



L'examen ministériel de 4e secondaire en histoire et les stratégies pédagogiques à mobiliser

Émile St-pierre

Né à Rivière-Du-Loup et âgé de 23 ans, je suis présentement étudiant à ma dernière session au baccalauréat en enseignement de l'Univers social au secondaire à l'Université Laval. Tout au long de ma formation initiale, j'ai été amené à changer ma vision de l'enseignement et de ses composantes, ce qui a contribué à la formation de mon identité professionnelle. En tant que futur professionnel de l'enseignement, j'accorde une place prépondérante à la valorisation de la lecture dans une perspective interdisciplinaire, dans l'optique d'offrir des ressources et stratégies permettant aux élèves de faire face aux exigences ministérielles en histoire au secondaire.

Introduction

Lors de mon stage IV, j'ai choisi de mettre en place une série de stratégies pédagogiques visant le développement de la lecture chez les jeunes de 14-15 ans. Cette décision découle du constat que beaucoup de mes élèves avaient de la difficulté à analyser convenablement des sources historiques. Après avoir discuté avec une collègue qui enseignait l'histoire de 4e secondaire, celle-ci m'avait mentionné que la lecture était un enjeu de taille dans ses cours, principalement dans l'intérêt de préparer les élèves à l'épreuve ministérielle d'histoire. Ainsi, je tâcherai de mettre en évidence l'état actuel des connaissances associées aux stratégies pédagogiques applicables dans la discipline historique. En premier lieu, il sera question de brosser un portrait général de la littératie actuelle des jeunes au Québec, en la contextualisant par rapport à la croissance rapide des supports numériques. Ensuite, les différentes difficultés rencontrées par les élèves lors de l'épreuve ministérielle d'histoire en 4e secondaire seront mises en évidence, principalement celles qui relèvent de la compréhension de lecture. Finalement, nous verrons que la mobilisation de la littératie multimodale et de la méthode d'analyse historique en classe contribue à pallier les difficultés de lecture associées à l'épreuve unique d'histoire.

La littératie chez les jeunes du secondaire

Une étude menée par Statistique Canada en 2003 relève que 32% des jeunes de 16 à 25 ans auraient un niveau de littératie de 1 ou 2, sur une échelle de 5 (Van

Grunderbeeck et al., 2007, p.73). Dans leurs recherches, Legault et ses collaborateurs reprennent les propos de Beauregard pour définir la littératie (Beauregard, 2011, cité dans Legault et al., 2022, p.5) :

[...] la littératie est en lien avec le développement, chez les individus, de l'habileté à lire, à écrire, à parler et à écouter. De plus, ces pratiques « littératiées » peuvent être utilisées dans la vie courante, à la maison, au travail, à l'école ou dans la collectivité en fonction des objectifs par chacun, et ce, en interaction avec ses propres valeurs et sa propre culture. (p. 8-9)]

Il en résulte donc que le tiers des adolescents qui terminent leurs études secondaires n'ont pas les exigences requises pour faire face au monde du travail ou aux aléas des marchés de l'emploi (Van Grunderbeeck et al., 2007, p.73-74). Pour tenter de comprendre un tel phénomène, Van Grunderbeeck et ses collaborateurs (2007) ont mené une enquête auprès de jeunes de 1re, 2e et 3e secondaires de trois écoles montréalaises afin de juger de leur degré de compréhension en lecture à leur entrée au secondaire et de leur évolution dans le temps. Un questionnaire de compréhension qui portait sur une adaptation du texte meurtre accompli et qui comportait 47 questions notées sur trois points a été remis aux élèves. Ainsi, sur un

maximum théorique de 141 points démontrant une compréhension de lecture impeccable, la moyenne obtenue auprès de 423 élèves sur une période de 3 ans se situe à 51,24 points, les résultats chutant à 29,68 points pour les élèves issus du cheminement particulier (Van Grunderbeeck et al., 2007, p.76-78). Parmi les constats qui ressortent de cette analyse, ces chercheurs mettent en évidence que le groupe de bons lecteurs utilise généralement deux stratégies de lecture de plus que celui du groupe de lecteurs faibles (p.79). Parmi les caractéristiques communes au groupe des mauvais lecteurs, on retrouve entre autres le manque de connaissances sur les formes de textes, leur manque de motivation face à la tâche et leur non-mobilisation de stratégies de lecture adéquates, qu'elles soient cognitives ou métacognitives (p. 80-81).

