battirent pour obtenir des conventions collectives rédigées en français et créèrent des mouvements de boycottage des magasins et des universités anglophones. »

1. Cadres : administrateurs

John A. DICKINSON et Brian YOUNG, *Breve histoire socio-économique du Québec*, 2^e éd., Québec, Les Éditions du Septentrion, 2003, p. 355.

2

La popularité d'Elvis Presley se répand au Québec



John Seaman/6440/Revue et Archives Canada/011082488.

3

« [...] les candidats se firent connaître [...] par différents moyens : publicité dans les journaux, circulaires, lettres, cocardes (macarons), etc. [...] »

Voici comment un candidat de la haute-ville de Québec se présenta dans un journal local : "Sollicité par mes amis de vous offrir mes services pour vous représenter [...], je me présente comme candidat, vous suppliant humblement de m'accorder vos suffrages [...] Ayant donné les preuves les plus certaines [...] de mon zèle¹ pour le bien public, [...] vous voudrez bien considérer les [...] efforts que j'ai faits [...] comme [une garantie] de mon attachement futur [...] à l'avancement et prospérité de la province du Bas-Canada [...]" »

1. Zèle : dévouement

Jean-François CARDIN et autres, *Le Québec : héritages et projets*, 2^e éd., Laval, Éditions HRW, 1994, p. 191.

4

« La récolte de l'eau d'érable est une [...] activité saisonnière importante. Les colons produisent du sirop à la manière amérindienne. [...] [Le maïs, la courge, la citrouille] apparaissent [aussi] sur la table des colons. Puis faut-il parler du tabac, qui acquiert très vite une grande popularité [...] [Les colons] s'approprient toutes les ressources qui avaient assuré la subsistance des peuples autochtones. »

Jean-Pierre CHARLAND, *À l'aube du XIX^e siècle : histoire du Québec et du Canada*, avec la collaboration de Jacques Saint-Pierre, manuel de l'élève, histoire du Québec et du Canada, 4^e secondaire, Montréal, L'Éduc, 1997, p. 59.

5

« Durant les [périodes de l'Avent¹ et du Carême²], les fidèles [devaient] jeûner ou faire abstinence³ de viande. Au total, le calendrier [...] [comportait] 145 jours de renoncement ou de privation alimentaire. »

1. Avent : les quatre semaines précédant Noël

2. Carême : les quarante jours précédant Pâques

3. Faire abstinence : se priver

6

« [...] les choses ne peuvent bien aller dans un pays que lorsque chacun est à sa place : le Clergé à l'autel¹, l'État aux affaires. [...] Et dès que le Clergé veut laisser l'autel pour se mettre aux affaires [de] l'État [...] l'inquiétude surgit. »

Louis-Antoine Dessaulles

1. Autel : table où l'on célèbre la messe

7

« Ils s'opposent souvent à l'autorité et contestent les ordonnances du gouverneur. Ils désobéissent notamment aux règles concernant la traite des fourrures et font de la contrebande. Si, en France, les paysans n'ont pas le droit de chasse, les Canadiens en revanche s'octroient¹ ce droit dans la colonie. Ils contestent les corvées trop exigeantes et refusent parfois de payer au seigneur les rentes² obligatoires. »

1. S'octroient : s'accordent

2. Rentes : redevances

Alan DALONGEVILLE (dir.), *Présences : une histoire thématique du Québec*, manuel de l'élève, histoire et éducation à la citoyenneté, 2^e année du 2^e cycle du secondaire, Anjou, Les Éditions CEC, 2006, vol. 2, p. 36.

8

« Sauf raison grave, les paroissiens doivent assister à la messe [...] Rappelons qu'un commandement [...] obligeait chaque paroissien à communier au moins une fois par année durant le temps pascal¹. Omettre de le faire constituait un péché mortel et conduisait en enfer! »

1. Temps pascal : période de 50 jours entre le dimanche de Pâques et celui de la Pentecôte

Jacques LACOURSÈRE, *La naissance du « Canadien » : 1608-1780*, Outremont, Publior, 1998, p. 115. [Épopée en Amérique : notre histoire à lire et à collectionner, n° 6].

