

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

DÉVELOPPEMENT D'UN DISPOSITIF DIDACTIQUE EXPLOITANT DES
STRATÉGIES DE LECTURE EN CLASSE D'HISTOIRE DE 4^E SECONDAIRE

PAR

GENEVIÈVE COOL

MÉMOIRE PRÉSENTÉ AU

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

JUILLET 2020

© GENEVIÈVE COOL, 2020

Sommaire

Les recherches ont d'ores et déjà démontré que l'acte de lire est omniprésent dans toutes les disciplines du cursus scolaire, dont l'histoire (Blaser, 2008; Blouin, 2020; Deslauriers, 2007). Néanmoins, les enseignants d'histoire ne sont pas suffisamment outillés pour aider leurs élèves en ce qui concerne leur difficulté à lire en histoire (Chartrand, 2009) et peu de ressources matérielles s'adressant aux enseignants d'histoire du Québec sont utilisables directement en salle de classe. Dans l'optique d'offrir un soutien aux enseignants et aux élèves en prévision de l'épreuve unique d'histoire de 4^e secondaire (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche [MEESR], 2015), qui se base en grande partie sur la lecture de documents historiques (Blouin, 2020), la question se pose : Quelles sont les composantes essentielles d'un dispositif didactique exploitant les stratégies de lecture en classe d'histoire de 4^e secondaire? Afin de répondre à cette question, une recherche développement (Harvey et Loiselle, 2009; Nonnon, 1993, Van der Maren, 2003) en six phases a permis de développer un dispositif didactique, de mettre en lumière le processus de développement de ce dispositif didactique ainsi que ses composantes essentielles. Cette recherche amène également un questionnaire sur le rôle réel des dispositifs didactiques comme soutien en lecture aux enseignants et aux élèves.

Mots clés : recherche développement, dispositif didactique, stratégies de lecture, cours d'histoire, 4^e secondaire

Remerciements

D'emblée, je souhaite préciser qu'une page est bien court pour souligner l'apport de tous ceux qui m'ont accompagnée dans cette aventure qui aura duré près de cinq ans.

Ainsi mes premiers remerciements vont pour Chantal, ma directrice, qui a su me donner confiance tout au long de ce processus tout en respectant mon rythme de travail complètement erratique. Une pensée également à Lizanne qui aura été mon premier contact au cœur de mes études supérieures. Un grand merci à l'Équipe de Recherche en Littérature et Inclusion pour le soutien financier et les opportunités de partager mes recherches lors de colloques.

Et plusieurs mercis en vrac (sans ordre de préférence, je le jure)! À Édith, ma première lectrice. À Roxanne, pour la révision linguistique. À Jessie et Stéphanie, pour votre participation lors de mes réflexions à voix haute. À Dominic et Simon-Pierre pour les longs mardis soir de rédaction. À Véronique, Marie-Claude et Yves, pour vos réponses patientes à mes trop nombreuses questions sur votre programme. À tous les membres de ma famille que j'ai négligés sous prétexte que je devais rédiger et qui m'ont relancée sans relâche sur l'avancement de ma maîtrise. À mes covoitureurs, Isoine, pour leur écoute et leurs encouragements. À mes enfants Charles et Vincent qui grandissent si vite et à qui je veux transmettre ma passion pour l'école. Puis le dernier mais non le moindre, un remerciement particulier à mon mari, l'homme de ma vie, Guillaume, qui m'a encouragée dans ce projet malgré toutes les contraintes occasionnées.

Et je terminerai en précisant que lorsqu'on me demandera pourquoi j'ai fait cette maîtrise, je répondrai : « Pour le plaisir! »

Table des matières

Table des matières	iv
Liste des figures.....	1
Liste des tableaux	2
1 Chapitre I : Problématique.....	3
1.1 L'importance de la lecture en contexte scolaire.....	3
1.2 L'importance de la lecture en histoire.....	5
1.3 Soutenir la lecture dans le contexte de la classe d'histoire de 4e secondaire	6
1.4 Ressources didactiques concernant les stratégies de lecture en classe d'histoire	8
1.5 Besoins réels des enseignants en ce qui concerne un dispositif didactique axé sur la lecture dans le contexte de la classe d'histoire de 4e secondaire.....	10
1.5.1 Besoins des enseignants pour soutenir la lecture en classe d'histoire.....	11
1.5.2 Besoins des enseignants concernant les ressources et leurs caractéristiques matérielles liées à la lecture en histoire	12
1.6 La question et les objectifs de recherche.....	14
2 Chapitre II : Cadre théorique.....	15
2.1 Le savoir-lire initial acquis en classe de français.....	15
2.1.1 Lecture de consignes	16
2.1.2 Lecture de textes informatifs.....	19
2.1.3 Les stratégies de lecture	20
2.1.4 L'enseignement explicite au service de l'enseignement des stratégies de lecture	23
2.2 Le savoir-lire tourné vers le contexte APL	25
2.2.1 Stratégies de lecture en contexte APL.....	26
2.3 Le savoir-lire spécifique aux disciplines des sciences humaines.....	27
2.3.1 La lecture spécifique de documents historiques variés	27

2.3.2	Des stratégies de lecture mise de l'avant lors de la lecture en histoire	28
2.3.3	Les stratégies de lecture retenues pour ce projet de recherche développement	29
2.4	Le dispositif didactique	35
3	Chapitre III : Méthodologie	38
3.1	Le type de recherche	38
3.2	Les phases de cette recherche développement	39
3.2.1	L'analyse de la demande	41
3.2.2	Le cahier des charges	41
3.2.3	La conception	43
3.2.4	La préparation.....	43
3.2.5	La mise à l'essai fonctionnelle	43
3.2.6	La diffusion	44
3.3	Les participants	45
3.3.1	Les participants de l'analyse de la demande	45
3.3.2	Les experts de la mise à l'essai fonctionnelle	45
3.4	Les outils de collecte de données et les méthodes d'analyse de données associées ..	47
3.4.1	Le groupe de discussion et son analyse.....	48
3.4.2	Le journal de bord de la chercheuse et son analyse	51
3.4.3	Les documents de travail et leur analyse.....	52
3.4.4	Les questionnaires de mise à l'essai et les prototypes de dispositif didactique et leur analyse	52
3.5	Les considérations éthiques.....	54
3.6	Les limites de la recherche	55
4	Chapitre IV : Résultats	57
4.1	Résultats relatifs à l'analyse du groupe de discussion	57
4.1.1	Les stratégies et difficultés de lecture	59
4.1.2	Les ressources.....	64

4.2 Préparation du dispositif	68
4.3 Résultats de la mise à l'essai fonctionnelle.....	72
4.3.1 Analyse des données liées au dispositif #1 et modifications apportées	72
4.3.2 Analyse des données liées au dispositif #2 et modifications apportées	77
4.3.3 Un dispositif final.....	83
5 Chapitre V : Discussion.....	85
5.1 Discussion liée à la question de recherche	85
5.1.1 Le développement d'un dispositif didactique	85
5.1.2 Les composantes essentielles du dispositif didactique exploitant les stratégies de lecture en classe d'histoire de 4 ^e secondaire.....	88
5.2 Pistes de réflexion concernant divers aspects de cette recherche développement	94
5.3 La diffusion	98
Conclusion.....	100
6.1 Apport de la recherche	100
6.2 Limites de la recherche	102
6.3 Perspectives de recherche futures	103
Références	104
Appendice A La représentation du modèle du développement d'objet éducatif de Van der Maren (2003),	115
Appendice B La représentation du modèle de recherche-développement technologique de Nonnon (1993).....	116
Appendice C La représentation du modèle de recherche développement en éducation de Harvey et Loisel (2009).....	117
Appendice D Grille d'entretien du groupe de discussion.....	118
Appendice E Clé de codage de la transcription du groupe de discussion (phase 1 – analyse de la demande)	119
Appendice F Questionnaire d'évaluation d'un dispositif didactique exploitant les stratégies de lecture en classe d'histoire de 4 ^e secondaire	124

Appendice G Première version du dispositif didactique (version enseignant et version élève)	125
Appendice H Deuxième version du dispositif didactique (version enseignant et version élève)	134
Appendice I Troisième et dernière version du dispositif didactique (version enseignant et version élève).....	152
Appendice J –Certificat éthique	187
Appendice K Résultats du groupe de discussion lié à la motivation (phase 1 – analyse de la demande)	188
Appendice L Ensemble des modifications suggérées liées au dispositif #1.....	191
Appendice M Ensemble des modifications suggérées liées au dispositif #2	197
Appendice N Tableau comparatif des résultats liés aux commentaires généraux des dispositifs #1 et #2 (tableau 16).....	205

Liste des figures

<i>Figure 1.</i> Exemple de réglette d'appréciation	13
<i>Figure 2.</i> Modèle d'apprentissage par la lecture (Cartier, Martel, Arseneault, Mourad, 2015)25	
<i>Figure 3.</i> Modèle de recherche développement retenu pour la présente recherche	39
<i>Figure 4.</i> Exemple de questions et de schéma pour la question à long développement (MEES, 2017).....	66
<i>Figure 5.</i> Extraits de la stratégie de l'annotation du cahier de l'élève	86
<i>Figure 6.</i> Extraits de la stratégie de l'annotation du cahier de l'enseignant	87
<i>Figure 7.</i> Extraits du cahier de l'élève (p.6).....	89
<i>Figure 8.</i> Comparaison entre la présentation visuelle du dispositif #1 (gauche) et du dispositif #3 (droite)	92

Liste des tableaux

Tableau 1 Type de consignes et exemples.....	17
Tableau 2 Composantes et stratégies liées au processus de compréhension des textes selon Chartrand (2009)	21
Tableau 3 Trois des quatre composantes et stratégies liées aux difficultés en lecture selon Giasson (2011).....	22
Tableau 4 Classification des stratégies de lecture selon le MELS (2011b).....	23
Tableau 5 Stratégies cognitives du modèle APL selon Cartier (2007).....	26
Tableau 6 Arrimage des phases du modèle de recherche développement, des objectifs et sous-objectifs de recherche et des chapitres du mémoire	40
Tableau 7 Cahier des charges	42
Tableau 8 Phases, outils de collecte de données et plan d'analyse en lien avec les objectifs de recherche.....	48
Tableau 9 Thèmes, catégories et sous-catégories émergents du groupe de discussion	50
Tableau 10 Répartition des thèmes, catégories et sous-catégories émergents du groupe de discussion	58
Tableau 11 Répartition des interventions concernant les stratégies et les difficultés de lecture	59
Tableau 12 Répartition des interventions concernant les ressources	64
Tableau 13 Modifications suggérées liées au contenu des cahiers de l'enseignant et de l'élève (dispositif #1).....	73
Tableau 14 Modifications suggérées liées au contenu des cahiers de l'enseignant et de l'élève (dispositif #2).....	78
Tableau 15 Répartition des interventions concernant la motivation	188
Tableau 16 Tableau comparatif des résultats liés aux commentaires généraux des dispositifs #1 et #2	205

En 2015, un avis du Conseil supérieur de la langue française rappelait l'importance de maîtriser la langue pour diminuer les risques de décrochage scolaire et pour que tous les citoyens¹ puissent participer activement à la société et au partage de la culture.

À l'école secondaire, bien que la langue française soit spécifiquement évaluée en classe de français, son enseignement est la responsabilité de tous les enseignants (Cartier, 2006a). Le cours d'histoire est l'un des cours où la lecture est présente sous de nombreuses formes (questions, réglattes, énoncés, textes informatifs, documents historiques) et le fait de ne pas être compétent à lire peut nuire à la réussite des élèves dans cette matière (Martel, 2014).

De façon plus spécifique, ce mémoire s'intéresse à la lecture en classe d'histoire de 4^e secondaire puisqu'il s'agit d'un cours obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études secondaires (MEESR, 2015). Ce projet de recherche visant le développement d'un dispositif didactique destiné à la classe d'histoire de 4^e secondaire et exploitant des stratégies de lecture s'inscrit dans une démarche de recherche développement qui comporte six phases – analyse de la demande, cahier des charges, conception, préparation, mise à l'essai fonctionnelle et diffusion (Harvey et Loïselle, 2009; Nonnon, 1993; Van der Maren, 2003). Des notes concernant les phases de la recherche ont été ajoutées afin que le lecteur puisse s'y retrouver plus aisément. Voici néanmoins une brève description du contenu de chacun des chapitres.

¹ Le masculin est employé à titre épïcène tout au long de ce mémoire.

Dans le premier chapitre, soit la problématique, il est question de l'habileté des élèves à lire en contexte scolaire et, plus précisément, de la problématique entourant l'utilisation des stratégies de lecture en classe d'histoire de 4^e secondaire. Ce chapitre correspond à l'analyse de la demande (phase 1) de la recherche développement

Le second chapitre est celui du cadre théorique. On y présente les concepts clés pour cette recherche développement. Il s'agit du savoir-lire acquis en classe de français, du savoir-lire tourné vers l'apprentissage par la lecture, du savoir-lire spécifique aux disciplines des sciences humaines et du concept de dispositif didactique. Dans cette recherche développement, ce chapitre correspond à la phase de conception.

Le chapitre suivant, la méthodologie, met en évidence les différentes phases de la recherche développement ainsi que chacun des outils de collectes de données et des méthodes d'analyse de celles-ci.

Le quatrième chapitre est celui des résultats. Pour ce chapitre, les résultats sont présentés dans l'ordre de chacune des phases de la recherche. Ainsi, on retrouve les résultats de l'analyse des données liées au groupe de discussion, à la préparation du dispositif didactique et à la mise à l'essai fonctionnelle du dispositif didactique.

Le cinquième chapitre, la discussion, présente l'interprétation des résultats en lien avec les composantes essentielles d'un dispositif didactique exploitant des stratégies de lecture en classe d'histoire de 4^e secondaire. Aussi, les limites de la recherche y sont discutées ainsi que les retombées de cette recherche.

1 Chapitre I : Problématique

Tel que mentionné en introduction, la problématique correspond à la phase d'analyse de la demande de cette recherche développement (phase 1). C'est au cours de ce chapitre que sera démontrée la pertinence de cette recherche. En effet, l'importance de la lecture pour la réussite des élèves, et ce, dans toutes les disciplines scolaires amènera la réflexion vers le cours d'histoire et plus spécifiquement celui de 4^e secondaire. L'inventaire des ressources disponibles et les besoins déclarés des enseignants tracent ensuite le chemin vers la question et les objectifs de recherche.

1.1 L'importance de la lecture en contexte scolaire

Fournier et Cartier (2011) rapportent qu'au Québec, les élèves présentant une difficulté d'apprentissage représentent plus de 27 % des élèves terminant leur première année du secondaire, et ces élèves présentent plus particulièrement des difficultés avec la lecture et l'apprentissage par la lecture. Or, les chercheuses mentionnent que de développer leur habileté à lire pourrait les aider à améliorer leur performance puisque la lecture et l'apprentissage par la lecture sont deux activités prédominantes à l'école, et ce, dans toutes les disciplines scolaires.

Étant donné l'importance de la lecture pour la scolarité, il n'est pas surprenant de constater que le Programme de formation de l'école québécoise – enseignement secondaire (Ministère de l'Éducation, 2006) prescrit l'enseignement de stratégies de lecture (annoter, résumer, etc.) par l'entremise de la pratique de l'enseignement explicite. S'il est vrai que l'enseignement explicite est une pratique reconnue comme étant efficace pour l'enseignement de connaissances de disciplines diverses (Gauthier, Bissonnette, Richard, 2007), les effets positifs de l'enseignement explicite des stratégies de lecture ont également été démontrés (Cèbe

et Goigoux, 2007; Hubert, 2014). Une recherche au primaire démontre en effet que cet enseignement a des résultats positifs dans plusieurs disciplines scolaires et pas seulement en français (Hubert, 2014), notamment parce que les titulaires sont à même de faciliter le passage d'une discipline à l'autre.

Toutefois, au secondaire, la réalité organisationnelle ne permet pas de mettre aisément en place un fil conducteur entre les différentes tâches de lecture en contextes variés (lire une histoire, un compte-rendu, des notes de cours, des textes informatifs de manuels, etc.) et l'enseignement de stratégies de d'apprentissage comme les stratégies de lecture. Ainsi, l'enseignement et l'utilisation des stratégies de lecture sont souvent perçus comme propres à la discipline du français. Selon Lowe (2002), au secondaire, avec des enseignants différents pour chaque matière, les enseignements ont plutôt tendance à être compartimentés et présentés comme étant indépendants les uns des autres.

Pourtant, comme le soulignent plusieurs auteurs (Blaser, 2008; Deslauriers, 2007; Granger et Debeurme, 2010), les élèves ne sont pas amenés à lire seulement en classe de français, bien que ce soit où l'évaluation formelle a lieu. Toutes les disciplines du cursus scolaire, dont l'histoire, font appel, à un moment ou à un autre, à la compétence des élèves à lire. La lecture est ainsi nécessaire dans de multiples situations : lire et comprendre des questions, des énoncés, des textes informatifs, ou encore des documents historiques (Martel, 2014, 2018). Ainsi, la lecture devrait être au cœur des priorités de tous les enseignants comme stipulé dans le Plan d'action sur la lecture à l'école (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur [MEES], 2019a) puisque le transfert n'est pas chose facile pour les élèves (Tardif, 1999).

1.2 L'importance de la lecture en histoire

De toutes les disciplines scolaires du cursus de l'école secondaire, l'histoire est celle dans laquelle la lecture est à la base des plus grandes difficultés puisqu'elle y est omniprésente (Harniss, Dickson, Kinder et Hollenbeck, 2001; Laparra, 1991; Pageau, 2016).

Dans le cours d'histoire, l'habileté à lire des élèves est sollicitée au quotidien alors que l'utilisation des ensembles didactiques (manuel de l'élève et guide de l'enseignant) est largement répandue (Boutonnet, 2013). D'ailleurs, en ce qui concerne ces ensembles didactiques, une étude sur l'évaluation du niveau de difficulté des manuels scolaires en histoire destinés à des élèves du premier cycle du secondaire révèle que les enseignants ne sont pas suffisamment outillés pour aider leurs élèves à bien comprendre les textes des manuels (Chartrand, 2009). Vaughn et ses collègues (Vaughn et al., 2013) font le même constat en ce qui concerne le manque de formation des enseignants pour accompagner les élèves dans leurs lectures en classe d'histoire. Or, Martel (2014) déclare que les élèves ont besoin d'être accompagnés par leur enseignant lors de la lecture des textes en histoire étant donné les multiples dimensions que revêt l'acte de lire en sciences humaines.

Il est vrai que, dans les manuels, on retrouve habituellement des pistes d'accompagnement spécifiques pour la lecture de documents iconographiques, de lignes du temps et de graphiques; documents qui sont intimement liés à la discipline de l'histoire. Ces aspects plus précis peuvent donc être laissés au soin des enseignants d'histoire qui en sont les experts (Fang et Coatoam, 2013).

Toutefois, pour les aspects moins spécifiques à la lecture en histoire, le constat est que les manuels d'histoire fournissent peu d'outils concrets et les enseignants ont eux-mêmes besoin de formation ou d'accompagnement pour aider leurs élèves à lire en classe d'histoire.

1.3 Soutenir la lecture dans le contexte de la classe d'histoire de 4e secondaire

La difficulté pour les élèves de lire en histoire nécessite donc que l'on s'y attarde. C'est d'autant plus important de se pencher sur la classe d'histoire de 4^e secondaire, car à cet ordre d'enseignement, elle constitue une matière à sanction (MEESR, 2015). Pour obtenir une réussite dans ce cours, les élèves doivent se soumettre à l'examen ministériel (épreuve unique). Cette épreuve a subi son lot de changements au fil des ans (Warren, 2013). Dans sa dernière mouture, cet examen comprend trois documents : le questionnaire, le cahier de réponse et le dossier documentaire. Le questionnaire est composé de 21 questions à courts développements et d'une à long développement. (Warren, 2013) Chaque question est évaluée en fonction d'une des opérations intellectuelles (OI), « des savoir-faire qui se rapportent aux composantes des compétences. » (MEES, 2017, p.4). Les sept OI sont les suivantes : établir des faits, situer dans le temps et dans l'espace, dégager des différences et des similitudes, déterminer des causes et des conséquences, déterminer des changements et des continuités, mettre en relation des faits et établir des liens de causalité. Le dossier documentaire est composé quant à lui d'une quarantaine de documents historiques divers (documents historiques, lignes du temps, graphiques, documents iconographiques, etc.). Il est à noter que toutes les questions ne font pas référence à un ou des documents à consulter explicitement (Blouin, 2020).

Ainsi, lors de l'examen ministériel (épreuve unique), les élèves doivent lire et comprendre des questions et des énoncés puis répondre ou réagir à ces derniers en s'appuyant

obligatoirement sur un dossier documentaire qu'ils doivent être capables de traiter, notamment en recourant à leur compétence à lire. Leur habileté en lecture est donc largement sollicitée (Blouin, 2020; Harvey, 2010). De plus, Pageau (2016) met en lumière le fait que la complexité et la pluralité des processus liés à la lecture qui doivent être mobilisés par les élèves lors de leurs apprentissages en histoire font en sorte que des élèves ayant des difficultés de compréhension de texte sont pénalisés.

Un intérêt plus marqué pour le cours d'histoire de 4^e secondaire est également amplifié par le changement du programme d'histoire de 3^e et 4^e secondaire qui a été entamé en 2014 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports [MELS], 2014) avec la mise en place d'un programme provisoire. Le comité de travail ayant préalablement analysé ce nouveau programme a émis une recommandation quant à la nécessité de rendre disponible des outils permettant une mise en œuvre efficace dudit programme (Beauchemin et Fahmy-Eid, 2014). Sachant que l'habileté à lire des élèves peut favoriser leur réussite scolaire dans toutes les matières, dont l'histoire, et sachant que la lecture des documents en histoire est un élément important pour la réussite, une des pistes de soutien ou d'accompagnement pourrait être la mise en place d'un dispositif didactique adapté au nouveau programme d'histoire et tirant profit des dispositifs existants, qui exploiterait les stratégies de lecture.

Étant donné que l'expertise des enseignants d'histoire n'est pas axée sur les spécificités de la lecture, outre la lecture de documents iconographiques, de lignes du temps et de graphiques spécifiques à leur discipline, leurs moyens sont limités pour construire un tel dispositif. Conséquemment, il paraît pertinent d'avoir l'apport d'un spécialiste du français pour combler ce manque.

Aussi, étant donné le changement de programme, le besoin de matériel didactique conforme se fera très présent chez les enseignants d'histoire. Malheureusement la création de matériel maison n'est pas toujours garante d'une rigueur scientifique ni ne favorise la diffusion au sein de la communauté enseignante. En formalisant le processus de développement du dispositif par une démarche de recherche développement, Loisel et Harvey (2007) soutiennent que l'on peut tendre vers une plus grande rigueur et ainsi proposer un objet pédagogique (matériel pédagogique, stratégies, modèles, programmes) plus fortement susceptible d'être largement diffusé, ce qui, dans la situation actuelle, comblerait un réel besoin.

Avant de diriger cette recherche vers la conception d'un quelconque dispositif didactique, une recension des ressources didactiques disponibles a été effectuée.

1.4 Ressources didactiques concernant les stratégies de lecture en classe d'histoire

La lecture et les stratégies de lecture en histoire est une préoccupation qui dépasse les frontières du Québec. En ce sens, quelques ressources didactiques, autant pour accroître la maîtrise du sujet par l'enseignant que pour une utilisation en salle de classe, sont actuellement disponibles. Pour cette recension, seules les ressources didactiques matérielles (ouvrages didactiques, guides, documents publiés par les commissions scolaires, site internet) ont été considérés parce que plus susceptibles d'être accessibles aux enseignants. En voici un aperçu.

En Belgique, Jadoulle (2015) propose un ouvrage, qui se trouve être à la fois un guide pratique et un document théorique, sur l'enseignement de la lecture en histoire dans le contexte scolaire belge. Il s'adresse spécifiquement aux enseignants d'histoire et détaille quelques stratégies (intention de lecture, annotation guidée, schématisation). Aux États-Unis, plusieurs chercheurs (Barber et al., 2014; Wineburg et Reisman, 2015) ont développé des programmes

d'enseignement de type « clé en main », tel que *Reading like a historian* (<https://sheg.stanford.edu/history-lessons>), misant sur l'utilisation de stratégies de lecture historique et conçus spécifiquement pour les cours d'histoire offerts dans leur pays. Bien que les résultats de ces programmes soient prometteurs, les enseignants québécois auraient tout un travail à faire pour y recourir. Ils devraient s'approprier cette philosophie que sont les leçons basées sur les documents historiques (document-based lessons) très peu pratiquée au Québec et la transférer au programme de 4^e secondaire du Québec en modifiant leur façon d'enseigner, et donc, tout leur matériel.

À l'échelle provinciale, le Réseau pour le développement des compétences des élèves par l'intégration des technologies – univers social (<http://recitus.qc.ca/>), soutenu financièrement par le ministère de l'Éducation, offre, entre autres, un accompagnement aux enseignants. Bien que le mandat premier soit axé sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, on remarque que certaines des leçons offertes mentionnent aux élèves d'utiliser des stratégies comme l'annotation lors de l'analyse des documents. Un vidéo s'adressant aux enseignants démontre comment utiliser les stratégies d'annotation avec un TNI, mais il n'y a pas d'enseignement explicite des stratégies.

À plus petite échelle, des conseillers pédagogiques et des enseignants (Beauregard, Farand, Robert-Gemme, Tremblay et Ouellet, 2011; Bilodeau et Gagnon, 2011; Bouchard, 2014; Lebus et al., 2010) ont rédigé des référentiels et des recueils théoriques à propos des stratégies de lecture applicables entre autres en classe d'histoire. Cela démontre donc un intérêt des enseignants à intégrer l'enseignement de la lecture dans leur pratique. Ces référentiels ne font, cependant, que détailler les stratégies en ne donnant que peu d'exemples. L'enseignant

doit donc transposer ce savoir théorique en exercices pratiques pour les élèves. Ainsi, à l'heure actuelle, un enseignant d'histoire québécois préoccupé par la lecture dans sa classe se verrait obligé d'adapter les dispositifs existants ou de construire son propre dispositif pour travailler avec ses élèves.

1.5 Besoins réels des enseignants en ce qui concerne un dispositif didactique axé sur la lecture dans le contexte de la classe d'histoire de 4e secondaire

La recension des ressources didactiques a mis en évidence le manque de ressources concrètes et utilisables facilement par les enseignants en ce qui concerne la lecture et les stratégies de lecture spécifiques à la classe d'histoire au secondaire. Dans le respect de la méthodologie de la recherche développement (Van der Maren, 2003), il importe tout de même de faire une analyse de la demande qui tient compte également des besoins réels de la clientèle cible, soit les enseignants, afin d'établir si le développement d'un tel dispositif est nécessaire ou non. Dans le cas d'une réponse positive, cette analyse préalable de la demande permet également de tracer les premières lignes directrices du cahier des charges, un document qui recense les fonctions et éléments essentiels du dispositif à concevoir et préparer. C'est pourquoi, dans le cadre de la première phase de cette recherche développement, un groupe de discussion a été tenu auprès d'enseignants d'histoire de 4^e secondaire.

Concernant ce groupe de discussion, toute la méthodologie et les résultats se retrouvent dans leur chapitre respectif, soit les chapitres 3 et 4, mais l'interprétation des résultats se retrouve dans ce chapitre puisqu'elle appuie la problématique. Aussi, sans entrer dans les détails méthodologiques, précisons que des questions ouvertes plutôt larges ont permis de soutenir la discussion tout en évitant de l'orienter vers des besoins présumés. Les participants ont été

questionnés entre autres sur les stratégies et les difficultés de lecture et les caractéristiques du matériel pédagogique qu'ils préfèrent utiliser afin de faire ressortir les éléments qui seraient à prendre en compte dans la conception d'un dispositif didactique. Il est à noter qu'étant visiblement préoccupés par la réussite de leurs élèves à l'épreuve unique, les participants ont d'emblée orienté leurs commentaires sur la lecture dans le cadre de cet examen ministériel.

Ainsi, à la suite du groupe de discussion portant sur la lecture en classe d'histoire, une analyse de contenu (Fortin et Gagnon, 2010; Leray, 2008) a permis de déterminer deux catégories de besoins liés à la lecture en classe d'histoire, soit les stratégies et difficultés de lecture et le format d'un dispositif didactique portant sur la lecture en histoire.

Il importe de dire que les participants n'ont pas démontré un enthousiasme débordant pour l'enseignement des stratégies de lecture. Un enseignant déplorait d'ailleurs de devoir faire du français dans sa classe, en parlant d'enseigner comment lire les questions, les réglettes et les documents historiques. Le type d'accompagnement proposé en est peut-être la cause. Cet aspect sera traité plus amplement dans la discussion (chapitre 5). Néanmoins, sans leur paraître nécessaire, les participants ont été en mesure de nommer des caractéristiques dont un tel dispositif devrait tenir compte pour être intéressant.

1.5.1 Besoins des enseignants pour soutenir la lecture en classe d'histoire

Sur des questions portant spécifiquement sur les stratégies de lecture et les difficultés de lecture des élèves, plusieurs éléments mentionnés par les participants doivent être pris en compte dans le cahier des charges du dispositif. D'abord, tous les enseignants participants

utilisent la technique du 3QPOC² en classe d'histoire, notamment pour l'analyse des documents iconographiques (Richard, 2005; Zarié, 2019). Il serait donc pertinent de retrouver cette technique dans le dispositif afin d'être cohérent avec l'enseignement de la lecture spécifique à l'histoire.

Aussi, les participants ont nommé deux éléments difficiles pour les élèves dans la lecture et qu'il faudrait intégrer au dispositif. Il s'agit de l'utilisation du vocabulaire spécifique et de l'analyse des sources des documents historiques

Puis, plusieurs participants ont dénoté la difficulté pour les élèves de réaliser la tâche de lecture dans son ensemble, c'est-à-dire, lire la question jusqu'au bout, se donner une intention de lecture pour la recherche de documents appropriés, analyser les documents et leur source. Il serait donc important de décortiquer l'ensemble de la tâche de façon à l'opérationnaliser pour que les élèves en difficulté puissent effectuer une lecture complète de la tâche et ainsi développer leur habileté à lire en histoire.

Ainsi, on peut recouper les stratégies de lecture nommées par les enseignants en cinq catégories : annoter, identifier le vocabulaire, se donner une intention de lecture, effectuer la tâche de lecture en entier et faire des liens.

1.5.2 Besoins des enseignants concernant les ressources et leurs caractéristiques matérielles liées à la lecture en histoire

Interrogés sur leurs besoins quant au format d'un éventuel dispositif permettant de soutenir la lecture en classe d'histoire, les participants ont énoncé plusieurs désirs. L'un des

² Le 3QPOC est un acronyme regroupant la première lettre des mots de questionnement utiles lors de l'analyse d'un document : qui, quand, quoi, pourquoi, où, comment.

points majeurs est la présence et l'utilisation des sept opérations intellectuelles, en plus de la présence des réglottes (petites grilles de correction pour chacune des questions) (figure 1). Les enseignants aimeraient également que le dispositif inclut un document qui appartienne à l'élève (reproductible) et corresponde à un format tout-en-un, c'est-à-dire qu'on y retrouverait la théorie, des dossiers documentaires et des tâches liées aux opérations intellectuelles en univers social afin que les élèves puissent travailler directement sur le document et qu'ils puissent s'y référer plus tard pour développer leur autonomie. Également, un participant a mentionné l'intérêt d'avoir une version numérique afin de pouvoir le projeter et modéliser le travail à l'aide d'un tableau numérique interactif. Finalement, les enseignants présents ont démontré une ambivalence quant à la longueur des documents du dispositif et à l'investissement de temps nécessaire pour les compléter. Certains ont souligné l'importance d'éviter de présenter le dispositif sous forme d'un simple procédurier recensant des étapes à franchir. D'autres souhaitent que les exercices ne soient pas trop longs et répétitifs, afin que ces derniers ne découragent les élèves une fois seuls à la tâche.

Déterminer des causes et des conséquences	1 point	0 point	
	L'élève détermine correctement la cause.	L'élève détermine incorrectement le cause ou ne la détermine pas.	
Déterminer des changements et des continuités	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.

Figure 1. Exemple de réglotte d'appréciation

1.6 La question et les objectifs de recherche

Afin de répondre aux différents besoins énoncés par les enseignants et en tenant compte des difficultés particulières liées à la lecture en histoire et de l'obligation de réussir le cours d'histoire de 4^e secondaire pour l'obtention du diplôme d'études secondaires, une question se pose. « Quelles sont les composantes essentielles d'un dispositif didactique exploitant les stratégies de lecture en classe d'histoire de 4^e secondaire? » De cette question découlent deux objectifs principaux, dont le premier est décliné en trois sous-objectifs :

1. Développer un dispositif didactique exploitant des stratégies de lecture en classe d'histoire de 4^e secondaire
 - a. Concevoir théoriquement ce dispositif didactique
 - b. Préparer ce dispositif didactique
 - c. Mettre à l'essai ce dispositif didactique de façon fonctionnelle
2. Déterminer les composantes essentielles du dispositif didactique conçu, préparé et mis à l'essai.

C'est par la recherche développement que nous comptons atteindre nos objectifs. Cela permettra ensuite de déterminer les composantes essentielles d'un dispositif didactique de lecture en classe d'histoire de 4^e secondaire qui serait un atout pour les enseignants et pour les élèves. Ce pourrait non seulement être un outil « clé en main », mais il poserait les bases pour les enseignants qui voudraient repenser leur matériel didactique en tenant compte de ses composantes essentielles.

2 Chapitre II : Cadre théorique

Avant d'aller plus loin, il est essentiel de définir les concepts entourant la lecture et le dispositif didactique sur lesquels se base ce projet de recherche développement et qui vont alimenter la conception d'un dispositif qui pourrait répondre aux besoins exprimés par les écrits scientifiques et par les participants du groupe de discussion. C'est ce que propose le cadre théorique.

En ce qui concerne la lecture, Martel (2014) a déterminé quatre composantes du savoir-lire nécessaire en sciences humaines et trois de ces composantes sont abordées dans le cadre de ce projet de recherche et sont au cœur des prochaines sections, soit le savoir-lire initial acquis en classe de français, le savoir-lire tourné vers le contexte APL, et le savoir-lire spécifique aux disciplines des sciences humaines. La composante dont ce mémoire ne traite pas est le savoir-lire initial contemporain (multimodal et multimédiatique) qui inclut la lecture de documents iconographiques, puisque les enseignants d'histoire détiennent déjà une formation sur le sujet.

2.1 Le savoir-lire initial acquis en classe de français

L'acte de lire est un processus cognitif complexe qui nécessite la coordination de nombreuses opérations cognitives et habiletés, dont minimalement la reconnaissance des mots et la compréhension (Demont et Gombert, 2004). Il s'agit d'un processus interactionnel entre le lecteur, le texte et le contexte (Giasson, 2011). Giasson (2011) définit la compréhension d'un texte comme l'action de se « faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites [que le texte contient] à ses propres connaissances » (2011, p. 236). En contexte scolaire, la lecture de textes et leur compréhension sont guidées par

l'intention de lecture qui peut poursuivre une pluralité d'objectifs : apprendre, comprendre, discriminer, interroger, s'intéresser, se cultiver, être évalué (Ramond, 2012).

2.1.1 Lecture de consignes

L'un des aspects fondamentaux de la lecture en contexte scolaire est la compréhension des consignes. La lecture de consignes et de questions peut constituer une difficulté importante en classe, même au secondaire, pour plusieurs raisons. Une première raison serait le manque de maîtrise de l'implicite chez les élèves du secondaire, jumeler à une plus grande exigence d'autonomie de leur part (Zakhartchouk, 2004). Aussi, le vocabulaire devient plus spécifique et les demandes plus complexes (Gregori, 2005; Martineau, 2010). En plus, les élèves ont parfois du mal à faire le lien entre la consigne, les savoirs et la tâche à effectuer (Gregori, 2005). Puis, plusieurs élèves démontrent une forme de précipitation au moment de se mettre en action qui nuit à leur compréhension des consignes. Cette précipitation est souvent traduite par les enseignants par des élèves qui ne lisent pas la question jusqu'au bout ou qui n'ont pas repéré les éléments clés avant de commencer (Gregori, 2005).

À la suite d'une recension des écrits, Gregori (2005) nous offre cette définition de ce qu'est une consigne en contexte scolaire :

Une consigne est un énoncé écrit ou oral, injonctif, court et précis formulé, par un enseignant, adressé à un élève dans le but de le faire entrer dans une activité qui doit l'amener à atteindre un objectif. Son énoncé peut comporter des éléments qui vont guider l'élève dans sa tâche, tout en laissant à l'élève le choix entre différentes procédures. (2005, p.7)

Zakhartchouk (2000) établit deux catégories de consignes scolaires. On retrouve d'abord les consignes d'organisation. Ce sont celles qui permettent de mettre en place les conditions nécessaires à la mise en action de l'élève. Ce pourrait être des consignes comme vider

le bureau ou sortir un cahier d'exercice. La seconde catégorie est celle des consignes d'apprentissage ou les consignes cognitives. Ce sont les consignes qui permettent à l'élève de démontrer ses apprentissages, ses connaissances. Elles peuvent être formatives, de contrôles ou diagnostiques. On retrouverait dans cette catégorie des consignes comme identifier les personnages ou mettre des éléments en ordre chronologique. Quant à elle, Gregori (2005) recense cinq types de consignes auxquelles les élèves sont confrontés en classe : la consigne-but, la consigne-procédure, la consigne-guidage, la consigne-critère et la consigne-comportementale. Pour chacun des types de questions, le tableau 1 présente un exemple de consignes.

Tableau 1

Type de consignes et exemples

Type de consignes	Exemple de consignes
Consigne-but	Imagine la suite de cette histoire.
Consigne-procédure	Entoure les noms dans ce texte. Coche les cases correspondantes.
Consigne-guidage	Relis le texte avant de répondre.
Consigne-critère	Réponds en faisant des phrases complètes.
Consigne-comportementale	Lève la main quand tu as terminé.

Compte tenu des difficultés des élèves en ce qui concerne la lecture de consignes, il n'est pas surprenant que Zakhartchouk (2000), dans ses travaux, précise à l'intention des enseignants (toutes disciplines confondues) la nécessité d'enseigner aux élèves à lire et comprendre les consignes en favorisant la métacognition à travers des exercices décontextualisés, tout en mentionnant que cet aspect de la lecture constitue un besoin de formation chez les enseignants.

Précisons que, selon Legendre (2005), la métacognition est « la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations ou de données. » (2005, p.870)

Afin d'aider les élèves à comprendre la façon dont ils lisent et apprennent, Zakhartchouk (2004) encourage les enseignants à former leurs élèves en leur posant quatre questions pour les guider. L'enseignant devrait amener les élèves à se questionner sur leur capacité à reformuler ce qui leur est demandé, sur les ressources qui leur sont disponibles, sur le vocabulaire de la consigne et sur leur connaissance du type de résultat attendu pour la réponse. D'ailleurs, sur ce dernier point, Gregori (2005) rapporte l'intérêt de présenter un exemple de résultat final aux élèves à la suite de la lecture des consignes. Cette pratique permet aux élèves d'entrer plus facilement en action.

Bien que les consignes soient généralement présentées sous forme d'énoncés, elles peuvent aussi prendre la forme de questions. Harvey (2010) s'est intéressé à la composition des questions de l'examen ministériel de 4^e secondaire en histoire. Il a déterminé que le Ministère alloue 84 % des points à des questions à choix multiples ou à court développement. Harvey démontre également que les manuels scolaires en classe d'histoire ciblent surtout la recherche

de « la » bonne réponse plutôt qu'une compréhension plus profonde des textes, ce qui va totalement à l'encontre d'une situation d'APL complexe et signifiante (Cartier, 2007). Il rejoint, en ce sens, les écrits de Zakhartchouk (2004) en rappelant l'importance des questions portant sur la métacognition, notamment celles sur l'intention de lecture, qui se caractérise par les opérations intellectuelles en histoire (Harvey, 2010).