Les problèmes associés à la lecture chez les jeunes du secondaire ne sont pas attribuables qu'à un seul facteur. En sachant que les médias numériques constituent l'essentiel des lectures des adolescents en dehors de l'école, il importe de cerner l'importance accordée aux technologies de l'information et des communications (TIC) dans l'espace scolaire. (Legault et al., 2022, p.3). Une étude menée par Ferone (2016) a cherché à définir les difficultés qu'ont les élèves à décoder les messages et les textes qui leur sont proposés sur des supports numériques. Ainsi, il soutient que les enseignants utilisent le numérique en classe sans réellement en évaluer la pertinence et sans en présenter les objectifs pédagogiques ou didactiques. Plus particulièrement, les enseignants supposent généralement que les élèves sont familiers avec le numérique et ne contextualisent que très peu les supports utilisés, ce qui nuit grandement à la mise en place de stratégies de lecture adaptées au numérique (Ferone, 2016, p.374). Finalement, il apparaît que chaque discipline scolaire entrevoit le rapport qu'ont les élèves à la lecture et à l'écriture d'une façon différente. La variété des types et des structures de texte utilisés au secondaire démontre la complexité de se doter d'une littératie commune à chaque discipline, d'autant plus que le rapport à la littératie a été considérablement réorienté avec l'arrivée massive des TIC dans l'enseignement au secondaire (Legault et al, 2022, p.4).

Pour les enseignants en histoire, les liens observables avec la maîtrise du français sont abondants. Des recherches menées en contexte scolaire ont démontré que les enjeux liés à la compréhension de lecture ne peuvent se limiter au cours de français, puisqu'ils se transposent dans d'autres disciplines, notamment celle du cours d'Histoire du Québec et du Canada (Legault et al., 2022, p.4). La variété des textes, des supports et du

vocabulaire propres à chaque discipline appelle les enseignants à se doter d'une littératie intermédiaire, pour ensuite travailler sur la littératie disciplinaire. Ceci est particulièrement vrai pour les cours d'histoire où les faiblesses associées à la lecture sont mises en évidence lorsque vient le temps pour les élèves d'utiliser les dossiers documentaires qui sont inhérents à l'épreuve ministérielle de 4e secondaire en histoire (Legault et al., 2022, p.5-7).

Les difficultés recensées lors de l'examen ministériel de 4e secondaire en histoire

En 2024, l'épreuve unique d'histoire du Québec et du Canada en 4e secondaire se constituait de 23 questions portant sur les périodes historiques allant de 1840 à 2015. Les changements apportés au programme en 2018 ont quelque peu changé la forme que revêt l'épreuve, mais le fond, ainsi que la pondération accordée aux questions, sont demeurés largement intacts (ministère de l'Éducation, 2024, p.5-6). Les résultats collectés lors de l'épreuve de 2015 indiquent que 17,7% des participants à l'épreuve l'échouent (Pageau, 2018, 35). Pour y trouver une explication, il faut se tourner vers l'analyse des examens qui mettent en lumière des difficultés associées à lecture, plutôt qu'aux connaissances disciplinaires.

Dans un premier temps, les échecs observés à l'épreuve unique semblent être partiellement attribuables à l'incapacité de certains élèves à interpréter les documents présents dans le dossier, spécifiquement les documents iconographiques (Duquette et al., 2018, p.24,25). Selon les propos de Duquette et ses collaborateurs (2018), il semblerait que les méthodes d'analyse de documents proposées en classe ne permettent pas aux élèves d'être bien outillés à l'épreuve unique, car elles se limitent à faire ressortir les informations de base (auteur, date, lieu, etc.). Qui plus est, les travaux de Pageau (2018) tendent vers un constat similaire, à savoir que la plupart des élèves qui échouent à l'épreuve possèdent des lacunes en lecture et dans la maîtrise des outils sémiotiques (Pageau, 2018, p.49-50). Il semblerait ainsi qu'une des difficultés des élèves soit le mauvais décodage de l'information trouvée dans les textes proposés. Les élèves qui manquent d'outils sémiotiques pour décoder l'information dans les sources vont compenser par l'utilisation excessive de connaissances générales ou historiques, indépendamment des documents qui leur sont présentés. Cette tendance est accentuée lorsque le document traité

fait référence à l'iconographie, spécialement dans le cas des images qui sont souvent perçues comme esthétiques par les élèves (Duquette et al., 2018, p.8).