9

Signature de l'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA)



Wikimedia Commons/George Bush Presidential Library and Museum.

10

« Les principaux critiques du traditionalisme sont des artistes et des intellectuels. [...] un groupe d'artistes publie le manifeste du *Refus global*. Les signataires du manifeste y dénoncent l'Église catholique et ses valeurs traditionnelles [...]

Pierre Elliott Trudeau et Gérard Pelletier [rédacteurs de la revue *Cité libre*] [...] prônent la séparation de l'Église et de l'État. »

Christophe HOPGUELIN et autres, *Fréquences*, manuel de l'élève, histoire et éducation à la citoyenneté, 2^e année du 2^e cycle du secondaire, Montréal, Grafikor, 2009, 1, 2, p. 64-65.

11

Publication du manifeste du CCF

« Nous visons à remplacer l'actuel système capitaliste [...] par un ordre socialiste dans lequel sera éliminée la domination d'une classe par une autre; dans lequel la planification économique remplacera l'entreprise privée non réglementée et la compétition [...]

Extrait du manifeste de Regina, Cooperative Commonwealth Federation (CCF)

12

« [...] un nouveau parti politique voit le jour, le Parti national social chrétien. Ce soir-là [...], le Monument-National [théâtre de Montréal] est rempli de personnes venues entendre Adrien Arcand, rédacteur de l'hebdomadaire *Le Patriote*, reconnu pour son antisémitisme [...]

Jacques LACOURSÈRE, *Histoire populaire du Québec : 1898 à 1981*, Québec, Les éditions du Septentrion, 1987, 1, 8, p. 212.

13

« [À la fin du 19^e siècle], l'Église catholique se méfie des villes. [...] En fait, autant on finit par assimiler la ville à un lieu de péché, autant on en vient à considérer que la campagne fournit le cadre idéal pour vivre en respectant fidèlement les valeurs de l'Église catholique. »

Jean-Pierre CHARLAND, *À l'aube du XXI^e siècle : histoire du Québec et du Canada*, avec la collaboration de Jacques Saint-Pierre, manuel de l'élève, Montréal, L'Éduc, 1997, p. 291.

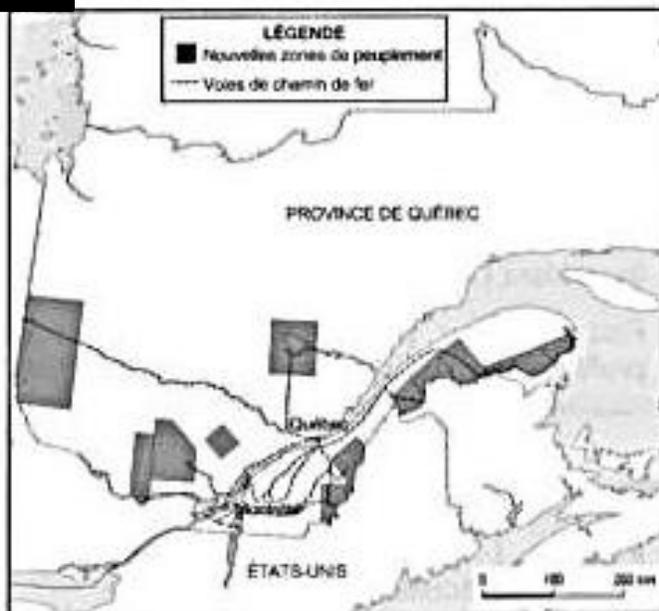
14

« Au 19^e siècle, il se produit d'importants déplacements de population causés par une croissance démographique élevée et par une situation économique fragile. [...] »

L'émigration fait perdre au Québec environ 10 % de sa population au cours des trois dernières décennies du 19^e siècle. »

Jean-François CARDIN et autres, *Le Québec : héritages et projets*, 2^e éd., Laval, Éditions HRW, 1994, p. 208-209.