2.1.2 Lecture de textes informatifs

La lecture de textes informatifs, souvent utilisés en classe d'histoire entre autres par l'intermédiaire du manuel scolaire, peut poser des difficultés à certains élèves (Avanthey-Granges et Botteron, 2003). Avanthey-Granges et Botteron (2003) invitent les enseignants à prendre le temps d'enseigner les stratégies de lecture spécifiques au type de texte à lire par les élèves. Gagnon et Ziarko (2011), dans un texte s'adressant à des enseignants du primaire, vont dans le même sens en spécifiant l'importance de l'enseignement des caractéristiques spécifiques au texte informatif tels que la linéarisation des informations, l'utilisation des connecteurs logiques et l'établissement de relations causales. Stanké (2006) indique également la difficulté des élèves à comprendre les anaphores et les connecteurs de sens (causalité, concession, etc.). Elle mentionne toutefois que des études démontrent que des interventions ciblées peuvent améliorer la compréhension des élèves.

Gear (2011) et Macceca et Brummer (2010) présentent à l'intention d'enseignants du primaire des stratégies à enseigner aux élèves lors de la lecture de textes informatifs. De façon générale, les stratégies présentées sont tout à fait similaires à celles enseignées dans les classes de français au secondaire. On y parle de l'importance de se poser des questions lors de la lecture, de faire des inférences, d'utiliser des organisateurs graphiques, d'utiliser ses connaissances

antérieures et autres. Dans les deux cas, ces chercheurs abordent des stratégies de métacognition pour s'assurer du contrôle de sa compréhension.

Des chercheurs se sont aussi penchés sur la mise en place d'activités se déroulant dans la perspective de l'apprentissage en lisant (APL) en classe d'histoire afin entre autres de documenter l'évolution des habiletés en lecture d'élèves du primaire accompagnés (ou non) dans la lecture de textes de manuel scolaire, dont la lecture de textes informatifs. Martel, Cartier et Butler (2015) ont ainsi pu observer que les élèves tiraient avantage de la mise en place d'activités d'APL et du soutien des enseignants en contexte de classe d'histoire tant en ce qui concerne leur niveau de motivation face à la tâche qu'en ce qui concerne leur habileté en lecture et leur sentiment de compétence.

2.1.3 Les stratégies de lecture

Les stratégies de lecture sont un ensemble de microprocessus permettant de développer la compétence à lire (Giasson, 2011). Il importe de les enseigner puisqu'elles rendent les élèves actifs dans leur lecture tout en leur donnant un sentiment de contrôle sur leur compréhension en lecture. Les stratégies de lecture sont nombreuses et leur nom et regroupement varient selon les auteurs. Voici un tour d'horizon de quelques auteurs à ce propos.

Chartrand (2009) propose de regrouper les stratégies de lecture en trois composantes : la planification de la lecture, la construction du sens et de la signification, ainsi que la réaction émotive et intellectuelle (tableau 2).

Tableau 2

Composantes et stratégies liées au processus de compréhension des textes selon Chartrand (2009)

Planification	Construction du sens et de la signification	Réaction émotive et intellectuelle
<ul style="list-style-type: none"> • Intention de lecture • Survol • Activation des connaissances antérieures (sur le texte) 	<ul style="list-style-type: none"> • Activation des connaissances antérieures (sur le monde) • Mise en relation • Inférences 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation • Critique • Élaboration

Giasson (2011), quant à elle, regroupe les difficultés de lecture des élèves en quatre grandes catégories ayant chacune un impact sur la capacité de l'élève à être compétent en lecture : fluidité, compréhension, inférence, vocabulaire. Les stratégies relevant de la fluidité et certaines méthodes d'enseignement sont moins pertinentes dans un dispositif s'adressant à des élèves de 4^e secondaire, mais les autres composantes amènent un éclairage intéressant à ce projet (tableau 3).

Tableau 3

Trois des quatre composantes et stratégies liées aux difficultés en lecture selon Giasson (2011)

Compréhension (de textes informatifs)	Inférence	Vocabulaire
<ul style="list-style-type: none"> • Activation des connaissances antérieures • Anticipation du contenu • Survol du texte • Identification de la structure du texte • Paraphrase du texte • Identification de l'idée principale <ul style="list-style-type: none"> ○ Soulignement • Résumé, synthèse du texte 	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation de l'utilité des inférences • Questionnement sur les inférences à l'oral • Modélisation de la production d'inférence • Questionnement fréquent sur les inférences • Regroupement de questions pour mener à l'inférence • Schématiser l'information • Manipulation concrète de représentation • Imagerie mentale 	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation d'un nouveau vocabulaire (définition accessible, sens courant, exemplification, application, etc.) • Intégration graduelle (exposition répétitive au nouveau mot, occasion de l'employer, explorer la pluralité des significations) • Mise en relation avec d'autres mots (matrice sémantique de comparaison, échelle sémantique de graduation)

Quant au MELS (2011b), il reprend sensiblement la même classification que Giasson en y ajoutant l'identification des mots ainsi que la motivation et l'engagement dans les tâches de lecture. Ainsi, le MELS regroupe les stratégies de lecture sous cinq sphères d'intervention : la motivation et l'engagement dans les tâches de lecture, l'identification des mots, la fluidité de la lecture orale, le vocabulaire et la compréhension (tableau 4).

Tableau 4

Classification des stratégies de lecture selon le MELS (2011b)

Sphères d'intervention	Stratégies
Motivation et engagement	<ul style="list-style-type: none"> • Je m'engage dans ma tâche de lecture • Je pense à mon intention de lecture • J'apprends à me connaître comme lecteur et je me fixe des objectifs
Identification de mots	<ul style="list-style-type: none"> • J'interprète les préfixes et les suffixes • J'identifie les marqueurs de relation • J'identifie les mots de substitution
Fluidité	<ul style="list-style-type: none"> • Je lis par groupe de mots et j'utilise la ponctuation
Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> • J'apprends des mots nouveaux à l'aide d'outils de références • J'apprends des mots nouveaux à l'aide du contexte
Compréhension	<ul style="list-style-type: none"> • Je survole le texte • J'active mes connaissances antérieures • J'annote mon texte • Je reconnais les inférences • J'utilise un organisateur graphique • Je résume • Je comprends les questions et je trouve la réponse

Ainsi, on peut constater que, d'un auteur à l'autre, bien que les modèles puissent différer, les stratégies de lecture qui sont mises de l'avant se recoupent. Les différences se situent surtout dans la classification et le choix des stratégies qui sont approfondies dans les ouvrages ainsi que les intentions qui y sont liées.

2.1.4 L'enseignement explicite au service de l'enseignement des stratégies de lecture

Gauthier et al. (2007), définissent trois phases à l'enseignement explicite : la mise en situation, l'expérience d'apprentissage, l'objectivation. La mise en situation permet de présenter aux élèves la stratégie et ses modalités d'utilisation (quand, quoi, pourquoi). L'expérience

d'apprentissage se subdivise elle-même en trois actes. On retrouve d'abord le modelage lors duquel l'enseignant fait la démonstration de l'utilisation de la stratégie. Ensuite, on procède à une ou plusieurs pratiques guidées lors de laquelle l'enseignant accompagne les élèves dans leur propre utilisation de la stratégie. Puis, lorsque les élèves sont prêts, on passe à la pratique autonome lors de laquelle l'élève utilise seul la stratégie. La dernière phase est celle de l'objectivation. Elle permet un retour sur les apprentissages et aide à la mémorisation des nouvelles connaissances acquises.

Pour, Dumais (2012), lors de la mise en place d'un enseignement explicite, l'enseignant joue d'abord un rôle de transmetteur. L'élève apprend la théorie sur la stratégie à apprendre et maîtriser. L'enseignant passera ensuite à un rôle de modèle en démontrant l'utilisation de la stratégie avant de s'effacer peu à peu pour permettre à l'élève d'acquérir une autonomie dans ce nouvel apprentissage en servant de guide.

Cette stratégie d'enseignement qu'est l'enseignement explicite est régulièrement citée puisqu'elle est considérée plus efficace que les méthodes traditionnelles comme la lecture seule (Gajria, Jitendra, Sood, et Sacks., 2007). D'ailleurs, lorsqu'il est question de l'enseignement de la lecture ou de ses stratégies de nombreux auteurs privilégient l'enseignement explicite comme stratégie d'enseignement (Barber et al., 2015; Cartier, 2007; Gear, 2011; Macceca et Brummer, 2010; Martel, 2018; Martineau, 2010; Monte-Sano, De La Paz et Felton, 2014; Vaughn et al., 2013).

De façon plus spécifique, l'enseignement explicite est également une stratégie d'enseignement privilégiée dans le modèle d'apprentissage par la lecture de Cartier (2006b)

2.2 Le savoir-lire tourné vers le contexte APL

Cartier (2006b) définit le concept de l'apprentissage par la lecture comme « [u]ne situation et un processus par lesquels le lecteur/apprenant acquiert des connaissances par la lecture de textes informatifs, et ce, en gérant cette situation et son environnement de travail, tout en étant motivé à le faire » (p. 439). Le modèle suivant précise les processus que l'élève doit mettre en branle lorsqu'il apprend par la lecture (figure 2).

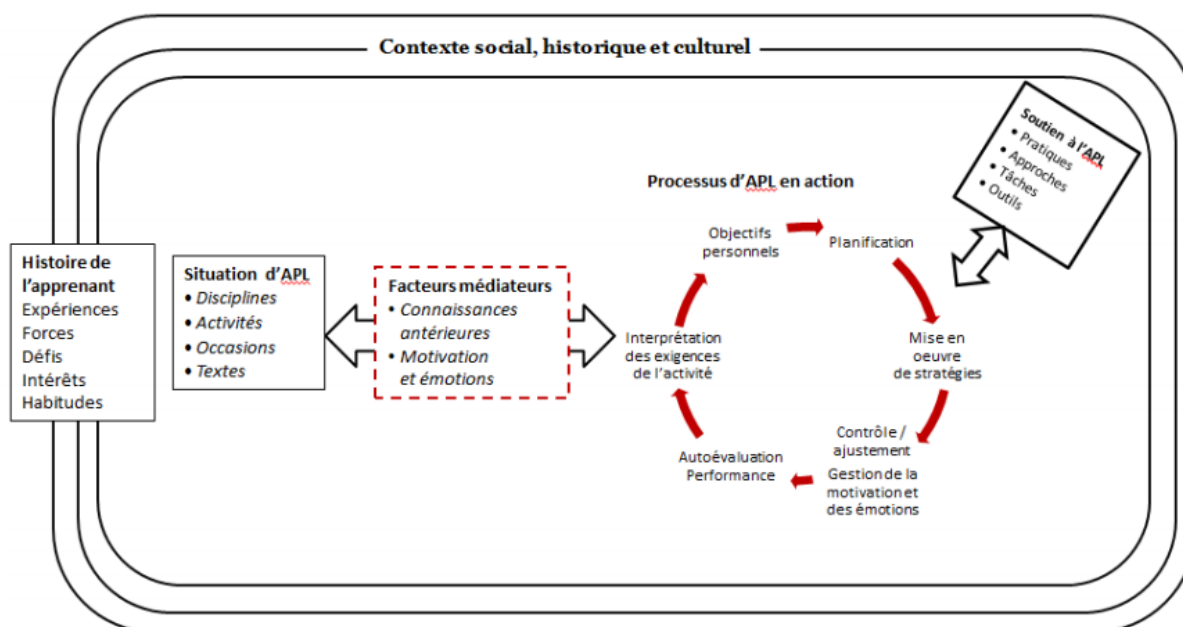


Figure 2. Modèle d'apprentissage par la lecture (Cartier, Martel, Arseneault, Mourad, 2015)

Comme mentionné précédemment, l'une des stratégies d'enseignement à privilégier dans le modèle APL est l'enseignement explicite qui permet de rendre les élèves conscients des processus mis en œuvre lors de leur lecture. En leur enseignant comment apprendre en lisant, les élèves deviennent plus autonomes dans leur apprentissage. Ils découvrent comment activer leurs connaissances antérieures et interpréter ce qui est attendu comme travail à la suite de la lecture. Ils doivent mettre en pratique différentes stratégies cognitives et d'autorégulation

(détaillées plus explicitement dans la prochaine section) pour parvenir à une compréhension de la tâche de lecture.

Le modèle APL a l'avantage de présenter aux élèves des stratégies de lecture en contexte d'une tâche de lecture complète et complexe (Cartier, 2007). Il ne s'agit pas seulement d'un enseignement décontextualisé des stratégies, mais bien de leur insertion en situation de tâches signifiantes et complexes. Comme les stratégies avancées par Cartier (2007) permettent de favoriser l'autonomie des élèves dans la tâche de lecture, elles valent qu'on s'y intéresse dans le cadre de cette recherche développement.

2.2.1 Stratégies de lecture en contexte APL

Cartier (2007) classe, dans son modèle APL, l'ensemble de ces stratégies en sous-groupes : les stratégies d'autorégulation (planification, autoévaluation, etc.) et les stratégies cognitives. Les stratégies cognitives, comprenant des stratégies de lecture, sont présentées dans le tableau 5.

Tableau 5

Stratégies cognitives du modèle APL selon Cartier (2007)

Stratégies de sélection	Stratégies de répétition	Stratégies d'élaboration	Stratégies d'organisation
<ul style="list-style-type: none"> • Soulignement • Survol • Identification de mots-clés 	<ul style="list-style-type: none"> • Relecture • Récitation • Révision/visualisation mentale 	<ul style="list-style-type: none"> • Résumé • Explication à quelqu'un • Exemplification 	<ul style="list-style-type: none"> • Schématisation • Carte mentale • Tableau

2.3 Le savoir-lire spécifique aux disciplines des sciences humaines

L'une des difficultés de la lecture en histoire relevé par Chartrand, Blaser et Gagnon (2006) est la perception des élèves de 4^e secondaire quant aux tâches de lecture et d'écriture en classe. En effet, leur perception est presque exclusivement utilitaire et pragmatique. Ces types de fonctions n'engagent que très peu les élèves cognitivement puisqu'ils considèrent que la tâche est simplement de répondre à des questions et de se souvenir à court terme. Pourtant la lecture en classe d'histoire est très spécifique et ses objectifs sont beaucoup plus poussés.

2.3.1 La lecture spécifique de documents historiques variés

La lecture en histoire est une préoccupation présente en plusieurs endroits au monde. Aux États-Unis, le programme *Read like a historian* y a été mis sur pied pour promouvoir l'utilisation systématique de stratégies de lecture lors de la lecture de documents historiques (Wineburg et Reisman, 2015). Les concepteurs du programme rappellent qu'il faut aller au-delà des stratégies de lecture de base et miser sur l'enseignement de stratégies spécifiques à l'enseignement de l'histoire. Ils font état de quatre stratégies qui ne seront pas traduites pour conserver le sens que leur attribuent leurs auteurs : sourcing, contextualization, corroboration, close reading. Ce programme propose de partir d'une question ouverte et de confronter des documents historiques au point de vue divergent afin de mettre en pratique la méthode historique.

En ce sens, la méthode historique consiste pour l'historien à s'interroger sur un élément historique en formulant une hypothèse. Pour infirmer ou confirmer cette hypothèse, celui-ci établit un corpus de documents de sources primaire ou secondaire qu'il critique. Cette critique l'amène à analyser les différences, les similitudes et à établir des liens. L'historien effectue

finalement un bilan de sa démarche (Martineau 1997, cité dans Bélanger, 2018). Ainsi, pour que la pensée ou la méthode historique s'exerce, elle exige une lecture en profondeur de documents historiques variés ainsi qu'une interprétation de ce qu'on y découvre.

Malheureusement, Monte-Sano et al. (2014) mettent en évidence le fait que bien que l'interprétation fasse partie du programme d'histoire, les élèves cherchent plutôt la bonne réponse. Cela pourrait être dû au fait que les enseignants d'histoire ne laissent pas suffisamment de temps ou d'occasions aux élèves de lire et de comprendre les textes historiques (Vaughn et al., 2013). Dans le contexte québécois, le programme d'histoire s'accompagne d'opérations intellectuelles (OI) qui permettent entre autres de guider les élèves dans la lecture spécifique des documents historiques. Ainsi l'élève, par l'enseignement des OI, apprend à effectuer une lecture critique des documents historiques en s'interrogeant sur différents éléments dont la chronologie des faits et les points de vue des acteurs.

Malgré tout, Barber et al. (2015) ont réussi à implanter un programme d'enseignement de stratégies de lecture en histoire avec des résultats positifs quant aux résultats des élèves aux examens. En offrant une formation et des outils aux enseignants d'histoire sur les stratégies de lecture et l'enseignement explicite de celles-ci, les résultats ont démontré une amélioration chez les élèves de leur compréhension en lecture. En plus, cette amélioration a persisté même lorsque les élèves ont été soumis à des textes sur un nouveau sujet auquel ils n'avaient pas encore été confrontés en classe.

2.3.2 Des stratégies de lecture mise de l'avant lors de la lecture en histoire

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur les stratégies de lecture propre à la discipline de l'histoire. Barber et al. (2015) ont nommé les stratégies de l'activation des connaissances

antérieures, de l'utilisation d'organiseurs graphiques et du questionnement au texte comme des stratégies efficaces.

Afin d'interpréter les documents historiques adéquatement, Barksdale (2013) fait ressortir l'importance pour les élèves de savoir comment utiliser, en classe d'histoire, le contexte pour comprendre un mot, activer leurs connaissances antérieures ou faire des inférences. Ce sont toutes des opérations mentales que les élèves doivent pouvoir mettre de l'avant lorsqu'ils sont confrontés à la lecture d'un texte historique en situation d'examen où l'enseignant ne peut intervenir pour accompagner l'élève et pallier ses difficultés.

Jadoulle (2015) propose, quant à lui, de favoriser l'engagement cognitif des apprenants (en variant les tâches de lecture, en s'assurant de l'intention de lecture, etc.) en développant la maîtrise de stratégies de sélection (annotation guidée) et en proposant des stratégies de traitement de l'information (notes de lecture, plan, résumé, schéma).

2.3.3 Les stratégies de lecture retenues pour ce projet de recherche développement

Il est souligné dans le programme de formation *Histoire et éducation à la citoyenneté* (MELS, 2011a) que les élèves doivent « se référer à des textes qui évoquent le contexte d'une époque, mobiliser leurs compétences langagières et faire appel à un ensemble de stratégies de lecture et d'écriture acquises en langue d'enseignement » (2011a, p. 7). De nombreuses stratégies de lecture ont été nommées précédemment. Certaines d'entre elles ont été sélectionnées et approfondies à cause du potentiel qu'elles présentaient pour ce projet de recherche. Pour effectuer cette sélection, nous nous sommes appuyés sur la récurrence des stratégies dans les écrits liés à la lecture en général, mais aussi sur le fait qu'elles trouvaient un écho dans les écrits plus spécifiques à la lecture en histoire. Aussi, ces stratégies ont été ciblés

par les enseignants qui ont participé au groupe de discussion lors de la phase de l'analyse de la demande. Cette section se consacrera à décrire chacune des stratégies suivantes : annoter, identifier le vocabulaire, se donner une intention de lecture, faire des liens, effectuer la tâche de lecture en entier.

2.3.3.1 Annoter

La stratégie d'annotation recoupe plusieurs actions possibles : surlignement, insertion de mots-clés, de questions personnelles ou de symboles dans la marge ou toutes traces laissées sur ou en marge du texte (Babin et Dezutter, 2012).

En salle de classe, l'annotation peut servir différentes intentions. L'une d'elles est l'identification de la source et sa contextualisation. Pour les historiens, la source d'un texte est porteuse d'informations non négligeables. Les élèves doivent identifier l'auteur du texte, la date de publication, la provenance, le but, la pertinence ou encore la fiabilité (Martel, 2018; Monte-Sano et al., 2014). Ces informations leur permettront de se questionner sur l'auteur, d'anticiper ses propos, de contextualiser le texte par rapport aux circonstances sociales et politiques au moment de la publication (Monte-Sano et al., 2014).

Au-delà de ces informations, après une première lecture, l'élève devrait aussi s'interroger sur la perspective de l'auteur quant au sujet de son texte (son point de vue), ses intérêts dans cette publication, sa crédibilité (Wineburg et Reisman, 2015).

Accessoirement, l'annotation favorise l'engagement cognitif des apprenants (Jadoulle, 2015) et permet de décharger la mémoire de travail pour éviter d'être en surcharge cognitive tout en facilitant la mémorisation et la recherche d'informations lorsque plusieurs textes ou un long texte sont lus (Gear, 2011). Aussi, cette stratégie utilisée en complémentarité avec

l'identification de mots-clés permet de réduire la densité d'informations lors de la sélection d'informations (Cartier, 2007).

2.3.3.2 Identifier le vocabulaire

L'identification du vocabulaire spécifique à l'histoire est un autre aspect important de la lecture. Toutefois, avant d'enseigner la stratégie de l'identification du vocabulaire spécifique, une réflexion préalable sur l'enseignement du vocabulaire en classe est nécessaire puisque les textes historiques et les manuels d'histoire présentent une grande quantité de mots nouveaux (Martel, 2009). Macceca et Brummer (2010) proposent de planifier l'enseignement de vocabulaire nouveau et spécifique à raison de 10 mots à la fois. Le choix de ces mots devrait être fait en fonction de leur occurrence dans les textes à lire, de leur caractère essentiel pour la compréhension des dits textes et le fait que le contexte n'aide pas à les comprendre. Elles indiquent également que, les enseignants doivent encourager l'emploi de vocabulaire précis et valoriser son utilisation par les élèves afin de favoriser l'apprentissage de ces mots.

Vaughn et ses collègues (2013), afin de développer la rétention du vocabulaire spécifique à l'histoire, suggèrent quant à eux de procéder à l'élaboration d'une liste de mots de vocabulaire significatifs pour les apprentissages à venir. Cette banque pourrait être bonifiée au fur et à mesure des besoins dans le but de s'assurer que l'élève en maîtrise le sens et puisse les comprendre en contexte et les utiliser. L'apprentissage de ce vocabulaire de façon séquentielle évite de surcharger cognitivement l'élève, tout en lui montrant l'importance de la maîtrise de ces mots. Ces mots peuvent ensuite être identifiés plus aisément dans les documents à l'étude dans les dossiers documentaires et favorisent ainsi la compréhension des documents.

2.3.3.3 Se donner une intention de lecture

Se donner une intention de lecture est une stratégie qui est très utile pour la motivation autant que pour orienter sa lecture en fonction d'objectifs précis (MELS, 2011b). Lorsqu'il est question d'enseignement de stratégies de lecture, en français ou dans d'autres disciplines comme l'histoire, se donner une intention de lecture est fréquemment mentionné (Cartier, 2007; Gear, 2010; Giasson, 2011; Martel, 2018). On y apprend que c'est une stratégie de planification (Martel, 2018) et qu'en ce sens, elle doit être enseignée et qu'on devrait y avoir recours avant de commencer la lecture à proprement parlé. Le survol du document à lire permet aussi de préciser cette intention (Martel, 2018). Cartier (2007) mentionne l'importance de clarifier les exigences avec les élèves avant d'entamer une situation d'apprentissage par la lecture pour justement permettre l'identification d'une intention adaptée au contexte. Cette étape permet à l'élève d'assurer une compréhension de ce qui est demandé et de la façon de procéder pour y arriver. Gear (2010) suggère également de montrer à l'élève comment se poser des questions littérales et réflexives en cours de lecture, en fonction de l'intention de lecture.

2.3.3.4 Faire des liens

Pour que l'élève puisse vraiment développer son habileté à lire en histoire, il doit être en mesure de faire des liens entre les différents textes et entre les informations d'un même texte (Barber et al., 2015). Ces mises en relation lui permettront de mieux connaître le contexte, en plus de pouvoir corroborer des informations et évaluer la crédibilité des sources (Wineburg et Reisman, 2015).

Pour travailler la mise en relation des informations, il faut commencer par guider l'élève et lui montrer le genre de questionnement nécessaire à la mise en relation avant de le laisser acquérir son autonomie dans le processus de questionnement (Fournier, 2009). Ainsi, la

mise en relation peut se faire de différentes façons (à l'oral, dans un texte écrit, avec un organisateur graphique) et facilite les inférences (Monterano et Lucero, 2012; Wineburg et Reisman, 2015). Rappelons, concernant les inférences, que les élèves éprouvent de grandes difficultés à en produire (Soussi, Broi et Wirthner, 2007).

Notons aussi que la stratégie « faire des liens » peut porter plusieurs noms selon les auteurs et être utilisée avec des objectifs différents. Ainsi, on parlera d'activation des connaissances antérieures quand on veut parler de l'acte de faire des liens entre nos connaissances sur le type de texte ou sur le monde et sur le document textuel à l'étude (Giasson, 2011). On parlera plutôt des stratégies de conception de schémas, de tableaux ou d'organiseurs graphiques lorsqu'il s'agit de représenter visuellement les informations d'un texte et les liens qui les unissent (Cartier, 2007; Chartrand, 2009; Giasson, 2011; Jadouille, 2015; Martel, 2009; Martineau, 2010).

En ce qui a trait plus spécifiquement à la création d'organiseurs graphiques ou de schémas organisationnels, Montanero et Lucero (2012) détaillent de nombreux avantages à l'utilisation de cette stratégie en classe d'histoire. Elle permet de faciliter la mise en relation des informations en organisant et en clarifiant les liens. Elle sert aussi à mettre en évidence les motivations des acteurs et à confronter les points de vue, tout en forçant l'élève à verbaliser ou énoncer les liens qu'ils tracent. L'organisateur est un outil qui peut être bonifié au fur et à mesure des lectures et de l'acquisition de nouvelles connaissances, surtout si l'enseignant utilise une approche APL (Cartier, 2007).

Barber et al. (2015) spécifient que la structure du texte et l'intention de lecture permettent de choisir le type d'organisateur à employer (causes/conséquences, situations

multicausales, comparaison). Cette stratégie peut être mise de l'avant autant comme moyen d'études que pour analyser un document historique ou dans une approche de l'apprentissage par la lecture.

2.3.3.5 Effectuer la tâche de lecture en entier

À la suite de l'analyse d'examens de l'épreuve unique d'histoire de 4^e secondaire, des chercheurs (Blouin,2020; Duquette, Lauzon et St-Gelais., 2017)) font ressortir le manque de rigueur, de constance des élèves dans leur utilisation des stratégies de lecture. Ces auteurs suggèrent la systématisation de cette pratique en cours d'année afin que les élèves voient une utilité accrue dans la lecture et l'annotation du dossier documentaire lors de l'épreuve.

Un autre aspect de cette stratégie débute avec la lecture de consignes. Zakhartchouk (2000) mentionne cette difficulté pour les élèves ayant des méthodes de travail inefficaces. En effet, ils survolent trop rapidement les questions, sans bien les lire et n'arrivent pas à bien interpréter le résultat attendu.

Une des pistes de solution serait le modèle APL de Cartier (2007). Ce modèle prévoit une place importante à la situation d'apprentissage par la lecture et ses activités puisqu'elles doivent respecter différents critères (pertinence, complexité, motivation) afin que l'élève ait envie de s'engager dans la tâche.

Malheureusement, l'activité de lecture qui nous concerne, soit la lecture de dossier documentaire en vue de l'épreuve unique, n'offre pas la possibilité aux enseignants d'adapter la tâche en fonction des critères de pertinence, de complexité et de motivation. Il est donc d'autant plus important d'enseigner aux élèves à interpréter les exigences et à se donner des objectifs

personnels ainsi que d'autoréguler leurs apprentissages et leur travail afin d'augmenter leur sentiment de contrôle par rapport à la tâche (Cartier, 2007).

De plus, Martineau (2010) rappelle qu'être stratégique lorsque l'on parle de lecture a de nombreux avantages : meilleure lecture, plus grande rapidité, approfondissement plus marqué. Il ne s'agit donc pas seulement d'enseigner aux élèves les stratégies de lecture, mais surtout les raisons pour lesquelles il est bénéfique de bien lire en classe d'histoire. Macceca et Brummer (2010) insistent quant à elles sur l'enseignement de la métacognition afin que les élèves apprennent à contrôler leur compréhension.

2.4 Le dispositif didactique

Soutenir la lecture en classe d'histoire peut se faire en recourant à différents moyens et en s'appuyant sur différentes ressources. L'appui sur un dispositif spécifique élaboré pour répondre à des besoins donnés présente l'avantage de proposer une formule « prête à l'emploi » aux enseignants.

Weisser (2010) définit un dispositif comme « une articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques, comme un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite, du moins dans l'esprit de son concepteur » (p. 292). Cette formulation indique clairement l'idée d'un assemblage d'éléments dans un but précis. Cèbe et Goigoux (2007) utilisent l'expression « instrument didactique » en parlant de dispositifs techniques. Ils mettent de l'avant l'importance de considérer, dans la conception et la réalisation d'un instrument didactique, le rôle qu'aura l'enseignant dans la mise en place du dispositif. L'efficacité du dispositif dans l'apprentissage des élèves dépend souvent du travail effectué par l'enseignant lors son utilisation (Cèbe et Goigoux, 2007). En ce sens, Schell, Roth et Mohan (2013) indiquent l'importance de

rendre le dispositif formateur pour l'enseignant qui doit l'utiliser. Ainsi, il sera plus à même de l'employer de façon optimale et, s'il y apporte des modifications, elles seront plus sujettes à rester dans la même vision qu'en avaient les concepteurs originaux. Pour Thévenaz-Christen, Léopoldoff et Ronveaux (2014), un dispositif didactique est « l'ensemble des supports matériels » (2014, p. 60) mis en place pour amener l'élève à apprendre. Ils désignent par le terme « activité scolaire » la séquence d'enseignement (planification et réalisation) dans laquelle les dispositifs sont déployés. Ils rappellent également que l'enseignant ne peut planifier qu'un apprentissage souhaité, puisque chaque élève aura fait son propre apprentissage au cours de l'activité et que celui-ci ne sera pas nécessairement identique à la prévision. Tout comme Cèbe et Goigoux (2007), ils notent la prise en considération de l'enseignant dans la réflexion sur le dispositif didactique puisque c'est à lui que revient la tâche de le mettre en place dans la classe.

Bien que le produit de cette recherche développement aurait pu prendre plusieurs formes (formation, accompagnement personnalisé de l'enseignant, site Web), nous avons opté pour le développement d'un dispositif didactique puisque ce médium permet une diffusion à grande échelle. Ainsi, si la phase de diffusion est bien réalisée, de nombreux enseignants, sans égard pour leur emplacement géographique ou le moment où ils en prennent connaissance, pourront y avoir accès rapidement. Ce type d'accompagnement était également pertinent étant donné le besoin en matériel des enseignants anticipé par le changement de programme en histoire (section 1.3).

Dans le cadre de ce projet de recherche, la lecture et ses microprocessus que sont les stratégies de lecture seront donc au cœur du dispositif didactique qui prendra la forme d'une

séquence de cours incluant tout le matériel nécessaire à sa mise en œuvre (planification, textes, exercices, guide de l'enseignant, etc.).

À notre connaissance, il n'existe pas de recensions dans la littérature sur les composantes de divers dispositifs didactiques. Il est donc difficile de trouver des écrits qui décrivent spécifiquement les caractéristiques que devrait prendre un dispositif comme celui-ci. C'est pourquoi l'un des objectifs de cette recherche est de déterminer les composantes essentielles d'un dispositif pour l'enseignement de la lecture en histoire. Toutefois, tel que présenté dans la section sur l'enseignement explicite (section 2.1.4), cette stratégie d'enseignement est tout indiqué pour enseigner la lecture en histoire et l'utilisation des stratégies de lecture spécifique à cette discipline. (Barber et al., 2015; Gear, 2011; Macceca et Brummer, 2010; Martel, 2018; Martineau, 2010; Monte-Sano et al., 2014; Vaughn et al., 2013). Elle a donc été retenue et un guide de l'enseignant permettra de soutenir les enseignants dans cette pratique et de préciser leur rôle.

3 Chapitre III : Méthodologie

Ce chapitre présente la méthodologie de cette recherche. Y sont présentés le type de recherche, les participants et les experts, les outils de collecte de données et les méthodes d'analyse associées, les considérations éthiques et les limites de la recherche.

3.1 Le type de recherche

La recherche développement est un type de recherche qui peut se situer autant dans le paradigme qualitatif que quantitatif et qui consiste à développer un produit selon une démarche scientifique et à en étudier le processus de développement (Loiselle et Harvey, 2007). Dans le domaine de l'éducation, cela se traduit par l'étude d'un produit pédagogique (objet pédagogique, objet éducatif, dispositif didactique – la terminologie n'est pas constante chez les auteurs) ainsi que le processus de développement de ce produit (Loiselle, 2001). Guichon (2007) insiste sur les exigences scientifiques et méthodologiques propres à ce type de recherche et l'importance de tester le produit réalisé pour en valider la pertinence et les impacts. Aux fins de cette recherche développement, étant donné la pluralité des terminologies employées par les auteurs, le terme dispositif didactique sera privilégié afin de mieux représenter ce qui en résultera et l'approche se situe dans un paradigme qualitatif.

Dans le cadre de cette recherche développement, une combinaison des phases des modèles de Van der Maren (2003) (Appendice A), Nonnon (1993) (Appendice B) et Harvey et Loiselle (2009) (Appendice C) a été retenue. Ce choix méthodologique a été fait en tenant compte des limites de temps et des ressources inhérentes à une recherche de maîtrise. La figure 3 représente le modèle de recherche développement correspondant aux phases retenues dans le cadre de cette recherche. Ces phases sont explicitées dans la section suivante.

Précisons que, bien que les modèles de Van der Maren (2003) et Nonnon (1993) ne sont pas récents, ces auteurs et leurs modèles demeurent des références incontournables pour tous ceux (entre autres les étudiants au cycle supérieur) qui emploient la recherche développement en éducation (Isabelle, Gélinas-Proulx, Cool et Nadon, article en préparation).

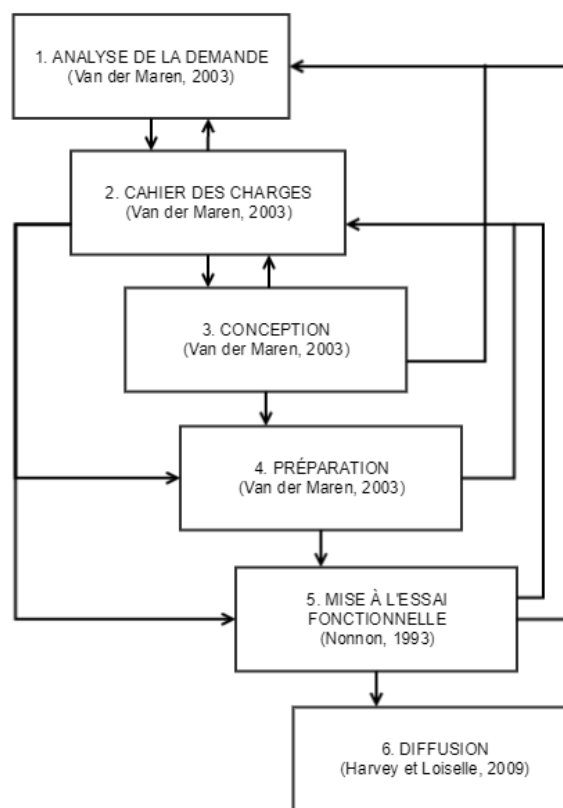


Figure 3. Modèle de recherche développement retenu pour la présente recherche

3.2 Les phases de cette recherche développement

Tel que présenté dans la figure 3, cette recherche développement est composée de six phases provenant de trois devis différents de recherche développement. Ainsi, les premières phases du modèle de Van der Maren (2003) sont respectées dans un processus itératif (analyse de la demande, cahier des charges, conception et préparation). La mise au point de ce modèle

est substituée par la mise à l'essai fonctionnelle de Nonnon (1993), celle-ci s'adaptant plus facilement à une recherche qualitative telle que celle-ci. Aussi, après la phase de mise à l'essai fonctionnelle suit la phase de diffusion de Harvey et Loiselle (2009).

Les phases du modèle de recherche développement utilisées dans ce projet de recherche ainsi que les objectifs et sous-objectifs de recherche sont représentés dans le tableau suivant (tableau 6) en adéquation avec les chapitres de ce présent mémoire et ensuite expliquées dans les sous-sections suivants ce tableau.

Tableau 6

Arrimage des phases du modèle de recherche développement, des objectifs et sous-objectifs de recherche et des chapitres du mémoire

Phases et objectifs	Chapitre du mémoire correspondant
1 Analyse de la demande	Chap. 1 : Problématique (Les résultats se trouvent au chapitre 4.)
2 Cahier des charges	Chap. 3 : Méthodologie
3 Conception du dispositif <i>Sous-objectif : Concevoir un dispositif didactique exploitant les stratégies de lecture en classe d'histoire de 4^e secondaire.</i>	Chap. 2 : Cadre théorique Chap. 4 : Résultats
4 Préparation <i>Sous-objectif : Préparer ce dispositif didactique</i>	Chap. 4 : Résultats
5 Mise à l'essai fonctionnelle <i>Sous-objectif : Mettre à l'essai ce dispositif didactique de façon fonctionnelle.</i>	Chap. 4 : Résultats
6 Diffusion <i>Objectif : Déterminer les composantes essentielles du dispositif didactique conçu, préparé et mis à l'essai.</i>	Chap. 5 : Discussion (Bien que l'ensemble des chapitres seront diffusés, c'est dans la discussion que seront explicitées les composantes essentielles de ce dispositif.)

3.2.1 L'analyse de la demande

Van der Maren (2003) mentionne que dans une recherche développement, le chercheur a déjà une idée des besoins auxquels l'objet pédagogique qui sera conçu, préparé et mis à l'essai devra répondre puisqu'elle émane d'une problématique. Cependant, il importe d'effectuer une analyse de la demande (une analyse des besoins) en profondeur afin de définir les éléments qui feront partie du cahier des charges.

Outre la recension des écrits qui a mené à la rédaction de la problématique et du cadre théorique, un groupe de discussion a eu lieu avec la participation d'enseignants d'histoire de quatrième secondaire. Cela a permis entre autres de définir les besoins réels des praticiens.

3.2.2 Le cahier des charges

Pour Van der Maren (2003), la rédaction du cahier des charges est préalable à la conception de l'objet pédagogique, soit du dispositif didactique dans ce cas-ci. Le cahier des charges, à la suite de l'analyse de la demande, détermine les fonctions que devra remplir le dispositif et tous les éléments qu'il doit respecter. Dans l'esprit des modèles itératifs de Nonnon (1993) et Van der Maren (2003), le cahier des charges a été revu et ajusté selon les besoins déterminés lors de l'analyse de la demande et la recension des écrits qui a mené à l'élaboration du cadre théorique). La tableau 7 présente le cahier des charges.

Tableau 7

Cahier des charges

BESOINS ÉMERGEANTS DU GROUPE DE DISCUSSION	
Stratégies et difficultés de lecture à inclure	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation du 3QPOC dans l'annotation • Section sur le vocabulaire spécifique • Section sur l'importance de la source • Opérationnalisation de l'ensemble de la tâche pour inciter les élèves à effectuer la tâche de lecture en entier (questions, réglettes, documents historiques, sources) • Section sur la façon d'amener l'élève à faire des liens (entre des documents, des notions, des éléments de la tâche)
Ressources et caractéristiques matérielles	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation des OI et des réglettes d'appréciation pour les évaluer • Possibilité d'annoter le document par l'élève • Combinaison de la théorie, des OI, du dossier documentaire et des exercices en un seul document • Utilisable avec un TNI pour projeter et modéliser • Opérationnaliser la démarche • Concision du dispositif • Limitation du nombre de documents historiques
Motivation	<ul style="list-style-type: none"> • Éviter de devoir recommencer à zéro l'enseignement de la lecture • S'assurer que la tâche est accessible à l'élève, dans la zone proximale de développement • Éviter d'alourdir la tâche des enseignants en accentuant la nécessité de corriger les stratégies de lecture
BESOINS ÉMERGEANTS DES ÉCRITS SCIENTIFIQUES	
Stratégies d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement explicite des stratégies de lecture privilégié mais formation et outils en ce sens limités
Besoins des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignants insuffisamment outillés pour aider les élèves à bien lire • Éviter d'empiéter sur le champ d'expertise des spécialistes de la matière (document iconographique, ligne du temps, graphique) • Répondre aux attentes et exigences du nouveau programme d'histoire
Besoins des élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves ont besoin d'être accompagnés dans la lecture en histoire • Besoins de lecture des élèves : Lire des questions et des énoncés, des textes informatifs, lire des documents historiques variés

3.2.3 La conception

Toujours selon Van der Maren (2003), la conception de l'objet pédagogique s'effectue en deux parties. D'abord la conceptualisation, c'est-à-dire que le chercheur complète ses connaissances sur le contenu, la structure et la présentation de l'objet pédagogique. Ensuite, il procède à la modélisation de l'objet, autrement dit, il élabore les grandes lignes du prototype et envisage des alternatives possibles. Dans le cadre de cette recherche, c'est le chapitre du cadre théorique qui fait état de la phase de conception.