Quant à elle, Blouin (2020) établit une forme de rupture entre deux phases cognitives propres à la réalisation l'examen : celle de l'analyse des documents et celle du réinvestissement des informations pour construire sa réponse. À cet effet, 48% des élèves questionnés dans sa recherche mentionnent les difficultés inhérentes à l'analyse de dossiers documentaires (Blouin, 2020, p.13). Qui plus est, ce serait pour elle les questions inférentielles qui seraient la cause des échecs, puisque l'analyse demande un travail cognitif plus élevé qui se base sur une bonne compréhension de lecture qui est parfois déficitaire. La mobilisation inadéquate des opérations intellectuelles expliquerait également les échecs, puisque leur mobilisation en situation d'examen se fait en décalage de celle faite dans les classes qui n'intègrent pas ou très peu la méthode historique (Blouin, 2020, p.15).

Les faiblesses d'analyse iconographique tiendraient partiellement au fait que les enseignants d'histoire au secondaire n'aient pas réellement de formation quant à l'utilisation adéquate de ces sources. Qui plus est, l'analyse des documents iconographiques dans le cadre des cours ne permet pas d'emblée de mettre à profit les opérations intellectuelles qu'ils devraient mobiliser. Comme le mentionnent Duquette et ses collaborateurs (2017), le fait d'identifier la source d'un document ne permet pas nécessairement d'en déterminer les causes ou les conséquences. Malgré le caractère essentiel qu'une telle démarche demande, la mise en application des informations trouvées dans une source demeure souvent inexplorée en classe (Duquette et al., 2017; 45).

Les stratégies pédagogiques à préconiser dans un contexte historique

La littératie multimodale

Le recours à la littératie multimodale en classe d'histoire se veut intéressant pour les enseignants soucieux d'investir leurs élèves dans l'analyse iconographique. La numérisation des communications, de même que les lacunes observées dans ces lectures invitent les enseignants à adopter une approche contemporaine de la lecture (Martel et Boutin, 2015). À cet effet, deux projets portant sur l'intégration des bandes dessinées dans un contexte historique confortent l'idée que ce médium peut contribuer à améliorer les compétences en lecture des élèves.

Dans le cadre d'un projet centré sur la littératie multimodale en classe d'histoire, St-Amand et Bédard (2023) ont cherché à cerner les impacts des bandes dessinées historiques sur la capacité des élèves de 2e secondaire à analyser des documents iconographiques. Il en découle notamment que l'utilisation de ce médium aiderait grandement les élèves à critiquer une réalité du passé, en plus de contribuer à l'appropriation de stratégies de lecture associées à l'analyse d'images (St-Amand et Bédard, 2023). Quant à elle, la recherche menée par Martel et Boutin (2015), en plus d'arriver relativement aux mêmes constats, insiste que le recours à la littératie multimodale favorise considérablement l'engagement des élèves face à la tâche proposée. Les élèves semblent également admettre que l'apprentissage à partir de bandes dessinées affecte positivement leur sentiment de compétence en lecture (Martel et Boutin, 2015).

Qui plus est, le recours à la lecture multimodale permet aux élèves de moins envisager les images comme un aspect esthétique, mais comme complémentaires et enrichissantes au récit historique (St-Amand et Bédard, p.269-270). Ainsi, bien que l'incorporation des BD historiques en classe d'histoire en soit encore à un stade trop prématûr pour obtenir des résultats incontestables, il est pertinent de souligner que leur utilisation contribue activement au développement des habiletés nécessaires pour analyser convenablement diverses sources historiques, particulièrement celles iconographiques (St-Amand et Bédard, 2023, p.275).