15



Annexe F : le portrait de l'exercice d'histoire (suite)

Question #	Pondération	Document(s) ciblé(s) oui ou non	Type de document(s) associé(s) et source 1ere ou 2e
1	/2	non	Texte 1 ^{ere}
2	/2	non	Texte 2 ^e
3	/2	non	Texte 2 ^e
4	/2	non	Texte 1 ^{ere}
5	/1	oui	Image 1 ^{ere}
6	/2	oui	Texte 2 ^e
7	/2	oui	3 textes et 1 image 1 ^{ere}
8	/3	non	2 textes et 1 carte 2 ^e

Annexe F : l'opération intellectuelle d'HEC et de Martineau (2000, 2010) pour chaque question de l'exercice d'histoire (suite)

Question	Énoncé de la question	Opérations intellectuelles d'HEC	Opérations intellectuelles de Martineau
1	Avant 1791, la population coloniale n'exerce aucun pouvoir politique. Comment cette situation change avec l'adoption de l'Acte Constitutionnel?	Déterminer des éléments de continuité et des changements	Le changement
2	Parmi les documents, lequel est lié à l'esprit d'indépendance des Canadiens et lequel est lié à l'esprit d'adaptation?	Mettre en relation des faits	L'incidence et le jeu des forces sociales
3	Quels sont les deux documents qui représentent les effets du catholicisme dans la vie des colons français en Nouvelle-France?	Déterminer des facteurs explicatifs et des conséquences	La causalité et l'incidence
4	Pourquoi les anticléricaux critiquent-ils le clergé catholique dans la deuxième moitié du 19e siècle?	Établir des comparaisons	La différence
5	Le document 2 représente une manifestation culturelle reliée à un mouvement de pensée du 20e siècle. Quel est ce mouvement?	Établir des faits	L'occurrence
6	Le document 1 représente une manifestation du nationalisme québécois. Indiquez une caractéristique de ce mouvement.	Caractériser une réalité historique	L'occurrence
7	Les documents 9-10-11-12 représentent des manifestations de mouvements de pensée. Indiquez les manifestations qui se produisent avant et après 1945.	Situer dans le temps et dans l'espace	La chronologie
8	Expliquer comment le clergé catholique et le gouvernement Mercier réagissent au mouvement migratoire de la fin du 19e siècle?	Établir des liens de causalité	La causalité et l'incidence

Annexe G : guide d'entretien d'explicitation/autoconfrontation sur la réalisation de l'exercice

Question 1 : Quand tu as reçu ta copie, qu'est-ce que tu as fait en premier ?

POUR CHACUNE DES HUIT QUESTIONS LEUR DEMANDER...

Question 2 : Qu'as-tu fait pour répondre à la question ?

Question 3 : La question était facile, correcte ou difficile ? Et pourquoi ?

Question 4 : Si tu ne te souvenais pas de la réponse, qu'est-ce que tu peux faire pour t'en rappeler ou pour aller chercher l'information ?

Question 5 : As-tu compris la question ? Est-ce qu'il y avait des mots difficiles ?

Questions 6 : Si la question ne te dit pas quel document aller voir pour trouver la réponse, qu'est-ce que tu fais pour trouver toi-même le document en question ?

Question 7 : As-tu utilisé le DD pour répondre à la question ? Si oui, comment pourquoi ?

Question 8 : Pourquoi tu as surligné/annoter/Etc. tel document ?

Question 9 : (*Seulement pour les questions qui ciblent le(s) document(s)*)
Comment as-tu utilisé le ou les documents ? Est-ce que ce genre de question est plus facile ou plus difficile ?

Après les 8 questions leur poser les questions suivantes...