3.2.4 La préparation

La dernière phase retenue du modèle de recherche développement de Van der Maren (2003) est celle de la préparation. Il s'agit de la phase au cours de laquelle le dispositif didactique est produit. Étant donné le caractère itératif du modèle, un premier prototype est préparé et plusieurs versions peuvent s'ajouter après l'avoir soumis au cahier des charges, puis en réponse aux mises à l'essai. C'est ainsi que, dans le cadre de cette étude, neuf versions du dispositif didactique ont été préparées avant qu'une première version soit soumise à la mise à l'essai fonctionnelle. Puis, le dispositif didactique est retourné deux fois à la phase de préparation en réponse aux mises à l'essai avant sa présentation dans ce mémoire. Les détails de la phase de préparation se retrouvent à la section 4.2.

3.2.5 La mise à l'essai fonctionnelle

Nonnon (1993) propose dans son modèle de recherche-développement technologique trois mises à l'essai distinctes : fonctionnelle, empirique, systématique. Dans ce modèle, la mise à l'essai fonctionnelle s'effectue en laboratoire afin de valider que le prototype correspond au modèle de conception et permet de vérifier si des révisions sont nécessaires avant de passer à la mise à l'essai empirique. Cette seconde mise à l'essai permet de recueillir à petite échelle sur le

terrain des données réelles liées au prototype. La mise à l'essai systématique se veut quant à elle évaluative auprès d'une population plus large afin de valider ou d'invalider le produit avant une mise en marché.

Dans le cadre de cette recherche, seule la mise à l'essai fonctionnelle a eu lieu. Le dispositif didactique a ainsi été soumis à un panel d'experts (voir la section 3.5 sur les outils de collecte de données et les méthodes d'analyse de données associées). Au cours des dix dernières années, plusieurs mémoires et thèses de recherche développement en éducation ont procédé de façon similaire, c'est-à-dire que la mise à l'essai empirique n'a pas été effectuée et que l'objet pédagogique conçu et préparé a plutôt été soumis à un panel d'experts (Durantaye, 2011; Lafleur, 2016; Leonelli, 2011).

3.2.6 La diffusion

Pour Harvey et Loiselle (2009), l'étape de diffusion fait partie intégrante de la recherche développement. Elle consiste, une fois l'analyse des résultats effectuée, à produire des écrits scientifiques, et dans ce cas-ci, la rédaction du présent mémoire, des articles scientifiques et des articles professionnels, dans lesquels on retrouve la démarche de la recherche développement, les composantes essentielles du dispositif didactique développé et les principes de sa conception.

Afin de mener à bien cette recherche développement, les phases d'analyse de la demande et la mise à l'essai fonctionnelle requiert la participation d'enseignants et d'experts. Ceux-ci sont présentés dans la prochaine section.

3.3 Les participants

Selon les étapes de cette recherche développement, la participation de différentes personnes a été sollicitée. Ces participants interviennent dans la phase d'analyse de la demande (groupe de discussion auprès d'enseignants ciblés) et dans la phase de mise à l'essai fonctionnelle (soumission du dispositif à des experts ciblés). Afin d'éviter la confusion entre les participants de ces deux étapes, l'appellation de participants sera employée chaque fois qu'il sera question de l'analyse de la demande et celle d'experts concernera la mise à l'essai fonctionnelle.

3.3.1 Les participants de l'analyse de la demande

Afin d'approfondir la phase de l'analyse de la demande, un groupe de discussion a été formé afin de discuter de la lecture en classe d'histoire de 4^e secondaire. Avec la collaboration de la conseillère pédagogique (CP) d'une commission scolaire du Québec, une invitation a été lancée à l'ensemble des enseignants d'histoire de 4^e secondaire de cette commission scolaire. Cinq d'entre eux se sont présentés volontairement au groupe de discussion lors de la journée pédagogique du 1^{er} octobre 2018. Tous enseignaient, durant l'année scolaire en cours (2018-2019), à au moins un groupe d'histoire de 4^e secondaire. La conseillère pédagogique, bien que plus en retrait, a également participé au groupe de discussion en émettant des précisions et des éclaircissements pour mon bénéfice sur des formalités liées au programme.

3.3.2 Les experts de la mise à l'essai fonctionnelle

Les experts sollicités dans cette phase appartiennent à trois champs d'expertise distincts : des enseignants, des conseillers pédagogiques et des experts universitaires. Chacun

des champs d'expertise apporte un regard différent et complémentaire sur le dispositif didactique.

D'abord, des enseignants d'histoire de 4^e secondaire ont été sollicités pour leur connaissance du programme d'histoire et de la didactique qu'il sous-tend et des contenus visés afin d'avoir un regard pragmatique sur le dispositif didactique proposé. Également, leur regard critique sur la faisabilité de la mise en place du dispositif en classe est non négligeable. Pour être retenus, les experts enseignants devaient répondre aux critères suivants : être volontaires, avoir enseigné durant cinq ans le cours d'histoire de 4^e secondaire, et être reconnus comme étant des enseignants valorisant la lecture dans leur cours par leur direction, leurs collègues et leurs conseillers pédagogiques. Malheureusement, peu d'enseignants se sont manifestés pour participer à la mise à l'essai fonctionnelle. Une seule enseignante, avec six ans d'expérience avec le cours d'histoire de 4^e secondaire, s'est portée volontaire. Cependant, il est à noter que cette enseignante est une collègue de travail de la chercheuse, élément qui sera discuté plus amplement dans la section 3.6 portant sur les limites de la recherche.

La participation de deux CP en univers social était aussi souhaitée afin d'obtenir des commentaires de professionnels du domaine de l'éducation qui travaillent à établir des liens entre les savoirs enseignés et les savoirs savants. Les critères de sélection étaient d'être volontaire et d'avoir cinq ans d'expérience comme CP dans la discipline choisie. Malheureusement, malgré les courriels de sollicitation, aucun conseiller pédagogique ne s'est manifesté pour participer à notre mise à l'essai fonctionnelle.

Deux experts universitaires, didacticiens de l'histoire, étaient aussi recherchés pour analyser le dispositif didactique avec un regard plus savant, ancré dans les écrits scientifiques.

Les critères de sélection étaient d'être volontaire et d'être un didacticien de l'histoire intéressé par la lecture. Deux expertes universitaires ont accepté de participer à la mise à l'essai fonctionnelle.

Finalement, ce sont donc trois expertes qui ont formé le panel pour la phase de la mise à l'essai fonctionnelle.

3.4 Les outils de collecte de données et les méthodes d'analyse de données associées

Afin de mener à terme ce projet, quatre outils de collecte de données ont été mis en place et modulés selon les phases du devis de recherche. Le tableau suivant présente, en fonction des phases, les outils de collecte de données et la méthode d'analyse des données qui est associée à chacun (tableau 8). Les outils sont ensuite explicités dans les sections suivantes.

Tableau 8

Phases, outils de collecte de données et plan d'analyse en lien avec les objectifs de recherche

Phases et objectifs	Outils de collecte de données	Plan d'analyse
1. Analyse de la demande	Groupe de discussion	Analyse de contenu
2. Cahier des charges	_____	_____
3. Conception de l'objet <i>Sous-objectif : Concevoir un dispositif didactique exploitant les stratégies de lecture en classe d'histoire de 4^e secondaire.</i>	<i>Journal de bord¹</i>	_____
4. Préparation <i>Sous-objectif : Préparer ce dispositif didactique</i>	<i>Journal de bord Documents de travail</i>	_____
5. Mise à l'essai fonctionnelle <i>Sous-objectif : Mettre à l'essai le dispositif didactique de façon fonctionnelle.</i>	<i>Journal de bord Questionnaires de mise à l'essai et prototypes</i>	Méthode Delphi
6. Diffusion <i>Objectif : Déterminer les composantes essentielles du dispositif didactique conçu, préparé et mis à l'essai.</i>	<i>Journal de bord Questionnaires de mise à l'essai et prototypes</i>	Méthode Delphi

¹Dans le tableau 8, les outils de collectes de données en italique n'ont pas fait l'objet d'une analyse approfondie. Les raisons sont explicitées dans la section correspondant à chacun des outils.

3.4.1 Le groupe de discussion et son analyse

Le groupe de discussion sert, entre autres, à déterminer ce que pense une communauté d'un sujet tout en permettant aux participants de s'expliquer, de se justifier et de se nuancer, dans une recherche qualitative (Moreau, et al., 2004). Le groupe de discussion a, dans ce cas, permis d'étoffer l'analyse de la demande (phase 1) en permettant à des enseignants d'histoire de se prononcer sur la lecture en classe d'histoire au secondaire. Préalablement à la discussion, un guide d'entretien a été élaboré afin de maintenir un fil conducteur (Kitzinger, Marková et Kalampalikis, 2004). Cinq questions ont été retenues ainsi que des questions de relance

permettant de répondre à quatre objectifs précis de collecte d'informations en vue de la préparation du cahier des charges. Ces objectifs poursuivis sont identifier les difficultés rencontrées en classe concernant la lecture et dont devrait traiter le dispositif; identifier les stratégies que le dispositif devrait présenter et le métalangage employé par les enseignants; identifier dans quel contexte le dispositif sera utilisé et identifier les caractéristiques souhaitées du dispositif (Appendice D).

Une seule rencontre a eu lieu au cours d'une journée pédagogique (1^{er} octobre 2018). Les enseignants ont été invités au groupe de discussion par le biais de la CP de la commission scolaire qui offrait, à la suite de la discussion, un groupe d'échange sur les pratiques en classe d'histoire de 4^e secondaire. La discussion d'une durée d'une heure a été enregistrée de façon audio et la transcription a été effectuée afin de procéder à l'analyse de contenu (Kitzinger et al., 2004).

Les données qualitatives recueillies ont été soumises à une analyse de contenu manuelle. Les thèmes, catégories et sous-catégories émergeant du morcellement du texte en unités de sens ont été identifiés (Fortin et Gagnon, 2010; Kitzinger et al., 2004). En plus de cette catégorisation, chaque unité de sens a fait l'objet d'une classification en fonction de l'indice de partialité (favorable, neutre, défavorable) (Leray, 2008). Certaines interventions, en raison des commentaires précédents ou de l'intonation du participant, dénotaient une partialité que la chercheuse a tenu à identifier. Cela permet entre autres de faire ressortir les impressions générales des enseignants du groupe de discussion sur la lecture en classe d'histoire.

Au cours de l'analyse de contenu du groupe de discussion, deux thèmes avaient été anticipés, soit les stratégies et les difficultés de lecture ainsi que les ressources. Un troisième

thème a cependant émergé alors que la discussion n'était pas orientée en ce sens, celui de la motivation. Bien que ce thème n'ait pas été traité dans le cadre théorique puisqu'il n'avait pas été anticipé et qu'il constitue à lui seul un champ très vaste de recherches, il a tout de même été pris en compte dans l'analyse des données du groupe de discussion puisqu'il permettait de préciser les attentes des enseignants d'histoire. Le tableau suivant fait état des thèmes, des catégories et des sous-catégories émergents du groupe de discussion (tableau 9). Afin de s'y référer plus aisément, ce tableau a été morcelé et reproduit, dans le chapitre des résultats, au début des sections de chacun des thèmes.

Tableau 9

Thèmes, catégories et sous-catégories émergents du groupe de discussion

Thèmes	Catégories et sous-catégories	
Stratégies et difficultés de lecture	Annoter	
	Identifier le vocabulaire	
	Se donner une intention de lecture	
	Effectuer la tâche de lecture en entier	
	Faire des liens	
	Autres	
Ressource	Contenu	Contenu disciplinaire
		Évaluation
		Opérations intellectuelles
	Matériel	
	Correction	
Motivation	Motivation des enseignants	
	Motivation des élèves	

L'émergence de ces thèmes et catégories a mené à l'élaboration d'une clé de codage (Appendice E) afin d'en uniformiser la compréhension et les distinctions. À l'aide de cette clé

de codage, l'analyse de contenu a été soumise à un test de validité interjuge. Selon Miles et Huberman (2003), un taux de fiabilité interjuge acceptable devrait atteindre 70 %. Comme le test a démontré un accord interjuge de 74 %, le codage est donc considéré acceptable. Il est à noter que les divergences de codage ont été, dans 40 % des cas, au sein d'un même thème; dans ce cas, seulement la catégorie ou la sous-catégorie divergeait.

3.4.2 Le journal de bord de la chercheuse et son analyse

Un journal de bord a été utilisé par la chercheuse tout au long de la recherche développement. Ce journal sert à assurer la validité interne et externe de la démarche de recherche ainsi qu'à garder en mémoire la chronologie des événements, les choix de la chercheuse et ses justifications (Baribeau, 2005). Le journal de bord tenu par la chercheuse a gardé une forme spontanée (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), c'est-à-dire que la chercheuse a noté chronologiquement les événements, ses pistes de réflexion sur les éléments des différentes phases, des questionnements liés à la démarche générale d'une recherche et de l'écriture d'un mémoire de maîtrise, ainsi que les réponses apportées par les discussions avec la directrice de recherche et les écrits scientifiques, et cela sans utiliser un gabarit spécifique.

En ce qui concerne l'analyse des données recueillies dans le journal de bord, ces données n'ont pas été soumises à une analyse de contenu exhaustive. Elles ont plutôt permis d'interpréter plus justement l'ensemble des données qualitatives, en plus d'assurer un suivi entre autres méthodologique entre les différentes phases. Comme c'est fréquemment le cas dans la rédaction des mémoires, les données recueillies à l'aide de cet outil n'apparaîtront donc pas dans le chapitre des résultats ni dans celui de la discussion (Baribeau, 2005).

3.4.3 Les documents de travail et leur analyse

La phase de préparation a amené la chercheuse à produire des prototypes du dispositif didactique. Ces prototypes ont été préparés en accord avec les éléments émanant du cahier des charges (phase 2) et de la conception du dispositif (phase 3). Plusieurs versions du dispositif didactique ont été préparées et elles ont toutes été conservées puisque la recherche développement vise autant l'analyse du produit que du processus de développement. Ces documents de travail sont donc une source de données importante afin de noter l'évolution du développement et pour justifier les choix de la chercheuse dans le développement du dispositif.

Tout comme pour le journal de bord, ces documents ne font pas l'objet d'une analyse de contenu exhaustive, mais servent à retracer et documenter le processus de développement du dispositif didactique.

3.4.4 Les questionnaires de mise à l'essai et les prototypes de dispositif didactique et leur analyse

Lors de la mise à l'essai fonctionnelle, un questionnaire accompagnant un prototype (Appendice F) a été élaboré. Le questionnaire comporte des questions ouvertes permettant d'obtenir des commentaires sur le dispositif didactique conçu et préparé (Slocum, Elliott, Heesterbeek et Lukensmeyer, 2006). Les questions sont classées en six sections (impressions générales, contraintes physiques, contenu, élèves, enseignants, autres considérations). Le questionnaire a été largement inspiré de Garand (2009), cette chercheuse ayant conçu un questionnaire à soumettre à des experts pour analyser un dispositif didactique destiné à des étudiants du collégial. Étant donné les similarités de la méthodologie, il semblait judicieux de s'en inspirer pour cette recherche-développement.

Le questionnaire et le prototype (dispositif didactique #1, Appendice G) ont été envoyés aux expertes, le 23 octobre 2018, dans un processus d'amélioration du dispositif didactique (Loiselle et Harvey, 2007). En plus de remplir le questionnaire, les expertes ont été invitées à laisser tous commentaires jugés pertinents à même les documents du dispositif. Deux des trois expertes se sont prévaluées de ce droit lors des deux envois. Les échanges se sont faits par voie électronique et les expertes n'ont eu aucun contact entre elles au cours des mises à l'essai. Le questionnaire et le prototype amélioré (dispositif didactique #2, Appendice H) ont été envoyés aux expertes le 20 mars 2019. Une des expertes, au moment de ce deuxième tour, a eu l'opportunité de présenter le dispositif à un élève dyslexique et plusieurs commentaires témoignent de cette situation. Dans un souci d'anonymat, les passages traitent simplement de « l'élève ».

Ces questionnaires et prototypes ont été analysés à l'aide de la méthode Delphi. Cette méthode d'analyse « vise à recueillir, par l'entremise d'un questionnaire ouvert, l'avis justifié d'un panel d'experts dans différents domaines » (Booto Ekionea, Bernard et Plaisent, 2011, p. 169). Afin d'atteindre le plus grand niveau de consensus possible entre les experts, la méthode Delphi exige de soumettre à nouveau aux participants les documents modifiés autant de fois que nécessaire (Maleki, 2009).

Ainsi, l'analyse des données recueillies lors de la mise à l'essai fonctionnelle du dispositif didactique #1 a été effectuée en deux temps. D'abord, les réponses du questionnaire ont été analysées selon la méthode Delphi afin de déterminer les éléments de convergence et de divergence entre les expertes concernant l'ensemble des documents du dispositif. Ensuite, les commentaires plus spécifiques que les expertes ont indiqué à même le document ont été

regroupés en trois catégories de modifications suggérées : celles liées à la langue, celles liées à la mise en page et celles liées au contenu. Pour chacun des commentaires spécifiques, un jugement a été fait concernant l'acceptation ou le rejet de la modification suggérée. Les objectifs de la recherche et le cadre théorique ont été à la base de ces jugements.

À la suite de l'analyse des documents du deuxième tour (dispositif didactique #2), les modifications à apporter au contenu n'étaient plus suffisamment significatives pour justifier un troisième envoi aux expertes. Le dispositif a donc subi des modifications mineures pour atteindre sa version finale (appendice I).

3.5 Les considérations éthiques

Cette recherche développement a obtenu un certificat éthique de l'Université du Québec en Outaouais (UQO) (Appendice J) et tous les participants et les expertes ont été informés des particularités éthiques relatives à leur participation à ce projet de recherche par l'entremise d'un formulaire de consentement.

Ainsi, en ce qui concerne les participants du groupe de discussion, ils ont été informés que bien que les données aient été dénominalisées et anonymisées, il est impossible de garantir l'anonymat complet des participants ou la confidentialité de leurs propos étant donné la présence d'autres participants. En ce qui concerne les expertes de la mise à l'essai fonctionnelle, leur anonymat peut être assuré par la dénominalisation et l'anonymisation des données.

De plus, les données conservées au domicile de la chercheuse ou dans des fichiers protégés par un mot de passe ne seront utilisées à d'autres fins que celle de cette recherche développement. Celles-ci seront détruites cinq ans après le dépôt du mémoire de maîtrise.

3.6 Les limites de la recherche

Cette recherche développement présente des limites quant au devis de recherche, aux participants de l'analyse de la demande (phase 1) et aux experts de la mise à l'essai fonctionnelle (phase 5), puis aux outils méthodologiques.

En ce qui concerne le devis de recherche, il était su dès le départ qu'aucune mise à l'essai empirique ou systématique n'aurait lieu auprès d'élèves. Le temps et les ressources disponibles dans la réalisation d'une recherche de maîtrise n'étaient pas suffisants pour effectuer les autres mises à l'essai du modèle de Nonnon (1993) et du modèle de Harvey et Loisselle (2009). Cette pratique, lors d'une recherche développement, de soumettre l'objet pédagogique à un panel d'experts plutôt qu'à la population cible, peut être observée autant chez des auteurs de mémoires de maîtrise (Durantaye, 2011; Monticone, 2009) que chez des auteurs de thèses de doctorat (Beaudry, 2009, Février, 2009). Nous jugeons donc cette limite acceptable même si les autres mises à l'essai auraient apporté un éclairage supplémentaire sur le dispositif didactique.

En ce qui concerne les participants et les expertes, quelques limites peuvent être identifiées. D'abord, les participants ont participé à cette recherche sur une base volontaire. Il n'est pas impossible qu'ils aient eu des préjugés favorables à l'égard de la lecture en classe d'histoire qui ont pu influencer les résultats. Ensuite, le devis de recherche initial prévoyait un panel composé de sept experts pour la mise à l'essai fonctionnelle. Cependant, seulement trois expertes ont effectivement pris part à cette recherche. Ainsi, aucun expert « conseiller pédagogique » n'a été recruté. De même, une seule experte enseignante a donné son avis sur le dispositif didactique. Ce faible nombre d'experts a eu pour incidence d'arriver rapidement (deux boucles) à un grand consensus des commentaires, ce qui pourrait avoir influencé les résultats.

Puis, il avait été prévu que les collègues de travail de la chercheuse seraient exclus au moment du recrutement des experts enseignants. Étant donné qu'une seule enseignante (collègue de la chercheuse) a manifesté un intérêt à participer à la mise à l'essai fonctionnelle, sa candidature a tout de même été retenue.

Une autre limite méthodologique a été relevée concernant un décalage entre la recherche en éducation et la recherche développement. Étant donné les procédures administratives entourant la maîtrise en éducation, il a fallu soumettre les documents relatifs aux outils de collecte de données avant d'entreprendre la recherche à proprement parler. À cette époque, le dispositif didactique n'était donc pas encore conçu. Au moment de la passation du questionnaire, il est apparu que des questions étaient finalement peu pertinentes étant donné la forme qu'a prise le prototype. Ainsi, il devenait peu pertinent d'interroger les participants sur l'organisation de l'espace de la classe. Nous avons tout de même laissé les questions telles que soumises au comité d'évaluation et au comité éthique.

Un dernier élément de cette recherche pourrait constituer une limite. Au moment d'analyser le dispositif didactique, les expertes de la mise à l'essai fonctionnelle n'ont pas eu accès au cahier des charges qui a soutenu la conception et la préparation du dispositif didactique. Leurs commentaires n'allaient donc pas toujours dans le sens de ce qui avait guidé les choix initiaux. Toutefois, cela a évité d'avoir un regard trop dirigé. Les expertes ont ainsi pu laisser tous les commentaires qu'elles jugeaient pertinents sans restriction.

Finalement, des données ont donc été collectées dans les phases de l'analyse de la demande, de la préparation du dispositif didactique et la mise à l'essai fonctionnelle de ce dispositif. C'est dans le chapitre des résultats que l'analyse de ces données est présentée.

4 Chapitre IV : Résultats

Dans ce chapitre, les résultats émanant de l'analyse des données des différents outils de collecte de données seront présentés. Afin d'en faciliter la lecture, les résultats seront présentés en trois temps dans l'ordre chronologique des phases de la recherche développement. Ainsi, nous retrouverons d'abord les résultats de l'analyse de la demande, soit le groupe de discussion, puis ceux de la préparation du dispositif didactique et enfin ceux de la mise à l'essai fonctionnelle, soit le premier questionnaire lié à la première version du dispositif didactique et le deuxième et dernier questionnaire lié à la seconde version du dispositif.

4.1 Résultats relatifs à l'analyse du groupe de discussion

Cette section présente les résultats de l'analyse de la demande qui a été effectuée par l'entremise d'un groupe de discussion. Rappelons toutefois que l'interprétation de ces résultats apparaît déjà dans le chapitre de la problématique, conformément à la méthodologie de la recherche développement détaillée au chapitre précédent.

L'analyse de contenu des données recueillies au cours du groupe de discussion a permis la catégorisation des 180 unités de sens en trois thèmes. Le premier thème est celui des stratégies et des difficultés de lecture. On peut classer en six catégories les 81 interventions associées à ce thème. Le second thème, celui des ressources, regroupe 48 interventions classées en trois catégories dont l'une comprend trois sous-catégories. Un troisième thème non prémédité est ressorti de manière importante avec 38 interventions. Il s'agit du thème de la motivation. Bien que ce concept n'ait pas été traité dans le cadre théorique, l'analyse de ces données a été effectuée et se retrouve en appendice (appendice K). Le tableau 10 présente les occurrences de

chacun des thèmes, catégories et sous-catégories. L'analyse des données des deux premiers thèmes est détaillée dans les prochaines sections de ce chapitre.

Tableau 10

Répartition des thèmes, catégories et sous-catégories émergents du groupe de discussion

Thèmes	Catégories et sous-catégories	Nombre d'interventions	Favorable	Neutre	Défavorable
Stratégies et difficultés de lecture		81	12	23	46
	Annoter	14	1	8	5
	Identifier le vocabulaire	6	0	0	6
	Se donner une intention de lecture	6	0	6	0
	Effectuer la tâche de lecture en entier	18	3	3	12
	Faire des liens	30	5	6	19
	Autres	7	3		4
Ressources		48	20	8	20
	Contenu	18	8	3	7
	Contenu disciplinaire	3	0	0	3
	Évaluation	6	3	1	2
	Opérations intellectuelles	9	5	2	2
	Matériel	20	11	4	5
	Correction	10	1	1	8
Motivation		38	9	0	29
	Motivation des enseignants	25	5	0	20
	Motivation des élèves	13	4	0	9
Hors sujet		13		12	1
Total		180	41	43	96

4.1.1 Les stratégies et difficultés de lecture

Nous avons choisi de regrouper les stratégies et les difficultés de lecture sous un même thème puisqu'en les plaçant conjointement, cela permet d'avoir un meilleur portrait de la difficulté globale de l'élève et des stratégies de lecture proposées par les participants pour y remédier.

Ce thème central dans la discussion regroupe 81 des 180 unités de sens (tableau 11). Il était aisé pour les participants de nommer et d'exemplifier les stratégies et difficultés de lecture. En s'appuyant sur les écrits scientifiques (section 2.2.2), le thème a été subdivisé en six catégories différentes : annoter, identifier le vocabulaire, se donner une intention de lecture, effectuer la tâche de lecture en entier, faire des liens et autres. La catégorie « Autres » regroupe les sept unités de sens qui relèvent des stratégies ou des difficultés de lecture ne pouvant pas être associées à une catégorie existante ni permettre l'émergence d'une catégorie spécifique.

Tableau 11

Répartition des interventions concernant les stratégies et les difficultés de lecture

Thèmes	Catégories et sous-catégories	Nombre d'interventions	Favorable	Neutre	Défavorable
Stratégies et difficultés de lecture		81	12	23	46
	Annoter	14	1	8	5
	Identifier le vocabulaire	6	0		6
	Se donner une intention de lecture	6	0	6	0
	Effectuer la tâche de lecture en entier	18	3	3	12
	Faire des liens	30	5	6	19
	Autres	7	3		4

4.1.1.1 Annoter

En ce qui concerne l'annotation en histoire, les participants ont tenu à préciser les modalités dans lesquelles la stratégie est utile (8 interventions sur 14). Les participants (enseignants d'histoire) comprennent les principes de cette stratégie et l'utilisent fréquemment eux-mêmes. La majorité des interventions sont donc neutres.

Par contre, les interventions négatives font ressortir que les élèves ne trouvent pas de signification dans l'utilisation de cette stratégie puisque quatre traitent de la nécessité d'offrir une motivation extrinsèque aux élèves pour effectuer l'annotation. Ainsi, un enseignant donnait l'exemple que si « je ne peux pas compter de point pour l'annotation cette fois-là, ils ne le font pas » (Sujet 4). L'autre intervention négative est liée à la difficulté d'identifier, même pour un lecteur expert, les éléments relatifs au lieu dans les documents historiques.

La seule intervention positive relative à l'annotation concerne une modification du programme. En effet, dans l'ancien programme, les contenus étaient divisés en aspect (peuplement, pouvoir, etc.). Le nouveau programme a mis de côté cette classification, ce qui faciliterait l'annotation selon le participant.

4.1.1.2 Identifier le vocabulaire

Au cours de la discussion, six interventions ont touché spécifiquement le vocabulaire et toutes étaient défavorables.

Les participants identifient deux sources aux difficultés liées au vocabulaire : les documents en langage suranné (1) (« Des fois, en vieux français, c'est des mots un peu plus recherchés. Là on les perd total » (Sujet 1)) et le vocabulaire associé au concept spécialisé

comme l'économie (3). Pour deux des participants, le vocabulaire est la principale cause des bris de compréhension en histoire.

4.1.1.3 Se donner une intention de lecture

En ce qui concerne l'intention de lecture, les six interventions sont neutres, c'est-à-dire qu'aucune intervention n'a traité des élèves, de leur perception ou de leur difficulté concernant cette stratégie. Les participants se sont plutôt entendus pour dire que l'intention de lecture est très importante pour lire en histoire. Ils ont partagé leur pratique en tant que lecteur expert en histoire, sans plus. En voici un exemple : « Il faut, quand tu lis quelque chose en histoire, que tu aies un but. » (Sujet 4).

4.1.1.4 Effectuer la tâche de lecture en entier

Une des difficultés de lecture mentionnée par les participants est celle d'effectuer la tâche de lecture dans son entier, sans omettre d'étapes. 18 interventions abordent cet élément et 12 d'entre elles sont négatives. Ces interventions traitent d'éléments distincts.

D'abord, les participants ont nommé les éléments de la tâche de lecture que les élèves négligent, la rendant incomplète : lire l'ensemble des consignes (1), lire la question en entier (3), lire la source du document (2), lire les réglettes sous les questions (petite grille de correction donnant les éléments clés de l'évaluation de la réponse) (1) ou encore repérer les informations liées au 3QPOC dans la question (1). Les participants donnaient ces exemples : « Ils vont lire le texte, mais ils ne liront pas la référence » (Sujet 3), ou encore : « On dirait qu'il y a un quiz télévisé et [les élèves] ne se rendent pas à la fin [de la question] avant de répondre. » (Sujet 4).

Ensuite, lorsque les enseignants échangent sur les raisons qui justifient que la tâche de lecture n'est pas réalisée dans son entier, un d'entre eux aborde le fait que les élèves ont, dans

les examens, trop de documents à lire (1), la tâche est donc trop lourde pour eux. D'autre part, certains ont attribué ces négligences à la recherche de facilité (1) et à un faible niveau d'autonomie chez les élèves en difficulté qui ont besoin d'une procédure claire pour faire la tâche (2).

Néanmoins, certaines interventions sont neutres (3) ou positives (3). Trois interventions neutres ont permis aux participants de réitérer que l'analyse de la question est une étape essentielle de la lecture. Les interventions positives, quant à elles, soulignaient que la force des élèves réside souvent dans leur aptitude à suivre une procédure (1) et dans le repérage de mots-clés, autant dans la question que dans les documents à l'étude (2). Cet extrait le relève : « C'est facile d'aller repérer le document parce que souvent les mots de la question sont les mêmes que dans le document. » (Sujet 4). Cet élément est bien maîtrisé, mais parfois, au détriment de la compréhension générale de la question ou du document.

4.1.1.5 Faire des liens

La stratégie de faire des liens, qui inclut toutes les mentions liées à l'inférence, est la catégorie qui rassemble le plus d'interventions (30). Dix-neuf interventions sont négatives, six neutres et cinq positives.

D'abord, les participants ont ciblé six liens qui posent un problème aux élèves : avec l'inférence (6), avec le point de vue (5), avec les contenus du cours (4), avec la chronologie (2), avec les repères culturels (1) et avec les documents sans texte (1). D'ailleurs, on constate que les liens identifiés par les participants sont liés aux opérations intellectuelles (mettre en relation des faits, situer dans le temps et dans l'espace, dégager des différences et des similitudes, etc.) (MEES, 2017).

Ensuite, les interventions neutres servent à partager les pratiques de lecteur expert des participants (annoter au fur et à mesure en identifiant la chronologie (2), en rappelant le but de l'annotation (1)) ou à expliciter le fonctionnement de différentes OI pour lesquelles faire des liens est particulièrement important (2). Un participant a mentionné que l'inférence devait être enseignée aux élèves (1).

Puis, les participants ont mentionné des éléments positifs liés à la stratégie ou à la difficulté de faire des liens. Ils reconnaissent que les élèves sont capables d'identifier les Pourquoi et Comment du 3QPOC (donc faire de l'inférence) (1), qu'ils réussissent bien les questions de point de vue à trois personnages (2) et qu'ils savent ce qu'est une inférence (1). À ce sujet, un participant a indiqué que : « Si on leur demande c'est quoi une inférence, ils peuvent le dire facilement, mais l'appliquer en histoire, ce n'est pas facile. » (Sujet 1). Aussi, un participant a indiqué que dans son école, les enseignants se sont entendus sur une progression dans l'enseignement de l'inférence, entre autres, en ce qui concerne les liens de causalité (1).

4.1.1.6 Autres

Tel que mentionné en début de cette section sur les stratégies et les difficultés de lecture, quelques interventions ne correspondaient à aucune catégorie précédente. Quatre de ces sept interventions sont défavorables et les autres sont favorables.

Dans les interventions défavorables, on retrouve la difficulté de lecture liée à la mise en page des documents (1), à l'imprécision de certaines questions (1), à la difficulté de compréhension des élèves en général (1) et à l'identification d'un sujet précis pour les questions liées à l'OI *Dégager des différences et des similitudes* (1). Ainsi, un participant a dit que : « [les élèves] le savent si [les personnages historiques] sont en désaccord ou en accord, mais ils ne

sont pas capables d'aller trouver l'information dans le texte, de trouver le sujet précis » (Sujet 2).

Dans les interventions favorables, on retrouve le fait que les enseignants enseignent les stratégies spécifiques à l'histoire dont les OI (2) ainsi que l'utilisation du schéma (organisateur graphique) qui favorise la réussite des élèves pour la question longue sur les liens de causalité (1).

4.1.2 Les ressources

Au cours de la discussion de groupe, plusieurs interventions ont traité d'éléments liés aux ressources disponibles pour les enseignants. Trois catégories ont émergé concernant celles-ci : le contenu, le matériel disponible pour enseigner et la correction (tableau 12). Voici donc l'analyse des résultats pour ces catégories.

Tableau 12

Répartition des interventions concernant les ressources

Thèmes	Catégories et sous-catégories	Nombre d'interventions	Favorable	Neutre	Défavorable
Ressources		48	20	8	20
	Contenu	18	8	3	7
	Contenu disciplinaire	3	0	0	3
	Évaluation	6	3	1	2
	Opérations intellectuelles	9	5	2	2
	Matériel	20	11	4	5
	Correction	10	1	1	8

4.1.2.1 Le contenu

La catégorie du contenu compte 18 interventions pouvant elles-mêmes être scindées en trois sous-catégories : le contenu disciplinaire (3), l'évaluation (6) et les opérations intellectuelles (9).

En ce qui concerne le contenu disciplinaire de l'enseignement de l'histoire, les participants considèrent que, dans les cours, la structure des réponses (le savoir-faire) est de plus en plus mise de l'avant au détriment du contenu (le savoir) (1) et qu'un trop grand nombre de personnages historiques doivent être maîtrisés par les élèves (2). Voici un extrait qui illustre cette problématique : « C'est qu'il y en a pas mal de personnages. Je ne sais pas à quel point l'élève moyen [...] est capable d'en retenir » (Sujet 5).

En ce qui concerne l'évaluation en général dans le cours d'histoire, quatre interventions portaient sur les réglettes. Elles peuvent être utiles comme indicateur pour valider sa compréhension de la question et la qualité de la réponse (2), mais elles peuvent nuire en créant une surcharge pour les élèves ou en devenant une béquille (puisqu'elles sont parfois incomplètes) (2). Voici deux interventions qui démontrent les opinions divergentes : « Je pense aussi qu'il faut que les élèves apprennent [à lire la réglette], juste pour valider qu'ils ont bien compris la question » (Sujet 2) et « Quand [la réglette] est plus longue que la question, ce n'est pas normal » (Sujet 5). Sur l'évaluation en générale, un participant posait un questionnaire sur des éléments d'évaluation différents dans l'ancien et le nouveau programme. Un autre a mentionné que les changements apportés à la question longue (ajout d'un schéma à compléter) aidaient à la réussite de la question. À titre indicatif, la figure 3 présente un exemple de questions et de schéma pour cette question.

Schéma

Expliquez les conséquences économiques de la participation canadienne à la Seconde Guerre mondiale.

<p>Indiquez une conséquence de la participation du Canada à la Seconde Guerre mondiale sur l'emploi.</p>	<p>Indiquez une intervention du gouvernement fédéral sur les finances publiques.</p>
<p>Expliquez pourquoi cela se produit.</p>	<p>Expliquez pourquoi il intervient.</p>

Figure 4. Exemple de questions et de schéma pour la question à long développement (MEES, 2017).

En ce qui concerne les opérations intellectuelles (OI) (9), deux interventions neutres ont permis de valider à quel niveau du secondaire chaque OI est enseignée et évaluée. Cinq interventions positives concernaient la progression dans l'enseignement des OI afin de faciliter le transfert en plus de mentionner la capacité des élèves à répondre correctement aux attentes liées aux OI. Ainsi un participant a dit des opérations intellectuelles : « Je dirais qu'assez rapidement, ils comprennent le principe » (Sujet 5). Les interventions défavorables mentionnaient que certaines OI étaient difficiles à maîtriser pour les élèves (1) et en déploraient le trop grand nombre (1).

4.1.2.2 Le matériel

Toutes les interventions concernant le matériel (20) ont émergé en réponse à une question directe à ce sujet à savoir quel serait le format idéal, pour eux, d'un document traitant des stratégies de lecture en histoire.

D'un côté, les enseignants ont indiqué ce qu'ils ne veulent pas. Ils ont nommé quatre éléments : éviter les procéduriers (2); éviter d'utiliser un format de type manuel que les élèves ne possèdent pas et qui empêche l'annotation (1); éviter un document à remplir systématiquement à chaque lecture avec des questions récurrentes à cause de la lourdeur de la répétition (1); éviter un document uniquement théorique (1).

D'un autre côté, les participants étaient capables de nommer ce qu'ils aimaient ou souhaitaient. D'abord, les enseignants aiment bien utiliser le site Récitus pour les vidéos et les exercices motivants pour les élèves (3). Ils aimeraient que les élèves aient un tableau pour chaque opération intellectuelle (3), que le document soit simple (1), que le matériel puisse être utilisé en sous-groupe (1) et que le tout soit disponible sous un format de type cahier contenant théorie, exercices et dossiers documentaires, pour éviter la perte de feuilles volantes (2) comme le démontre cette intervention : « Ça prendrait un truc à côté, mais oublie ça, ça se perd, ça ne suit pas. Ça, c'est l'avantage du cahier » (Sujet 3). Un participant a également mentionné que ce qui fonctionnait bien avec son groupe était la rétroaction personnalisée à l'aide de vraies réponses d'élèves du groupe. La rétroaction était ainsi plus authentique et signifiante pour les élèves.

Deux interventions neutres concernaient le type de textes lus en classe d'histoire : l'un des enseignants privilégie la lecture de longs textes, un autre indique varier la longueur et les type de textes lus. Une troisième était un questionnement à l'égard des vidéos sur le site Récitus, à savoir lesquelles avaient été montrées à des élèves par un autre enseignant. Puis, une quatrième soulignait que l'enseignant ne se considérait pas comme un expert dans le matériel axé sur la lecture en histoire.

4.1.2.3 La correction

La correction a suscité 10 interventions. Elles portent toutes sur les critères d'évaluation typique de l'épreuve unique d'histoire de 4^e secondaire et le pointage à la question de confrontation des points de vue à trois personnages. En ce qui concerne les critères d'évaluation, huit participants trouvent que les critères ne sont pas suffisamment sévères (« Tu as raison, c'est un trois points faciles. » (Sujet 4)), tandis qu'un considérait que la réponse attendue correspondait pourtant à la question posée. Un participant est intervenu de façon neutre pour préciser qu'il suffit de valider que les attentes correspondent à la question.