« Thinking like an historian »

En terminant, il apparaît que la valorisation de la méthode historique en classe tend à pallier les difficultés en lecture. Une recherche menée par De la paz et ses collaborateurs (2014) indique que le recours à cette méthode d'analyse permet d'augmenter les capacités en lecture des élèves. Effectivement, puisque les lecteurs faibles associent difficilement les objectifs de lecture à celles de l'écriture, ils sont plus sujets à ne pas considérer le document comme étant porteur de sens dans la tâche demandée (De la paz et al., 2014, p.231). Pour atteindre les objectifs qu'elle cible, la méthode historique doit s'insérer dans une logique de classe propre à ce que De la Paz définit comme la cognitive apprenticeship, qui mise entre autres, sur l'apprentissage de stratégies de lecture, le contrôle des apprentissages par l'élève, ainsi que sur les retours de l'enseignant par rapport aux apprentissages réalisés (De la Paz et al., 2014, p.234). La mobilisation de stratégies propres à la discipline telles que, la contextualisation de la source et l'identification des composantes contribuent à favoriser les compétences

en lecture, tout en permettant aux élèves de se construire un répertoire de stratégies et de les appliquer indépendamment du soutien de l'enseignant, en plus de construire leurs connaissances historiques (De la Paz et al., 2014, p.243).

D'autres auteurs comme Culminas-Colis, Garcia et Rey se sont intéressés à la mise en place de la méthode « Reading like a historian » dans les classes d'histoire au secondaire. Cette stratégie, développée par l'Université de Stanford, vise l'acquisition et la mobilisation de stratégies de lectures plutôt que l'apprentissage de connaissances mémorielles (Culminas-Colis, Garcia, Reyes, 2016, p.57). Par ailleurs, le recours à cette méthode dans l'analyse de sources primaires et secondaires permet aux élèves de ne plus les envisager comme des décos, mais comme des éléments indispensables à l'analyse subséquente (Culminas-Colis, Garcia, Reyes, 2016, p.59). Cette stratégie mise sur la mobilisation de quatre compétences cognitives essentielles à l'analyse historique : la source, la contextualisation, la corroboration et la lecture attentive. L'analyse de la source constitue le moment où l'élève cible les intentions de l'auteur, ainsi que son positionnement sur l'œuvre. La contextualisation nécessite de l'élève qu'il détermine le contexte général de production de l'œuvre. La corroboration demande de confronter la position de l'auteur à d'autres façons de penser. Finalement, la lecture attentive permet de cerner le sens des mots, ainsi que leur signification dans un contexte particulier de rédaction. Dans leur recherche, ces auteurs ont évalué l'analyse historique que les élèves ont dégagée de sources primaires et secondaires portant sur la révolution des Philippines en 1896. Le constat principal de cette recherche permet de corroborer l'idée que les élèves sont en mesure de cerner l'étude de l'histoire comme étant une collection d'interprétations. En véhiculant les compétences en lecture, les élèves sont donc plus disposés à développer leurs aptitudes à penser l'histoire (Culminas-Colis, Garcia et Rey, 2016, p.73). Un autre constat de la recherche réitère l'idée que, bien que difficile, l'apprentissage de l'histoire comme le font les historiens n'est pas exclusif à certains élèves doués. Par la mise en pratique régulière des opérations cognitives (Source, contextualisation, corroboration et lecture attentive), chaque élève peut aspirer à s'approprier la méthode historique et pallier ses difficultés en lecture (Culminas-Colis, Garcia et Rey, 2016, p.73).

Conclusion

Cet article avait pour objectif de mettre en évidence quelques stratégies de lecture mobilisables par les enseignants d'histoire et les élèves, en vue d'analyser les dossiers documentaires inhérents à l'épreuve uniforme de 4e secondaire en histoire. Dans un premier temps, beaucoup d'élèves qui arrivent du primaire possèdent des lacunes en compréhension de lecture. Ces lacunes se transposent à la discipline historique, notamment lorsque vient le temps d'analyser des documents iconographiques. L'épreuve uniforme d'histoire regorge de ces documents et plusieurs élèves l'échouent, notamment en raison de leur difficulté à analyser convenablement lesdits documents. Pour pallier ces lacunes et dans l'objectif de préparer convenablement les élèves à l'épreuve uniforme, l'enseignant doit valoriser l'utilisation de stratégies de lecture en contexte historique, ce qui est possible par le recours à la lecture multimodale, particulièrement celle qui porte sur les bandes dessinées historiques. Pour préparer les élèves à l'épreuve unique, la mobilisation de la méthode historique en classe est également à privilégier. Le recours à ces deux modalités contribue grandement à bonifier les compétences en lecture des élèves, principalement au regard des sources primaires qui sont souvent représentées par des images et jugées difficiles à analyser. La nécessité d'une bonne compréhension de lecture pour réaliser les apprentissages disciplinaires a constitué le cœur de cet article. L'apprentissage par la lecture (APL) constitue ainsi l'approche pédagogique de choix pour la mise en place des stratégies mentionnées plus haut. Les nombreux écrits de Sylvie Cartier explorent la thématique de la lecture en contexte disciplinaire, ainsi que les ressources nécessaires à sa mise en place. Son article Apprendre en lisant en histoire en recourant au manuel scolaire ou à un corpus d'œuvres documentaires et de fiction (2015) se veut une lecture intéressante pour cerner la trame de fond de la méthode historique et de la lecture multimodale qui ont été mobilisées dans cet article.