Question 10 : Pour toi, quel type de document du dossier documentaire tu regardes en premier ?

Question 11 : As-tu plus de facilité avec les textes, les images, les tableaux, les graphiques ?

Question 12 : Selon toi, qu'est-ce qui est plus fiable ? Image, carte, texte, graphique/tableau, pourquoi ?

Question 13 : Peux-tu me classer en ordre de difficulté les quatre types de document suivant : texte, image, graphique/tableau et carte.

Question 14 : Comment trouves-tu le vocabulaire en histoire ?

Question 15 : Parmi ce que tu as appris dans les autres matières que l'histoire, est-ce qu'il y a des éléments auxquels tu peux te référer ou utiliser pour t'aider en situation d'examen ou d'exercice en histoire ?

Question 16 : Tes résultats obtenus en histoire sont comment ? (mauvais, passables, bons ou excellents) Et pourquoi tu les juges comme ça ? (ton étude, ta mémorisation (par cœur), ton intérêt pour la matière, autres ?)

Question 17 : Quelle(s) stratégie(s) utilises-tu lors des examens d'histoire ?

Annexe H : grilles de compilation par question de l'exercice

QUESTION 1						
Opération intellectuelle ciblée par la question		Continuité et changement				
Le document est nommé dans la question?	oui	non	Le document associé est une source :		1^{ère}	2^e
Le type de document associé est sous quel format?	Image	Texte	Graphique/ tableau	Carte	Autres	
	ÉLÈVE A	ÉLÈVE B	ÉLÈVE C	ÉLÈVE D	ÉLÈVE E	ÉLÈVE F
	Élèves classés au-dessus de la moyenne en compréhension de lecture		Élèves classés dans la moyenne en compréhension de lecture		Élèves classés au-dessous de la moyenne en compréhension de lecture	
L'élève utilise le DD pour répondre ?	NON	NON	NON	NON (dit ne pas avoir trouvé le document)	OUI	NON
L'élève cible le bon document dans le DD ?	NON	NON	NON	NON	NON	NON
Réussite ou non de la question	OUI	OUI	NON	OUI	NON	NON
Valeur de la question /2	2/2	2/2	0/2	2/2	0/2	0/2
Type d'erreurs			CONCEPT		CONCEPT	CONCEPT
Complexité de la question	Facile	Facile	Difficile	Difficile	Moyenne	Difficile
L'élève utilise des stratégies et/ou habiletés de lecture, histoire/autres (si oui, lesquelles?)	Mémoire	Mémoire	Mémoire	Mémoire	Mémoire	Mémoire
Taux de réussite de la question	50% (3/6)					
QUESTION 2						
Opération intellectuelle ciblée par la question		Mettre en relation des faits				
Le document est nommé dans la question?	Oui	Non	Le document associé est une source : #4 et #7		1^{ère}	2^e
Le type de document associé est sous quel format?	Image	Texte	Graphique/ tableau	Carte	Autres	
	ÉLÈVE A	ÉLÈVE B	ÉLÈVE C	ÉLÈVE D	ÉLÈVE E	ÉLÈVE F
	Élèves classés au-dessus de la moyenne en compréhension de lecture		Élèves classés dans la moyenne en compréhension de lecture		Élèves classés au-dessous de la moyenne en compréhension de lecture	
L'élève utilise le DD ?	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
L'élève cible le bon document dans le DD ?	OUI	OUI	OUI	NON	OUI	NON
Réussite ou non de la question ?	PARTIELLE MENT	OUI	OUI	NON	PARTIELLE MENT	NON
Valeur de la question /2	1/2	2/2	2/2	0/2	1/2	0/2
Type d'erreurs	Chrono			Chrono	Chrono	chronos