Bref, l'analyse des données recueillies lors du groupe de discussion a permis de déterminer deux catégories de besoins concernant un dispositif didactique sur la lecture en histoire, soit les stratégies de lecture à inclure (annoter, identifier le vocabulaire, se donner une intention de lecture, effectuer la tâche de lecture en entier et faire des liens) et les caractéristiques matérielles du dispositif. Ces résultats ont contribué à l'élaboration du cahier des charges (section 1.5) qui a lui-même guidé la préparation du dispositif didactique tel que décrit dans la section suivante. C'est dans le journal de bord que des traces ont été laissées de ces choix.

4.2 Préparation du dispositif

Tel que décrit dans la méthodologie (section 3.2.4), la préparation du dispositif est une phase qui a exigé de nombreux allers-retours. Les premières versions, de l'ordre du prototype, étaient rapidement esquissées au fil des lectures des trois premières phases de cette recherche développement en tentant d'identifier la meilleure approche pour lier les besoins déclarés des enseignants lors de l'analyse de la demande, le cahier des charges et ce que disent les recherches scientifiques.

Tout d'abord, rappelons que le dispositif didactique créé dans le cadre de ce projet s'adresse à des enseignants du cours d'histoire de 4^e secondaire. Bien que les élèves de ce cours puissent éprouver, à différents degrés, des difficultés dans les processus de base de la lecture tels que le décodage et l'utilisation adéquate de la ponctuation, il ne s'agit pas de donner un cours de français en histoire. Les stratégies qui relèvent de la fluidité ont donc été écartées du projet au profit de celles de la sélection et de l'organisation, selon la classification de Cartier (2007).

Ensuite, la stratégie d'enseignement retenue est celle de l'enseignement explicite, tel que recommandé par de nombreux auteurs (Barber et al., 2015; Gear, 2011; Macceca et Brummer, 2010; Martel, 2018; Martineau, 2010; Monte-Sano et al., 2014; Vaughn et al., 2013) lorsqu'il s'agit de l'enseignement de stratégies de lecture. En ce qui concerne la sélection de ces dernières, nous avons opté pour des stratégies qui étaient corroborées à la fois par les participants du groupe de discussion et les écrits de la recherche documentaire ayant mené à l'élaboration du cadre théorique : l'annotation, l'identification du vocabulaire, l'intention de lecture, le fait d'effectuer la tâche de lecture en entier et la mise en relation à l'aide de l'organisateur graphique.

En ce qui concerne les caractéristiques matérielles, nous avons tenté de respecter tous les besoins des enseignants. Nous avons donc conçu un cahier de l'élève qui contient à la fois, la théorie, des exemples et des exercices pratique dans lequel l'élève peut écrire directement et qui lui servira de référence pour le reste de l'année scolaire. Ce cahier présente un contenu conforme au nouveau programme d'histoire, dans le respect des opérations intellectuelles, et ce, tout en présentant un nombre limité de documents historiques textuels. Ce choix permet d'éviter une surcharge cognitive chez les élèves. En ayant peu de documents historiques à lire, analyser

et comprendre, cela permet de se concentrer sur l'apprentissage des stratégies de lecture. De plus, chacune des stratégies retenues dans le cadre de cette recherche y est décortiquée de façon à opérationnaliser chacune des étapes qui mènent à la maîtrise de la stratégie. De la même façon, un cahier de l'enseignant présente une opérationnalisation de la démarche afin que l'enseignant soit en mesure de modéliser l'utilisation de la stratégie de lecture.

Aussi, certains éléments du cadre théorique n'ont pas été retenus étant donné les choix découlant de l'analyse de la demande, notamment des besoins des praticiens, concernant le type de lecture. De plus, il était difficile de concevoir un dispositif concis qui aurait traité à la fois de la lecture (compréhension) des questions et des énoncés, de la lecture spécifique des textes informatifs et de celle encore plus spécifique des sources historiques. Comme le dispositif s'adresse à des élèves de 4^e secondaire et que des difficultés de lecture sont l'un des facteurs d'échec à l'épreuve unique d'histoire (Blouin, 2020; Pageau, 2016), il a été décidé d'aborder la lecture de sources historiques (ceux de nature textuelle mobilisant la compétence à lire) dans le but de répondre à un questionnaire. Ce choix a mené à la mise de côté de plusieurs éléments spécifiques au modèle APL, quoique certaines stratégies nécessaires à l'APL s'apparentent à celles retenues dans le dispositif. Également, les nombreuses pistes pour l'enseignement du vocabulaire spécifique en histoire ne sont pas présentes dans le dispositif puisque nous devons prendre en compte que l'enseignement a déjà été effectué au moment de la lecture du dossier documentaire. Nous avons tout de même fait une place au vocabulaire par l'identification systématique du vocabulaire technique lors de l'annotation.

Une autre préoccupation lors de la préparation a été le choix du contenu historique traité dans le dispositif didactique. Deux éléments principaux ont guidé le choix des réalités

sociales retenues (les nationalismes et l'autonomie du Canada; le droit de vote des femmes). D'abord, il semblait approprié de choisir des réalités sociales qui devraient être abordées en début d'année scolaire. Ainsi, l'enseignant pourrait, dès les premières semaines d'école, commencer l'enseignement des stratégies de lecture à l'aide de notre dispositif didactique. Ensuite, la conseillère pédagogique de la commission scolaire a gracieusement partagé un recueil de documents historiques portant sur les nationalismes et l'autonomie du Canada. Cela a grandement facilité la sélection de documents historiques pertinents et accessibles pour des élèves du secondaire.

La première version, qui a été soumise à la mise à l'essai fonctionnelle, le dispositif didactique #1 (appendice G), comprenait deux documents : un cahier de l'enseignant et un cahier de l'élève. Le choix a été fait de donner des informations plus détaillées à l'enseignant sur la méthode et les conditions d'utilisation afin d'augmenter les chances qu'il soit utilisé de la façon dont il a été conçu et préparé, selon les mêmes intentions. Ce cahier destiné à l'enseignant permet également de rappeler l'importance de l'enseignement explicite (et les étapes qui y sont associées). Le cahier de l'élève se voulait, quant à lui, concis afin que la tâche soit perçue comme simple et rapide. Les commentaires des expertes (voir la section suivante) ont mené à plusieurs ajustements.

La seconde version du dispositif didactique (appendice H) présente toujours deux cahiers, mais les documents y sont plus étoffés afin de mieux guider à la fois les enseignants et les élèves. La mise en page a également été revue, tout en restant dans un style plutôt sobre. Cet élément pourrait certainement être encore amélioré, mais ce n'était pas l'objectif principal de cette recherche développement.

4.3 Résultats de la mise à l'essai fonctionnelle

Cette section du chapitre sur les résultats traitera uniquement des commentaires généraux et des modifications suggérées liés au contenu, autant dans le cahier de l'enseignant que dans le cahier de l'élève, puisque ce sont les deux sections qui concernent le cœur du dispositif. Les suggestions de modifications liées à la langue et à la mise en page ont néanmoins été prises en compte lors de l'amélioration du dispositif didactique. Tous les commentaires concernant le premier dispositif figurent dans le tableau de l'appendice L et ceux du second dispositif, dans l'appendice M.

4.3.1 Analyse des données liées au dispositif #1 et modifications apportées

En ce qui concerne la première version du dispositif soumise aux expertes, deux catégories de données ont été recueillies : des réponses aux questions directes du questionnaire (voir l'appendice L, colonne 1 pour les détails) et des commentaires annotés directement sur le cahier de l'enseignant et le cahier de l'élève. Sur la base des données issues de ces deux outils, voici les résultats de l'analyse des commentaires ainsi que des décisions qui ont été prises par la chercheuse à leur regard. Ces décisions ayant une influence directe sur les modifications apportées au dispositif sont présentées dans la même section que les commentaires respectifs. Le tableau 13 présente une reformulation des commentaires afin de les rendre compréhensibles sans le contexte visuel du dispositif, afin d'en uniformiser la présentation et d'assurer l'anonymisation des données.

Tableau 13

Modifications suggérées liées au contenu des cahiers de l'enseignant et de l'élève (dispositif #1)

CAHIER DE L'ENSEIGNANT		
Modification suggérée	Acceptée	Rejetée
Accorder plus de place à la spécificité de la lecture en histoire dans l'introduction du cahier de l'enseignant. Se détacher de la lecture en classe de français pour parler plus en détails de la lecture historique.	Organisation et formulation de présentation différente.	
Préciser que plusieurs stratégies du dispositif concernent plus spécifiquement les stratégies liées à la lecture pour apprendre (APL, Cartier, 2007), généralement travaillées autour de la lecture des textes courants.		On ne veut pas surcharger la lecture en en faisant un document théorique pour l'enseignant.
Préciser que les stratégies de lecture du dispositif peuvent initialement avoir été travaillées en classe de français, mais dans le dispositif, elles sont mobilisées dans le contexte spécifique de la classe d'histoire.		Cet élément est mentionné à deux endroits dans l'introduction.
Préciser que le dispositif accorde une grande place à la lecture liée au dossier documentaire et aux questions d'examen. On ne présente cependant que des documents textuels. Le dispositif devrait expliciter que c'est de ce type de lecture dont traite le dispositif.	Ajout de l'information comme quoi le dispositif cible surtout la lecture pour l'examen du MEES de 4 ^e secondaire dans la présentation.	
Clarifier les concepts de dimensions et de stratégies en les liant plus explicitement dès le début.	Changement complet de l'organisation en deux stratégies plus explicites.	
Appuyer davantage sur la façon dont l'enseignant doit utiliser le dispositif didactique. Il manque d'accompagnement.	Opérationnalisation de chaque stratégie pour que l'enseignant puisse mieux accompagner l'élève en difficulté.	

Spécifier les conseils en allant plus loin que de relever des lieux communs.	Reformulation et opérationnalisation.	
Réduire la confusion entourant l'utilisation du 3QPOC usuel en classe d'histoire et celle liée à la lecture d'un texte.	Reformulation, mais cette notion ne relève pas des difficultés de lecture. Les enseignants d'histoire devraient être outillés pour utiliser le 3QPOC sans le soutien de ce document.	
Diversifier le type d'annotation dans les exemples pour être en cohérence avec le dispositif.	Reprise des documents et des annotations spécifiques à l'intention de lecture et plus précises pour chaque question.	

CAHIER DE L'ÉLÈVE		
Modification suggérée	Acceptée	Rejetée
Clarifier la confusion entre le titre et les stratégies en elles-mêmes.	Refonte des stratégies.	
Compléter les exemples en répondant aux différentes questions posées et en expliquant comment trouver les réponses.	Modifié avec exemple précis et concret plus un exercice de pratique à faire avec l'enseignant.	
Assurer la cohérence entre la stratégie et l'exemple présenté.	Nouveaux choix d'exemples plus en lien avec la stratégie.	
Réduire la confusion concernant la stratégie de la mise en contexte. Il semble y avoir deux stratégies en une : celle de la contextualisation (comme on le fait avec la lecture historique) et celle de la compréhension de l'information, voire de l'annotation.	Refonte des stratégies pour cibler celle d'annotation.	
Cibler les questionnements, mais aussi les actions à poser par l'élève.	Opérationnalisation de la stratégie.	
Vérifier l'annotation des deux stratégies. Les questions sont similaires.	Clarification de la structure de la stratégie pour éviter la confusion.	

Ajouter une note dans le tableau des opérations intellectuelles concernant la spécificité du 3QPOC.		Modification de la stratégie, donc, la spécification n'est plus nécessaire.
Expliciter comment trouver l'indice temporel dans le document 1.	Modification des exemples.	
Rehausser le niveau de difficulté des questions puisqu'elles se limitent à du simple repérage. Elles ne requièrent pas l'utilisation des stratégies de lecture.	Modification de certaines questions et modification des documents.	
Recomposer la question 4 pour que tous les éléments de réponse soient dans les documents.	Modification du choix de réponses et des documents concernés.	
Remettre dans l'ordre les éléments de réponses de la question 7.	Modification acceptée.	

De façon générale, les expertes trouvent l'idée d'un tel dispositif intéressante et considèrent qu'il s'agit d'un besoin pour les élèves que de développer leur habileté à lire en histoire. De plus, le dispositif constitue un matériel clé en main, ce qui est le bienvenu pour les enseignants et est généralement un incitatif à son emploi. Aussi, le dispositif correspond aux objectifs du cours d'histoire de 4^e secondaire en ce qui concerne les thèmes traités (les nationalismes et l'autonomie du Canada; le droit de vote des femmes), le fait de recourir à des dossiers documentaires et la mobilisation des opérations intellectuelles.

Cette version suscite également des commentaires mélioratifs récurrents. Ainsi, parmi les 17 modifications suggérées qui ont été retenues, quatre portaient sur l'accompagnement de l'enseignant et des élèves pour utiliser le dispositif. Les indications y étant superficielles et restant dans les lieux communs, les expertes remettent en question la capacité d'un élève en difficulté à comprendre le document et à en retirer un apprentissage. La stratégie de l'utilisation

d'un organisateur a été spécifiquement notée comme pouvant poser un problème aux élèves. Un plus grand souci a donc été porté à l'opérationnalisation des stratégies pour l'enseignant et pour les élèves. L'accompagnement est plus précis et traite les stratégies plus en profondeur.

Plusieurs modifications (trois dans le cahier de l'enseignant et cinq dans le cahier de l'élève) visaient la clarification des stratégies choisies. Il y avait une confusion entre les termes dimensions et stratégies, entre les explications et les exemples choisis et avec l'utilisation de la stratégie du 3QPOC. Pour remédier à ces problèmes, l'ensemble de la structure a été revu. Plutôt que quatre stratégies divisées en trois dimensions, la nouvelle version du dispositif présente deux stratégies principales (l'annotation et l'utilisation d'un organisateur graphique) et précise les différentes occasions d'utilisation à l'aide d'exemples plus spécifiques.

Deux commentaires visaient aussi le manque de précision concernant la spécificité de la lecture en histoire et le fait que le dispositif cible la lecture de dossier documentaire en vue d'une préparation à l'épreuve unique. Ces précisions ont été ajoutées en introduction du document de l'enseignant.

Finalement, trois commentaires plus techniques visaient la section de la mise en pratique du cahier de l'élève. Une page de présentation permet de mieux comprendre l'intention du document. Le niveau de difficulté de certaines questions a été rehaussé et des éléments de réponses ont été modifiés dans les questions 4 et 7. Aussi, afin d'augmenter la clarté du dispositif, pour chaque question de la section de la mise en pratique, les documents historiques nécessaires sont recopiés, permettant aux élèves de varier leur annotation en fonction de leur intention de lecture (guidée par la question et l'opération intellectuelle).

Pour certains commentaires uniques, nous n'avons pu déterminer s'il y avait convergence ou non entre les expertes. Nous avons tout de même tenu compte de ceux-ci. Ainsi, une seule experte a mentionné la facture visuelle désuète du dispositif qui pourrait nuire à la motivation des élèves à l'utiliser. Aussi, une experte a mentionné la facilité d'utilisation du dispositif avec les tableaux numériques interactifs en salle de classe.

Voici enfin le détail des trois modifications suggérées qui ont été rejetées ainsi que les raisons de ces rejets. Une demande portait sur la présentation de l'origine des stratégies, entre autres celles liées à l'apprentissage par la lecture de Cartier (2007). Bien que ce commentaire soit pertinent, nous avons choisi de ne pas surcharger le document de l'enseignant avec des informations de nature trop théoriques. Les enseignants seront plutôt invités à lire le mémoire pour en savoir plus sur les stratégies de lecture en histoire. Un autre commentaire demandait d'indiquer que les stratégies sont initialement utilisées en français, mais sont ici présentées dans un contexte de classe d'histoire. Ce commentaire a été rejeté puisqu'il y avait déjà deux mentions à cet effet en introduction. Le dernier commentaire rejeté était une demande concernant la spécificité du 3QPOC dans le tableau des opérations intellectuelles. Cette demande a été rejetée parce qu'avec la refonte des stratégies, la présence du 3QPOC n'était plus nécessaire dans le tableau.

4.3.2 Analyse des données liées au dispositif #2 et modifications apportées

Tel qu'indiqué dans le chapitre de méthodologie, après les modifications apportées au dispositif, les expertes se sont à nouveau prononcées sur celui-ci via le questionnaire et les commentaires laissés directement sur les cahiers de l'élève et de l'enseignant. Cette section comporte, tout comme la précédente, les résultats combinés des deux types de données (tableau

14). Afin d'apporter un meilleur éclairage sur l'amélioration du dispositif, l'appendice N présente conjointement les commentaires généraux des questionnaires de la première et de la seconde version du dispositif didactique.

Tableau 14

Modifications suggérées liées au contenu des cahiers de l'enseignant et de l'élève (dispositif #2)

CAHIER DE L'ENSEIGNANT		
Modification suggérée	Acceptée	Rejetée
Ajouter dans le cahier de l'élève des précisions concernant l'intention de lecture dont on parle dans le cahier de l'enseignant.	Ajout d'un passage dans le cahier de l'élève ainsi que d'un passage plus explicite dans le cahier de l'enseignant.	
Clarifier comment un élève qui ne repère pas le mot impérialisme doit s'y prendre pour comprendre le document. Spécifier que l'enseignant doit interroger les élèves sur les connaissances vues en classe dans les cours précédents.		Ce document sert à enseigner la lecture et non les connaissances en histoire. L'enseignant pourra combler les manques liés au contenu disciplinaire.
Demander préalablement aux élèves les mots qui leur semblent importants avant de répondre aux questions en groupe et de guider les élèves.	Modification apportée en spécifiant que l'enseignant peut d'abord modéliser ou se retrouver déjà en pratique guidée. Cela dépend du niveau de littératie du groupe.	
Distinguer plus clairement la différence entre source primaire et source secondaire dans le dispositif.		La distinction entre source primaire et secondaire relève spécifiquement de l'enseignement de l'histoire et non de l'enseignement de la lecture.

Modifier le document 3 (exemple 6), puisqu'il est difficile d'identifier qu'il s'agit de la Guerre des Boers en ayant seulement la date pour aider à mettre en contexte.		Comme l'intention n'est pas d'évaluer, l'enseignant est invité à accompagner les élèves pour qu'ils comprennent la stratégie.
Préciser que l'utilisation de l'organisateur graphique relève de l'apprentissage par la lecture et n'est pas toujours travaillée en français.	Modification acceptée	
Préciser dans le document la place de l'intention de lecture dans l'utilisation des différentes stratégies de lecture.	Modification acceptée	
Préciser le contexte des documents employés pour enseigner les stratégies. Ainsi l'élève pourra plus facilement identifier le contexte et trouver les mots-clés.		L'enseignant peut donner cette information aux élèves lors de l'accompagnement.

CAHIER DE L'ÉLÈVE		
Modification suggérée	Acceptée	Refusée
Modifier l'exemple de réponse « pour faire un compte-rendu à son patron » par « pour décrire un événement auquel il a participé »	Modification acceptée	
Préciser comment l'élève va cibler ce qui est important si le contexte ne lui est pas présenté.	Ajouter une note plus explicite sur le fait que le document doit être fait en modélisation, donc on aide l'élève.	Le document doit être utilisé avec un accompagnement de l'enseignant. C'est donc le rôle de l'enseignant de pister les élèves sur la tâche à faire.
Préciser comment l'élève qui ne connaît pas Henri Bourassa peut bien comprendre le document.		On précise que le dispositif doit être utilisé avec un accompagnement.

Préciser ce que doit faire un élève qui ne reconnaît pas le nom de la source. Le dispositif laisse supposer qu'il s'agit alors d'une source secondaire.		Le document est utilisé avec un accompagnement. On veut travailler le fait de prendre l'habitude de regarder la source.
Modifier les cases titres du tableau qui prennent un raccourci. Un élève pourrait ne pas reconnaître Godbout, mais plutôt Lacoursière car il possède le manuel.	Modification acceptée par un ajout au libellé de la case.	
Modifier le choix du lieu dans l'annotation du document 1 (exemple 5). Le document concerne le Canada et non la Grande-Bretagne.	Modification acceptée	
Modifier l'incohérence temporelle entre le titre du document 3 (exemple 6). On y parle de 1899 et de Jacques Lacoursière.		Modification du titre avec l'ajout d'un extrait , mais le titre permet de situer l'extrait dans son contexte et est effectivement une citation secondaire.
Modifier l'exemple en donnant plus d'indications sur l'organisateur graphique. On pourrait lui fournir directement le thème central et on pourrait lui demander de compléter.		Cette étape du dispositif est en modélisation. On veut que l'élève ait d'abord un exemple que l'enseignant expliquera avant de commencer à mettre en pratique cette stratégie. On veut également qu'il puisse voir plusieurs types d'OG.
Démontrer plusieurs exemples si le mot important choisi par l'élève était autre (exemple : race plutôt qu'impérialisme).		On précise que le dispositif doit être utilisé avec un accompagnement. Le but n'est pas d'évaluer, l'enseignant doit orienter les élèves.
Mettre en contexte les documents pour aider les élèves à les lier aux contenus historiques vus en classe.		Il est possible que l'élève en question n'ait pas vu les contenus. Le dispositif doit être utilisé avec un accompagnement de l'enseignant.

En lien avec la question 4 : Question plus difficile pour l'élève.		Possible que l'élève en question n'ait pas compris la question. Le dispositif doit être utilisé avec un accompagnement de l'enseignant.
En lien avec la question 6 : Il a été difficile de comprendre la question pour l'élève. J'ai dû lui dire de lire le document pour tenter de voir si cela pouvait l'aider à mieux comprendre la question. Ce fut le cas.		Possible que l'élève en question n'ait pas compris la question. Le dispositif doit être utilisé avec un accompagnement de l'enseignant.

Dans un premier temps, on constate que des éléments se répètent du premier dispositif : le respect des objectifs du programme avec les thèmes abordés, la présence des opérations intellectuelles et la précision concernant la lecture de dossier documentaire. Le fait que le dispositif est clé en main est à nouveau souligné. Les commentaires sont toutefois un peu plus poussés et portent sur des éléments plus précis. Les trois expertes trouvent que le dispositif a subi une belle amélioration et que la présentation est plus intéressante (claire, pas trop surchargée) et l'ordre de présentation du dispositif convient bien.

Dans un deuxième temps, les expertes ont fait part de plusieurs commentaires mélioratifs. Sept modifications suggérées liées au contenu ont été retenues. Deux des commentaires portaient sur le fait que, tout au long du dispositif, on sous-entendait l'importance de l'intention de lecture, mais sans verbaliser explicitement son rôle. Ce manquement a été rectifié. Un autre commentaire suggérait de questionner les élèves sur les mots importants avant que l'enseignant les identifie. La suggestion a été retenue et une note à cet effet a été ajoutée au cahier de l'enseignant. Une autre demande demandait de préciser que l'utilisation de l'organisateur graphique (contrairement à l'annotation) n'est pas toujours enseignée en français.

L'ajout a été effectué. Deux commentaires concernaient le tableau de l'identification de la source. Une première modification visait à changer le libellé d'une case qui pouvait mener les élèves à un faux raisonnement concernant le fait de reconnaître ou non le nom d'une source. Ainsi, la case s'intitule désormais : « Je reconnais le nom de l'auteur (*comme étant un personnage historique*) ». Aussi, une des raisons pour lesquelles le document historique avait été écrit était de faire un compte-rendu à son patron. Ce passage a été changé pour « pour décrire un événement auquel il a participé ». La dernière modification qui a été acceptée était un problème dans l'annotation d'un document. L'annotation correspondant à un lieu était erronée; le tout a été ajusté.

Dans les commentaires généraux, deux d'entre eux ont également mené à une amélioration du dispositif. Une experte a précisé que les titres des différentes sections restaient à améliorer. Puis, un commentaire visait à pister davantage les élèves sur la façon d'activer leurs connaissances antérieures et l'annotation qui y est associée.

Lors du deuxième tour de la mise à l'essai fonctionnelle, de nombreuses modifications suggérées ont été rejetées. Ainsi, 10 modifications l'ont été pour des raisons similaires : elles demandaient d'ajouter du contenu spécifiquement historique et remettaient en question la capacité des élèves à compléter le document à cause des possibles lacunes liées aux connaissances historiques. La raison du rejet est la même pour tous : le dispositif est un outil d'enseignement et non d'évaluation. Ainsi, même si les élèves présentent quelques lacunes quant au vocabulaire ou au contenu, l'enseignant pourra les combler au fur et à mesure que le groupe progresse dans le dispositif. Une note plus explicite a toutefois été ajoutée au cahier de

l'enseignant pour préciser l'importance de la modélisation avec les élèves de ce document de travail.

Trois autres demandes de modification ont été rejetées pour des raisons diverses. Deux commentaires concernaient les sources historiques. Le premier demandait des précisions sur la distinction entre source primaire et secondaire, le second mentionnait que si un élève ne reconnaissait pas le nom d'un personnage historique, le tableau laissait sous-entendre qu'il s'agissait d'une source secondaire. La raison de ces rejets est qu'il ne s'agit pas de besoins identifiés dans le cahier des charges. Ainsi, des notes ont été ajoutées pour mentionner que ces aspects relèvent davantage de l'enseignement de l'histoire et ne sont pas uniquement liés à une difficulté de lecture. Finalement, une experte a remarqué une incohérence temporelle entre le titre d'un document et sa source (document 3, exemple 6). Cette modification n'a pas été effectuée puisque c'est un cas de citation de source secondaire et le document est conforme à la source secondaire. Le titre a tout de même été modifié pour mettre ce fait en évidence.

Dans un troisième temps, certains des commentaires uniques se voulaient positifs. Ainsi, une experte a mentionné que le dispositif permettait aux élèves d'être actifs par la prise de notes et la modélisation des stratégies. Un autre rappelait l'importance du vocabulaire spécifique en histoire et appréciait la place que le dispositif laissait à cet aspect.

4.3.3 Un dispositif final

Ces deux tours de mise à l'essai fonctionnelle ont mené à la version finale de notre dispositif didactique, soit la 3^e version (appendice I). Au premier tour, 17 modifications avaient été acceptées contre neuf au deuxième tour. En ce qui concerne les modifications rejetées, il était question de trois au premier tour contre 13 au deuxième. Cette inversion en ce qui concerne

le nombre de modifications acceptées et refusées, en plus de la nature des commentaires du second tour indique que la saturation des données est atteinte et qu'un troisième tour n'est pas requis (Maleki, 2009).

Au terme de cette analyse, on retient que des données ont été recueillies lors des différentes étapes de cette recherche développement afin de documenter le processus de développement et d'en assurer une rigueur scientifique. Ainsi, l'analyse des données du groupe de discussion a mené à l'élaboration du cahier des charges en identifiant les besoins des enseignants en ce qui concerne les stratégies et les difficultés de lecture et les caractéristiques matérielles qui devraient être prises en compte pour le développement d'un dispositif didactique sur la lecture en histoire. La préparation du dispositif a également été documentée afin de faire le suivi des diverses décisions et choix effectués. Puis, les données recueillies lors des deux tours de la mise à l'essai fonctionnelle ont été soumises à une analyse par la méthode Delphi afin de déterminer les convergences et les divergences menant à l'amélioration du dispositif didactique.

À ce stade-ci de la recherche développement, le premier objectif ainsi que ces sous-objectifs ont été atteints. En effet, un dispositif didactique exploitant les stratégies de lecture en classe d'histoire de 4^e secondaire a été développé en passant par trois phases importantes soit la conception, la préparation et la mise à l'essai fonctionnelle.

C'est dans le chapitre de discussion (chapitre 5) que des liens entre les résultats obtenus et les recherches scientifiques sur le sujet sont établis en guise d'amorce à la dernière phase de cette recherche développement, soit la diffusion. C'est également au cours de ce chapitre que les composantes essentielles du dispositif didactique seront énoncées.

5 Chapitre V : Discussion

Le présent chapitre constitue une partie de la dernière phase de cette recherche développement, soit la phase de la diffusion. Trois sections principales le composent. La première reviendra rapidement sur le premier objectif de recherche et tentera d'apporter une réponse concrète au second objectif de recherche de cette recherche développement; la seconde abordera des pistes de réflexion concernant divers aspects de cette recherche développement et la troisième annoncera les suites de la phase de diffusion.

5.1 Discussion liée à la question de recherche


Rappelons d'abord que la question de recherche est « Quelles sont les composantes essentielles d'un dispositif didactique exploitant les stratégies de lecture en classe d'histoire de 4^e secondaire? » Aussi, pour y répondre, le choix de devis de recherche s'est arrêté sur la recherche développement puisqu'elle permet d'assurer une rigueur scientifique au développement d'objet pédagogique, tel un dispositif didactique (Harvey et Loiseau, 2009). Notre recherche poursuivait l'atteinte de deux objectifs, soit le développement d'un dispositif didactique exploitant les stratégies de lecture en classe d'histoire de 4^e secondaire (incluant la conception, la préparation et la mise à l'essai fonctionnelle dudit dispositif) et la détermination des composantes essentielles de ce dispositif.

5.1.1 Le développement d'un dispositif didactique

En ce qui concerne le premier objectif, le dispositif didactique dans sa version finale (appendice I) et les différents chapitres de ce mémoire reprenant les phases de la recherche développement démontrent que l'objet pédagogique mentionné a bel et bien été développé. Ainsi, on retrouve la phase de conception au 2^e chapitre (cadre théorique); la phase de préparation est explicitée dans le 4^e chapitre (résultats, voir section 4.2); finalement, la phase de

mise à l'essai fonctionnelle apparaît dans les 3^e et 4^e chapitres (méthodologie et résultats). Afin d'arriver à un résultat garantissant une rigueur scientifique, nous avons conçu et préparé le dispositif didactique en nous appuyant non seulement sur l'analyse de la demande, mais également sur les écrits scientifiques relevant à la fois du domaine de l'enseignement de la lecture et du domaine de l'enseignement de l'histoire. La mise à l'essai fonctionnelle effectuée auprès d'un groupe d'expertes, selon la méthode Delphi, a également permis une analyse externe rigoureuse.

Le dispositif didactique final a ainsi pris la forme de deux documents complémentaires, soit le cahier de l'élève et celui de l'enseignant. Une section de chacun des cahiers est représentée par les figures 5 et 6 afin de visualiser une partie du résultat final.



L'annotation

Qu'est-ce que c'est?

L'annotation consiste à laisser des traces de sa pensée, de sa réflexion sur et autour des documents à lire.

Quand l'utiliser?

Chaque fois que vous serez invités à lire des dossiers documentaires. Mais au préalable, vous devrez vous interroger sur votre intention de lecture.

L'intention de lecture, c'est la raison pour laquelle on lit. Évidemment, le dossier documentaire doit être lu pour répondre à des questions. Alors, il faut s'interroger sur les éléments suivants :

- Quel thème est abordé ou risque de l'être?
- Quelle est la question liée au document à lire?
- Quelle opération intellectuelle est-ce que ça concerne?

Pourquoi l'utiliser?

A) Pour activer ses connaissances antérieures
B) Pour identifier la source et le contexte de production du document
C) Pour identifier le vocabulaire spécifique

Quels sont les bénéfices?

- ☑ Facilite l'implication dans la tâche et permet d'éviter de tomber dans la lune.
- ☑ Permet de vérifier la compréhension.
- ☑ Permet de se poser les bonnes questions et de poser les bonnes questions à l'enseignant.
- ☑ Facilite le repérage et la rédaction de réponses en examen.

Quoi annoter en histoire?

- ✓ ASPECT
- ✓ 3QPOC
- ✓ Auto-questionnement
- ✓ Résumé
- ✓ Prédications
- ✓ Clarification
- ✓ Liens avec les connaissances antérieures

A) Annoter pour activer ses connaissances antérieures

L'activation des connaissances antérieures consiste à se questionner sur le sujet du document à lire et à se remémorer toutes les informations connues à ce sujet. Vous pouvez noter ces informations en marge du document à l'étude.

On annotera d'abord le sujet (Quoi) du document, mais on pourra ensuite commencer un réseau de concepts en y greffant des informations plus précises (Quand, Qui, Où, Comment, Pourquoi). Il s'agit d'une annotation sommaire qui ne demande pas une analyse en profondeur.

Exemple 1

1

« L'affectation pour la Grande-Bretagne a pris différentes formes. La forme la plus commune d'imperialisme au Canada était basée sur l'hypothèse de la supériorité d'une race : la croyance que les Anglo-Saxons étaient destinés à diriger la planète. »

H. BIRL NEATBY, « L'Empire and Imperialism », *Report of Annual Meeting of the Canadian Historical Association*, vol. 34, n°3, 1965, p.24.

Ce texte parle de :

IMPERIALISME ; ANGLO-SAXON

Qu'est-ce que je connais à ce sujet?

Mouvement de pensée qui prône la domination de l'Etat sur ses colonies.

Anglophones venant de Grande-Bretagne

Grande-Bretagne = pays d'Europe

Exemple 2

2

« Notre nationalisme à nous est le nationalisme canadien, fondé sur la dualité des races. La nation que nous voulons voir se développer c'est la nation canadienne, composée des Canadiens français et des Canadiens anglais, c'est-à-dire de deux éléments séparés par la langue et la religion, mais unies dans un commun attachement à la patrie commune. »

HENRI BOURASSA, *Le Nationalisme*, 3 avril 1904, p. 2.

Ce texte parle de :

Qu'est-ce que je connais à ce sujet?

Figure 5. Extraits de la stratégie de l'annotation du cahier de l'élève

Stratégie 1 L'annotation

Cette page permet aux élèves d'avoir une vue d'ensemble de la stratégie de l'annotation.

On y trouve les éléments suivants.

- Ce que c'est
- Le moment d'utilisation
- La raison de l'utilisation
- Les bénéfices de l'utilisation de la stratégie
- Ce qui peut être annoté

Ce qui doit être retenu par les élèves est que la stratégie d'annotation qui sera explicitée dans les pages suivantes est une stratégie qui dépend de l'intention de lecture et des éléments sur lesquels elle peut porter (connaissances antérieures, critique du document, vocabulaire spécifique).

Il n'est pas utile d'annoter pour annoter, surtout quand la durée de l'évaluation, et donc de la tâche de lecture, est limitée. Il s'agit d'une stratégie qui doit être mise au service de l'intention de lecture pour qu'elle soit significative pour les élèves. Ils seront ainsi plus portés à utiliser la stratégie.

Dans le cadre de ce dispositif, comme nous sommes en modalisation et en pratique guidée, l'enseignant doit guider les élèves pour identifier l'intention de lecture. La recherche des mots-clés dans la question permet aussi d'identifier l'intention de lecture. Il sera donc essentiel qu'avant de demander aux élèves d'annoter, l'enseignant rappelle l'intention ou aide les élèves à la trouver à l'aide de la question.

A) Annoter pour activer ses connaissances antérieures

L'activation des connaissances antérieures consiste à se rappeler ce qu'on a déjà appris et à le relier à ce qu'on apprend maintenant. C'est une stratégie qui permet d'activer ses connaissances antérieures pour mieux comprendre ce qu'on apprend maintenant.

On utilise l'annotation pour activer ses connaissances antérieures en cherchant des mots-clés dans la question et en les reliant à ce qu'on a déjà appris.

Exemple 1

Qu'est-ce qu'il faut faire?

1. Lire attentivement la question et chercher des mots-clés qui vous rappellent ce que vous avez déjà appris.

2. Annoter ces mots-clés avec une couleur (jaune, vert, rouge) et un symbole (cercle, carré).

3. Relier ces mots-clés à ce que vous avez déjà appris.

Exemple 2

Qu'est-ce qu'il faut faire?

1. Lire attentivement la question et chercher des mots-clés qui vous rappellent ce que vous avez déjà appris.

2. Annoter ces mots-clés avec une couleur (jaune, vert, rouge) et un symbole (cercle, carré).

3. Relier ces mots-clés à ce que vous avez déjà appris.

Exemple 3

Qu'est-ce qu'il faut faire?

1. Lire attentivement la question et chercher des mots-clés qui vous rappellent ce que vous avez déjà appris.

2. Annoter ces mots-clés avec une couleur (jaune, vert, rouge) et un symbole (cercle, carré).

3. Relier ces mots-clés à ce que vous avez déjà appris.

Pour ce type d'annotation, il est essentiel d'amener dans un premier temps les élèves à repérer les mots-clés. Ce sont des mots qu'ils pourront associer à des savoirs enseignés en classe.

Dans un deuxième temps, il faut amener les élèves à expliciter ces liens et à laisser des traces d'annotation de ceux-ci. Ainsi, s'ils repèrent le mot *impérialisme*, on les guidera à se questionner sur ce qu'ils savent à ce propos. Se souviennent-ils qu'il s'agit d'un mouvement de pensée? Que ça concerne les Canadiens anglais?

Il s'agit d'une habitude à prendre afin de mobiliser plus rapidement et efficacement les connaissances antérieures des élèves.

Pour l'activation des connaissances antérieures, il faut privilégier l'annotation courte. Le but est de noter ce qui vient rapidement à l'esprit pour éviter d'oublier. Évitez de faire noter des phrases entières qui décourageraient les élèves de cette pratique.

L'exemple 2 doit être fait avec les élèves. On initie le questionnement avec eux. Il est donc recommandé de faire une première lecture du document 2 avant de commencer à réfléchir avec eux à voix haute. Tout dépendant le niveau de vos élèves, vous pouvez faire cet exemple en modification complète ou encore, vous pourriez d'emblée les questionner sur les mots-clés qui leur semblent importants.

Dans l'exemple 2, on amènera les élèves à identifier les mots-clés.

- Nationalisme canadien
- Nation canadienne
- Canadiens français ET Canadiens anglais

Puis, nous tenterons de leur faire mobiliser leurs connaissances à ce sujet.

- Les dates importantes
- Le fait que ce soit un mouvement de pensée

Figure 6. Extraits de la stratégie de l'annotation du cahier de l'enseignant

Précisons que le dispositif a été conçu et développé pour être diffusé et utilisé tel quel afin d'éviter d'alourdir la tâche des enseignants d'histoire. Bien que nous espérons grandement une large diffusion du dispositif didactique auprès des enseignants d'histoire de 4^e secondaire et que nous y œuvrerons après la publication de ce mémoire, nous savons toutefois qu'il s'agit d'une pratique courante pour les enseignants de s'approprier les documents didactiques en les modifiant ou en les restructurant afin de l'adapter à leurs besoins spécifiques (Boutonnet, 2015). En ce qui concerne ce dispositif didactique, nous croyons que les enseignants pourraient vouloir

morceler l'un ou l'autre des documents pour enseigner les stratégies de façon indépendante. Il serait également possible que les enseignants préfèrent présenter les stratégies avec d'autres documents historiques (autres réalités sociales abordées, autres sources) ou encore y ajouter plus d'exercices. Il est donc primordial d'énoncer les composantes essentielles de ce dispositif puisque l'un des objectifs d'une recherche développement est de produire des connaissances qui, à défaut d'être généralisables, étant donné le contexte précis de développement, pourraient être transférables (Loiselle, 2001). Cela permettra aux enseignants d'histoire qui désireraient modifier en partie les documents de s'appuyer sur des bases solides et validées par la recherche.

5.1.2 Les composantes essentielles du dispositif didactique exploitant les stratégies de lecture en classe d'histoire de 4^e secondaire

Comme l'indique Loiselle (2001), dans une recherche développement en éducation, il peut être difficile de déterminer des caractéristiques qui seraient généralisables à l'ensemble des objets pédagogiques développés en raison de la diversité et de la spécificité des différents contextes d'enseignement. Ainsi, Loiselle recommande plutôt aux chercheurs de faire ressortir les caractéristiques transférables à d'autres développements d'objets pédagogiques similaires. Ainsi, quatre caractéristiques nous semblent essentielles concernant ce dispositif-ci : l'accessibilité des documents historiques choisis; l'intégration de stratégies de lecture reconnues par des experts de la lecture en histoire; l'opérationnalisation des stratégies de lecture; une réelle préoccupation pour une préparation matérielle accessible.

