

L'ANALYSE ICONOGRAPHIQUE, UN DÉFI SOUS-ESTIMÉ DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE?



UNIVERSITÉ
LAVAL
2024



©Dany Vachon/ULaval

THOMAS PEARSON

ENSEIGNANT DE L'UNIVERS SOCIAL (HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE)

Nous sommes heureux de vous convier à la lecture de cette revue dont les textes ont été rédigés par les finissants et finissantes du baccalauréat en enseignement secondaire de l'Université Laval. Provenant d'horizons disciplinaires variés, ces articles vous proposent des réflexions au sujet de pratiques pédagogiques concrètes pouvant être mises en œuvre en classe. Ils reflètent l'engagement, la créativité et l'esprit d'analyse des personnes qui se verront confier l'immense responsabilité d'éduquer les prochaines générations d'élèves. Chaque article offre une perspective unique, présentant ainsi une vision variée de l'enseignement au secondaire. Préparez-vous à être inspiré(e)s par leurs idées, par leurs questionnements ainsi que par leurs réflexions.

NOTE

Ces travaux ont été évalués par l'équipe enseignante dans le cadre du cours de Synthèse et intégration. Le contenu et la qualité langagière des articles n'engagent que les étudiants et les étudiantes.

ÉDITEURS DE LA REVUE

Léonie Asselin, Philippe Lemay & Olivia Giroux

ENSEIGNANT ET ENSEIGNANTE

Josée-Anne Gouin, professeure agrégée
Nathan Béchard, Chargé d'enseignement au secondaire

L'ANALYSE ICONOGRAPHIQUE, UN DÉFI SOUS-ESTIMÉ DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE?

PRÉSENTATION DE L'AUTEUR

Étudiant au baccalauréat en enseignement au secondaire de l'univers social (histoire et géographie). Passionné d'histoire, de culture et de voyage, j'essaie de transmettre ces passions aux élèves à travers mon enseignement. Ainsi, j'aime travailler à partir de différents médiums, comme des sources premières, des images, à partir d'œuvres d'art telles que des tableaux, des chansons ou des œuvres littéraires, mais aussi à partir de l'actualité.

INTRODUCTION

L'utilisation d'un dossier documentaire lors d'une évaluation d'histoire peut paraître facile. En effet, les élèves ont accès à des documents permettant pour répondre aux questions, ils n'ont donc qu'à lire chacun des documents pour trouver chacune des réponses! Cependant, l'analyse d'un dossier documentaire n'est pas un jeu d'enfant: elle exige de l'élève non seulement la mobilisation de connaissances historiques, mais aussi la compréhension de la méthode historique ainsi que la maîtrise de compétences en lecture dépassant souvent le cadre disciplinaire de l'histoire. De plus, les dossiers documentaires ne comprennent pas que des documents textuels, on y retrouve aussi des documents cartographiques, des documents schématiques ainsi que des documents iconographiques. L'analyse de ce dernier type de source requiert des compétences et des stratégies de lecture spécifiques. C'est en analysant des images avec des élèves et en les observant éprouver des difficultés à en retirer de l'information lors d'évaluations, que nous avons commencé à nous questionner sur la place que devrait occuper l'analyse iconographique en classe. Cette réflexion nous mène à formuler la question suivante: quelle place doit occuper l'analyse de documents iconographiques dans l'enseignement de l'histoire au secondaire? Nous entendons ici par analyse iconographique l'étude des représentations d'un sujet donné (Prioul, 2006). Afin de répondre à notre question, nous ferons d'abord l'état des connaissances scientifiques portant sur les stratégies de lecture et sur leur enseignement, sur l'analyse de dossiers documentaires et, plus précisément sur l'analyse des documents iconographiques. Puis, nous proposerons une démarche d'analyse iconographique. Ensuite, nous présenterons une analyse de données recueillies auprès de 54 élèves afin de déterminer si les élèves éprouvent des difficultés particulières en lien avec les documents iconographiques. Dès lors, si les élèves croient éprouver des difficultés particulières liées à ce type de documents, il apparaîtrait pertinent d'accorder une plus grande place à leur analyse en classe. Finalement, à l'aide de la littérature consultée et des données recueillies, nous tenterons de déterminer la place que devrait occuper l'analyse iconographique dans les pratiques enseignantes en histoire.