Complexité de la question	Difficile	Difficile	Facile	Moyenne	Moyenne	Facile
L'élève utilise des stratégies et/ou habiletés de lecture, histoire/autres (si oui, lesquelles?)	Associer les mots clés	Mots clés Vocabulaire	Souligner Mots clés	Mots clés	Mots clés	AUCUNE
Taux de réussite de la question	33% (2/6)					
QUESTION 3	Quels sont les deux documents qui représentent les effets du catholicisme dans la vie des colons français en Nouvelle-France?					
Opération intellectuelle ciblée par la question			Facteurs explicatifs et conséquences			
Le document est nommé dans la question?	Oui	Non	Le document associé est une source : #5 et #8	1 ^{ère}	2 ^e	
Le type de document associé est sous quel format?	Image	Texte	Graphique/ tableau	Carte	Autres	
	ÉLÈVE A	ÉLÈVE B	ÉLÈVE C	ÉLÈVE D	ÉLÈVE E	ÉLÈVE F
	Élèves classés au-dessus de la moyenne en compréhension de lecture		Élèves classés dans la moyenne en compréhension de lecture		Élèves classés au-dessous de la moyenne en compréhension de lecture	
L'élève utilise le DD ?	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
L'élève cible le bon document dans le DD ?	NON	OUI	PARTIELLEMENT	OUI	OUI	NON
Réussite ou non de la question	NON	OUI	PARTIELLEMENT	OUI	OUI	NON
Valeur de la question /2	0/2	2/2	1/2	2/2	2/2	0/2
Type d'erreurs	CHRONO		CONSIGNES			CHRONO
Complexité de la question	Difficile	Moyenne	Moyenne	Facile	Difficile	Facile
L'élève utilise des stratégies et/ou habiletés de lecture, histoire/autres (si oui, lesquelles?)	Associer les mots clés	Vocabulaire Mots clés	Souligner Mots clés	Mémoire Mots clés	Hasard Mots clés	Aucune
Taux de réussite de la question	50% (3/6)					
QUESTION 4	Pourquoi les anticléricaux critiquent-ils le clergé catholique dans la deuxième moitié du 19^e siècle?					
Opération intellectuelle ciblée par la question			Établir des comparaisons			
Le document est nommé dans la	Oui	Non	Le document associé	1 ^{ère}	2 ^e	

question?	est une source : #6					
Le type de document associé est sous quel format?	Image	Texte	Graphique/ tableau	Carte	Autres	
	ÉLÈVE A	ÉLÈVE B	ÉLÈVE C	ÉLÈVE D	ÉLÈVE E	ÉLÈVE F
	Élèves classés au-dessus de la moyenne en compréhension de lecture		Élèves classés dans la moyenne en compréhension de lecture		Élèves classés au-dessous de la moyenne en compréhension de lecture	
L'élève utilise le DD ?	NON	NON	OUI	OUI	NON	NON
L'élève cible le bon document dans le DD ?	NON	NON	NON	OUI	NON	NON
Réussite ou non de la question	OUI	OUI	NON	PARTIELLEMENT	OUI	OUI
Valeur de la question /2	2/2	2/2	0/2	1/2	2/2	2/2
Type d'erreurs			CONCEPT	CONCEPT		
Complexité de la question	Facile	Moyenne	Difficile	Facile	Facile	Moyenne
L'élève utilise des stratégies et/ou habiletés de lecture, histoire/autres (si oui, lesquelles?)	Mémoire	Mémoire	Associer les mots clés et souligner	Associer les mots clés	Mémoire	Mémoire
Taux de réussite	67% (4/6)					