5.1.2.1 L'accessibilité des documents historiques choisis

Comme mentionné par les participants du groupe de discussion (section 4.1.1.2), le vocabulaire employé dans les documents historiques peut grandement nuire à la compréhension du texte par les élèves. En effet, dans le développement d'un dispositif didactique sur la lecture

en histoire, il faut tenir compte du niveau de difficulté des documents choisis puisque l'apprentissage en soi de l'utilisation de la stratégie peut être la cause d'une surcharge cognitive (Clerc, Rémy et Leclercq, 2017). Ainsi, puisque le dispositif vise l'enseignement de stratégies de lecture, le vocabulaire doit être accessible aux élèves. Néanmoins, afin de les amener à porter une attention au choix de vocabulaire des documents, il peut être approprié de présenter des extraits qui utilisent un vocabulaire technique. Dans ce cas, il est recommandé d'avoir préalablement enseigné ces mots (Macceca et Brummer, 2010; Vaughn et al., 2013) et de revenir sur leur définition avec les élèves lorsque ceux-ci sont rencontrés puisque l'objectif du dispositif n'est pas d'évaluer leur connaissance, mais bien d'enseigner des stratégies.

La section spécifique à cet aspect dans le dispositif permet d'ailleurs de rappeler aux élèves l'importance de s'attarder aux mots de vocabulaire spécifiques à la matière afin de réellement comprendre le sens des documents textuels présentés (figure 7).

C) Annoter pour identifier le vocabulaire spécifique

Le vocabulaire utilisé dans le cours d'histoire est spécifique à cette discipline. Des termes spécifiques servent à définir plusieurs éléments.

<input checked="" type="checkbox"/> Périodes historiques	<input checked="" type="checkbox"/> Mouvements de pensée
<input checked="" type="checkbox"/> Réalités sociales	<input checked="" type="checkbox"/> Concepts particuliers et communs
<input checked="" type="checkbox"/> Acteurs historiques et témoins	<input checked="" type="checkbox"/> Connaissances historiques

La lecture de documents historiques exige le repérage de ces termes et leur compréhension. Une fois un ou plusieurs de ces termes repérés, il faut l'identifier (en le surlignant) et en indiquant à quel élément du 3QPOC le terme est associé. Ensuite, il est recommandé de noter en marge les informations connues liées à ce terme. Cette annotation facilitera la recherche d'éléments de réponse.

Il est possible que certains termes aient déjà été repérés lors de l'activation des connaissances antérieures.

Exemple 5

1

« L'affectation pour la Grande-Bretagne a pris différentes formes. La forme la plus commune d'impérialisme au Canada était basée sur l'hypothèse de la supériorité d'une race : la croyance que les Anglo-Saxons étaient destinés à diriger la planète. »

H. Blair MATHY, « Learner and Imperialism », *Reports of Annual Meeting of the Canadian Historical Association*, vol. 34, n°1, 1955, p.24.

→ Quoi

→ Où

→ Qui

Figure 7. Extraits du cahier de l'élève (p.6)

5.1.2.2 L'intégration de stratégies de lecture reconnues par des experts de la lecture en histoire

L'un des défis à relever dans le développement d'un dispositif sur la lecture en histoire est de mettre de l'avant des stratégies de lecture spécifique aux disciplines des sciences humaines (Martel, 2014). Bien que les stratégies de lecture soient fondamentalement les mêmes d'une discipline scolaire à l'autre, le traitement qui en est fait doit être intimement lié à la discipline de l'histoire et à la méthode historique (Fang et Coatoam, 2013). Ainsi, le dispositif reflète les tâches de lecture attendues, soit la lecture de documents historiques textuels. L'intention de lecture associée à la lecture des documents est également vraisemblable, c'est-à-dire qu'il est attendu de l'élève qu'il réponde à des questions qui mobilisent les sept différentes opérations intellectuelles attachées au programme d'histoire. La mise à l'essai fonctionnelle auprès des experts démontre que le dispositif est conforme aux attentes du programme d'histoire de 4^e secondaire.

Chacune des stratégies du dispositif est donc reconnue par des spécialistes de la lecture en histoire. Ce point est fondamental puisque l'une des craintes des participants du groupe de discussion est justement de devoir faire du français dans leur cours. Afin de rendre le dispositif intéressant pour les enseignants d'histoire, il est conséquemment important qu'ils perçoivent l'intérêt direct pour leur discipline. Dans cette perspective, Jadouille (2015) Monte-Sano et al. (2014) recommandent l'utilisation de l'annotation pour se questionner sur les documents historiques et favoriser l'engagement des élèves dans la tâche de lecture (voir les figures 4 et 5). Trois méthodologies d'annotation sont présentées en fonction de l'intention de la lecture. Il s'agit de l'annotation pour activer les connaissances antérieures (Giasson, 2011), pour identifier

la source et le contexte de production (Martel, 2018; Monte-Sano et al., 2014) et pour identifier le vocabulaire spécifique (Vaughn et al., 2013). De même, l'utilisation de l'organisateur graphique est une stratégie privilégiée entre autres lors de la lecture en histoire selon Monterano et Lucero (2012) et Wineburg et Reisman (2015).

5.1.2.3 L'opérationnalisation des stratégies de lecture

Si les stratégies présentées dans le dispositif sont reconnues par des experts de la lecture en histoire, les chercheurs qui traitent de la lecture en histoire recommandent également d'enseigner aux élèves à devenir des lecteurs stratégiques, entre autres par l'enseignement explicite des stratégies de lecture (Barber et al., 2015; Gear, 2011; Macceca et Brummer, 2010; Martel, 2018; Martineau, 2010; Monte-Sano et al., 2014; Vaughn et al., 2013).

Une autre composante essentielle de ce dispositif est donc l'opérationnalisation des différentes stratégies afin de rendre les élèves compétents à les utiliser. D'emblée, il a été nommé que les élèves ont besoin d'un accompagnement lorsqu'il s'agit d'apprendre à lire en histoire (Martel, 2014). Chartrand (2009) rapporte également que les enseignants manquent de formation et d'outils pour bien accompagner les élèves dans la lecture en histoire. Ainsi, il est important dans tout dispositif d'apporter un maximum de soutien à la fois à l'enseignant et à l'élève. Dans le cas d'un accompagnement par le biais d'un dispositif didactique, le choix de faire deux cahiers distincts pour l'enseignant et les élèves paraît pertinent.

Aussi, l'opérationnalisation consiste à définir les actions métacognitives et cognitives au cœur d'une stratégie d'apprentissage (Bégin, 2008). Dans notre cas, il s'agit en plus d'explicitier le raisonnement global qui sous-tend la stratégie de lecture, d'énumérer toutes les étapes et tous les questionnements qui mènent au développement optimal de l'habileté à utiliser

les stratégies de lecture pour rendre le tout explicite. Pour cette composante, l'avantage des deux cahiers est de fournir une opérationnalisation personnalisée destinée à l'enseignant et aux élèves. De cette façon, on peut fournir un soutien plus didactique à l'enseignant pour optimiser son utilisation du dispositif. L'outil devient alors formateur pour l'enseignant et sa vision du dispositif est plus susceptible d'être conforme à celle souhaitée par les développeurs (Schell et al., 2013). L'opérationnalisation des stratégies dans le cahier de l'élève offre, quant à elle, un soutien plus métacognitif de l'ordre du « Think Aloud » à l'élève (Reisman, 2012).

5.1.2.4 Une préoccupation pour une présentation matérielle accessible

Cette dernière composante essentielle n'a pas été une préoccupation dominante au cours des phases de conception et de préparation du dispositif didactique. Lors de ces étapes, l'accent a été mis principalement sur le contenu du dispositif et non sur son aspect visuel. Cependant, bien que cet aspect ne faisait pas partie du cahier des charges et n'était donc pas une priorité, il a été nommé à quelques reprises par les expertes que la facture visuelle du dispositif pouvait nuire à l'atteinte de notre objectif qui est la diffusion de celui-ci. Les extraits suivants démontrent l'évolution entre la présentation visuelle du premier et du troisième dispositif (figure 8).

The figure shows two side-by-side examples of a didactic device for source identification. The left example (device #1) is titled 'IDENTIFICATION DE LA SOURCE' and is divided into two columns: 'ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTERIEURES' and 'IDENTIFICATION DE L'AUTEUR'. Each column contains a list of questions for the user to consider. Below these columns, there is a text box with a highlighted quote and arrows pointing to the author's name and the text itself. The right example (device #3) is titled 'A) Annoter pour activer ses connaissances antérieures' and contains a paragraph of text with a highlighted quote. Below the text, there are two numbered boxes (1 and 2) with questions and a space for the user's answer.

IDENTIFICATION DE LA SOURCE

ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTERIEURES

POSE-TOI DES QUESTIONS!

- Quel est le sujet?
- Qu'est-ce que je connais de ce sujet, de cette époque, de ces personnages?
- Qu'est-ce qu'on risque de m'apprendre de nouveau (en regardant les sous-titres, les images, les graphiques, les tableaux)?

IDENTIFICATION DE L'AUTEUR

POSE-TOI DES QUESTIONS!

- Qui a écrit le document?
- Que sait-on sur lui?
- Quelle était son intention en écrivant ce document?
- Quand l'a-t-il écrit?
- Est-il impliqué dans l'événement?

Mouvement de pensée qui relève la domination de l'Etat sur ses colonies.

AUTEUR: [Nom de l'auteur]

« L'affection pour la Grande-Bretagne » pris différents sens. La forme la plus commune d'imperialisme au Canada était basée sur l'hypothèse de la supériorité d'une race: la croyance que les Anglo-Saxons étaient destinés à diriger la planète. »

Paris en Europe, Mère-Patrie du Canada

Anglophones venant de Grande-Bretagne

A) Annoter pour activer ses connaissances antérieures

L'activation des connaissances antérieures consiste à se questionner sur le sujet du document à lire et à se rappeler toutes les informations connues à ce sujet. Vous pouvez noter ces informations en marge du document à l'étude.

On annotera d'abord le sujet (Quoi) du document, mais on pourra ensuite commencer un réseau de concepts en y greffant des informations plus précises (Quand, Qui, Où, Comment, Pourquoi). Il s'agit d'une annotation sommaire qui se demande pas une analyse en profondeur.

Exemple 1

1 Ce texte parle de :

IMPERIALISME - ANGLO-SAXON

Qu'est-ce que je connais à ce sujet?

« L'affection pour la Grande-Bretagne » a pris différentes formes. La forme la plus commune d'imperialisme au Canada était basée sur l'hypothèse de la supériorité d'une race: la croyance que les Anglo-Saxons étaient destinés à diriger la planète. »

Mouvement de pensée qui relève la domination de l'Etat sur ses colonies.

Anglophones venant de Grande-Bretagne

Exemple 2

2 Ce texte parle de :

Qu'est-ce que je connais à ce sujet?

« Notre nationalisme à nous est le nationalisme canadien, fondé sur la dualité des races. La nation que nous voulons voir se développer c'est la nation canadienne, composée des Canadiens français et des Canadiens anglais, c'est-à-dire de deux éléments séparés par la langue et la religion, mais unies dans un commun »

Figure 8. Comparaison entre la présentation visuelle du dispositif #1 (gauche) et du dispositif #3 (droite)

Cependant, peu d'énergie a été consacrée à cet aspect pour l'instant et cela pour deux raisons. D'abord, bien que la mise à l'essai fonctionnelle auprès d'expertes soit prometteuse, nous croyons qu'il vaudrait mieux soumettre notre dispositif à des mises à l'essai en salle de classe avant d'investir notre énergie dans l'aspect visuel. Ensuite, tel que mentionné précédemment, la propension des enseignants à modifier le matériel qui leur est offert (Boutonnet, 2015) nous pousse à croire que bon nombre d'enseignants risquent de modifier ce dispositif, entre autres en ce qui concerne le choix des documents ou des réalités sociales choisies dans le dispositif didactique. Et comme l'objectif sous-jacent de cette recherche est de mieux outiller les enseignants en ce qui concerne la lecture en histoire, nous croyons qu'il est bénéfique que les enseignants puissent s'approprier le dispositif didactique de cette façon. Bref, dans ce dispositif, le choix a été fait de ne pas mettre d'énergie dans l'aspect visuel du matériel puisque les documents sont appelés à être modifiés.

Toutefois, nous avons tenté de respecter les conseils de mise en page de manuels scolaires de Gérard et Roegiers (2009) pour éviter de surcharger la mise en page ou de créer un bruit parasite détournant l'attention des élèves et nuisant aux apprentissages. Ainsi, nous avons porté une attention particulière à la multiplication des couleurs, des fonds et des polices ainsi qu'à la multiplication des renvois dans le texte. Nous avons aussi réfléchi à l'espace nécessaire aux élèves pour écrire sur le dispositif et à la cohérence de la mise en page.

Ainsi, comme cette recherche vise à déterminer les composantes essentielles du dispositif développé dans ce contexte précis, il nous apparaît que ces composantes seraient à privilégier dans le développement de tout dispositif visant un objectif similaire.

5.2 Pistes de réflexion concernant divers aspects de cette recherche développement

Au cours de cette recherche, certaines limites, ne relevant pas de la méthodologie, ont été rencontrées. Ainsi, bien que des composantes essentielles du dispositif didactique aient pu être déterminées, nous avons poussé notre réflexion plus loin en réfléchissant à nos hypothèses préliminaires.

Tout d'abord, au cours de la recension des écrits qui a mené à l'élaboration du chapitre de la problématique, il est apparu flagrant que peu de ressources matérielles concrètes et utilisables directement en salle de classe traitaient des stratégies de lecture en histoire. Dans une suite d'idées logiques, avec l'avènement du nouveau programme d'histoire qui a forcé la restructuration de l'enseignement du cours d'histoire de 3^e et 4^e secondaire en entier, il était justifié d'émettre l'hypothèse que les enseignants auraient besoin de matériel et qu'il s'agissait d'une opportunité intéressante pour le développement d'un outil portant sur les stratégies de lecture. Néanmoins, cette hypothèse ne tenait pas compte de toutes les facettes des indicateurs qui influencent l'engagement des enseignants dans les formations ou dans les modifications de pratiques, c'est-à-dire, des indicateurs cognitifs, émotifs et comportementaux (Devos et Paquay, 2015). Ainsi, bien que sur papier le moment soit opportun – les enseignants doivent réorganiser l'ensemble de leur planification et donc rebâtir leur matériel à zéro –, dans la vie réelle, on constate que les enseignants ne sont pas cognitivement et émotionnellement disponibles pour cet ajout de nouveauté, portant de surcroît sur un aspect de l'enseignement (la lecture) qu'ils ne jugent pas être sous leur responsabilité. Ils ne le sont d'autant pas que le changement n'est pas proposé par un expert de l'enseignement de l'histoire ou de la géographie, mais bien par une enseignante en français. Rappelons qu'une seule enseignante a manifesté son intérêt pour

participer à la mise à l'essai fonctionnelle. En effet, Maulini et Mugnier (2015) rapportent l'importance pour les enseignants de la crédibilité du formateur par sa proximité avec leur réalité, ce qui n'est pas mon cas, bien que je sois enseignante.

Dans cette perspective, d'autres approches auraient pu être envisagées telles qu'une recherche collaborative ou une formation avec un accompagnement personnalisé. Des chercheurs (Baffrey et Littré, 2015; Bareil, 2009; Cartier, Martel, Boutin et Bélanger, 2018; Devos et Paquay, 2015; Lafortune, 2006; Saussez, 2015) préconisent justement de placer les enseignants en action dans des projets menant au changement souhaité. L'utilisation de la communauté d'apprentissage professionnel (CAP), donc le recours à des groupes d'échange et de collaboration axés sur la recherche de solutions pour combler des besoins précis, aurait pu être appropriée pour atteindre les objectifs de cette recherche (Saussez, 2015). Un accompagnement de cette nature aurait permis non seulement aux enseignants de se sentir impliqués dans la recherche de solutions, mais ce type de processus itératif permet aussi aux participants de faire le point en cours de route et de se sentir soutenus à long terme (Baffrey et Littré, 2015). Ce type d'accompagnement aurait permis à la chercheuse de se positionner comme soutien au changement plutôt que pilote de celui-ci. Néanmoins, des chercheurs (Cau-Bareille, 2014; Maroy, 2006; Moussay et Ria, 2014) rapportent que les enseignants hésitent à travailler en équipe, à collaborer, car ces projets deviennent contraignants quant aux attentes et au temps qui doit être investi. L'engagement des enseignants à une CAP n'est donc pas garanti, d'autant pour une problématique qui bien qu'importante ne constitue pas pour les enseignants d'histoire une priorité.

Une autre option aurait pu être d'offrir une formation soutenue par un accompagnement personnalisé (Giguère, Turcotte et Godbout, 2016). Néanmoins, cette avenue comporte également des désavantages. En effet, Giguère et al. (2016) concluent que même avec une offre d'accompagnement personnalisé, une formation en deçà de 14 heures ne permet pas d'apporter de changements significatifs dans les pratiques et que pour une meilleure efficacité, la formation doit alterner entre la théorie et la pratique. Elles ajoutent qu'à la demande des enseignants, lors de leur recherche, un support matériel (des fiches aide-mémoire) avait semblé accélérer le changement des pratiques et le processus d'analyse réflexive. Une autre difficulté qu'elles ont soulevée, et qui est corroborée par d'autres chercheurs (Cau-Bareille, 2014; Maroy, 2006; Pelletier, 2007), est le fait que certains enseignants manifestent une forme de résistance au changement causant un climat tendu.

Ainsi, nous croyons que notre dispositif didactique peut apporter des pistes pour amenuiser les difficultés de lecture des élèves en classe d'histoire, mais nous croyons également qu'il ne s'agit pas d'un remède miracle. Comme bon nombre de situations en éducation, c'est la somme d'une multitude d'interventions et de ressources rendues disponibles qui permet de faire une différence dans l'apprentissage des élèves (Bissonnette, Gauthier et Péladeau, 2010).

L'organisation même du dispositif autour de stratégies données, bien qu'intéressante, ne permet d'explorer qu'une manière de contrer les difficultés en lecture vécues en classe d'histoire. Certains, comme Wexler (2019), remettent en question l'accent mis sur les stratégies de lecture, toutes disciplines confondues, pour augmenter le taux de réussite des élèves. S'il est vrai que les bons lecteurs réussissent mieux à l'école (Fournier et Cartier, 2011), Wexler croit que les élèves ayant un bagage de connaissances antérieures (culture générale) et de vocabulaire

étendu sont mieux outillés pour comprendre les textes qui leur sont soumis en classe. Ainsi, les difficultés de lecture auraient, selon Wexler, un moins grand impact sur la réussite des élèves que leurs connaissances préalables des sujets traités.

Wexler (2019) fait entre autres le lien entre le niveau de culture générale plus faible des élèves issus de milieux défavorisés et leur rendement scolaire moins élevé. Cartier, Chouinard et Contant (2011) explorent des pistes similaires concernant l'utilisation des stratégies de lecture par les élèves provenant de milieux défavorisés qui abondent dans le même sens. Les élèves ayant des résultats plus faibles déclarent utiliser plus fréquemment les stratégies de lecture relevant simplement de la répétition (comme apprendre par cœur), alors que les élèves qui ont de meilleurs résultats disent utiliser en plus des stratégies de traitement de l'information telles que l'utilisation de schémas. Donc, bien que les élèves utilisent des stratégies de lecture, ce sont ceux qui arrivent à traiter l'information en liant de nouvelles informations à leur bagage de connaissances antérieures qui réussissent le mieux, ce qui laisse penser qu'il serait tout autant important de travailler sur la consolidation de ces connaissances antérieures.

Dans un autre ordre d'idée, une autre des limites auxquelles se confrontent notre dispositif, est que bien qu'il prépare l'élève à la passation de l'épreuve unique ministérielle en histoire, il paraît important de s'interroger sur le type de lecture qui est justement attendu lors de cette épreuve. Plusieurs chercheurs rapportent que l'épreuve unique propose une évaluation qui est désalignée aux finalités du programme d'histoire tel que présenté dans le Programme de formation de l'école québécoise (Blouin, 2020; Déry, 2016). En effet, selon le MEES (2017b), le cours d'histoire ne vise pas la simple mémorisation de connaissances historiques, mais bien le développement de la capacité de l'élève à user de la pensée historienne lors de l'analyse et

l'interprétation de réalités sociales. Selon Déry, la pensée historique est exercée lorsque l'on répond à une question ou un problème lié à l'histoire qui exige la sélection de documents historiques soumis à une critique rigoureuse. D'après son analyse des questions des épreuves uniques de juin de 2012 à 2015, la quasi-totalité des documents historiques sert uniquement à réactiver les connaissances antérieures des élèves. En aucun cas ceux-ci ne doivent critiquer les documents ou s'interroger sur leur fiabilité. On ne peut donc qu'évaluer la capacité des élèves à mobiliser les savoirs historiques et non leur compétence à interpréter des réalités sociales. En ce sens, nous pouvons nous demander si notre dispositif ne permet pas surtout aux élèves de se préparer à une lecture plutôt superficielle de documents historiques sans que la pensée historique soit absolument nécessaire. Il s'agit toutefois d'un besoin réel des enseignants d'histoire et de leurs élèves, comme le constate Lanoix (2015), puisque les enseignants d'histoire de 4^e secondaire adaptent leur enseignement pour bien préparer les élèves à passer cette épreuve étant donné son importance pour l'obtention du diplôme d'études secondaires.

5.3 La diffusion

Tel que mentionné en introduction de chapitre, la dernière phase de cette recherche développement est la diffusion. Il s'agit d'une phase importante puisque ce travail de recherche est peu utile s'il ne dépasse pas les frontières des quelques personnes qui ont participé à ce projet. La première étape de cette phase est la publication du mémoire de maîtrise. S'en suivra la rédaction d'articles scientifique et professionnel. Une diffusion auprès des enseignants d'histoire par l'entremise de conseillers pédagogiques est également envisagée. Nous tenterons ensuite de rendre le dispositif accessible via des plateformes stables de partage connues des enseignants pour éviter que sa durée de vie soit éphémère.

Conclusion

Cette conclusion présente un résumé des six phases de cette recherche développement, un rappel des limites de cette recherche ainsi que des perspectives de recherches futures.

6.1 Apport de la recherche

À la base de cette recherche développement (Harvey et Loïselle, 2009; Nonnon, 1993; Van der Maren, 2003), il y a le constat que la lecture est un acte incontournable dans le contexte scolaire (Blaser, 2008, Deslauriers, 2007; Granger et Debeurme, 2010). S'il est vrai que la compétence à lire s'acquiert d'abord dans la classe de français, il est tout aussi véridique de dire que cette compétence est requise dans toutes les disciplines du cursus scolaire, dont l'histoire. Dans cette discipline à sanction (MEESR, 2015), les difficultés de lecture des élèves sont documentées par plusieurs auteurs (Boutonnet, 2013; Pageau, 2006; Vaughn et al., 2013). Néanmoins, peu de ressources directement utilisables avec les élèves traitent des stratégies de lecture spécifiques à l'histoire.

Au moment où s'effectuait un changement dans les programmes d'histoire de 3^e et 4^e secondaire, nous avons soulevé la question à savoir quelles seraient les composantes essentielles d'un dispositif didactique exploitant les stratégies de lecture en classe d'histoire de 4^e secondaire. De cette question ont découlé deux objectifs : développer un dispositif didactique exploitant les stratégies de lecture en classe d'histoire de 4^e secondaire et déterminer les composantes essentielles du dispositif conçu, préparé et mis à l'essai.

Une analyse de la demande (Van der Maren, 2003), sous forme d'un groupe de discussion auprès d'enseignants d'histoire de 4^e secondaire, a permis de mettre en lumière leurs

besoins quant aux difficultés et aux stratégies de lecture à mettre de l'avant dans un dispositif didactique sur la lecture en histoire, en plus des caractéristiques matérielles d'un tel dispositif.

Dans l'esprit d'un processus itératif, les besoins émergents du groupe de discussion ainsi que des écrits scientifiques ont mené à l'élaboration d'un cahier des charges (Van der Maren, 2003) qui a été modifié à plusieurs reprises. Ce cahier des charges a guidé les phases subséquentes de cette recherche développement.

La phase de conception (Van der Maren, 2003) a permis d'approfondir les concepts liés à la lecture en classe de français, à l'apprentissage par la lecture, à la lecture spécifique aux disciplines des sciences humaines, ainsi qu'aux multiples stratégies de lecture propres à chacun de ces savoir-lire. Le concept de dispositif a également été défini. En adéquation avec les besoins émergents du groupe de discussion, la recension des écrits au centre de la phase de conception a permis de cibler la stratégie d'enseignement – l'enseignement explicite – et les stratégies de lecture qui seraient au cœur du dispositif didactique : annoter, identifier le vocabulaire spécifique, se donner une intention de lecture, faire des liens et effectuer la tâche de lecture en entier.

C'est au cours de la phase de préparation (Van der Maren, 2003) que le dispositif didactique a réellement été produit. C'est alors que les choix techniques concernant la mise en texte des stratégies et les réalités sociales abordées ont pris forme.

Le dispositif didactique ainsi conçu et préparé a ensuite été soumis à une mise à l'essai fonctionnelle (Nonnon, 1993). Un questionnaire et le dispositif ont été soumis à un panel d'expertes afin de recueillir leurs commentaires permettant l'amélioration du dispositif didactique. Dans le respect de la méthode Delphi, le dispositif modifié a été soumis une

deuxième fois au panel d'expertes. L'analyse des résultats de la mise à l'essai a permis de mettre en évidence quatre caractéristiques essentielles : l'accessibilité des documents historiques choisis, l'intégration de stratégies de lecture reconnues par des experts de la lecture en histoire, l'opérationnalisation des stratégies de lecture et une préoccupation pour une présentation matérielle accessible.

La dernière phase de cette recherche développement est la diffusion (Harvey et Loiseau, 2009) qui se concrétise par la rédaction de ce mémoire et la rédaction ultérieure d'un article professionnel et d'un article scientifique permettant justement de faire connaître les conclusions de cette recherche.

6.2 Limites de la recherche

Outre les limites méthodologiques traitées dans le chapitre 3, l'une des limites de cette recherche développement est la spécificité de son sujet d'étude et donc, le caractère peu généralisable des résultats obtenus. Cette limite est toutefois caractéristique de la recherche développement (Loiseau, 2001), de là l'importance d'avoir mis en évidence les caractéristiques essentielles propres à ce dispositif didactique.

Il faut également mentionner le nombre limité d'experts ayant participé à la mise à l'essai comme une limite. Bien que l'analyse des résultats ait été effectuée de façon rigoureuse et que les résultats sont prometteurs, le dispositif bénéficierait certainement à être soumis à plus d'experts, entre autres, à des enseignants et des conseillers pédagogiques.

Finalement, tel que mentionné dans le chapitre de discussion, d'autres types d'accompagnement auraient pu être envisagés. Le dispositif aurait ainsi pu être développé dans

le cadre d'une recherche collaborative ou encore le dispositif aurait pu prendre la forme d'une formation ou d'un accompagnement personnalisé.

6.3 Perspectives de recherche futures

Plusieurs pistes de développement pourraient suivre cette recherche. La première piste est évidemment la mise à l'essai empirique de ce dispositif didactique auprès de la clientèle cible, c'est-à-dire, dans un contexte réel de classe d'histoire de 4^e secondaire. Cela permettrait de valider le dispositif didactique auprès d'élèves.

Une autre perspective de recherche pourrait être le développement d'une formation sur la lecture en histoire destinée aux enseignants d'histoire. Cette recherche rejoindrait les préoccupations concernant une véritable transformation des pratiques enseignantes.

Dans un autre ordre d'idée, comme mentionné dans le cadre théorique, il n'existe pas à notre connaissance de recensions des écrits traitant des caractéristiques essentielles ou généralisables d'un dispositif didactique à l'autre. Cela pourrait également faire l'objet d'une recherche ultérieure.

Références

- Avanthey-Granges, N. et Botteron, S. (2003). Compréhension de trois types de textes oraux et écrits par des enfants avec/sans troubles de la lecture. *Langage & pratiques*, 31, 87-97. Repéré à https://arld.ch/fileadmin/user_upload/Documents/ARLD/WWW/Editeurs/Logopedistes/Langages_pratiques/31-textes.pdf#page=87
- Babin, J. et Dezutter, O. (2012). Perceptions, par les élèves, des pratiques d'annotation du texte narratif bref en situation d'évaluation de la lecture au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(2), 255–273. <https://doi.org/10.7202/1019606ar>
- Baffrey, V. et Littré, F. (2015). Quels paramètres en gage de qualité dans des dispositifs de formation continue? Dans O. Maulini (dir.), *À qui profite la formation continue des enseignants* (p.201-213). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- 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. <https://doi.org/10.1080/02702711.2013.815140>
- Bareil, C. (2009). Décoder les préoccupations et les résistances à l'égard des changements. *Gestion*, 34(4), 32-37. <https://doi.org/10.3917/riges.344.0032>
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données : Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors Série*, (2), 98-114. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf
- Barksdale, S. T. (2013). Good Readers Make Good Historians: "Can we just settle it on 'a lot of people died?'". *The History Teacher*, 46(2), 231-252. Repéré à EBSCOhost Education Source
- Beauchemin, J. et Fahmy-Eid, N. (2014). *Le sens de l'histoire : Pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3^e et de 4^e secondaire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/sens_de_histoire_s.pdf
- Beaudry, M.-C. (2009). *Enseigner les stratégies de lecture littéraire au secondaire : une recherche développement autour du roman Nikolski de Nicolas Dickner* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/6483>
- Beauregard, D., Farand, J.-B., Robert-Gemme, L.-P., Tremblay, M. et Ouellet, C. (2011). *Apprendre en lisant en univers social. Stratégies de lecture : document de l'élève*. Repéré à <http://vitrine.educationmonteregie.qc.ca/spip.php?article1161>
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47–67. <https://doi.org/10.7202/018989ar>

- Bélangier, A. (2018). *La lecture littéraire et la pensée historique : une complémentarité qui favorise la compréhension et l'interprétation d'un roman historique évoquant l'Holocauste en classe de français au secondaire* (Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke). Repéré à <http://hdl.handle.net/11143/12618>
- Bilodeau, S. et Gagnon, A. (2011). *Comprendre, utiliser, enseigner les stratégies de lecture : Théories et pratiques issues de la recherche et d'ouvrages didactiques*. Repéré à <http://seduc.csdecou.qc.ca/sec-fra/files/2015/06/Document-daccompagnement-sur-les-strat%C3%A9gies-de-lecture.pdf>
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Péladeau, N. (2010). Un objet qui manque à sa place : les données probantes dans l'enseignement et la formation. Dans B. Wentzel & M. Mellouki (dir.), *Recherche en formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendance* (p. 107-133). CH-Bienne, Suisse : Haute école pédagogique BEJUNE.
- Blaser, C. (2008). Le rôle des enseignants de toutes les disciplines. *Vie pédagogique*, (149), 44-48. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1870443#:~:text=Sylvie%20Lambert%20Ocroit%20que%20les,et%20d%C3%A9veloppent%20des%20attitudes%20appropri%C3%A9es>
- 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). Repéré à <https://constellation.uqac.ca/5433/>
- Booto Ekionea, J.-P., Bernard, P. et Plaisent, M. (2011). Consensus par la méthode Delphi sur les concepts clés des capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances. *Recherches qualitatives*, 29(3), 168-192. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29\(3\)/RQ_29\(3\)_Booto-et-al.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29(3)/RQ_29(3)_Booto-et-al.pdf)
- Bouchard, G. (2014). *Les stratégies de lecture en univers social : « Quoi chercher » selon les opérations intellectuelles*. Repéré à <http://seduc.csdecou.qc.ca/sec-uv/strategies-de-lecture/>
- 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 doctorat, Université de Montréal). Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/10105>
- Boutonnet, V. (2015). Pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50(2-3), 225-246. <https://doi.org/10.7202/1036431ar>
- Cartier, S.C. (2006a). Apprendre en lisant à l'école : une responsabilité que doivent partager tous les enseignants. *Vie pédagogique*, (139), 40-42. Repéré à

<http://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/20902?docref=f2FfzJxyVuqU8MGtbThng>

- Cartier, S. C. (2006b). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 439-460. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2006-v32-n2-rse1456/014573ar/>
- Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire : Mieux comprendre et mieux intervenir*. Montréal, QC : Éditions CEC.
- Cartier, S. C., Chouinard, R., Contant, H. (2011). Apprentissage par la lecture en milieu défavorisé : stratégies d'adolescents ayant une faible performance à l'activité. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(1), 36-64. Repéré à <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/718>
- Cartier, S. C., Martel, V., Arseneault, J. et Mourad, É. (2015). Apprendre en lisant au primaire en recourant à des textes informatifs illustrés : étude exploratoire. *Revue de recherches en LMM*, 2. Repéré à <https://litmedmod.ca/apprendre-en-lisant-au-primaire-en-recourant-des-textes-informatifs-illustres-etude-exploratoire>
- Cartier, S., Martel, V., Boutin, J.-F. et Bélanger, J. (2018). *Appropriation de pratiques pédagogiques novatrices en lecture en classe de français au primaire et au secondaire* (2015-LC-187697). Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2510085/lecture-francais_rapport_S.Cartier.pdf/8c30d950-666f-42bd-8486-9f35ffd068e7
- Cau-Bareille, D. (2014). Les difficultés des enseignants en fin de carrière : des révélateurs de formes de pénibilité du travail. *Management & Avenir*, 73(7), 149-170. <https://doi.org/10.3917/mav.073.0149>
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (35), 185-208. <https://doi.org/10.3406/reper.2007.2756>
- 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. <https://doi.org/10.7202/038728ar>
- Chartrand, S.-G., Blaser, C. et Gagnon, M. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires : Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(2), 275-293. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/50993328_Fonction_epistemique_de_l'ecrit_et_genres_disciplinaires_Enquete_dans_les_classes_d'histoire_et_de_sciences_du_secondaire_quebecois
- Clerc, J., Rémy, L. et Leclercq, M. (2017). Quand le transfert d'une stratégie cognitive devient efficace : une étude longitudinale entre 4 et 5 ans. *Enfance*, 2(2), 217-237. <https://doi.org/10.4074/S001375451700204X>

- Conseil supérieur de la langue française. (2015). *Rehausser la maîtrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire*. Repéré à <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/avis207/a207.pdf>
- Déry, C. (2016). *Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle de Histoire et éducation à la citoyenneté* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/18600>
- Deslauriers, C. (2007). « S'entraîner » à mieux lire dans toutes les disciplines. *Vie pédagogique*, (144). Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/20902>
- Demont, É. et Gombert, J.-É. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56(3), 245-257. <https://doi.org/10.3917/enf.563.0245>
- Desrochers, A. et Berger, M. J. (2011). Littératie, éducation et société. Dans A. Desrochers et M. J. Berger (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p.7-28). Ottawa, ON : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Devos, C. et Paquay, L. (2015). Les déterminants de l'engagement des enseignants en formation continue. Dans O. Maulini (dir.), *Perspectives en éducation et formation* (p.115-132). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.mauli.2015.01.0115>
- Dumais, C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies d'écoute. *Québec français*, (164), 57–58. Repéré à <https://id.erudit.org/iderudit/65894ac>
- Duquette, C., Lauzon, M-A. et St-Gelais, S. (2017). Réussite de l'épreuve unique d'histoire de quatrième secondaire : récit d'une recherche collaborative. *Revue Hybride*, 1(1): 71-89. <https://doi.org/10.1522/rhe.v1i1.10>
- Durantaye, É. d. I. (2011). *Développement d'exercices en arts de la scène sous forme d'ateliers d'intervention destinés à des jeunes "à risque" du secondaire* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières). Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/2058>
- Fang, Z. et Coatoam, S. (2013). Disciplinary literacy. What you want to know about it. *Journal of adolescent & adult literacy*. 56(8), 627-632. <https://doi.org/10.1002/JAAL.190>
- Février, G. (2010). *Dispositif didactique pour l'étude de pratiques culturelles à l'aide du roman migrant, Passages, d'Émile Ollivier : une recherche-développement* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/6479>
- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Québec, QC : Chenelière Éducation.
- Fournier, M.-H. (2009). *Effet du modelage et du facilitateur procédural sur le recours à l'organisateur graphique et sur la performance d'élèves en difficulté lors de l'apprentissage par la lecture* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/8114>

- Fourrier, 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. <https://doi.org/10.7202/1008845ar>
- Gagnon, R. et Ziarko, H. (2011). Le texte informatif : un outil langagier pour apprendre. *Québec français*, (161), 50-53. Repéré à <https://www.erudit.org/en/journals/qf/2011-n161-qf1806347/63977ac.pdf>
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S. et Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 210-225. <https://doi.org/10.1177/00222194070400030301>
- Garand, C. (2009). *Proposition d'un dispositif didactique mettant en scène le débat interprétatif pour le développement de la compétence en lecture littéraire au collégial* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières). Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1882>
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. Dans V. Dupriez et G. Chapelle (dir.), *Enseigner* (p.107-116). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Gear, A. (2011). *Stratégies de lecture de textes courants*. Montréal, QC : Groupe Modulo.
- Gérard, F. et Roegiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre: Concevoir, évaluer, utiliser*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.gerar.2009.01>
- Giasson, J. (2011). *La lecture : Apprentissage et difficulté*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Giguère, M.-H., Turcotte, C. et Godbout, M.-J. (2016). Une démarche d'accompagnement pour structurer l'enseignement des stratégies de compréhension en lecture. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. 76(4), 141-160. <https://doi.org/10.3917/nras.076.0141>
- Granger, N. et Debeurme, G. (2010). Des stratégies de lecture dans toutes les disciplines. *Québec Français* (157), 56-57. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2010-n157-qf1503646/61513ac.pdf>
- Gregori, I. (2005). *Comment améliorer la compréhension des consignes ?* (Mémoire de maîtrise, IUFM de Bourgogne). Repéré à https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00225.pdf
- Guichon, N. (2007). Recherche-développement et didactique des langues. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures*, 4, 37-54. <https://doi.org/10.4000/rdlc.4903>
- Harniss, M.K., Dickson, S.V., Kinder, D. et Hollenbeck, K.L. (2001). Textual problems and instructional solutions: Strategies for enhancing learning from published history textbook. *Reading and Writing Quarterly*, 17(2), 127-150. <https://doi.org/10.1080/105735601300007598>

- Harvey, F. (2010). *Les questionnaires de textes dans les manuels d'histoire du secondaire un support pour comprendre et apprendre?* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi). Repéré à <https://doi.org/10.1522/030139035>
- Harvey, S. et Loïselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche-développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28\(2\)/harvey\(28\)2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(2)/harvey(28)2.pdf)
- Hubert, B. (2014). *Une stratégie par semaine : une approche d'enseignement explicite en lecture*. Repéré à http://rire.ctreq.qc.ca/2014/04/strategie_semaine/
- Jadoulle, J.-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire : pratiques et fondement d'une "didactique de l'enquête" en classe du secondaire*. Namur, Belgique : Érasme.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Québec, QC : ERPI.
- Kitzinger, J., Marková, I. et Kalampalíkis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups? *Bulletin de psychologie*, 57(3), 237-243. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/47685665_Qu'est-ce_que_les_focus_groups
- Lafleur, D. (2016). *Théorie et pratique didactiques : création d'un plan de cours interdisciplinaire de littérature et musique comparée au collégial* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/18596>
- Lafortune, L. (2006). Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche de pratique réflexive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (5), 187-202. Repéré à http://www.revuedeshp.ch/pdf/vol-5/12_lafortune.pdf
- Legendre, R. (2005). Métacognition. *Dans Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd., p.870). Montréal, QC : Guérin.
- Lanoix, A. (2017). L'identification à la nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire québécois. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 173-196. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2017-v52-n1-mje03166/1040810ar/>
- Lappara, M. (1991). Problèmes de lecture posés par l'écriture de textes historiques à visées didactiques. *Pratiques*, 69, 97-124. <https://doi.org/10.3406/prati.1991.1633>
- Lebuis, C., Piché, J., Hamelin, K., Girouard, C., Bélanger, S., Tessier, C. ...Beaulne, G. (2010). *Utilisation des stratégies de lecture en univers social*. Repéré à <http://francaissecondaire.mongroupe.ca/files/2015/05/R%C3%A9f%C3%A9rentiel-en-univers-social.pdf>
- Leonelli, A. (2011). *Développement d'une grille pour l'analyse de la culture e-learning dans les forums de discussion en ligne* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/7002>