PROBLÉMATISATION

Dans un article publié dans la Revue de recherches en littératie médiatique multimodale, Duquette et ses collaborateurs (Duquette et al., 2018). avancent, dans le cadre d'une analyse des réponses aux questions courtes de l'épreuve unique d'histoire de quatrième secondaire, que les élèves peinent à utiliser les documents mis à leur disposition, particulièrement ceux de nature iconographique (Duquette et al., 2018). De plus, les auteurs soulignent qu'il faut doter les élèves de stratégies de lecture qui ne se limitent pas à faire ressortir les informations de base, mais qui aident à contextualiser le document. Déry et son équipe vont plus loin dans leur analyse de textes, produits dans le cadre du même programme. Ils avancent que leur corpus : « [...] témoigne du développement d'une littératie historique incomplète » (Déry et al., 2022, par. 66). Le concept de littératie historique est ici entendu par les auteurs comme : « [...] l'habileté à interpréter et à créer de façon appropriée des textes et des ressources propres à la discipline historique en utilisant des méthodes reconnues par la communauté des historiens » (Nokes, 2013, dans Déry et al., 2022, par. 10). En contexte scolaire, cela devrait se traduire par le développement de compétences telles que : « [...] la recherche et l'évaluation de preuves historiques provenant de sources multiples, la prise de décisions réfléchies, la résolution de problèmes à l'aide de récits historiques ou l'argumentation d'interprétations du passé » (Déry et al., 2022, par. 10). Cela étant dit, doter les élèves de stratégies de lecture et les aider à développer leur littératie historique sont des tâches difficiles. L'analyse de documents historiques requiert, pour un enseignant, non seulement des connaissances disciplinaires mais aussi un « savoir procédural », la méthode historique, afin de pouvoir accompagner les élèves dans leur apprentissage de stratégies de lecture (Jadoulle, 2020). Or, Jadoulle remarque que dans la francophonie, l'histoire est majoritairement enseignée comme un « exposé-récit », où les sources ne sont que très rarement employées et que, lorsqu'elles le sont, c'est en soutien au propos de l'enseignant (Blouin, 2020; Jadoulle, 2020), traduisant certaines lacunes méthodologiques chez les enseignants. On entend ici par méthode historique, le processus d'analyse de sources par un historien, impliquant les différentes compétences à développer soulevées plus haut (Déry et al., 2022). Il est également possible d'employer l'expression « pensée historique » pour décrire ce processus. Celui-ci est généralement divisé en quatre étapes : l'observation; la critique externe; la critique interne et, finalement, l'interprétation d'une source. Sans juger de la capacité des enseignants à aider leurs élèves à adopter cette méthode, Lanoix remarque toutefois que l'importance qu'elle occupe dans les pratiques habituelles varie grandement d'un enseignant à l'autre (Lanoix, 2015). Certains enseignants ne la voient pas comme une finalité de leur pratique, plutôt comme un objectif connexe. Ils se concentrent, par exemple, sur le développement d'un sentiment d'appartenance (Lanoix, 2015). La méthode historique semble servir ici de stratégie de

lecture disciplinaire. Une façon d'enseigner des stratégies de lecture soutenant le développement de la littératie, générale ou spécifique à un média, est l'enseignement explicite (Legault et al., 2022). Pour ce faire, un enseignant pourrait enseigner la méthode historique en suivant les étapes suivantes : présentation de la stratégie, c'est-à-dire d'expliquer dans quel contexte l'utiliser; modélisation en contexte de tâche; pratique guidée et finalement pratique autonome (McLaughlin et Beth Allen, 2010 et Ybarra et Hollingsworth, 2013, dans Martel, 2018).

En somme, à la lumière des études consultées, il semble que les élèves éprouvent des difficultés de compréhension face aux documents historiques, particulièrement s'ils sont de nature iconographique, et que les enseignants ne sont pas nécessairement en mesure de les aider à adopter des stratégies de lecture appropriées. Pourtant il faut, d'après Martel (2018), que les enseignants d'histoire contribuent au développement de la littératie générale de leurs élèves tout en veillant au développement de la littératie historique en prenant en compte les différences entre les types de documents à étudier dans le cadre de leur discipline. Dès lors, il semble pertinent que les enseignants accordent une plus grande place à l'enseignement de stratégies de lecture de documents iconographiques en classe.

COMMENT ENSEIGNER L'ANALYSE ICONOGRAPHIQUE?