QUESTION 5	Le document 2 représente une manifestation culturelle reliée à un mouvement de pensée du 20 ^e siècle. Quel est ce mouvement?					
Opération intellectuelle ciblée par la question	Établir des faits					
Le document est nommé dans la question?	Oui	Non	Le document associé est une source : #2		1 ^{ère}	2 ^e
Le type de document associé est sous quel format?	Image	Texte	Graphique/ tableau	Carte	Autres	
	ÉLÈVE A	ÉLÈVE B	ÉLÈVE C	ÉLÈVE D	ÉLÈVE E	ÉLÈVE F
	Élèves classés au-dessus de la moyenne en compréhension de lecture		Élèves classés dans la moyenne en compréhension de lecture		Élèves classés au-dessous de la moyenne en compréhension de lecture	
L'élève utilise le DD ?	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
L'élève cible le bon document dans le DD ?	OUI	OUI	OUI	OUI	NON	OUI
Réussite ou non de la question	OUI	OUI	NON	OUI	NON	NON
Valeur de la question /1	1/1	1/1	0/1	1/1	0/1	0/1
Type d'erreurs			CONCEPT		CONCEPT	CHRONO

Complexité de la question	Moyenne	Facile	Moyenne	Moyenne	Moyenne	Moyenne
L'élève utilise des stratégies et/ou habiletés de lecture, histoire/autres (si oui, lesquelles?)	Mémoire	Association	Aucune, l'élève dit que les images sont difficiles	Analyser l'image	Aucune, l'élève s'est trompé de # de document à utiliser	Aucune
Taux de réussite	50% (3/6)					
QUESTION 6	Le document 1 représente une manifestation du nationalisme québécois. Indiquez une caractéristique de ce mouvement.					
Opération intellectuelle ciblée par la question			Caractériser une réalité historique			
Le document est nommé dans la question?	Oui	Non	Le document associé est une source : #1	1 ^{ère}	2 ^e	
Le type de document associé est sous quel format?	Image	Texte	Graphique/ tableau	Carte	Autres	
	ÉLÈVE A	ÉLÈVE B	ÉLÈVE C	ÉLÈVE D	ÉLÈVE E	ÉLÈVE F
	Élèves classés au-dessus de la moyenne en compréhension de lecture		Élèves classés dans la moyenne en compréhension de lecture		Élèves classés au-dessous de la moyenne en compréhension de lecture	
L'élève utilise le DD ?	OUI	OUI	OUI	OUI	NON	OUI
L'élève cible le bon document dans le DD ?	OUI	OUI	OUI	OUI	NON	OUI
Réussite ou non de la question	OUI	OUI	NON	OUI	OUI	NON
Valeur de la question /2	2/2	2/2	0/2	2/2	2/2	0/2
Type d'erreurs			CONCEPT			CONSIGNES (copier-coller)
Complexité de la question	Difficile	Moyenne	Difficile	Moyenne	Moyenne	Facile
L'élève utilise des stratégies et/ou habiletés de lecture, histoire/autres (si oui, lesquelles?)	Mémoire (Il connaissait la définition par cœur)	Mémoire vocabulaire	Associer les mots clés	Associer les mots clés	Mémoire	Aucune
Taux de réussite	67% (4/6)					
QUESTION 7	Les documents 9-10-11-12 représentent des manifestations de mouvements de pensée. Indiquez les manifestations qui se produisent avant et après 1945.					
Opération intellectuelle ciblée par la question			Situer dans le temps et l'espace			
Le document est nommé dans la question?	Oui	Non	Le document associé est une source :	1 ^{ère}	2 ^e	
Le type de document associé est sous quel format?	Image	Texte (3)	Graphique/ tableau	Carte	Autres	