- Leray, C. (2008). *L'analyse de contenu : de la théorie à la pratique : la méthode Morin-Chartier*. Québec, QC : Presse de l'Université du Québec.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadón et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p.77-97). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27\(1\)/loiselle.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(1)/loiselle.pdf)
- Lowe, A. (2002). La pédagogie actualisante ouvre ses portes à l'interdisciplinarité scolaire. *Éducation et francophonie*, 30(2). Repéré à <http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/08-lowel.html>.
- Macceca, S. et Brummer, T. (2010). *Stratégies de lecture en mathématiques, en sciences et en sciences sociales*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Maleki, K. (2009). *Méthodes quantitatives de consultation d'experts : Delphi, Delphi public, abaque de Régnier et impacts croisés*. Paris, France : Éditions Publibook.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire, *Revue Française de Pédagogie*, 155, 111-142. Repéré à <https://journals.openedition.org/rfp/273?gathStatIcon=true>
- Martel, V. (2009). Lire et écrire en sciences humaines. Dans J. Lebrun et A. Araújo-Oliveira (dir.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire* (p.177-203). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Martel, V. (2014). Lire en univers social : tour d'horizon et introduction de ce dossier spécial, *Enjeux de l'univers social*, 10 (1), 4-19.
- Martel, V. (2018). *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire. Former à l'enquête en classe d'histoire*. Montréal, QC : JFD.
- 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. *Revue de recherches en Littératie médiatique multimodale*, 2. Repéré à https://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol2_martel.pdf
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : traité de didactique*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Maulini, O. et Mugnier, C. (2015). L'autonomie professionnelle contre l'obligation de formation? Revendications et ambivalences des syndicats d'enseignants. Dans O. Maulini (dir.). *À qui profite la formation continue des enseignants* (p.151-170). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.mauli.2015.01.0151>

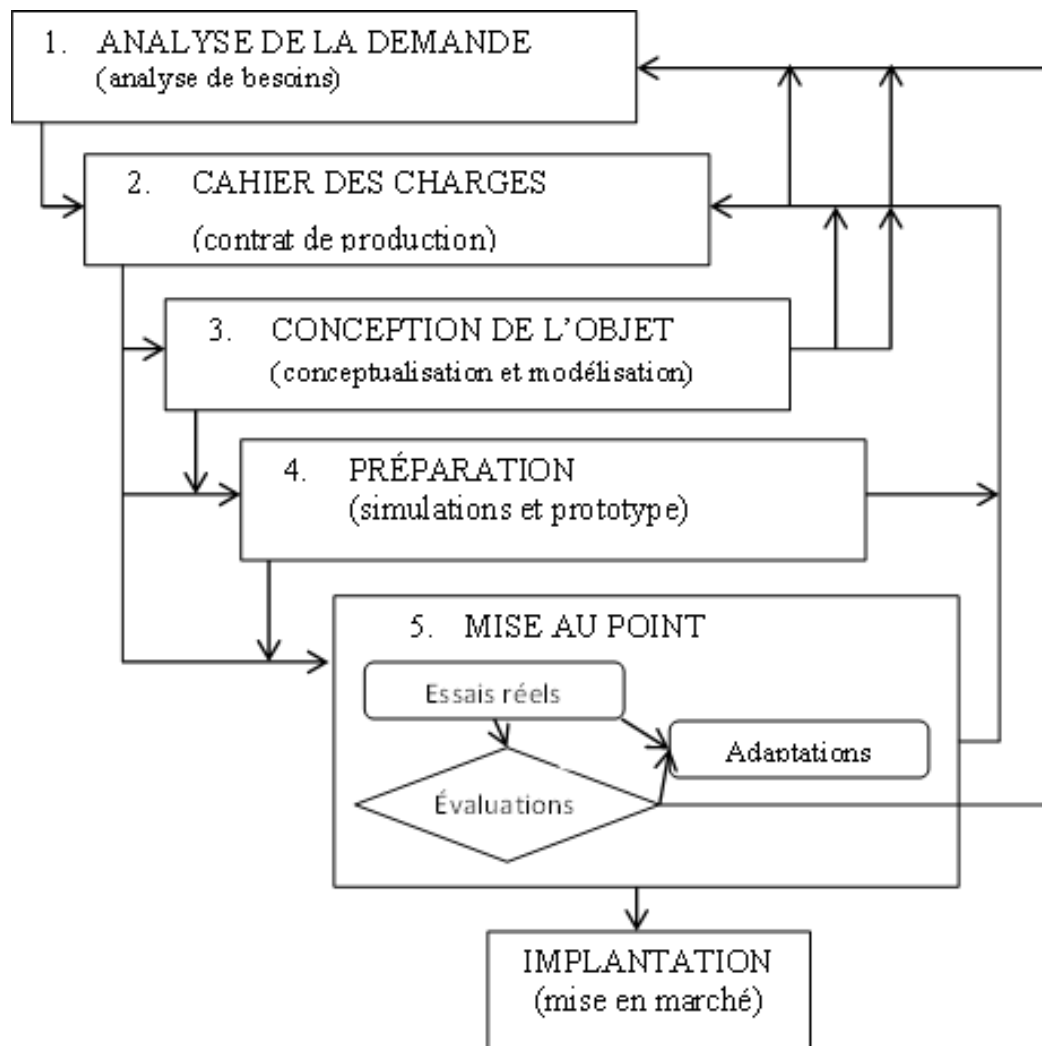
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris, France : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise Enseignement secondaire, premier cycle* ([Éd. rév.]. éd.). Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2011a). *Programme de formation de l'école québécoise Histoire et éducation à la citoyenneté*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2011b). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2014). *Renforcement de l'histoire nationale – Un nouveau programme d'histoire dès l'automne 2014*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/salle-de-presse/communiqués-de-presse/detail/article/renforcement-de-lhistoire-nationale-un-nouveau-programme-dhistoire-des-lautomne-2014/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Histoire du Québec et du Canada 4^e secondaire. Évaluation des apprentissages*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, histoire du Québec et du Canada. Troisième et quatrième secondaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/histoireQuebecCanada.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019a). *Plan d'action sur la lecture à l'école*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/lecture-a-lecole/>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Guide de gestion – Édition 2015. Sanction des études et épreuves ministérielles*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/sanction/Guide-sanction-2015_fr.pdf
- Monterano, M. et Lucero, M. (2012). Rhetorical structure and graphic organizers: effects on learning from a history text. *International journal of instruction*, 5(2), 21-40. Repéré à https://pdfs.semanticscholar.org/2bdb/13f0e5e7c34b78b592d212ebb6976f088d81.pdf?_ga=2.32245374.1527206739.1591922984-816699401.1579013884
- 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. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.904444>
- Monticone, K. (2009). *Conception d'un programme de formation pour les instructeurs de plongée touristique intégrant l'éducation relative à l'environnement* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/2546>
- Moreau, A., Dedianne, M.-C., Letrilliart, L., Le Goaziou, M.-F., Labarère, J. et Terra, J.L. (2004). Méthode de recherche : s'appropriier la méthode du focus group. *La revue du praticien - Médecine générale*, 18(645), 382-384. Repéré à https://nice.cnge.fr/IMG/pdf/focus_group.pdf
- Moussay, S. et Ria, L. (2014). Nouvelles prescriptions du travail dans les collèges en zone d'éducation prioritaire : quelles transformations de l'activité enseignante? *Revue française de pédagogie*, 189, 91-104. <https://doi.org/10.4000/rfp.4632>
- Nonnon, P. (1993). Proposition d'un modèle de recherche développement technologique en éducation. Dans B. Denis, et G.L. Baron (dir.), *Regard sur la robotique pédagogique* (p.147-154). Liège, Belgique : Université de Liège/I.N.R.P.
- 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 maîtrise, Université Laval, Québec). Repéré à <http://hdl.handle.net/20.500.11794/27286>
- Pelletier, G. (2007). De quelques réflexions sur la gestion du changement et sur l'art de diriger le dirigeant. *Indirect. Revue internationale belge en gestion scolaire*, (7), 65-79.
- Ramond, F. (2012). Qu'est-ce que lire? Dans F. Ramond, *Dire, lire, écrire, compter au quotidien – Aider les élèves dys*. (p.74-79). Dijon, France : CRDP de Bourgogne.
- Reisman, A. (2012). The 'Document-Based Lesson': Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers. *Journal of Curriculum Studies*, 44(2), 233-264. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.591436>
- Richard, J.-C. (2005). 3QPOC : une grille d'analyse. *Traces*, 43(2), 12-13.
- Schell, E. M., Roth, K. J., et Mohan, A. (dir.). (2013). *A road map for 21st century geography education: Instructional materials and professional development* (A report from the Instructional Materials and Professional Development Committee of the Road Map for 21st Century Geography Education Project). Washington, DC: National Council for Geographic Education. Repéré à http://media.nationalgeographic.org/assets/file/NGS_RoadMapIMPDRreport_6-21.pdf
- Slocum, N., Elliott, J., Heesterbeek, S. et Lukensmeyer, C.J. (2006). *Méthodes participatives : un guide pour l'utilisateur*. Bruxelles, Belgique : Fondation Roi Baudouin. Repéré à http://www.eau-poitou-charentes.org/IMG/pdf/Doc_fondation_Roi_Baudouin.pdf

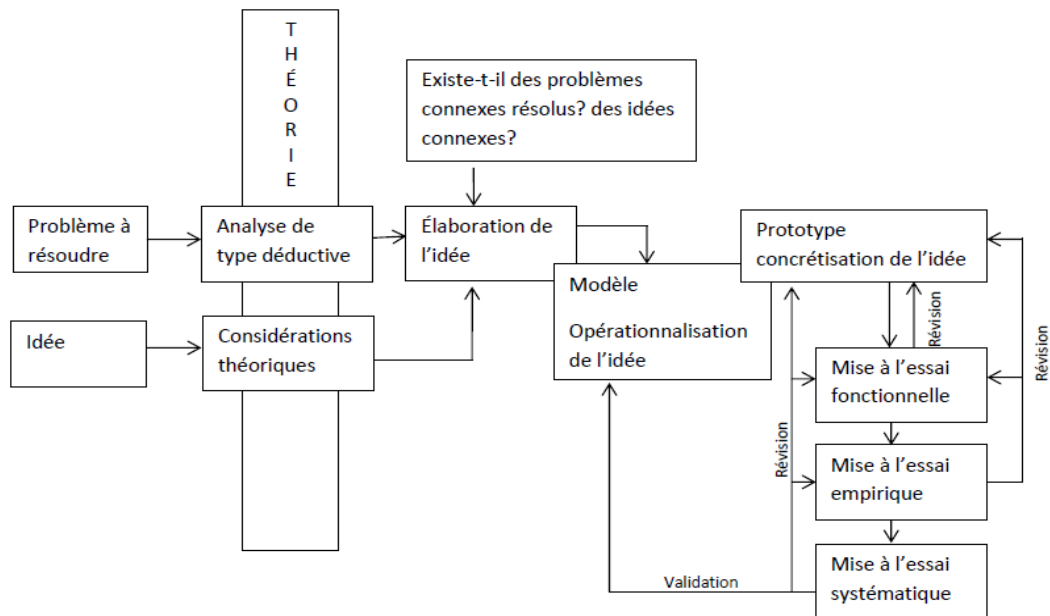
- Saussez, F. (2015). Penser la formation en établissement scolaire à l'aide de la notion de Communauté professionnelle. Quelques réflexions inspirées de la littérature anglo-américaine. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle: 1. Établissement formateur et vidéoformation* (p.33-47). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ria.2015.02.0033>
- Soussi, A., Broi, A.-M. et Wirthner, M. (2007). Des difficultés de lecture des élèves : ce qu'en disent des chercheurs et des enseignants. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (35), 31-51. <https://doi.org/10.3406/reper.2007.2747>
- Stanké, B. (2006). La compréhension de textes. *Rééducation orthophonique*, (227), 45-54. Repéré à <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.4086&rep=rep1&type=pdf#page=46>
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal, QC : Les Éditions Logiques.
- Thévenaz-Christen, T., Léopoldoff, I. et Ronveaux, C. (2014). Clarifications notionnelles et indications méthodologiques. Dans T. Thévenaz-Christen (dir.), *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois* (p.55-86). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université. Repéré à Cairn.Info
- Vaughn, S., Swanson, E. A., Roberts, G., Wanzek, J., Stillman-Spisak, S. J., Solis, M., et Simmons, D. (2013). Improving reading comprehension and social studies knowledge in middle school. *Reading research Quarterly*, 48(1), 77–93. <https://doi.org/10.1002/rrq.039>
- Warren, J.-P. 2013. Enseignement, mémoire, histoire: les examens d'histoire de 4^e secondaire du secteur de la formation générale au Québec (1970-2012). *Historical Studies in Education / Revue d'histoire De l'éducation*. 25 (1). <https://doi.org/10.32316/hse/rhe.v25i1.4308>.
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique? Dispositif pédagogique? Situations d'apprentissage! *Questions Vives*, 4(13), 292-303. Repéré à <http://journals.openedition.org/questionsvives/271>
- Wexler, N. (2019). *The knowledge gap: The hidden cause of America's broken education system – and how to fix it*. New York, NY : Avery.
- Wineburg, S. et Reisman, A. (2015). Disciplinary literacy in history: a toolkit for digital citizenship. *Journal of adolescent & adult literacy*, 58(8), 636-639. Repéré à ERIC
- Zakhartchouk, J.-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (22), 61-81. <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2343>

- Zakhartchouk, J.-M. (2004). Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (1), 71-80. Repéré à <http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-zahkartchouk.pdf>
- Zarié, A. (2019). L'utilisation du 3QPOC en classe d'univers social au secondaire. *Traces*, 57(3), 8-11. Repéré à <https://images.sdm.qc.ca/fichiers/Public/2019/B982839.pdf>

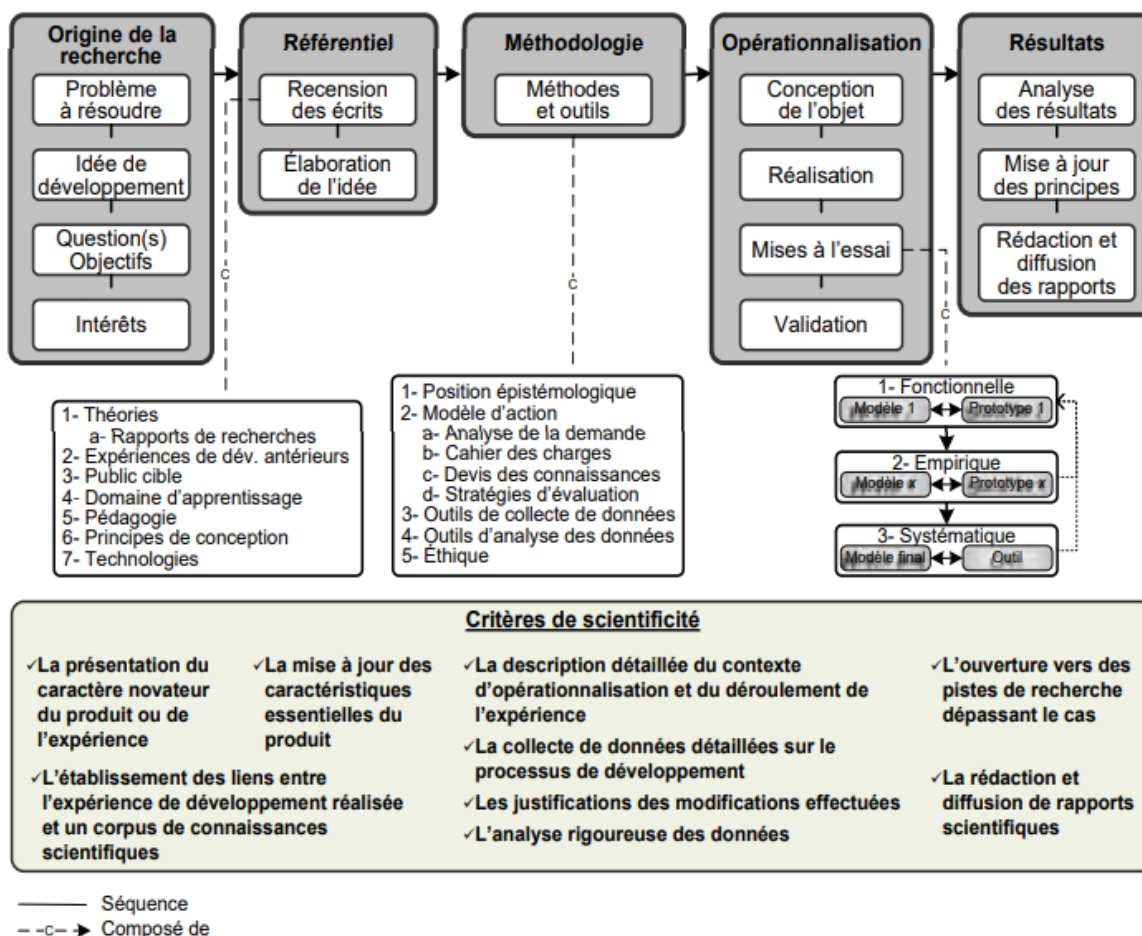
Appendice A La représentation du modèle du développement d'objet éducatif de Van der Maren (2003),



Appendice B La représentation du modèle de recherche-développement technologique de Nonnon (1993)



Appendice C La représentation du modèle de recherche développement en éducation de Harvey et Loisel (2009)



Appendice D Grille d'entretien du groupe de discussion

Thème : La lecture en classe d'histoire		
Questions principales	Questions de relance	Objectif
1. Quelles sont les difficultés de lecture que vous remarquez chez les élèves en classe d'histoire?	Placer en ordre d'importance les difficultés nommées.	Identifier les difficultés principales rencontrées en classe concernant la lecture et dont devrait traiter le dispositif.
2. Quelles stratégies mettez-vous en place pour aider vos élèves à mieux lire en histoire?	D'où proviennent ces stratégies? Sont-elles élaborées dans un contexte d'histoire ou de français?	Identifier les stratégies que le dispositif devrait présenter et identifier le métalangage employé par les enseignants.
3. Quand vous faites lire vos élèves en histoire quels sont vos objectifs?	Est-ce plus pour préparer à l'examen, ou plus pour la compréhension, ou plus pour faire apprendre?	Identifier dans quel contexte le dispositif sera utilisé.
4. Connaissez-vous du matériel pédagogique en histoire qui favorise l'habileté des élèves à apprendre en lisant?	Pourriez-vous me parler de ce matériel?	Identifier les caractéristiques souhaitées du dispositif
5. Quel type de matériel pédagogique préférez-vous utiliser dans vos cours d'histoire?		

Appendice E Clé de codage de la transcription du groupe de discussion (phase 1 – analyse de la demande)

Thèmes	Code	Définition
Stratégies et difficultés de lecture	Annoter	<p>L'annotation est ici définie comme l'action ou le résultat de l'action de faire des remarques sur un texte (ou un document) pour l'expliquer ou le commenter.</p> <p>Les unités de sens sous ce code peuvent être</p> <ul style="list-style-type: none"> + positive si on trouve cette stratégie utile ou si on considère que l'élève n'éprouve pas, plus, moins de difficulté en lien avec cette stratégie. - Négative si on trouve cette stratégie inutile ou si on considère que l'élève éprouve ou éprouve plus de difficulté en lien avec cette stratégie. O neutre si on parle de la stratégie pour donner de l'information, pour assurer une compréhension commune ou pour poser une question afin d'assurer sa compréhension.
	Identifier le vocabulaire	<p>La connaissance du vocabulaire est ici définie comme la compréhension et la capacité à utiliser adéquatement les mots, termes, concepts propres au cours d'histoire. On inclut ici la capacité à comprendre le vocabulaire utilisé dans les questions, les textes informatifs, les documents historiques ou encore les réglettes.</p> <p>Les unités de sens sous ce code peuvent être</p> <ul style="list-style-type: none"> + positive si on trouve cette stratégie utile ou si on considère que l'élève n'éprouve pas, plus, moins de difficulté en lien avec cette stratégie. - Négative si on trouve cette stratégie inutile ou si on considère que l'élève éprouve ou éprouve plus de difficulté en lien avec cette stratégie. O neutre si on parle de la stratégie pour donner de l'information, pour assurer une compréhension commune ou pour poser une question afin d'assurer sa compréhension.

	Se donner une intention de lecture	<p>L'intention de lecture est ici définie comme le fait d'avoir une raison qui guide la lecture. Le fait de savoir pourquoi on lit est l'intention de lecture.</p> <p>Les unités de sens sous ce code peuvent être</p> <ul style="list-style-type: none"> + positive si on trouve cette stratégie utile ou si on considère que l'élève n'éprouve pas, plus, moins de difficulté en lien avec cette stratégie. - Négative si on trouve cette stratégie inutile ou si on considère que l'élève éprouve ou éprouve plus de difficulté en lien avec cette stratégie. O neutre si on parle de la stratégie pour donner de l'information, pour assurer une compréhension commune ou pour poser une question afin d'assurer sa compréhension.
	Effectuer la tâche de lecture en entier	<p>Effectuer la tâche de lecture en entier est ici défini comme le fait de compléter toutes les étapes de la lecture : activer ses connaissances antérieures, survoler, lire, comprendre le texte (ou le document ou la question), donner une réponse complète à la suite de la lecture.</p> <p>Les unités de sens sous ce code peuvent être</p> <ul style="list-style-type: none"> + positive si on trouve cette stratégie utile ou si on considère que l'élève n'éprouve pas, plus, moins de difficulté en lien avec cette stratégie. - Négative si on trouve cette stratégie inutile ou si on considère que l'élève éprouve ou éprouve plus de difficulté en lien avec cette stratégie. O neutre si on parle de la stratégie pour donner de l'information, pour assurer une compréhension commune ou pour poser une question afin d'assurer sa compréhension.

Faire des liens	<p>Faire des liens est ici défini comme la capacité ou la compétence de l'élève à faire des connexions entre ses connaissances antérieures et de nouvelles connaissances ou l'exposition à de nouveaux documents ou de nouvelles informations liées au cours d'histoire.</p> <p>Les unités de sens sous ce code peuvent être</p> <ul style="list-style-type: none"> + positive si on trouve cette stratégie utile ou si on considère que l'élève n'éprouve pas, plus, moins de difficulté en lien avec cette stratégie. - Négative si on trouve cette stratégie inutile ou si on considère que l'élève éprouve ou éprouve plus de difficulté en lien avec cette stratégie. O neutre si on parle de la stratégie pour donner de l'information, pour assurer une compréhension commune ou pour poser une question afin d'assurer sa compréhension.
Autres	<p>Le code autre est attribuée à des unités de sens qui relèvent de difficultés ou de stratégies de lecture, sans être les précédentes et en trop faible nombre pour représenter une catégorie en soi.</p> <p>Les unités de sens sous ce code peuvent être</p> <ul style="list-style-type: none"> + positive si on trouve cette stratégie utile ou si on considère que l'élève n'éprouve pas, plus, moins de difficulté en lien avec cette stratégie. - Négative si on trouve cette stratégie inutile ou si on considère que l'élève éprouve ou éprouve plus de difficulté en lien avec cette stratégie. O neutre si on parle de la stratégie pour donner de l'information, pour assurer une compréhension commune ou pour poser une question afin d'assurer sa compréhension.

Ressource	Contenu	<p>Le contenu est ici défini comme les unités de sens qui font référence au contenu disciplinaire, aux exigences du ministère de l'éducation envers les cours d'histoire au secondaire, incluant les spécificités des réglottes ou des opérations intellectuelles.</p> <p>Les unités de sens sous ce code peuvent être</p> <ul style="list-style-type: none"> + positive si on parle du contenu en des termes positifs. En considérant comme bien ce qu'il contient, en étant en accord avec le contenu du programme. - Négative si on parle du contenu en des termes négatifs. En considérant comme mauvais ce qu'il contient, en étant en désaccord avec le contenu du programme. O neutre si on parle du contenu pour donner de l'information, pour assurer une compréhension commune ou pour poser une question afin d'assurer sa compréhension.
	Matériel	<p>Le matériel est ici défini comme les documents physiques ou virtuels utilisés par l'enseignant ou l'élève afin de faire apprendre ou d'apprendre dans le cadre des cours d'histoire au secondaire.</p> <p>Les unités de sens sous ce code peuvent être</p> <ul style="list-style-type: none"> + positive si on parle du matériel en des termes positifs. En considérant comme bien ce qu'il contient, en étant en accord avec le contenu ou le contenant. - Négative si on parle du matériel en des termes négatifs. En considérant comme mauvais ce qu'il contient, en étant en désaccord avec le contenu ou le contenant. O neutre si on parle du matériel pour donner de l'information, pour assurer une compréhension commune ou pour poser une question afin d'assurer sa compréhension.

	Correction	<p>La correction est ici définie comme les exigences relatives à l'évaluation des contenus ou des compétences des cours d'histoire au secondaire.</p> <p>Les unités de sens sous ce code peuvent être</p> <ul style="list-style-type: none"> + positive si on parle de la correction en des termes positifs. En la considérant comme bien, en étant en accord elle. - Négative si on parle de la correction en des termes négatifs. En la considérant comme mauvaise, en étant en désaccord elle. O neutre si on parle de la correction pour donner de l'information, pour assurer une compréhension commune ou pour poser une question afin d'assurer sa compréhension.
Motivation	Motivation des enseignants	<p>La motivation est ici définie comme ce qui justifie une action, la cause d'une action. Il s'agit des raisons et des intérêts qui poussent quelqu'un à agir.</p> <p>Dans ce cas, on parle de l'enseignant.</p> <p>Les unités de sens sous ce code peuvent être</p> <ul style="list-style-type: none"> + positive si l'enseignant ressent de la motivation, de la fierté, qu'il trouve du sens dans ce qu'il fait Négative si l'enseignant ne ressent pas, plus, ou moins de motivation, de la déception, qu'il ne trouve pas, plus ou moins de sens dans ce qu'il fait
	Motivation des élèves	<p>La motivation est ici définie comme ce qui justifie une action, la cause d'une action. Il s'agit des raisons et des intérêts qui poussent quelqu'un à agir.</p> <p>Dans ce cas, on parle de l'élève.</p> <p>Les unités de sens sous ce code peuvent être</p> <ul style="list-style-type: none"> + positive si l'élève ressent de la motivation, de la fierté, qu'il trouve du sens dans ce qu'il fait Négative si l'élève ne ressent pas, plus, ou moins de motivation, de la déception, qu'il ne trouve pas, plus ou moins de sens dans ce qu'il fait

Appendice F Questionnaire d'évaluation d'un dispositif didactique exploitant les stratégies de lecture en classe d'histoire de 4 e secondaire

(Questionnaire inspiré de Garand, 2009)

Les questions qui suivent pourraient vous guider. Veuillez noter que vous n'êtes pas limités dans le nombre de caractères pour vos réponses et que vous pouvez indiquer tout autre commentaire que vous jugerez pertinent dans la section 6 « autres considérations ».

1. Les impressions générales
Quelles sont vos premières impressions à la suite de la lecture du dispositif didactique?
2. Les contraintes physiques
Comment l'organisation de l'espace de la classe peut-elle se prêter aux activités telles que proposées?
3. Le contenu
Quelles activités vous semblent pertinentes? Pourquoi?
Quelles activités devraient être enrichies ou modifiées? Comment les amélioreriez-vous?
Que pensez-vous de la logique du déroulement du dispositif?
En quoi le contenu correspond-il aux objectifs du cours d'Histoire du Québec et du Canada de 4 ^e secondaire?
En quoi le contenu permet-il aux élèves de développer leur habileté à mettre en pratique les opérations intellectuelles?
4. Les élèves
Selon vous, pour quelles raisons les élèves seraient-ils motivés par ce dispositif didactique? Pourquoi pourraient-ils être, au contraire, peu motivés?
5. L'enseignant
Dans quelle mesure un enseignant serait-il intéressé à exploiter ce dispositif en classe?
6. Autres considérations

Appendice G Première version du dispositif didactique (version enseignant et version élève)

Dispositif didactique exploitant les stratégies de lecture en classe d'histoire de 4^e secondaire

Autre enseignement:

Avant toute chose, il est de mise de vous présenter l'origine de ce projet. Ce dispositif a été conçu par une enseignante de français qui l'intéresse à la lecture en classe d'histoire, en planté à son niveau de difficulté pour les élèves. L'objectif visé est de permettre aux élèves d'être de meilleurs lecteurs en classe d'histoire en intégrant diversifier les stratégies de lecture précitées en français dans le cours d'histoire. Ce outil n'a pas la prétention d'être la solution qui règle tous les problèmes de lecture des élèves. Nous espérons simplement soulever les enseignants en apportant des pistes utiles aux enseignants pour mieux accompagner les élèves dans la lecture en classe d'histoire.

À noter

- L'utilisation de ce dispositif repose sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture.

Pour que l'élève apprenne à lire en classe d'histoire, il faut modeler la tâche et lui donner des moments de pratique accompagnés d'une rétroaction rapide pour que l'élève puisse corriger sa pratique. Une fois établie sa pratique autonome, il devra être un meilleur lecteur et les tâches de lecture seront plus efficaces pour l'élève et l'enseignant.

Ce que ce dispositif n'est pas :

- Un bon exemple d'enseignant de français dans un autre cours.
- Un outil d'évaluation.
- Un permis à l'élève d'apprendre à mobiliser ses stratégies de lecture en fonction de l'intention de lecture (des axes opérationnels inhérents). Il ne permettra donc pas, dans sa forme présente, d'évaluer les élèves, bien que des activités de préapprentissage sont possibles.

Comment se présente le dispositif?

Le document de base présente quatre stratégies à privilégier d'histoire en trois dimensions. Chacune est explicitée pour l'élève. Le tout est accompagné d'un court dossier documentaire suivi de questions (une par opération intellectuelle) pour l'enseigner et donner l'opportunité à l'enseignant de modeler les stratégies.

1

IDENTIFICATION DE LA SOURCE

AUTRES INFORMATIONS CONCERNANT LE DOCUMENT

FOUS SONT IDENTIFIÉS!
FOUS SONT IDENTIFIÉS!

- Quelle est la date?
- Quel est l'auteur?
- Quel est le titre?
- Quel est le lieu de publication?
- Quel est le genre?
- Quel est le support?
- Quel est le langage?
- Quel est le public?
- Quel est le but?
- Quel est le contexte?
- Quel est le contenu?
- Quel est le message?
- Quel est le point de vue?
- Quel est le ton?
- Quel est le style?
- Quel est le genre?
- Quel est le public?
- Quel est le but?
- Quel est le contexte?
- Quel est le contenu?
- Quel est le message?
- Quel est le point de vue?
- Quel est le ton?
- Quel est le style?

1

En ce qui concerne la dimension de l'identification de la source, deux stratégies sont à privilégier:

L'activation des connaissances antérieures :

Amener l'élève à repérer les mots-clés lui permettant de faire des liens avec les savoirs liés au cours en lien avec la réalité historique, l'époque, les personnages.

Ce peut être aussi simple que de faire le lien entre les mots IMPIÉRIALISME – MOUVEMENT DE PENSÉE – CANADIEN ANGLAIS

L'identification de l'auteur :

Amener l'élève à poser un regard critique sur l'auteur du document à analyser. Même lorsqu'il s'agit d'analyser un document d'une source secondaire, le fait de savoir que l'auteur n'est pas un acteur et que son but est d'informer plutôt que de convaincre le lecteur permet d'orienter la lecture du document.

Il s'agit d'une habitude à prendre en tout temps. On pourrait suggérer à l'élève de toujours l'identifier en notant AUTREUX à côté de la source.

2

CONTEXTUALISATION **MISE EN RELATION**

DEVELOPPER UN CONTEXTE UTILISER UN REPERTOIRE D'ÉLÉMENTS

BOÎTE À Outils de CONTEXTE :

- 1. Quels sont les éléments de contexte ? (Qui, Quoi, Où, Pourquoi, Quand, Comment)
- 2. Quelles sont les connaissances, les idées et les valeurs qui sous-tendent les pratiques ? (valeurs, idéologies, etc.)
- 3. Quelles sont les connaissances, les idées et les valeurs qui sous-tendent les pratiques ? (valeurs, idéologies, etc.)
- 4. Quelles sont les connaissances, les idées et les valeurs qui sous-tendent les pratiques ? (valeurs, idéologies, etc.)

AUTRES Outils :

- 1. L'analyse de contenu
- 2. L'analyse de contenu
- 3. L'analyse de contenu
- 4. L'analyse de contenu

En ce qui concerne les dimensions de la contextualisation et de la mise en relation, les stratégies à privilégier sont l'identification du contexte et l'utilisation d'un répertoire graphique.

L'identification du contexte :

Amener l'élève à repérer les éléments liés au contexte en utilisant la méthode du 3POC. Plutôt que d'utiliser cette stratégie en tout temps pour tous les aspects, on peut enseigner à l'élève de l'utiliser de façon ciblée selon les questions.

On doit enseigner à l'élève à laisser des traces : code de couleur, flèches vers des mots-clés, il est à noter que l'annotation n'est pas une science exacte et que les élèves pourront avoir plusieurs « réponses » différentes. Il est possible d'offrir une réaction à un élève qui aurait « ma réponse », mais on ne peut pas pénaliser un élève qui n'aurait pas la réponse attendue.

Cette stratégie sera plus utilisée par l'élève s'il perçoit qu'elle lui permet soit d'être plus rapide, soit d'être meilleur, ou idéalement les deux. Pour arriver à ce stade, l'élève doit la pratiquer souvent de façon guidée.

L'utilisation d'un répertoire graphique :

Amener l'élève à effectuer des liens entre diverses informations en les regroupant dans un répertoire graphique. Les enseignants peuvent varier selon le type d'informations, le type de questions, le type de documents à analyser.

Quand cette stratégie est bien maîtrisée, elle peut servir efficacement de moyen d'études pour l'ensemble du cours et non seulement pour mettre en relation plusieurs documents historiques.

OPERATIONNEL

Les élèves indiquent plusieurs fois dans leurs réponses l'opérationnel. Ils le font dans les parties à l'échelle d'analyse et de synthèse.

QUESTION	ÉLÉMENTS DE CONTEXTE	IDENTIFICATION DES ÉLÉMENTS
1. Quelles sont les connaissances, les idées et les valeurs qui sous-tendent les pratiques ? (valeurs, idéologies, etc.)	1. Les connaissances, les idées et les valeurs qui sous-tendent les pratiques (valeurs, idéologies, etc.)	1. Les connaissances, les idées et les valeurs qui sous-tendent les pratiques (valeurs, idéologies, etc.)
2. Quelles sont les connaissances, les idées et les valeurs qui sous-tendent les pratiques ? (valeurs, idéologies, etc.)	2. Les connaissances, les idées et les valeurs qui sous-tendent les pratiques (valeurs, idéologies, etc.)	2. Les connaissances, les idées et les valeurs qui sous-tendent les pratiques (valeurs, idéologies, etc.)
3. Quelles sont les connaissances, les idées et les valeurs qui sous-tendent les pratiques ? (valeurs, idéologies, etc.)	3. Les connaissances, les idées et les valeurs qui sous-tendent les pratiques (valeurs, idéologies, etc.)	3. Les connaissances, les idées et les valeurs qui sous-tendent les pratiques (valeurs, idéologies, etc.)
4. Quelles sont les connaissances, les idées et les valeurs qui sous-tendent les pratiques ? (valeurs, idéologies, etc.)	4. Les connaissances, les idées et les valeurs qui sous-tendent les pratiques (valeurs, idéologies, etc.)	4. Les connaissances, les idées et les valeurs qui sous-tendent les pratiques (valeurs, idéologies, etc.)

L'opération intellectuelle va donc guider l'élève dans son intention de lecture et son annotation, en plus de le guider dans la formulation de sa réponse.

Le tableau de cette page rappelle aux élèves les différents aspects de lecture en lien avec les opérations intellectuelles.

De façon générale, on expliquera aux élèves que les stratégies de l'identification de la source ne devraient jamais être laissées de côté. Elles permettent de mener une première analyse du document historique en se familiarisant avec le contenu.

Ensuite, bien que les deux autres stratégies pourraient être employées pour chaque document historique, l'élève doit aussi considérer la variable « temps » dans la réalisation de son travail. En classe, la stratégie la plus opportune pour chaque opération intellectuelle, l'élève peut aller à l'essence dans son annotation afin d'obtenir les informations nécessaires pour répondre à la question.

EXERCICES

1. Analyser l'interface de navigation (voir tableau)
2. Analyser les modalités de navigation (voir tableau)
3. Analyser les modalités de navigation (voir tableau)
4. Analyser les modalités de navigation (voir tableau)

1. Analyser l'interface de navigation (voir tableau)

2. Analyser les modalités de navigation (voir tableau)

3. Analyser les modalités de navigation (voir tableau)

4. Analyser les modalités de navigation (voir tableau)

Cette page initie le volet pratique du dossier, un court dossier documentaire est présenté aux élèves sur le suffrage féminin. Sept questions suivent le dossier.

D'abord, rappelons qu'ils ne s'agit pas d'un examen. L'objectif est de démontrer aux élèves que les documents historiques peuvent être traités de plusieurs angles selon l'intention de lecture qui est guidée par l'organisation interactive et la question d'examen.

Certains des questions suggérées reviennent donc sur les mêmes éléments, alors que la réponse attendue est tout autre. Une fois cela explicité aux élèves, nous proposons d'effectuer un survol des quatre documents afin d'acquiescer les connaissances antérieures des élèves et d'identifier les auteurs. Ensuite, nous suggérons de traiter chacune des questions avec les élèves et de réfléchir avec eux sur le type d'annotation qui serait pertinent pour répondre à la question.

Il sera nécessaire de respecter que l'objectif initial n'est pas de faire une course à la bonne réponse, mais bien de développer leur habileté à utiliser les stratégies de lecture.

* Une annotation globale est suggérée à la page suivante, mais d'autres annotations pourraient être pertinentes.

* Un guide de correction est également proposé dans les pages suivantes.

EXERCICES

1. Analyser l'interface de navigation (voir tableau)
2. Analyser les modalités de navigation (voir tableau)
3. Analyser les modalités de navigation (voir tableau)
4. Analyser les modalités de navigation (voir tableau)

1. Analyser l'interface de navigation (voir tableau)

2. Analyser les modalités de navigation (voir tableau)

3. Analyser les modalités de navigation (voir tableau)

4. Analyser les modalités de navigation (voir tableau)

Cette page initie le volet pratique du dossier, un court dossier documentaire est présenté aux élèves sur le suffrage féminin. Sept questions suivent le dossier.

D'abord, rappelons qu'ils ne s'agit pas d'un examen. L'objectif est de démontrer aux élèves que les documents historiques peuvent être traités de plusieurs angles selon l'intention de lecture qui est guidée par l'organisation interactive et la question d'examen.

Certains des questions suggérées reviennent donc sur les mêmes éléments, alors que la réponse attendue est tout autre. Une fois cela explicité aux élèves, nous proposons d'effectuer un survol des quatre documents afin d'acquiescer les connaissances antérieures des élèves et d'identifier les auteurs. Ensuite, nous suggérons de traiter chacune des questions avec les élèves et de réfléchir avec eux sur le type d'annotation qui serait pertinent pour répondre à la question.

Il sera nécessaire de respecter que l'objectif initial n'est pas de faire une course à la bonne réponse, mais bien de développer leur habileté à utiliser les stratégies de lecture.

* Une annotation globale est suggérée à la page suivante, mais d'autres annotations pourraient être pertinentes.

* Un guide de correction est également proposé dans les pages suivantes.

(On utilisera l'expression pour les parties I et II de la question suivante. Répondez aux questions suivantes en utilisant vos connaissances.)

Document 1
 1. Le document 1 est un document officiel. Il concerne les hommes en Québec. 2. Le document 1 est un document officiel. Il concerne les hommes en Québec. 3. Le document 1 est un document officiel. Il concerne les hommes en Québec. 4. Le document 1 est un document officiel. Il concerne les hommes en Québec.

Document 2
 1. Le document 2 est un document officiel. Il concerne les hommes en Québec. 2. Le document 2 est un document officiel. Il concerne les hommes en Québec. 3. Le document 2 est un document officiel. Il concerne les hommes en Québec. 4. Le document 2 est un document officiel. Il concerne les hommes en Québec.