Avant d'interpréter nos résultats et de répondre à notre question, nous croyons nécessaire d'expliquer ce que nous entendons par l'analyse iconographique en proposant une méthode pouvant être employée non seulement en classe, mais aussi en contexte d'évaluation. Pour ce faire, nous avons consulté un guide méthodologique de recherche en histoire (Prioul, 2006) ainsi que deux ouvrages didactiques traitant respectivement de la didactique d'enquête, fortement axés sur l'analyse de documents historiques (Jadoulle, 2015), ainsi que sur le développement de la littératie par la démarche d'enquête en histoire (Martel, 2018) dans le but d'esquisser une méthode d'analyse iconographique. Pour commencer, que ce soit en classe ou en situation d'évaluation, un temps d'observation et de prise de connaissance du document est nécessaire (Jadoulle, 2015). Ensuite, si ces informations sont divulguées, l'élève devra prendre connaissance des données d'identité du document: Qui fut son auteur? Quelles étaient ses intentions? Durant quelle période le document a-t-il été réalisé? Quelle est la nature du document? Y a-t-il un lien entre le contexte de production du document et ce qu'il représente? Une fois les données d'identité du document recueillies, l'élève sera appelé à effectuer une analyse descriptive des différentes composantes de l'image en se posant, notamment, les questions suivantes: Quels personnages sont représentés? Où se déroule la scène? Quels indices se trouvent dans la légende? Il devra aussi s'assurer de conserver des traces de son raisonnement (Legault, 2022). Ce travail de description devrait se conclure par l'identification de la signification d'ensemble du document (Prioul, 2006), c'est-à-dire de ce qui lie les différents éléments repérés entre eux pour identifier le message véhiculé par l'image (Jadoulle, 2015). La dernière étape consiste à situer ce que véhicule le document dans son contexte historique large (interprétation): l'élève devra chercher, à l'aide de ses connaissances antérieures en contexte d'évaluation (Legault et al., 2022), comment le document s'inscrit dans les différents contextes de la période. L'élève pourra aussi chercher à quel(s) concept(s) associer le document (Duquette et al., 2018) afin de mettre le concept en contexte.

Évidemment, il existe différentes façons d'analyser un document iconographique, certaines plus utiles à la recherche académique et d'autres davantage axées sur la pratique en classe. Nous aurions pu proposer celles exposées par Virginie Martel (Martel, 2018), mais nous avons plutôt retenu de son ouvrage une démarche d'enseignement explicite de stratégies de lecture, pertinente pour l'enseignement de notre méthode d'analyse iconographique. Tel que mentionné dans la section précédente, il est important de commencer par choisir une stratégie et la présenter aux élèves, étape par étape. Dans cette optique, un enseignant pourrait simplement écrire chacune des étapes au tableau et les décortiquer avec les élèves (Martel, 2018). Ensuite, l'enseignant pourrait la modéliser en prenant une image en exemple à l'avant afin de l'analyser en appliquant la stratégie précédemment présentée (Martel, 2018). Puis, ce serait au tour des élèves de s'exercer en analysant une sélection d'images fournies par l'enseignant (Martel, 2018). Ce dernier pourrait alors circuler dans la classe afin de superviser l'exercice pour s'assurer que les élèves comprennent la stratégie et qu'ils sont en mesure de l'appliquer. L'enseignant pourrait aussi choisir d'analyser des images à l'avant en laissant les élèves participer en plénière alors qu'il pourrait, par exemple, noter au tableau les éléments soulevés par les élèves et s'assurer que les élèves ne perdent pas l'objectif de vue. Lorsque l'enseignant jugera les résultats de la pratique guidée concluants, il pourra passer à la dernière étape, c'est-à-dire la pratique autonome, dans laquelle les élèves sont laissés à eux-mêmes comme lors d'une évaluation (Martel, 2018). Cela dit, l'enseignant devra tout de même ajuster le tir au besoin: si les élèves ne maîtrisent pas la stratégie, il serait pertinent de retourner aux étapes précédentes (Martel, 2018).