	ÉLÈVE A	ÉLÈVE B	ÉLÈVE C	ÉLÈVE D	ÉLÈVE E	ÉLÈVE F
	Élèves classés au-dessus de la moyenne en compréhension de lecture		Élèves classés dans la moyenne en compréhension de lecture		Élèves classés au-dessous de la moyenne en compréhension de lecture	
L'élève utilise le DD ?	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI	OUI
L'élève cible le bon document dans le DD ?	OUI	OUI	OUI	NON (Il utilise trop de documents)	OUI	OUI
Réussite ou non de la question	PARTIELLEMENT	NON	OUI	NON	PARTIELLEMENT	NON
Valeur de la question /2	1/2	0/2	2/2	0/2	1/2	0/2
Type d'erreurs	CHRONO	CHRONO		CHRONO	CHRONO	CHRONO
Complexité de la question	Difficile	Difficile	Moyenne	Difficile	Moyenne	Moyenne
L'élève utilise des stratégies et/ou habiletés de lecture, histoire/autres (si oui, lesquelles?)	Mémoire	Mémoire	Mémoire Hasard	Mémoire	Mémoire Hasard	Mémoire Élimination
Taux de réussite (100%)	1/6 16,7%					
QUESTION 8	Expliquer comment le clergé catholique et le gouvernement Mercier réagissent au mouvement migratoire de la fin du 19^e siècle?					
Opération intellectuelle ciblée par la question			Liens de causalité			
Le document est nommé dans la question?	Oui	Non	Le document associé est une source : 13-14-15		1 ^{ère}	2 ^e
Le type de document associé est sous quel format?	Image	Texte (2)	Graphique/ tableau	Carte	Autres	
	ÉLÈVE A	ÉLÈVE B	ÉLÈVE C	ÉLÈVE D	ÉLÈVE E	ÉLÈVE F
	Élèves classés au-dessus de la moyenne en compréhension de lecture		Élèves classés dans la moyenne en compréhension de lecture		Élèves classés au-dessous de la moyenne en compréhension de lecture	
L'élève utilise le DD ?	Très peu (Il utilise un seul document sur les 3)	NON	OUI	OUI	OUI	OUI (mais il utilise seulement les 2 textes)
L'élève cible le bon document dans le DD ?	OUI	NON	OUI	OUI	OUI	OUI
Réussite ou non de la question	PARTIEL	OUI	NON	OUI	NON	NON
Valeur de la question /3	2/3	3/3	0/3	3/3	0/3	0/3
Type d'erreurs	CONCEPT et OPÉ		CONCEPT et OPÉ		CONCEPT et OPÉ	CONCEPT et OPÉ
Complexité de la question	Difficile	Difficile	Moyenne	Difficile	Difficile	Facile
L'élève utilise des stratégies et/ou habiletés de	Mémoire	Mémoire	Lire les 2 textes (Il n'a pas utilisé la	Aucune	Aucune	Mémoire

lecture, histoire/autres (si oui, lesquelles?)			carte)			
Taux de réussite de la question	(2/6) 33,3%					

Annexe I : approbation éthique



Comité éthique de la recherche

Université du Québec à Chicoutimi

APPROBATION ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'*Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains 2* (2014) et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

De plus, les membres jugent que ce projet rencontre les critères d'une recherche à risque minimal et, bien que le projet implique la participation de mineurs ou de majeurs inaptes, le CER ne voit pas d'atteinte possible à l'intégrité physique, psychologique ou sociale des participants tel que stipulé à l'article 21 du Code civil du Québec.

Responsable(s) du projet de recherche : *Madame Lauriane Blouin, Étudiante*

Maîtrise en éducation, UQAC

Direction de recherche :

*Madame Catherine Duquette,
Professeure Département des sciences de
l'éducation, UQAC*

Codirection de recherche :

*Madame Virginie Martel,
Professeure UQAR*

Projet de recherche intitulé :

*L'influence de la compétence à lire sur la réussite de l'épreuve
unique d'histoire nationale de quatrième secondaire.*

No référence du certificat :

602.527.01

Financement :

N/A

La présente est valide jusqu'au 31 octobre 2017.

Rapport de statut attendu pour le 30 septembre 2017 (rapport final).

N.B. le rapport de statut est disponible à partir du lien suivant : <http://recherche.uqac.ca/rapport-de-statut/>

Date d'émission initiale de l'approbation : 3 octobre 2016

Date(s) de renouvellement de l'approbation :

Nicole Bouchard,

Professeure et présidente