Document 3
 1. Le document 3 est un document officiel. Il concerne les hommes en Québec. 2. Le document 3 est un document officiel. Il concerne les hommes en Québec. 3. Le document 3 est un document officiel. Il concerne les hommes en Québec. 4. Le document 3 est un document officiel. Il concerne les hommes en Québec.

Question 1 :
 Le suffrage féminin ou le droit de vote pour les femmes.

Question 2 :
 1. 2.

Question 3 :
 Dans le document 1, le gouvernement ne reconnaît pas les mêmes droits aux femmes qu'aux hommes. Tandis que dans le document 2, le gouvernement reconnaît le droit de vote aux femmes, lui donnant ainsi une reconnaissance.

7

Document 1
 1. Le document 1 est un document officiel. Il concerne les hommes en Québec. 2. Le document 1 est un document officiel. Il concerne les hommes en Québec. 3. Le document 1 est un document officiel. Il concerne les hommes en Québec. 4. Le document 1 est un document officiel. Il concerne les hommes en Québec.

Document 2
 1. Le document 2 est un document officiel. Il concerne les hommes en Québec. 2. Le document 2 est un document officiel. Il concerne les hommes en Québec. 3. Le document 2 est un document officiel. Il concerne les hommes en Québec. 4. Le document 2 est un document officiel. Il concerne les hommes en Québec.

Document 3
 1. Le document 3 est un document officiel. Il concerne les hommes en Québec. 2. Le document 3 est un document officiel. Il concerne les hommes en Québec. 3. Le document 3 est un document officiel. Il concerne les hommes en Québec. 4. Le document 3 est un document officiel. Il concerne les hommes en Québec.

Document 4
 1. Le document 4 est un document officiel. Il concerne les hommes en Québec. 2. Le document 4 est un document officiel. Il concerne les hommes en Québec. 3. Le document 4 est un document officiel. Il concerne les hommes en Québec. 4. Le document 4 est un document officiel. Il concerne les hommes en Québec.

Question 4 :
 1. X
 2. X
 3. X

Question 5 :
 Les femmes obtiennent le droit de vote au Québec alors qu'avant elles n'avaient pas le droit de voter.

8

Questions :

Après Québec, le droit de vote a été accordé aux femmes par deux autres provinces canadiennes, quelle province a été la dernière à accorder ce droit ?

Options :

- Alberta
- Saskatchewan
- Ontario
- Manitoba
- Nouveau Brunswick
- Colombie-Britannique
- Terre-Neuve

Province	1916	1917	1918	1920	1922
Alberta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saskatchewan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ontario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manitoba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nouveau Brunswick	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colombie-Britannique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Terre-Neuve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Question 6 :

En accordant le droit de vote aux femmes, des politiciens veulent éviter que les femmes ne se tournent vers le communisme (ou que les femmes perdissent le gouvernement) qui leur ont refusé le droit de voter. Ils veulent éviter une situation et envisagent pas que le vote des femmes pourrait leur être utile.

Question 7 :

Adélard Godbout (du Parti Libéral) est élu premier ministre du Québec. Les femmes du Club des femmes libérales exercent de la pression par des requêtes à leur nouveau premier ministre. Le premier ministre accorde le droit de vote aux femmes.

IDENTIFICATION DE LA SOURCE

ACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES

POSE-TOI DES QUESTIONS!

- * Quel est le sujet?
- * Qu'est-ce que je connais de ce sujet, de cette époque, de ces personnages?
- * Qu'est-ce qu'on risque de m'apprendre de nouveau (en regardant les sous-titres, les images, les graphiques, les tableaux)?

IDENTIFICATION DE L'AUTEUR

POSE-TOI DES QUESTIONS!

- * Qui a écrit le document?
- * Que sait-on sur lui?
- * Quelle était son intention en écrivant ce document?
- * Quand l'a-t-il écrit?
- * Est-il impliqué dans l'événement?

« L'affectation pour la Grande-Bretagne a pris différentes formes. La forme la plus commune d'imperialisme au Canada était basée sur l'hypothèse de la supériorité d'une race : la croyance que les Anglo-Saxons étaient destinés à diriger la planète. »

AUTEUR
Historien, spécialiste de la période 1896-1960 au Québec

Jacques LACOURSIERE, *Histoire populaire du Québec : 1896-1960*, Québec, Les Éditions du Septentrion, 1995, p.26.

Mouvement de pensée qui prône la domination de l'Etat sur ses colonies.

Pays en Europe, Mère-Patrie du Canada

Anglophones venant de Grande-Bretagne

1

CONTEXTUALISATION

IDENTIFICATION DU CONTEXTE

POSE-TOI DES QUESTIONS!

- * Utilise la méthode des 3QPOC (Qui, Quand, Quoi, Pourquoi, Où, Comment)
- * Questionne-toi sur les circonstances sociales et politiques pour mieux comprendre l'information
- * Prends conscience de ton intention de lecture pour cibler les questionnements pertinents.
 - o Quelle est la question?
 - o Quelle est l'opération intellectuelle impliquée?

MISE EN RELATION

UTILISATION D'UN ORGANISATEUR GRAPHIQUE (OG)

FAIS DES LIENS

- * Utilise les organisateurs pour visualiser les liens et avoir une vision globale.
- * Voici des exemples d'organisateur.

Qui? Quand? Quoi?

Le journal News (1899)

« Tandis que les Canadiens d'origine anglaise, d'un océan à l'autre, sont remplis d'enthousiasme, la province de Québec se met dans le chemin, et les représentants de ce peuple auquel la mère patrie a accordé des privilèges et des concessions spéciales nous couvrent de honte devant le monde entier. [...] Jamais le cœur des Canadiens n'a battu si fortement à l'unisson du cœur anglais; mais les palpitations de ce cœur sont comprimées par l'antipathie canadienne-française[...]. »

Jacques LACOURSIERE, *Histoire populaire du Québec : 1896-1960*, Québec, Les Éditions du Septentrion, 1995, p.26.

Organisateur graphique

1899	
La Guerre des Boers	
Canadiens anglais	Canadiens français
enthousiastes à soutenir l'Empire britannique	refusent de soutenir l'Empire britannique

2

Une multitude de questions peuvent être posées à partir des mêmes documents. Répondez que l'opération intellectuelle vous guidera dans votre annotation.

Question 1

Le document 2 traite d'un événement relatif à la condition des femmes au Québec. Nommez l'événement dont il est question: _____

Établir des faits	1 point	0 point
	L'élève établit correctement le fait. L'élève établit incorrectement le fait ou ne l'établit pas.	

Question 2

Placez les documents 1 et 2 en ordre chronologique:



Situer dans le temps et dans l'espace	1 point	0 point
	L'élève situe soit les faits dans le temps. L'élève ne situe pas soit les faits dans le temps.	

Question 3

À partir des documents 1 et 2, indiquez la différence entre la façon dont le gouvernement au pouvoir traite les femmes au Québec.

Détecter des différences conceptuelles et des similitudes	2 points	1 point	0 point
	L'élève désigne correctement la différence. L'élève désigne plus ou moins correctement la différence. L'élève désigne la différence ou ne la désigne pas.		

Question 4

Au Québec, le droit de vote n'a été accordé aux femmes qu'en 1940. Parmi les énoncés suivants, cochez une cause qui explique que ce droit ne leur ait pas été accordé plus tôt.

1. Le clergé et les hommes politiques recevaient trop de pression de la Ligue catholique féminine.	
2. La Ligue catholique féminine manifestait contre le droit de vote.	
3. Les femmes ne faisaient pas de demande pour obtenir le droit de vote.	

Détecter des causes et des conséquences	1 point	0 point
	L'élève détermine correctement la cause. L'élève détermine incorrectement la cause ou ne la détermine pas.	

Question 5

À partir du document 2, indiquez un changement survenu dans la condition des femmes au Québec.

Détecter des changements et des similitudes	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.		

Question 6

Au Québec, le droit de vote a été accordé aux femmes pour éviter une situation embarrassante plutôt que pour gagner une cause. Clarifiez cette affirmation par un fait tiré du document 3.


	2 points	1 point	0 point
Mettre en relation des faits	L'élève met en relation tous les faits.	L'élève met en relation certains faits.	L'élève ne met pas en relation les faits.

Question 7

À l'aide des documents 1 à 4, expliquez comment l'élection d'Adélard Godbout influence la législation concernant le droit de vote.

- Répondez à la question en précisant les éléments ci-dessous et en les liant entre eux.
- Élection d'Adélard Godbout en tant que premier ministre du Québec.
 - Moyen utilisé par les femmes pour faire entendre leur voix.
 - Modification des lois sur le suffrage.

	3 points	2 points	1 point	0 point
Expliquer le lien de causalité	L'élève établit correctement les 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 aucun lien de causalité, mais précise au moins deux éléments.	L'élève précise un seul élément ou n'en précise pas.



Quelles sont les 3 étapes de la lecture de votre document de recherche ?

Quel(s) élément(s) permet(ent) de faciliter la lecture de votre document ?

Quel(s) élément(s) permet(ent) de faciliter la lecture de votre document ?

Quel(s) élément(s) permet(ent) de faciliter la lecture de votre document ?

Quel(s) élément(s) permet(ent) de faciliter la lecture de votre document ?


- Le moment d'utilisation
- La notion de finalisation
- Les bénéfices de l'utilisation de la stratégie
- Ce qui peut être annoté

Cette page permet-elle d'avoir une vue d'ensemble de la stratégie de l'annotation ?

Où y trouve :

- Ce qui est
- Le moment d'utilisation
- La notion de finalisation
- Les bénéfices de l'utilisation de la stratégie
- Ce qui peut être annoté

Il n'est pas utile d'annoter pour annoter, surtout quand la durée de l'évaluation, et donc de la tâche de lecture, est limitée. Il s'agit d'une stratégie qui doit être mise au service de l'intention de lecture pour qu'elle soit différente pour les élèves. Ils seront ainsi plus portés à utiliser la stratégie.



L'annotation des connaissances antérieures

L'annotation des connaissances antérieures

L'annotation des connaissances antérieures

Quel(s) élément(s) permet(ent) de faciliter la lecture de votre document ?

- Nationalisme canadien
- Nation canadienne
- Canadiens français ET Canadiens anglais

Puis, nous retournerons de leur faire mobiliser leurs connaissances à ce sujet.

- Les dates importantes
- Le fait que ce soit un mouvement de pensée

L'exemple 2 doit être fait avec les élèves. On mène le questionnement avec eux. Il est donc recommandé de faire une première lecture du document 2 avant de commencer à réfléchir avec eux à voix haute.

Deux exemples 2, on amène les élèves à identifier les mots-clés

L'annotation des connaissances antérieures

Dans un premier temps, il s'agit d'amener les élèves à noter les mots-clés. Ce sont des mots qui pourront associer à des savoirs enseignés en classe.

Dans un deuxième temps, il faut amener les élèves à expliciter ces liens. Ainsi, l'élève repense le mot implicite, on les guide à se questionner sur ce qu'ils savent à ce propos. Se souviennent-ils qu'il s'agit d'un mouvement de pensée. Que ça concerne les Canadiens anglais?

Il s'agit d'une habitude à prendre afin de mobiliser plus rapidement et efficacement ses connaissances.

Pour l'activation des connaissances antérieures, il faut privilégier l'annotation courte. Le but est de noter ce qui nous vient à l'esprit rapidement pour éviter d'oublier. Éléves de faire noter des phrases entières qui découlent des élèves de cette pratique.

1) Choisissez quelle des 3 sous-étapes est additionnée dans chaque cas. Une sous-étape n'est ajoutée qu'une seule fois.

2) Lisez le document attentivement et répondez à la question. La question d'examen sert d'orientation de lecture. Une fois que les élèves ont identifié ce qui est demandé dans la question, ils pourront mouler leur attention de lecture.

3) Les élèves étant généralement renvoyés à la récitation du 30/60, l'enseignant est invité à reprendre cette terminologie pour les amener à repérer les éléments essentiels du texte.

On peut enseigner aux élèves à noter des traces : code de couleur (en fin par exemple avec les questions Oui, Non, Quand, Où, Pourquoi). Comment, flèches vers des mots-clés, prises de note dans les marges, etc. Il est bon de rappeler que l'annotation n'est pas une « science exacte » et que les élèves pourront conséquemment avoir plusieurs « réponses » différentes. Il est possible d'offrir une rétroaction à un élève qui aurait « mal noté », mais on ne peut pas le pénaliser s'il n'a pas l'annotation attendue.

Identification du vocabulaire spécifique

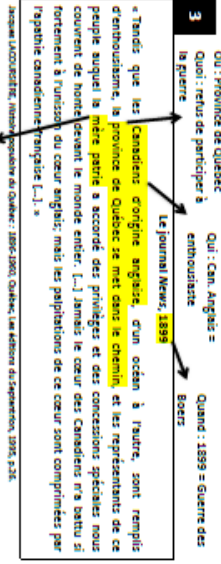
Cette stratégie est d'autant plus signifiante pour les élèves lorsqu'elle font face à une question. La question d'examen sert d'orientation de lecture. Une fois que les élèves ont identifié ce qui est demandé dans la question, ils pourront mouler leur attention de lecture.

Les élèves étant généralement renvoyés à la récitation du 30/60, l'enseignant est invité à reprendre cette terminologie pour les amener à repérer les éléments essentiels du texte.

On peut enseigner aux élèves à noter des traces : code de couleur (en fin par exemple avec les questions Oui, Non, Quand, Où, Pourquoi). Comment, flèches vers des mots-clés, prises de note dans les marges, etc. Il est bon de rappeler que l'annotation n'est pas une « science exacte » et que les élèves pourront conséquemment avoir plusieurs « réponses » différentes. Il est possible d'offrir une rétroaction à un élève qui aurait « mal noté », mais on ne peut pas le pénaliser s'il n'a pas l'annotation attendue.

Exemple 5 – suggestion d'annotation

Cette stratégie sera plus utilisée par les élèves s'ils perçoivent qu'elle leur permet d'être plus rapides et plus justes dans ses réponses. Pour arriver à ce stade, ils doivent la pratiquer souvent de façon guidée.



Qui : Grande-Bretagne

l'organisateur graphique

Qu'est-ce que c'est ?

1) Lire le document attentivement et répondre à la question. La question d'examen sert d'orientation de lecture. Une fois que les élèves ont identifié ce qui est demandé dans la question, ils pourront mouler leur attention de lecture.

2) Les élèves étant généralement renvoyés à la récitation du 30/60, l'enseignant est invité à reprendre cette terminologie pour les amener à repérer les éléments essentiels du texte.

On peut enseigner aux élèves à noter des traces : code de couleur (en fin par exemple avec les questions Oui, Non, Quand, Où, Pourquoi). Comment, flèches vers des mots-clés, prises de note dans les marges, etc. Il est bon de rappeler que l'annotation n'est pas une « science exacte » et que les élèves pourront conséquemment avoir plusieurs « réponses » différentes. Il est possible d'offrir une rétroaction à un élève qui aurait « mal noté », mais on ne peut pas le pénaliser s'il n'a pas l'annotation attendue.

Utilisation d'un organisateur graphique

L'utilisation d'un organisateur graphique amène les élèves à structurer des faits et organiser l'information en les regroupant dans un organisateur graphique, un schéma. Les organisateurs peuvent varier selon le type d'informations, le type de questions et le type de documents à analyser.

La stratégie peut être utilisée pour mettre en relation des éléments d'un même document ou de plusieurs documents.

Quand elle est bien maîtrisée, elle peut servir efficacement de moyen d'étude pour l'ensemble du cours.

Il s'agit d'une stratégie plus complexe à acquérir. Il est recommandé de guider les élèves dans le choix des organisateurs graphiques en cours d'apprentissage. On peut fournir un schéma à remplir ou encore le construire avec les élèves jusqu'à ce qu'ils soient en mesure de proposer eux-mêmes un organisateur graphique adéquat.

Document 1

La femme a obtenu le droit de vote en France grâce à la loi du 21 avril 1944. Ce fut une victoire pour le mouvement féministe.

Année	1901	1902	1903	1904
Nombre de députés	1	1	1	1
Nombre de sénateurs	0	0	0	0
Nombre de députés suppléants	0	0	0	0
Nombre de sénateurs suppléants	0	0	0	0

Source : *Le mouvement féministe en France*, de Jean-Pierre Rioux, Paris, 1997, p. 100.

Question 3 (annotation surajoutée)

Réponse

J.-Albert Folsy ne croit pas que les femmes devraient obtenir le droit de vote puisque c'est indigne de la femme chrétienne, tandis que Henry Miles défend que les femmes devraient obtenir le droit de vote puisqu'elles sont égales en mesure et éduquées les hommes en fonction des valeurs et des qualités qui leur valent, à eux, le droit de vote.

Droit de vote des femmes

J.-Albert Folsy indigne de la femme chrétienne	pas de raison de ne pas accorder le droit de vote aux femmes	Henry Miles capacité de voter ne dépend pas de son sexe
---	--	--

Quel : contre le droit de vote pour la femme

pourquoi : indigne, incompatible avec devoirs

Quel : pour le droit de vote pour la femme

pourquoi : être - éduquer les hommes

17

Document 2

Le 21 avril 1944, la loi du 21 avril 1944 a accordé le droit de vote aux femmes françaises. Cette loi a été votée par le Parlement français.

Année	1901	1902	1903	1904
Nombre de députés	1	1	1	1
Nombre de sénateurs	0	0	0	0
Nombre de députés suppléants	0	0	0	0
Nombre de sénateurs suppléants	0	0	0	0

Source : *Le mouvement féministe en France*, de Jean-Pierre Rioux, Paris, 1997, p. 100.

Question 4 (annotation surajoutée)

Réponse

1. Le cerge et les hommes politiques reçoivent trop de pression de la Ligue catholique féminine .	
2. Le cerge catholique désapprouve le surfrage féminin.	X
3. Les femmes ne réalisent pas de surfrage pour obtenir le droit de vote.	

Pour ce type de question, les élèves seront à valider lequel des énoncés présente une cause. Ils n'ont pas à énumérer tous les documents de façon exhaustive. On identifie les mots-clés des énoncés avant d'aller corroborer leur mention (parfois sous un autre vocabulaire) dans les documents.

1 Demande donc énoncé 3 = faux

« Il se produit finalement grâce à l'écriteur Caignan qui, profitant de sa position de vice-présidente du Club des Femmes Libérales, parvient, avec l'appui d'une quarantaine de collègues, à faire inscrire cette question au programme du parti à son congrès... 1. Leur revanche suivante, les libéraux, dirigés par Adolphe Godeau, étonnent par leur promesse.

2 Demande surjets de plusieurs parties donc énoncé 3 = faux

L'écriteur Grégoire Belanger croit que si la démocratie ne s'ouvre pas aux femmes, elles pourraient être tentées de se tourner vers le communisme. Le libéral Henry Miles prétend quant à lui les députés du gouvernement que les femmes contribueraient au droit de vote un jour ou l'autre et qu'elles pourraient alors le parti qui le leur aura rendu. Le libéral Edgar Rioulette tente de convaincre ses collègues qu'ils n'ont pas à craindre le surfrage féminin puisque les femmes leur accordent certainement leur vote.

3 Journal catholique, indigne de la femme = **cerge** désapprouve = 2 = vrai

Le mouvement féministe a strières pas / l'écriteur du parti du surfrage. Il va plus son, il réside pour la femme, le droit de l'église et suppose que celle-ci, pour exercer l'un et l'autre, descende dans l'arène, se mêle aux hommes, les dépasse les dirigeants et les votes, par les mêmes moines et les mêmes démarches.

Cela est indigne de la femme chrétienne, incompatible avec ses devoirs et propre à produire plus de mal que de bien.

J.-Albert Folsy & le surfrage féminin // Henry Miles député libéral

18

Contexte
 À l'ère de la femme, l'adhésion de Godbout envers les 3 candidats les moins en vue.

	1980	1985	1990
Parti libéral	33,3%	33,3%	33,3%
Parti progressiste conservateur	33,3%	33,3%	33,3%
Parti réformiste	33,3%	33,3%	33,3%

Question 5 (annotation suspectée)

Réponse
 Avant l'élection d'Adélard Godbout, les femmes n'avaient pas le droit de vote au Québec. À la suite de son élection, il a tenu sa promesse électorale d'autoriser le suffrage féminin.

1 « Il se produit finalement grâce à Thérèse Casgrain qui venait de sa position de vice-présidente du Parti des femmes libérales, parvient, avec l'appui d'une quarantaine de députés, à faire inscrire cette question au programme du parti à son congrès [...]». En l'année suivante, les libéraux, dirigés par Adélard Godbout, tiennent promesse.

Changement de la situation: Marie Robitaille, députée libérale de Québec, Québec, Les élections de 1980, 2002, p. 142.

signe de changement démarche droit de vote des femmes autorisé

Femmes n'ont pas le droit de voter

Élection Adélard Godbout

Droit de vote accordé aux femmes

19

Contexte
 Au Québec, à l'ère de la femme, le refus de voter par les femmes communistes.

	1980	1985	1990
Parti libéral	33,3%	33,3%	33,3%
Parti progressiste conservateur	33,3%	33,3%	33,3%
Parti réformiste	33,3%	33,3%	33,3%

Question 5 (annotation suspectée)

Réponse
 En accordant le droit de vote aux femmes, des politiciens veulent éviter que les femmes ne se tournent vers le communisme (alors que les femmes punissent les gouvernements qui leur ont refusé le droit de vote). Ils veulent éviter une situation et n'ont pas le droit de voter des femmes pour leur être utile.

pour ceux qui ne l'ont pas donné

REFUS droit de vote aux femmes

opter pour le communisme

vote facile

3 L'unioniste Grégoire Bégin croit que si la démocratie ne s'ouvre pas aux femmes, elles pourraient être tentées de se tourner vers le communisme. Le libéral Henry Malé prévient quant à lui les députés du gouvernement que les femmes obtiendront le droit de vote un jour ou l'autre et qu'elles puniront alors le parti qui le leur aura refusé. Le libéral Edgar Hodges tente de convaincre ses collègues qu'ils n'ont pas à craindre le suffrage féminin puisque les femmes leur recommanderaient leur vote.

Adélard Godbout, 1980-1985, Les droits de vote des femmes et l'autonomie régionale au Québec (1980-1985), Québec, Éditions Érudition, 1990, p. 141-142.

20



CAHIER

DE STRATÉGIES



Nom _____

Gr _____



L'annotation

Qu'est-ce que c'est?

L'annotation consiste à laisser des traces de sa pensée, de sa réflexion sur et autour des documents à lire.

Quand l'utiliser?

Chaque fois que vous serez invités à lire des dossiers documentaires.

Pourquoi l'utiliser?

- A) Pour activer ses connaissances antérieures
- B) Pour identifier la source et le contenu de production du document
- C) Pour identifier le vocabulaire spécifique

Quels sont les bénéfices?

- Facile l'implication dans la tâche et permet d'éviter de tomber dans la lune.
- Permet de vérifier la compréhension.
- Permet de se poser les bonnes questions et de poser les bonnes questions à l'enseignant.
- Facile le repérage et la rédaction de réponses en examen.

Quoi annoter en histoire?

- ✓ ASPECT
- ✓ 3QPOC
- ✓ Auto-questionnement
- ✓ Résume
- ✓ Prédiction
- ✓ Clarification
- ✓ Liens avec les connaissances antérieures

A) Pour activer ses connaissances antérieures

L'activation des connaissances antérieures consiste à se questionner sur le sujet du document à lire et à se remémorer toutes les informations connues à ce sujet. Vous pouvez noter ces informations en marge du document à l'étude.

On amorce d'abord le sujet (Quoi) du document, mais on pourra ensuite commencer un réseau de concepts en y greffant des informations plus précises (Quand, Qui, Où, Comment, Pourquoi). Il s'agit d'une annotation sommaire qui ne demande pas une analyse en profondeur.

Exemple 1

Ce texte parle de :

1 IMPÉRIALISME : ANGLO-SAXON

« L'affectation pour la Grande-Bretagne à parts différentes formés. La forme la plus commune d'imperialism au Canada était basée sur l'hypothèse de la supériorité d'une race : la croyance que les Anglo-Saxons étaient destinés à diriger la planète. »

H. Blair NEATBY, « L'acteur and Imperialism », *Report of the Annual Meeting of the Canadian Historical Association*, vol. 34, art. 1, 1935, p.24

Qu'est-ce que je connais à ce sujet?

Mouvement de pensée qui refuse la domination de l'Etat sur ses colonies.

Anglophobes vouant de Grande-Bretagne Grande-Bretagne = pays d'Europe

Exemple 2

2 Ce texte parle de :

« Notre nationalisme à nous est le nationalisme canadien, fondé sur la dualité des races. La nation que nous voulons voir se développer c'est la nation canadienne, composée des Canadiens français et des Canadiens anglais, c'est-à-dire de deux éléments séparés par la langue et la religion, mais unis dans un commun attachement à la patrie commune. »

Henri BOURASSA, *Le Nationalisme*, 3 avril 1904, p. 2

Qu'est-ce que je connais à ce sujet?

B) Pour identifier la source et le contexte de production du document

La source d'un texte est l'ensemble des informations concernant la production d'un document : le nom de l'auteur, le lieu et la date de publication.

Voici une liste de questions que vous devriez vous poser en effectuant la lecture d'un document. Les réponses à ces différentes questions et réflexions devraient être notifiées (si explicite dans le document) ou notées en marge du document. Plusieurs de ces questions pourraient rester sans réponse.

L'identification de la source permettra entre autres de situer un événement dans le temps ou dans l'espace et de mieux cibler le point de vue des auteurs.

Analysons les sources des documents 1 et 2 de la page précédente

Exemple 3

1

H. Blair NEATBY, « L'acteur and Imperialism », *Report of the Annual Meeting of the Canadian Historical Association*, vol. 34, art. 1, 1935, p.24

1. Je ne connais pas H. Blair Neatby.
2. Le document a été écrit en 1935. Cette date ne me semble pas significative.
3. Le document a été publié dans « Report of Annual Meeting of the Canadian Historical Association » qui semble être un rapport officiel.
4. Le but est donc sûrement d'informer le lecteur.

Exemple 4

2

Henri BOURASSA, *Le Nationalisme*, 3 avril 1904, p. 2

1. Je reconnais le nom d'Henri Bourassa.
2. Je me souviens qu'il a milité pour le nationalisme canadien. C'est donc une source primaire.
3. Il a peut-être écrit ce texte pour convaincre les gens de ses idées puisque c'est paru dans un journal.

Identification de la source et du contexte de production d'un document			
Je reconnais le nom de l'auteur	Ex : Christophe Colomb Jacques Cartier Justin Trudeau Martin Luther King	Que sait-on sur l'auteur? <ul style="list-style-type: none"> - En quelles années a-t-il vécu? <ul style="list-style-type: none"> o Que se passait-il dans ces années-là? o Y a-t-il eu un événement important? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Devait-il y réagir? ▪ A-t-il causé l'événement? - Quel était son rôle? Est-ce qu'il était un politicien, un explorateur, un membre de l'Église? 	Pourquoi a-t-il écrit ce document? <ul style="list-style-type: none"> o Pour convaincre des gens de ses idées o Pour faire un compte-rendu à son patron o Pour défendre un geste qu'il a fait o Pour annoncer une loi
Je ne reconnais pas le nom de l'auteur	Ex : Jacques Lacoursière Lucia Ferretti Marcel Fournier	<ul style="list-style-type: none"> o Je vérifie l'année de publication <ul style="list-style-type: none"> ▪ Est-ce une année récente? ▪ Est-elle liée à un événement important? o Je vérifie le médium de publication <ul style="list-style-type: none"> ▪ Est-ce un manuel d'histoire? Pour le savoir, je lis le nom du médium de publication. <i>Exemple de manuel d'histoire</i> « Histoire du Québec et du Canada » « Le Québec de 1960 à 1990 » 	Pourquoi a-t-il écrit ce document? Si le document provient d'un manuel d'histoire, le but est d'informer les lecteurs sur un sujet. L'auteur n'a donc pas pris part à l'événement. Il s'agit d'une source secondaire.
Il n'y a pas de source sous le document		Le vocabulaire permet-il de situer le document dans le temps?	Pourquoi le document a-t-il été écrit? <ul style="list-style-type: none"> o Pour informer un lecteur o Pour convaincre des gens de ses idées o Pour faire un compte-rendu à un patron o Pour annoncer une loi

5

Q Pour identifier le vocabulaire spécifique

Le vocabulaire utilisé dans le cours d'histoire est spécifique à cette discipline. Des termes spécifiques servent à définir plusieurs éléments.

<input checked="" type="checkbox"/> Période historiques	<input checked="" type="checkbox"/> Mouvements de pensée
<input checked="" type="checkbox"/> Réalités sociales	<input checked="" type="checkbox"/> Concepts particuliers et communs
<input checked="" type="checkbox"/> Acteurs historiques et témoins	<input checked="" type="checkbox"/> Connaissances historiques

La lecture de documents historiques exige le repérage de ces termes et leur compréhension. Une fois un ou plusieurs de ces termes repérés, il faut l'identifier (en le soulignant) et en indiquer à quel élément du QPOC le terme est associé. Ensuite, il est recommandé de noter en marge les informations communes liées à ce terme. Cette annotation facilitera la recherche d'éléments de réponse.

Il est possible que certains termes aient déjà été repérés lors de l'activation des connaissances antérieures.

Exemple 5

1 « L'affriction pour la Grande-Bretagne a pris différentes formes. La forme la plus commune d'impression au Canada est basée sur l'hypothèse de la supériorité d'une race : la croyance que les Anglo-Saxons étaient destinés à diriger la planète. »

Il s'agit de la citation de l'auteur et du titre du document. Le mot « affriction » est souligné et les mots « Grande-Bretagne », « impression », « Canada », « supériorité », « race », « Anglo-Saxons » et « planète » sont soulignés.

Où
Quoi
Qui

Exemple 6

3 **Le Journal Nègre, 1899**

« Tandis que les Canadiens d'origine anglaise, d'un océan à l'autre, sont remplis d'ambitions, la province de Québec se met dans la chemin, et les représentants de ce peuple nequie la main patra à secourde des privilèges et des concessions spéciales nous courvent de honte devant la monde entier. [...] Mais la cour des Canadiens n'a borné si fermement à l'union du cœur anglaic; mais les publications de ce cœur sont comprimes par l'opulente canadienne-française [...] »

Source: LACOURSIÈRE, Jacques, *Histoire populaire de Québec : 1896-1960*, Québec, Les Éditions de l'Épave, 1996, p.26.

6

Qu'est-ce que c'est?
 Il s'agit de représenter sous forme de schéma des liens entre différents éléments d'un même document ou de plusieurs documents.

Quand l'utiliser?
 Chaque fois que vous devez mettre en relation des faits.

Pourquoi l'utiliser?

- Pour mettre en lumière
 - o des similitudes ou des différences
 - o des causes ou des conséquences
 - o des convergences ou des divergences de point de vue.
- Pour organiser sa pensée
- Pour étudier en prévision d'une évaluation

Quels sont les bénéfices?

- Facilite la mémorisation et la mobilisation d'informations.
- Facilite la rédaction de réponses complètes.

DIFFÉRENTS EXEMPLES D'ORGANISATEURS GRAPHIQUES

Exemple 7

1

« L'effrication pour la Grande-Bretagne a pris différentes formes. La forme la plus commune d'imperialisme au Canada était basée sur l'hypothèse de la supériorité d'une race : la croyance que les Anglo-Saxons étaient destinés à diriger la planète. »

T. L. BAKER, *Canada and Imperialism: A Report of Annual Meeting of the Canadian Historical Association*, vol. 34, n°1, 1954, p.24.

Exemple d'organisateur visuel tiré du document 1 et 4 l'imperialisme canadien

3

Le journal News, 1899

« Tandis que les Canadiens d'origine anglaise, d'un océan à l'autre, sont remplis d'enthousiasme, la province de Québec se met dans la chemin, et les représentants de ce peuple anglo la mire parfois à accorder des privilèges et des concessions spéciales nous courrant de honte devant la société entière. [...] Jamais le cœur des Canadiens n'a été battu si fortement à l'union du cœur anglais, mais les palpitations de ce cœur sont comprimes par l'opinion canadienne-française. [...] »

Archives LAC/UBINETS, *Moniteur quotidien de Québec - 1898-1900* Québec, Les éditions du Septentrion, 1994, p.26.

Exemple d'organisateur visuel tiré du document 3 et 4 l'imperialisme de la Province de Québec dans la Guerre des Boers

OPÉRATIONS INTELLECTUELLES ET LECTURE DE DOSSIERS DOCUMENTAIRES

Lors de l'Épreuve unique, les opérations intellectuelles seront précisées pour chaque question. Elles guideront votre attention de lecture et les stratégies de lecture à déployer pour effectuer une lecture efficace des documents.

Voici la liste des opérations intellectuelles et des stratégies de lecture à privilégier dans chaque cas.

OPÉRATIONS INTELLECTUELLES	CE QUI EST ATTENDU	STRATÉGIE DE LECTURE
ÉTABLIR DES FAITS	Identifier des faits de différents natures : <ul style="list-style-type: none"> - acteurs - groupe - phénomènes - actions - mesures - écrits économiques - rôles - territoire 	Annotation
SITUER DANS LE TEMPS ET DANS L'ESPACE	Ordonner Situer / Classer sur une ligne du temps Identifier un territoire Identifier un élément sur une carte	Annotation
DÉGAGER DES DIFFÉRENCES ET DES SIMILITUDES	Identifier <ul style="list-style-type: none"> - une différence - une similitude - un point précis de divergence - un point précis de convergence 	Annotation Organisateur graphique
DÉTERMINER DES CAUSES ET DES CONSÉQUENCES	Identifier un fait <ul style="list-style-type: none"> - qui explique une réalité historique (cause) - qui découle d'une réalité historique (conséquence) 	Annotation Organisateur graphique
DÉTERMINER DES CHANGEMENTS ET DES CONTINUITÉS	Identifier un fait qui montre qu'une réalité historique <ul style="list-style-type: none"> - se transforme - se maintient Montrer qu'une réalité historique se transforme ou se maintient	Annotation Organisateur graphique
METTRE EN RELATION DES FAITS	Associer des manifestations ou des descriptions à des faits	Annotation Organisateur graphique
ÉTABLIR DES LIENS DE CAUSALITÉ	Expliquer un événement logique qui suit un autre fait	Annotation Organisateur graphique

9



Les questions ci-dessous vous permettront de vous exercer à utiliser les stratégies de lecture présentées préalablement. Rappeler-vous que l'objectif est de développer votre habileté à mieux lire en classe d'histoire pour devenir plus efficace dans votre lecture de dossier documentaire.

Ces nouveaux documents seront utiles pour plusieurs questions. Vous pourrez ainsi mobiliser votre attention en fonction de l'intention de lecture.

Question 1

De quel événement traite le document 2? _____

Établir des faits	1 point	
	L'événement concerné par le fait.	L'événement inscrit chronologiquement à l'échelle ou sur la carte.

1

« Il se produit finalement grâce à Thérèse Casgrain qui, professeur de sa position de vice-présidente du Club des femmes libérales, partit, avec l'appui d'une quarantaine de déléguées, à faire inscrire cette question au programme du parti à son congrès [...] Elle l'emporta sur tous les libéraux dirigés par Ashildr Godbout, comme on le verra plus tard. »

Devoir 2014-2015, pour l'épreuve de lecture en Québec, Québec, les éditions du Minut, 2012, p.146.

10

Question 2

Placez les documents 1 et 2 en ordre chronologique.



Situer dans le temps et dans l'espace	1 point	
	L'élève situe tous les faits dans le temps.	L'élève ne situe pas tous les faits dans le temps.

1

« Il se produit finalement grâce à Thérèse Casgrain qui, profane de sa position de vice-présidente du Club des femmes libérales, parvient, avec l'appui d'une quarantaine de députés, à faire inscrire cette question au programme du parti à son congrès [...] Et, dans l'année suivante, les libéraux dirigés par Adolphe Godbout, remportent la victoire ».

Document BAILLARDIER/KOEN, *Deux femmes des femmes au Québec*, Québec, Les Éditions du Boreal, 2012, p. 164.

2

« Pourquoi l'État reconnaît implicitement la combinaison des messages, à l'économie familiale puisque la distribution des secours [...] est conditionnelle à la bonne tenue de messages et que l'inscription d'un loi aux dépenses collier dépend de la copacité de leur conjointe à s'adjoindre au milieu de vie agricole ».

Document BAILLARDIER/KOEN, *Deux femmes des femmes au Québec*, Québec, Les Éditions du Boreal, 2012, p. 123.

Question 3

Le document ci-dessous présente le point de vue de deux acteurs du 20^e siècle. Sur quel point précis ces deux personnages sont-ils en désaccord?

Distinguer des différences et des similitudes	2 points	1 point	0 point
	L'élève établit correctement le point de divergence entre les points de vue.	L'élève établit plus ou moins correctement le point de divergence entre les points de vue.	L'élève désigne incorrectement le point de divergence entre les points de vue ou ne l'établit pas.

« La mouvement féministe ne s'arrête pas à l'octroi du pluri-vote droit de suffrage. Il va plus loin. Il s'agit de reconnaître à la femme, le droit d'éligibilité et surtout que celui-ci, pour exercer l'un et l'autre, devienne dans l'exercice, le même que celui des hommes, leur décharge les charges et les votes, par les mêmes moyens et les mêmes démarches ».

Cela est indigne de la femme citoyenne, incompatible avec ses devoirs et propres à produire plus de mal que de bien ».

J.-Alfred Falarj, journaliste

« On a argumenté que la place de la femme doit être au foyer, selon la tradition, mais pourquoi la tradition chercherait-elle à imposer à la femme un mode de vie que la nature même lui a fait, et de même, comment pourrait-elle en faire à sa mesure personnelle? Pourquoi la forcer à passer son temps dans un milieu auquel elle n'est adaptée que pendant quelques années? »

Ce sont elles qui manient au monde les hommes d'être, les devoirs et leur traitement les plus hautes qualités. À ce compte, les femmes sont plus importantes que les hommes dans le mouvement des affaires humaines. »

Henry Miller, député libéral

Question 4

Au Québec, le droit de vote n'a été accordé aux femmes qu'en 1940. Parmi les énoncés suivants, cocher une cause qui explique que ce droit ne leur ait pas été accordé plus tôt.

- 1. Le clergé et les hommes politiques recevaient trop de pression de la Ligue catholique féminine.
- 2. Le clergé catholique désapprouvait le suffrage féminin.
- 3. Les femmes ne faisaient pas de demande pour obtenir le droit de vote.

Dénombrer des causes et des conséquences :	1 point	0 point
	L'éleve détermine correctement la cause ou sa la détermine pas.	

1 Il se agit probablement grâce à Thérèse Chagnon qui profane de sa position de vice-présidente du Club des femmes libérales, permettre avec l'appui d'une quarantaine de députés, à faire inscrire cette question au programme de parti à son congrès [...] Enis l'un des suivants, les libéraux, dirigés par Adolphe Godbout, soumettre proposition.

Thérèse Chagnon, *Thérèse Chagnon, une femme au pouvoir au Québec*, Québec, Les éditions du hexagone, 2012, p.146

3 L'Unioniste Georges Bélanger avait que il la dénoncée sa l'œuvre par une femme, elle pourrait ses tentes de se nommer la proposition. La libéral Roger Robitaille, qui les députés du gouvernement à lui faire obéissant le droit de vote au jour où l'un et l'autre des députés qui ont été permis alors la part qui la feraient même. La libéral Edgar Robitaille sans de contraindre ses collègues qu'il n'ait pas à craindre le suffrage féminin puisque les femmes leur accorderont certainement leur vote.

Alexandre DEKANS (2016). *Le droit de vote des femmes et l'Assemblée législative du Québec (1922-1940)*. Québec, Institut Études politiques, 2015, p.137-139.