MÉTHODOLOGIE

Dans le but de répondre à notre question, nous avons soumis un questionnaire de perception traitant de la compréhension de dossiers documentaires à 54 élèves de troisième secondaire suivant le programme d'histoire du Québec et du Canada. Ces élèves sont évalués de la même façon que les élèves soumis à l'épreuve unique de quatrième secondaire, qui clôt le programme d'histoire de deuxième cycle. En proposant un tel questionnaire, nous cherchons à savoir si les élèves se sentent confortable dans l'analyse de documents iconographiques. Si les élèves affirment avoir de la difficulté avec de tels documents, nous croyons que cela signifie que les élèves ne sont pas suffisamment outillés. Il serait donc pertinent de faire une plus grande place à l'analyse iconographique telle que présentée plus haut en classe. Les répondants ont complété le questionnaire à partir de l'application Google Forms à l'aide d'une tablette électronique. Cinq minutes étaient réservées à l'exercice à la fin de la période.

RÉSULTATS

Le questionnaire était composé de trois questions: la première d'entre-elles, « As-tu de la difficulté à analyser un dossier documentaire ? », cherchait à savoir si les difficultés constatées par la recherche l'étaient aussi par les élèves eux-mêmes. Au total, 57,4 % des répondants ont affirmé qu'ils avaient de la difficulté à analyser un dossier documentaire. Les deux questions suivantes sont complémentaires: elles visent à identifier quels types de documents paraissent comme les plus faciles ou difficiles à comprendre. Les types de documents proposés comme choix de réponses sont ceux qui se trouvent dans un dossier documentaire en contexte d'évaluation: textuel; iconographique; schématique et cartographique (Blouin, 2020). Afin de s'assurer de la compréhension des élèves, ces types de documents ont été présentés ainsi: une image (une photo, un dessin, une peinture, etc.); une carte; un document textuel; un tableau (un graphique). L'une de ces questions, « Quel type de document as-tu le plus de facilité à comprendre ? », nous a permis de constater que 38,9 % des répondants considèrent que les documents textuels sont les plus faciles à comprendre, 25,9 % que ce sont les documents cartographiques, 20,4 % que ce sont les documents iconographiques et finalement 14,8 % que ce sont les documents schématiques. Pour ce qui est de l'autre question, « Quel type de document as-tu le plus de difficulté à comprendre? », ce sont les documents iconographiques qui se démarquent, ayant été sélectionnés par 48,1 % des répondants, suivis par les documents textuels (29,6 %) et par les documents cartographiques (16,7 %).

Les difficultés des élèves à comprendre les documents iconographiques (Duquette et al., 2018) semblent donc être corroborées par la perception des élèves étant donné que près de la moitié des élèves questionnés les considèrent comme les plus difficiles à comprendre, ce qui n'exclut pas que les autres élèves aient aussi de la difficulté à les comprendre. Seulement 20,4% d'entre eux le considèrent comme le plus facile à comprendre. Si nous avons à effectuer cette recherche à nouveau, il serait pertinent de demander aux élèves de classer les documents en ordre de difficulté afin d'avoir des résultats plus nuancés et moins polarisants. Cela étant dit, les élèves semblent éprouver des difficultés à analyser d'autres types de documents: les documents textuels (29,6%) et cartographiques (16,7%) sont aussi perçus comme les plus difficiles par une proportion non négligeable de répondants. Par ailleurs, trois types de documents ont été sélectionnés comme les plus faciles à comprendre par plus de 20 % des répondants: textuels (38,9%); cartographiques (25,9%) et iconographiques (20,4%). Bien qu'il y ait un écart considérable entre le type le plus sélectionné et le second (13 % d'écart), cet écart n'est pas aussi prononcé que les 18,5 % d'écart de la troisième question. Nous croyons que cette répartition moins radicale des réponses entre les différents documents pourrait indiquer que les élèves croient éprouver des difficultés de compréhension pour la plupart des types de documents.

En effet, bien que les documents iconographiques soient perçus comme les plus difficiles à comprendre, en considérant que 57,4 % des répondants affirment avoir de la difficulté à analyser un dossier documentaire et puisqu'aucun type de document ne se démarque très clairement comme le plus facile à comprendre, on pourrait y voir une difficulté ressentie plus généralisée. Ces difficultés perçues ne semblent pas étrangères aux constats de Jadouille (2015) et de Lanoix (2015) mentionnés plus tôt : l'histoire est souvent enseignée comme un « exposé-récit » dans lequel la méthode historique et la pensée historienne occupent une importance variable. Cela pourrait avoir comme conséquence que les élèves éprouvent des difficultés lorsque vient le temps de lire et d'interpréter des documents, notamment en situation d'évaluation. Ces difficultés ne semblent pas non plus étrangères avec le constat d'une littératie historique incomplète évoquée plus haut (Déry et al., 2022). Les difficultés perçues par les élèves semblent concorder avec celles soulevées par ceux questionnés dans le cadre du mémoire de maîtrise de Blouin (2020).