Références

- *Blouin, L. (2020). 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. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. https://constellation.uqac.ca/id/eprint/5433/1/Blouin_uqac_0862N_10639.pdf
- *Cool, G. (2020). Développement d'un dispositif didactique exploitant des stratégies de lecture en classe d'histoire de 4e secondaire. [Maîtrise en éducation, Université du Québec en Outaouais]. https://di.uqo.ca/id/eprint/1204/1/Cool_Genevieve_2020_memoire.pdf
- *Culminas-Colis, M. V., Garcia, E.B., et Reyes, W.M. (2016). Teaching Historical Thinking Skills Through “Reading Like A Historian” Method. *The Normal Lights*, 10(1), 56 – 77. <https://doi.org/10.56278/tnl.v10i1.174>
- *De la Paz et al. (2014). Developping historical reading and writing with adolescent readers :effects on student learning. *Theory and research in education*, 42 (2), 228-274. https://www.researchgate.net/profile/Susan-De-La-Paz-2/publication/262725115_Developing_Historical_Reading_and_Writing_With_Adolescent_Readers_Effects_on_Student_Learning/links/568fbb7508aeeaa1481b3c19b/Developing-Historical-Reading-and-Writing-With-Adolescent-Readers-Effects-on-Student-Learning.pdf
- *Duquette, C., Lauzon, M-A. et Saint-Gelais, S. (2017). Réussite de l'épreuve unique d'histoire de quatrième secondaire : récit d'une recherche collaborative. *Revue hybride de l'éducation*, 1(1), 71-89. <https://doi.org/10.1522/rhe.v1i1.10>
- *Duquette, C., Lauzon, M-A. et Saint-Gelais, S. (2018). Analyse d'utilisation de source iconographique par les élèves québécois en contexte d'évaluation. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 7, 1-29. <https://doi.org/10.7202/1048363ar>
- *Ferone, G. (2016). Les supports numériques pour enseigner, quels obstacles? Littératie numérique scolaire et pratiques enseignantes. (143). Savoir Udes, dépôt institutionnel. <https://doi.org/10.17118/11143/10276>
- *Legault, F., Lille, B., Carignan, I. et Plante, P. (2022). L'enseignement explicite de stratégies de lecture adaptées à différents environnements et médiums pour soutenir le développement de la littératie et de la démarche d'analyse de sources en histoire du Québec et du Canada. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 15, 1-29. <https://doi.org/10.7202/1091406ar>
- *Martel, V. et Boutin, J.-F. (2015). Intégrer la lecture multimodale et critique en classe d'histoire : étude de cas exploratoire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 1, 1-12. <https://doi.org/10.7202/1047801ar>
- *Martel, V., Cartier, S-C. et Butler, D-L. (2015). Apprendre en lisant en histoire en recourant au manuel scolaire ou à un corpus d'œuvres documentaires et de fiction. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2, 1-47. <https://doi.org/10.7202/1047319ar>
- Ministère de l'Éducation. (2024). Document d'information : épreuve ministérielle, Histoire du Québec et du Canada 4e secondaire. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/evaluation-epreuves-ministerielles/documents-information/DI_HQC_4e_sec.pdf
- *Pageau, L. (2018). Étude du lien entre l'échec à l'épreuve unique ministérielle en histoire et les difficultés dans le domaine du français. *Formation et profession*, 26(2), 35-53. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.465>
- *St-Amand, E. et Bédard, É. (2023). La littératie multimodale comme outil d'analyse iconographique en Histoire et éducation à la citoyenneté au secondaire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 18, 254–280. <https://doi.org/10.7202/1108703ar>
- *Van Grunderbeeck, N. et Payette, M. (2007). Portraits de lecteurs faibles en compréhension au début de l'école secondaire. *Recherches en didactique du français langue maternelle*, 35, 73-91. <https://doi.org/10.3406/reper.2007.2749>