Étant donné que les élèves croient éprouver des difficultés à analyser un dossier documentaire, particulièrement lorsqu'ils doivent analyser des documents iconographiques, nous suggérons aux enseignants d'accorder une plus grande place à l'enseignement de stratégies de lecture de documents spécifiques aux différents types de documents. Tel qu'évoqué plus haut (Déry, 2022; Duquette et al., 2018; Jadouille, 2020), ces stratégies, parmi lesquelles devrait se trouver une démarche d'analyse iconographique, pourrait permettre aux élèves d'être mieux outillés pour interpréter les documents qui leur seront proposés lors d'une évaluation.

CONCLUSION

Ainsi, à la lumière des écrits recensés ainsi que de l'interprétation de nos données, nous pouvons répondre à notre question initiale en suggérant aux enseignants d'accorder une plus grande place à l'enseignement explicite de stratégies de lecture applicables en contexte disciplinaire aux différents types de documents étudiés en histoire, tant en classe qu'en situation d'évaluation. Le tout en accordant une attention particulière aux documents iconographiques, dont l'interprétation paraît plus exigeante pour les élèves, afin que ces derniers développent leur littératie historique ainsi que leur pensée historienne. Pour ce faire, nous suggérons aux enseignants de choisir une stratégie telle que celle que nous avons présentée plus haut, de la modéliser et de la pratiquer avec leurs élèves afin que ceux-ci puissent être mieux outillés pour aborder les images en contexte d'évaluation, en espérant que cela réduira les difficultés qu'ils affirment éprouver. Par ailleurs, il serait intéressant de valider nos suggestions en observant une classe dans laquelle elles seraient appliquées afin de, par exemple, comparer les résultats des élèves qui appliqueraient une démarche d'analyse iconographique pour les comparer avec ceux des élèves qui n'en appliqueraient pas.

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

Déry, C., Éthier, M.-A. & Lanoix, A. (2022). Regard sur le développement de la littératie en histoire chez des élèves inscrits à un cours d'histoire du Québec et du Canada. Revue de recherches en littératie médiatique multimodale, 15. DOI: <https://doi.org/acces.bibl.ulaval.ca/10.7202/1091405ar>

Duquette, C., Lauzon, M.-A. & St-Gelais, S. (2018). Analyse de l'utilisation des sources iconographiques par les élèves québécois en contexte d'évaluation. Revue de recherches en littératie médiatique multimodale, 7. DOI : <https://doi.org/10.7202/1048363ar>

Lanoix, A. (2015). Finalités de l'enseignement de l'histoire et nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec au secondaire [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21164/Rioux_Charlie_2018_these.pdf

Lanoix, A., Déry, C. & Éthier, M.-A. (2022). Regard sur le développement de la littératie en histoire chez des élèves inscrits à un cours d'histoire du Québec et du Canada. Revue de recherches en littératie médiatique multimodale, 15. DOI: <https://doi.org/acces.bibl.ulaval.ca/10.7202/1091405ar>

Legault, F., Lille, B., Carignan, I. & Plante, P. (2022). L'enseignement explicite de stratégies de lecture adaptées à différents environnements et médiums pour soutenir le développement de la littératie et la démarche d'analyse de sources en histoire du Québec et du Canada. Revue de recherches en littératie médiatique multimodale, 15. DOI: <https://doi.org/10.7202/1091406ar>

Jadoulle, J. (2015). Faire apprendre l'histoire: Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire. Érasme.
Jadoulle, J. (2020). Apprendre aux futurs enseignants à faire analyser des documents en classe d'histoire : un « verrou d'apprentissage »? Enjeux et société, 7(1), p. 149-176. DOI : <https://doi.org/10.7202/1069719ar>

Martel, V. (2018). Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire. Former à l'enquête en classe d'histoire. JFD Éditions.
Prioul, D. (2006). Comment analyser un document iconographique. Dans J. Letourneau (dir.), Le coffre à outils du chercheur débutant : Guide d'initiation au travail intellectuel. (p.93-106). Boréal.