4 La mouvement féministe ne s'arrête pas à l'octroi du plébisците droit de suffrage. Il va plus loin. Il réclame pour la femme, le droit d'éligibilité et impose que celle-ci, pour exercer l'un et l'autre des mandats dans l'un ou l'autre des mandats, leur dispense les charges et les votes, par les mêmes moyens et les mêmes démarches. Cela est indigne de la femme chrétienne, incompatible avec ses devoirs et propre à produire plus de mal que de bien.

J.-André ROSEY, « Le suffrage féminin », *L'Action catholique*, 10 février 1922, p.3

Question 5

À partir du document 1, indiquez un changement survenu dans la condition des femmes au Québec.

Dénombrer des changements et des conséquences :	2 points	1 point	0 point
	L'éleve détermine correctement le changement. L'éleve détermine plus ou moins correctement le changement. L'éleve détermine incorrectement le changement ou sa la détermine pas.		

1 Il se agit probablement grâce à Thérèse Chagnon qui profane de sa position de vice-présidente du Club des femmes libérales, permettre avec l'appui d'une quarantaine de députés, à faire inscrire cette question au programme de parti à son congrès [...] Enis l'un des suivants, les libéraux, dirigés par Adolphe Godbout, soumettre proposition.

Thérèse Chagnon, *Thérèse Chagnon, une femme au pouvoir au Québec*, Québec, Les éditions du hexagone, 2012, p.146

Question 6

Au Québec, le droit de vote a été accordé aux femmes pour éviter une situation embarrassante plutôt que pour engager une cause. Choisissez cette affirmation par un fait tiré du document 3.

Mettre en relation des faits		
2 points	1 point	0 point
L'élève met en relation tous les faits.	L'élève met en relation certains faits.	L'élève ne met pas en relation les faits.

3

L'historien Gilles Bélanger croit que si la démocratie ne s'ouvre pas aux femmes, elles pourraient être maltraitées et se voir refuser le droit de vote. Le libéral Henry Miles prouvait qu'il lui les droits du gouvernement que les femmes obtiendraient le droit de vote un jour ou l'autre et qu'elles pourraient alors le punir qui le leur aura refusé. Le libéral Edgar Rochette veut de convaincre ses collègues qu'ils n'ont pas à craindre la suffrage féminin puisque les femmes leur accorderont certainement leur vote.

Historien: BELANGER (2016) Le droit de vote des femmes à l'Assemblée législative du Québec (1872-1900). Québec, Mémoires d'histoire parlementaire, 2016, p.137-151

Question 7

À l'aide des documents 1 à 4 (à la page suivante), expliquez comment l'élection d'Adélard Godbout influence la législation concernant le droit de vote.

- Répondez à la question en précisant les éléments ci-dessous et en les liant entre eux.
- Moyen utilisé par les femmes pour faire entendre leur voix.
 - Election d'Adélard Godbout en tant que premier ministre du Québec.
 - Modification des lois sur le suffrage

Établir des liens de causalité	3 points	2 points	1 point	0 point
	L'élève établit correctement les 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 entre les deux éléments précisés.	L'élève ne précise aucun lien de causalité entre les deux éléments précisés.

1 «Il se produit finalement grâce à Thérèse Couquia qui, profitant de sa position de vice-présidente du Club des femmes libérales, parvient avec l'appui d'une quarantaine de solognes, à faire inscrire cette question au programme du parti à son congrès [...] Etait-il possible autrement, les libéraux dirigés par Adolphe Godbout, de passer prometteurs»

Dejorie BAILLARD, *AMÉRIQUE, Shew leurreur des femmes au Québec*, Québec, Les éditions du Soleil, 2012, p.148.

2 «Pourrait l'État reconnaître implicitement la contribution des mariages à l'économie familiale puisque la distribution des secours [...] est conditionnée à la bonne tenue du mariage et que l'introduction d'un tel sur ses registres collier dépend de la capacité de leur conjointe à s'adapter au milieu de vie agricole.»

Dejorie BAILLARD, *AMÉRIQUE, Shew leurreur des femmes au Québec*, Québec, Les éditions du Soleil, 2012, p.132.

3 L'industriel Grégoire Bellanger écrit que si la démocratie ne s'ouvre pas aux femmes, elles pourraient être traitées de seigneurie vers la communauté. Le libéral Henry Nolin prêche quant à lui les députés du gouvernement que les femmes obtiendraient le droit de vote un jour ou l'autre et qu'elles pourraient alors le punir qui la leur aura nié. Le libéral Edgar Rochette veut de convaincre ses collègues qu'ils n'ont pas à craindre le suffrage féminin puisque les femmes leur accorderont certainement leur vote.

Alain DESJARDINS (2016), *Le droit de vote des femmes à l'Assemblée législative du Québec (1927-1940)*, Québec, Institut Études politiques, 2016, p.13-151.

5

Liste des députés des provinces de la vie à voter des femmes

Année	Province	Parti	Représentant	Contraire	Favorable	Statut
1867	Québec	Libéral	1867	J. Belliveau	1868	favorable
1871	Québec	Libéral	1871	H. G. Belliveau	1872	favorable
1875	Québec	Libéral	1875	H. G. Belliveau	1876	favorable
1879	Québec	Libéral	1879	H. G. Belliveau	1880	favorable
1883	Québec	Libéral	1883	H. G. Belliveau	1884	favorable
1887	Québec	Libéral	1887	H. G. Belliveau	1888	favorable
1891	Québec	Libéral	1891	H. G. Belliveau	1892	favorable
1895	Québec	Libéral	1895	H. G. Belliveau	1896	favorable
1899	Québec	Libéral	1899	H. G. Belliveau	1900	favorable
1903	Québec	Libéral	1903	H. G. Belliveau	1904	favorable
1907	Québec	Libéral	1907	H. G. Belliveau	1908	favorable
1911	Québec	Libéral	1911	H. G. Belliveau	1912	favorable
1915	Québec	Libéral	1915	H. G. Belliveau	1916	favorable
1919	Québec	Libéral	1919	H. G. Belliveau	1920	favorable
1923	Québec	Libéral	1923	H. G. Belliveau	1924	favorable
1927	Québec	Libéral	1927	H. G. Belliveau	1928	favorable
1931	Québec	Libéral	1931	H. G. Belliveau	1932	favorable
1935	Québec	Libéral	1935	H. G. Belliveau	1936	favorable
1939	Québec	Libéral	1939	H. G. Belliveau	1940	favorable
1943	Québec	Libéral	1943	H. G. Belliveau	1944	favorable
1947	Québec	Libéral	1947	H. G. Belliveau	1948	favorable
1951	Québec	Libéral	1951	H. G. Belliveau	1952	favorable
1955	Québec	Libéral	1955	H. G. Belliveau	1956	favorable
1959	Québec	Libéral	1959	H. G. Belliveau	1960	favorable
1963	Québec	Libéral	1963	H. G. Belliveau	1964	favorable
1967	Québec	Libéral	1967	H. G. Belliveau	1968	favorable
1971	Québec	Libéral	1971	H. G. Belliveau	1972	favorable
1975	Québec	Libéral	1975	H. G. Belliveau	1976	favorable
1979	Québec	Libéral	1979	H. G. Belliveau	1980	favorable
1983	Québec	Libéral	1983	H. G. Belliveau	1984	favorable
1987	Québec	Libéral	1987	H. G. Belliveau	1988	favorable
1991	Québec	Libéral	1991	H. G. Belliveau	1992	favorable
1995	Québec	Libéral	1995	H. G. Belliveau	1996	favorable
1999	Québec	Libéral	1999	H. G. Belliveau	2000	favorable
2003	Québec	Libéral	2003	H. G. Belliveau	2004	favorable
2007	Québec	Libéral	2007	H. G. Belliveau	2008	favorable
2011	Québec	Libéral	2011	H. G. Belliveau	2012	favorable
2015	Québec	Libéral	2015	H. G. Belliveau	2016	favorable

Alain DESJARDINS (2016), *Le droit de vote des femmes à l'Assemblée législative du Québec (1927-1940)*, Québec, Institut Études politiques, 2016, p.13-151.

Appendice I Troisième et dernière version du dispositif didactique (version enseignant et version élève)

Dispositif didactique de lecture en classe d'histoire de 4^e secondaire

Aux enseignants¹,

Avant toute chose, il est de mise de vous présenter l'origine de ce projet. Ce dispositif a été conçu par une enseignante de français qui s'intéresse à la lecture en classe d'histoire et aux nombreuses difficultés qu'elle soulève. L'objectif visé est de permettre aux élèves de devenir de meilleurs lecteurs en classe d'histoire en y intégrant les stratégies de lecture généralement travaillées en français. Cet outil n'a pas la prétention d'être LA solution qui règlera tous les problèmes de lecture des élèves. Nous espérons cependant soutenir les enseignants en leur proposant des pistes pour mieux accompagner les élèves dans la lecture en classe d'histoire.

À noter

☒ L'utilisation de ce dispositif repose sur l'enseignement explicite de stratégies de lecture.

Pour que les élèves apprennent à lire efficacement en classe d'histoire, il faut modéliser l'utilisation des stratégies de lecture qui sont généralement enseignées en français dans un contexte de tâche de lecture en histoire et leur donner des moments de pratique accompagnés d'une rétroaction rapide pour qu'ils puissent se corriger. Une fois habiles en pratique autonome, ils deviendront de meilleurs lecteurs en classe d'histoire et les tâches de lecture qui y sont nombreuses seront mieux réussies.

☒ Le dispositif est orienté vers la lecture de dossiers documentaires.

Bien que la lecture en histoire puisse comporter des défis pour les élèves dans plusieurs contextes de lecture, c'est la lecture de dossiers documentaires qui a été retenue pour ce dispositif. Ce choix a été fait en considérant l'importance de l'Épreuve unique d'histoire du Québec et du Canada de 4^e secondaire. Les stratégies présentées peuvent néanmoins être utilisées dans d'autres contextes de lecture en classe d'histoire, par exemple lors de la lecture du manuel de classe.

Ce que ce dispositif n'est pas :

☒ Une façon détournée d'enseigner du français dans un autre cours.

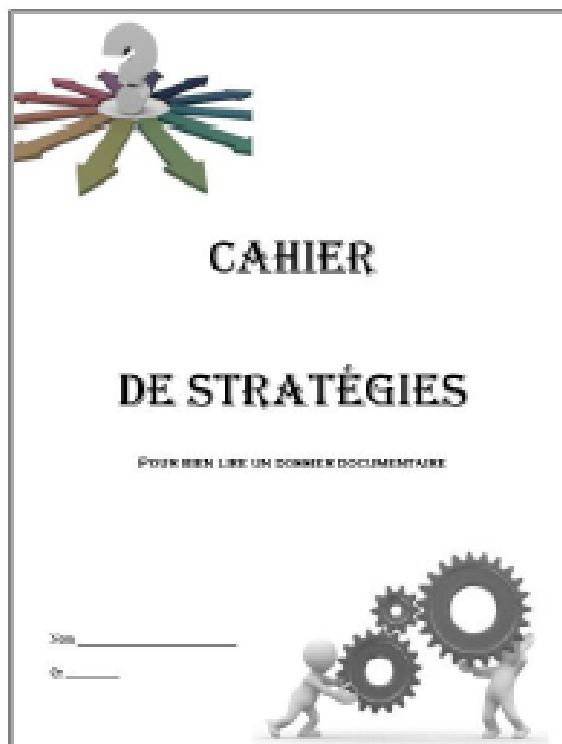
S'il est vrai que de bons lecteurs comprennent que les stratégies de lecture enseignées en français sont tout aussi utiles en histoire, ce n'est pas la majorité des élèves qui arrive à effectuer ce transfert. Un accompagnement des élèves est donc recommandé afin qu'ils comprennent les spécificités de la lecture en classe d'histoire.

☒ Un outil d'évaluation

Il permet aux élèves d'apprendre à mobiliser les stratégies de lecture en fonction de l'intention de lecture (liée aux opérations intellectuelles mobilisées en histoire). Il ne permettra donc pas, dans sa forme présente, d'évaluer les élèves, bien que des activités de prolongement sont possibles.

Pour de plus amples informations sur les fondements de ce dispositif, vous êtes invités à lire le mémoire de maîtrise de Geneviève Cool, UQO.

¹ L'usage du masculin dans ce document a pour unique but d'alléger le texte.



Comment se présente le dispositif?

Le dispositif est présenté sous forme de cahier contenant la théorie et les exercices pour mettre en pratique les stratégies de lecture ciblées.

Les stratégies de lecture sélectionnées dans ce dispositif concernent l'annotation (liée à l'intention de lecture) et l'utilisation d'organiseurs graphiques.

Pour chacune des stratégies retenues, une page résume les éléments clés de la stratégie. Des explications supplémentaires et des exemples sont fournis à la suite de cette page et sont suivis de courts exercices.

La dernière partie consiste en une mise en pratique. Sept questions sont posées, chacune accompagnée des documents nécessaires pour y répondre. La mise en page a été choisie pour permettre aux élèves de pratiquer les stratégies de lecture.



Stratégie 1

L'annotation

Qu'est-ce que c'est ?
L'annotation consiste à noter des notes de sa propre, de ses réflexions sur et autour des documents à lire.

Quand l'utiliser ?
Chaque fois que vous vous sentez à l'ère des doutes, incertitudes, liés au préalable, vous devez vous interroger sur votre manière de lire.

Comment l'utiliser ?

- 1) Bien écrire ses commentaires pertinents
- 2) Bien organiser sa notice et le contenu de problèmes de documents
- 3) Bien identifier le vocabulaire spécifique

Quels sont les objectifs ?

- 1) Faciliter l'organisation dans la tâche et permettre d'être le maître dans la tâche.
- 2) Permettre de vérifier la compréhension.
- 3) Permettre d'apposer les bonnes questions et de poser les bonnes questions à l'enseignant.
- 4) Faciliter le repérage et la réécriture de documents et textes.

L'intention de lecture, c'est la raison pour laquelle on lit. Évidemment, la demande occasionnelle que dire la pour répondre à des questions. Alors, il faut s'interroger sur les éléments suivants :

- Quel thème ou thème on lit ?
- Quelle est la question liée à l'occasion à lire ?
- Quelles opérations mentales faut-il faire pour lire ?

Quel annoter ou lire ?

- ✓ ASPECT
- ✓ FORME
- ✓ Auto-questionnement
- ✓ Éléments
- ✓ Préférences
- ✓ Caractéristiques
- ✓ Lien avec les connaissances antérieures



L'annotation

Cette page permet aux élèves d'avoir une vue d'ensemble de la stratégie de l'annotation.

On y trouve les éléments suivants.

- Ce que c'est
- Le moment d'utilisation
- La raison de l'utilisation
- Les bénéfices de l'utilisation de la stratégie
- Ce qui peut être annoté

Ce qui doit être retenu par les élèves est que la stratégie d'annotation qui sera explicitée dans les pages suivantes est une stratégie qui dépend de l'intention de lecture et des éléments sur lesquels elle peut porter (connaissances antérieures; critique du document; vocabulaire spécifique).

Il n'est pas utile d'annoter pour annoter, surtout quand la durée de révelation, et donc de la tâche de lecture, est limitée. Il s'agit d'une stratégie qui doit être mise au service de l'intention de lecture pour qu'elle soit signifiante pour les élèves. Ils seront ainsi plus portés à utiliser la stratégie.

Dans le cadre de ce dispositif, comme nous sommes en modélisation et en pratique guidée, l'enseignant doit guider les élèves pour identifier l'intention de lecture. La recherche des mots-clés dans la question permet aussi d'identifier l'intention de lecture. Il sera donc essentiel qu'avant de demander aux élèves d'annoter, l'enseignant rappelle l'intention ou aide les élèves à la trouver à l'aide de la question.

A) Annoter pour activer ses connaissances antérieures

L'activation des connaissances antérieures consiste à se questionner sur le sujet du document à lire et à se rappeler toutes les informations connues à ce sujet. Tout pourra venir en aide à la compréhension en usage du document à l'étude.

On connaît l'état du sujet (Ques) du document, mais on pourra accéder à certaines informations de précision et y accéder aux informations plus précises (Quand, Qui, Où, Comment, Pourquoi). Il s'agit d'une stratégie cognitive qui se déroule par une analyse et profonds.

Exemple 1

1 « J'appréhends pour le **Canada-Brésil** à plus différentes formes. Le Brésil la plus connue est l'impérialisme et le Canada est basé sur l'expansion de la suprématie d'un pays : la suprématie que les **Anglo-Saxons** ont exercé dans le monde à l'époque de la guerre. »

L'État canadien, comme les autres, a subi l'impact de l'impérialisme des États-Unis au début du 20^e siècle.

Qu'est-ce que je connais à ce sujet?

IMPÉRIALISME : CANOLO-CACTOS?

Qu'est-ce que je connais à ce sujet?

Mouvement de rapatriement en vertu de la loi de 1867

Anglo-Saxons : mouvement de Canada-Brésil

Anglo-Saxons : mouvement de Canada-Brésil

A) Annoter pour activer ses connaissances antérieures

L'activation des connaissances antérieures est fondamentale dans toute tâche de lecture et dans la stratégie d'annotation.

Pour ce type d'annotation, il est essentiel d'amener dans un premier temps les élèves à repérer les mots-clés. Ce sont des mots qu'ils pourront associer à des savoirs enseignés en classe.

Dans un deuxième temps, il faut amener les élèves à expliciter ces liens et à laisser des traces d'annotation de ceux-ci. Ainsi, s'ils repèrent le mot **impérialisme**, on les guidera à se questionner sur ce qu'ils savent à ce propos. Se souviennent-ils qu'il s'agit d'un mouvement de pensée? Que ça concerne les Canadiens anglais?

Il s'agit d'une habitude à prendre afin de mobiliser plus rapidement et efficacement les connaissances antérieures des élèves.

Pour l'activation des connaissances antérieures, il faut privilégier l'annotation courte. Le but est de noter ce qui vient rapidement à l'esprit pour éviter d'oublier. Évitez de faire noter des phrases entières qui décourageraient les élèves de cette pratique.

L'exemple 2 doit être fait avec les élèves. On initie le questionnement avec eux. Il est donc recommandé de faire une première lecture du document 2 avant de commencer à réfléchir avec eux à voix haute. Tout dépendant le niveau de vos élèves, vous pouvez faire cet exemple en modélisation complète ou encore, vous pourriez d'emblée les questionner sur les mots-clés qui leur semblent importants.

Dans l'exemple 2, on amènera les élèves à identifier les mots-clés.

- Nationalisme canadien
- Nation canadienne
- Canadiens français ET Canadiens anglais

Puis, nous tenterons de leur faire mobiliser leurs connaissances à ce sujet.

- Les dates importantes
- Le fait que ce soit un mouvement de pensée

4

B) Annoter pour identifier la source et le contexte de production du document

La source d'un texte est l'ensemble des informations concernant la production d'un document : le nom de l'auteur, le lieu et la date de publication.

Void une liste de questions que vous devriez vous poser en effectuant la lecture d'un document.

Les réponses à ces différentes questions et réflexions devraient être notées dans le document ou notées en marge du document. Elles ne se trouvent pas dans une réponse.

L'identification de la source permet de mieux se situer dans le temps et dans

l'espace et de mieux cibler le point de vue de l'auteur.

Analysez les sources des documents 1 et 2 de la page précédente.

Document 1



Dr. Alan HEALY, a leader of the group, says that the report is "an excellent example of the quality of research conducted by the group."

1. Document written by Dr. Alan Healy.
2. The document is dated 1995. This date is not written in a significant way.
3. The document is a report from the Report of Annual Meeting of the Canadian Historical Association, a report written for an official report.
4. The text is a document produced to inform the reader.

Document 2



Dr. Alan HEALY, a leader of the group, says that the report is "an excellent example of the quality of research conducted by the group."

1. It is written by Alan Healy.
2. It is written in 1995. This date is not written in a significant way. It is a document produced to inform the reader.
3. It is a report from the Report of Annual Meeting of the Canadian Historical Association, a report written for an official report.

B) Annoter pour identifier la source et le contexte de production du document

Ce type d'annotation permet d'amener les élèves à poser un regard critique sur l'auteur du document à analyser.

Le fait de porter une attention particulière à l'auteur permet également de jeter un éclairage différent sur le document. En établissant le fait qu'il s'agit d'une source primaire ou secondaire, les élèves auront une meilleure lecture du document.

Il s'agit d'une habitude à prendre en tout temps afin de développer des automatismes. Cependant, cette stratégie est surtout importante lorsque vient le temps de dégager des similitudes ou des différences entre le point de vue de plusieurs acteurs.

Cette page veut cibler principalement la source, mais vous pourriez revenir au document complet (à la page précédente) avec les élèves afin de constater l'impact de l'identification de la source sur la lecture du document en question.

Identificateurs de la source et des contextes de production d'un document

<p>De PROFESSEUR le nom de l'auteur (nom et prénom complet)</p>	<p>Ex : Christophe Colomb Jacques Cartier Julia d'Aboville Marie-Louise King</p>	<p>Que sait-on sur l'auteur?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sa qualité sociale (est-il riche?) - Que représente-t-il dans son milieu de vie? <ul style="list-style-type: none"> o T-est-il ou fut-il éduqué? important? o De quel âge y était-il? o A-t-il écrit d'autres documents? - Quel était son rôle? Était-il un politicien, un explorateur, un membre de l'Église? 	<p>Pourquoi a-t-il écrit ce document?</p> <ul style="list-style-type: none"> o Pour raconter des gens de son milieu o Pour raconter un événement auquel il a participé o Pour défendre un genre qu'il a écrit o Pour raconter une loi
<p>Avec PROFESSEUR pas le nom de l'auteur</p>	<p>Ex : Jacques Lacombe Lucien Fiset Marc St-Onge</p>	<p>Le rôle de l'auteur de publication</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce une école (école)? - Cette école est-elle une école éducativement importante? <p>Le rôle de la maison de publication</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce un journal d'histoire? - Pour la servir, il lui le nom de l'auteur de publication. <p>Exemple de journal d'histoire « Histoire du Québec » ou « Canada » « La qualité de l'école »</p>	<p>Pourquoi a-t-il écrit ce document?</p> <p>Et le document provient d'un journal d'histoire, le but est d'informer les lecteurs sur un sujet.</p> <p>L'auteur n'a écrit que cela pour le livraisons. Il s'agit d'un ouvrage scolaire.</p>
<p>Il n'y a pas de nom sur le document</p>		<p>Le professeur permet-il de situer le document dans le temps?</p>	<p>Pourquoi le document a-t-il été écrit?</p> <ul style="list-style-type: none"> o Pour informer un lecteur o Pour raconter des gens de son milieu o Pour raconter un événement auquel il a participé o Pour raconter une loi

¹ Attention aux autres profanes comme les livres d'histoire ou les journaux de l'époque. Par exemple, un livre de l'histoire de l'école ou de l'éducation, pour offrir des renseignements, mais qu'il n'est pas toujours un document de l'époque. Sur le site de nos enseignants d'histoire ou de géographie, il y a des liens importants vers les ressources de documents en ligne.

L'identification de la source

Ce tableau permet aux élèves de cibler les questions pertinentes leur permettant de s'interroger sur l'auteur d'un document.

Comme ce tableau contient de nombreux éléments, il sera d'autant plus important de rappeler régulièrement son utilité aux élèves afin qu'il devienne plus aisé pour eux de se questionner adéquatement sur les auteurs.

Il serait possible de reprendre tous les documents du cahier de stratégies et de se questionner sur leur impact sur la lecture du document.

C) Annoter pour identifier le vocabulaire spécifique

Le vocabulaire utilisé dans le cours d'histoire et géographie a une fonction. Des termes spécifiques servent à décrire plusieurs éléments.

- Périodes historiques
- Événements historiques
- Acteurs historiques et thématiques
- Mécanismes de pouvoir
- Contextes particuliers et généraux
- Connaissances historiques

La lecture de documents historiques exige le repérage de ces termes et une compréhension, non seulement de plusieurs de ces termes repérés, il faut l'identifier (sa localisation) et en indiquer à quel élément du QPOOC le terme est associé. Ensuite, il est recommandé de noter, en utilisant les informations contenues dans le texte, l'élément du QPOOC à qui est associée l'information de référence.

Il est possible que certains termes aient déjà été repérés lors de l'activation des connaissances antérieures.

Exemple 1

Exemple 2

C) Annoter pour identifier le vocabulaire spécifique


Cette autre stratégie d'annotation est particulièrement signifiante pour les élèves lorsqu'ils font face à une question. La question d'examen sert alors d'intention de lecture. Une fois que les élèves ont identifié ce qui est demandé dans la question, ils pourront moduler leur intention de lecture.

Les élèves étant généralement sensibilisés à l'utilisation du QPOOC, l'enseignant est invité à reprendre cette terminologie pour les amener à repérer les éléments essentiels du texte.

On peut enseigner aux élèves à laisser des traces : code de couleur (en lien par exemple avec les questions Qui, Quoi, Quand, Où, Pourquoi, Comment), flèches vers des mots-clés, prises de note dans les marges, etc. Il est bon de rappeler que l'annotation n'est pas une « science exacte » et que les élèves pourront conséquemment avoir plusieurs « réponses » différentes. Il est possible d'offrir une rétroaction à un élève qui aurait « mal annoté », mais on ne peut pas le pénaliser s'il n'a pas l'annotation attendue.

Cette stratégie sera plus utilisée par les élèves s'ils perçoivent qu'elle leur permet d'être plus rapides et plus justes dans leurs réponses. Pour arriver à ce stade, ils doivent la pratiquer souvent de façon guidée.

Exemple 6 – suggestion d'annotation



l'organisateur graphique

Stratégie 2

Objectifs (Ces)
Il s'agit de représenter une liste de schémas de liens entre différents éléments d'un même document ou de plusieurs documents.

Objectifs (Ces)
Classer des que tous les renseignements relatifs au...

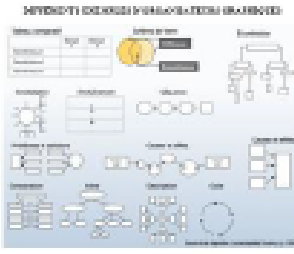
Exemples (Ces)

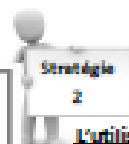
- Pour servir en modèles
 - des modèles en des diapositives
 - des cartes ou des organigrammes
 - des correspondances ou des divergences de points de vue
- Pour organiser la pensée
- Pour faciliter la prise de vue

Qualité des bénéfices

- Facilite la réorganisation et la réécriture d'informations.
- Facilite la réalisation de réponses complètes.

DIFFÉRENTS TYPES D'ORGANISATEURS GRAPHIQUES





L'utilisation d'un organisateur graphique.

L'utilisation d'un organisateur graphique amène les élèves à effectuer des liens entre diverses informations en les regroupant dans un organisateur graphique, un schéma. Les organisateurs peuvent varier selon le type d'informations, le type de questions et le type de documents à analyser.

La stratégie peut être utilisée pour mettre en relation des éléments d'un même document ou de plusieurs documents.

Quand elle est bien maîtrisée, elle peut servir efficacement de moyen d'étude pour l'ensemble du cours.

Il s'agit d'une stratégie plus complexe à acquérir, d'autant qu'elle n'a pas nécessairement été initialement travaillée en français. Il est recommandé de guider les élèves dans le choix des organisateurs graphiques en cours d'apprentissage. On peut fournir un schéma à remplir ou encore le construire avec les élèves jusqu'à ce qu'ils soient en mesure de proposer eux-mêmes un organisateur graphique adéquat.

Exercice 2

1

« L'effort pour la **France-Québec** a été considérable. La France a été consciente d'**implémenter** son Canada dans toute son étendue de la capitale à l'océan : la croyance que les **Anglo-Américains** étaient destinés à diriger le pilote. »

« L'effort pour la France-Québec a été considérable. La France a été consciente d'implémenter son Canada dans toute son étendue de la capitale à l'océan : la croyance que les Anglo-Américains étaient destinés à diriger le pilote. »

Exemple d'organisateur graphique de l'histoire à l'ère impérialiste (1867-1914)

2

Le journal News, 1899

« Tandis que les Canadiens d'origine anglaise, d'un côté à l'est, sont remplis d'enthousiasme, la province de Québec se voit dans le chaos, et les représentants de ce peuple regardent le monde passer à travers des préjugés et des convictions égoïstes sans aucune de leurs idées le monde entier. [...] Dans la zone des Canadiens d'origine française et l'absence de leur anglais, ainsi les relations de ce pays sont compliquées par l'opinion canadienne-québécoise [...] »

Exemple d'organisateur graphique de l'histoire à l'ère impérialiste (1899)

Exemple d'organisateur graphique de l'histoire à l'ère impérialiste (1899)

L'utilisation d'un organisateur graphique (2)

Voici deux exemples d'organiseurs graphiques.

D'autres informations auraient pu être privilégiées en fonction de l'intention de lecture, donc de la question d'examen.

Ce type d'organisateur est d'autant plus utile au moment de dégager des similitudes et des différences.

Prenez le temps avec les élèves de découvrir les passages qui ont pu mener à ces organisateurs.

OPÉRATIONS INTELLECTUELLES ET LECTURE DE DOCUMENTS DOCUMENTAIRES

Lors de l'épreuve écrite, les opérations intellectuelles sont précisées pour chaque question afin permettre votre attention de lecture et les stratégies de lecture à adopter pour effectuer une lecture efficace des documents.

Voici la liste des opérations intellectuelles et des exemples de tâches à privilégier dans chaque cas.

OPÉRATIONS INTELLECTUELLES	CE QU'EST ATTENDU	MÉTHODE DE LECTURE
Établir une liste	Identifier des faits de différents ordres - local - temps - personnalité - action - situation - situation	Annoter
Établir l'ordre chronologique dans l'ouvrage	Classer Classer une ou plusieurs dates Classer un événement Classer un élément matériel	Annoter
Déterminer les similitudes et les différences	Comparer - une différence - une similitude - un point commun de similitude - un point précis de différence	Annoter Opérations précises
Déterminer les causes et les conséquences	Classer ou lire - qui explique une réalité historique (cause) - qui résulte d'une réalité historique (conséquence)	Annoter Opérations précises
Déterminer les changements et les continuités	Classer ou lire qui sont-ils une réalité historique - en continuité - en rupture Classer qu'une réalité historique se transforme ou se maintient	Annoter Opérations précises
Mettre en relation les faits	Annoter les manifestations ou des descriptions de faits	Annoter Opérations précises
Établir des liens causaux	Expliciter un événement lié aux autres avec des faits	Annoter Opérations précises

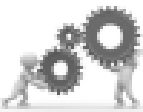
Les opérations intellectuelles et les stratégies de lecture

Le tableau de cette page rappelle aux élèves les différentes stratégies de lecture travaillées par ce dispositif et leur lien avec les opérations intellectuelles mobilisées par les tâches attendues en classe d'histoire.

De façon générale, on expliquera aux élèves que les stratégies d'annotation permettant d'activer ses connaissances antérieures, d'identifier la source et d'identifier le vocabulaire spécifique ne devraient jamais être laissées de côté. Elles permettent de mener une première analyse du document historique en se familiarisant avec le contenu.

Cependant, les élèves doivent aussi considérer la variable « temps » dans la réalisation de leur travail. En ciblant la stratégie la plus opportune pour chaque opération intellectuelle, ils peuvent aller à l'essentiel dans leur annotation afin d'obtenir les informations nécessaires pour répondre à la question qui leur est posée.

L'opération intellectuelle, derrière la tâche ou la question posée, guide donc les élèves dans leur intention de lecture et leur annotation, en plus de les guider dans la formulation de leur réponse.



Mise en pratique

Les questions ci-dessous vous permettront de vous exercer à utiliser les stratégies de lecture présentées précédemment. Rappelles-vous que l'objectif est de développer votre habileté à mieux lire en classe d'histoire/géographie de façon plus efficace dans votre lecture de divers documents.

Les documents ci-dessous pour les questions suivantes proviennent des articles suivants liés aux questions ci-dessous. Vous pouvez ainsi moduler votre apprentissage au Recueil de l'histoire de Québec.

Question 1

De quel événement traite le document 17 ? _____

Éléments de base	1 point	4 points
	L'élémentaire concernant le fait.	L'élève a fait une ou deux tentatives de réponse.

2

« Il se produit finalement grâce à Thérèse Casgrain qui, profitant de sa position de vice-présidente du Club des femmes libérales, parvient, avec l'appui d'une quarantaine de déléguées, à faire inscrire cette question au programme du parti à son congrès [...]. Élus l'année suivante, les libéraux, dirigés par Adolphe Godbout, tiennent promesse. »

Danyse BALLARGEON, Brève histoire des femmes au Québec, Québec, les Éditions du Boréal, 2012, p.146.

Utilisation des stratégies de lecture en pratique guidée

Cette page initie le volet pratique du dispositif. Sept questions (une par opération intellectuelle) sur le suffrage féminin sont présentées aux élèves. Sept questions suivent le dossier documentaire.

Il est important de rappeler qu'il ne s'agit pas d'un examen. L'objectif est de démontrer aux élèves que les documents historiques peuvent être traités de plusieurs manières et en fonction de plusieurs intentions de lecture.

Vous pourrez donc constater que les questions proposées aux pages suivantes concernent les mêmes éléments. Elles ne se retrouveraient normalement pas dans une même évaluation puisque plusieurs sont répétitives. Encore une fois, nous voulons permettre à aux élèves de mieux comprendre l'importance de l'intention de lecture.

Il sera nécessaire de rappeler que l'objectif initial n'est pas de faire une course à la bonne réponse, mais bien de développer leur habileté à utiliser efficacement des stratégies de lecture en classe d'histoire.

Question 1 (annotation suggérée)

Réponse

Le suffrage féminin ou le droit de vote pour les femmes

Qui : femme connue = suffrage féminin

Qui

2

« Il se produit finalement grâce à Thérèse Casgrain qui, profitant de sa position de vice-présidente du Club des femmes libérales, parvient, avec l'appui d'une quarantaine de déléguées, à faire inscrire cette question au programme du parti à son congrès [...]. Élus l'année suivante, les libéraux, dirigés par Adolphe Godbout, tiennent promesse. »

Danyse BALLARGEON, Brève histoire des femmes au Québec, Québec, les Éditions du Boréal, 2012, p.146.

Qui : premier ministre ayant permis le droit de vote féminin

Devoir 1
 Place les énoncés 1 et 2 en ordre chronologique.

Quantité à temps entier (papier)	1 pièce	n pièce
	Il obtient une somme dans des dizaines.	Il obtient une somme plus élevée dans des centaines.

1
 « Il se produit finalement grâce à Thérèse Casgrain qui, profitant de sa position de vice-présidente du Club des femmes libérales, parvient, avec l'appui d'une quarantaine de déléguées, à faire inscrire cette question au programme du parti à son congrès [...]. Élus l'année suivante, les libéraux, dirigés par Adélard Godbout, tiennent promesse. »

2
 « Pourtant l'État reconnaît implicitement la contribution des ménagères à l'économie familiale puisque la distribution des secours [...] est conditionnelle à la bonne tenue du ménage et que l'attribution d'un lot aux aspirants colons dépend de la capacité de leur conjointe à s'adapter au milieu de vie agricole. »

Danyse BALLARGEON, Brève histoire des femmes au Québec, Québec, Les Éditions du Boréal, 2012, p.146.

Question 2 (annotation suggérée)

Réponse



Pour cette question, les élèves doivent tenter de repérer des indices temporels.

Qui : premier ministre qui a accordé le droit de vote aux femmes - 1939

1

« Il se produit finalement grâce à Thérèse Casgrain qui, profitant de sa position de vice-présidente du Club des femmes libérales, parvient, avec l'appui d'une quarantaine de déléguées, à faire inscrire cette question au programme du parti à son congrès [...]. Élus l'année suivante, les libéraux, dirigés par Adélard Godbout, tiennent promesse. »

Danyse BALLARGEON, Brève histoire des femmes au Québec, Québec, les Éditions du Boréal, 2012, p.146.

Qui : femmes = ménagères

2

« Pourtant l'État reconnaît implicitement la contribution des ménagères à l'économie familiale puisque la distribution des secours [...] est conditionnelle à la bonne tenue du ménage et que l'attribution d'un lot aux aspirants colons dépend de la capacité de leur conjointe à s'adapter au milieu de vie agricole. »

Danyse BALLARGEON, Brève histoire des femmes au Québec, Québec, Les Éditions du Boréal, 2012, p.132.

Quand : colonisation du Québec

Quoi : reconnaissance des femmes pour la distribution des secours

Devoirs :

Le mouvement féministe prône le droit de vote de deux sexes de 21' ans. Que quel point politicien des passages suivants illustre-t-il ?

	1 point	1 point	1 point
Question de diffusion entre étudiants	L'élève illustre l'opposition à l'octroi du droit de vote.	L'élève illustre plus en détail l'opposition à l'octroi du droit de vote.	L'élève illustre l'opposition à l'octroi du droit de vote en montrant l'impact négatif.

« Le mouvement féministe ne s'arrêtera pas à l'octroi du platonique droit de suffrage; il va plus loin; il réclame pour la femme, le droit d'éligibilité et suppose que celle-ci, pour exercer l'un et l'autre, descendra dans l'arène, se mêlera aux hommes, leur disputera les charges et les votes, par les mêmes moyens et les mêmes démarches. Cela est indigne de la femme chrétienne, incompatible avec ses devoirs et propre à produire plus de mal que de bien. »
J.-Albert Foisy, journaliste

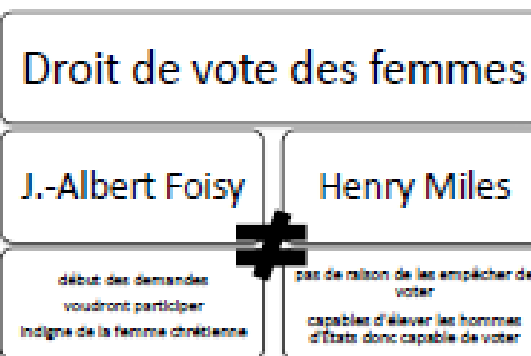
« On a argumenté que la place de la femme doit être au foyer, selon la tradition, mais pourquoi la tradition chercherait-elle à imposer à la femme un mode de vie que la nature même lui nie, et de rester continuellement en face de la même perspective? Pourquoi la forcer à passer son temps dans un milieu auquel elle n'est adaptée que pendant quelques années? Ce sont elles qui mettent au monde les hommes d'État, les élèvent et leur transmettent les plus hautes qualités. À ce compte, les femmes sont plus importantes que les hommes dans le mouvement des affaires humaines. »
Henry Miles, député libéral

Texte 1 :
Texte 2 :
pour le vote :
pour le vote :

Question 3 (annotation suggérée)

Réponse

J.-Albert Foisy ne croit pas que les femmes devraient obtenir le droit de vote puisque c'est indigne de la femme chrétienne, tandis que Henry Miles défend que les femmes devraient obtenir le droit de vote puisqu'elles sont déjà en mesure d'éduquer les hommes en fonction des valeurs et des qualités qui leur valent, à eux, le droit de vote.



pourquoi : indigne, incompatible avec devoirs

Quoi : contre le droit de vote pour la femme

« Le mouvement féministe ne s'arrêtera pas à l'octroi du platonique droit de suffrage; il va plus loin; il réclame pour la femme, le droit d'éligibilité et suppose que celle-ci, pour exercer l'un et l'autre, descendra dans l'arène, se mêlera aux hommes, leur disputera les charges et les votes, par les mêmes moyens et les mêmes démarches. Cela est indigne de la femme chrétienne, incompatible avec ses devoirs et propre à produire plus de mal que de bien. »
J.-Albert Foisy, journaliste → Auteur

« On a argumenté que la place de la femme doit être au foyer, selon la tradition, mais pourquoi la tradition chercherait-elle à imposer à la femme un mode de vie que la nature même lui nie, et de rester continuellement en face de la même perspective? Pourquoi la forcer à passer son temps dans un milieu auquel elle n'est adaptée que pendant quelques années? Ce sont elles qui mettent au monde les hommes d'État, les élèvent et leur transmettent les plus hautes qualités. À ce compte, les femmes sont plus importantes que les hommes dans le mouvement des affaires humaines. »
Henry Miles, député libéral → Auteur

Quoi : pour le droit de vote pour la femme

pourquoi : élève – éduque les hommes

Contexte

À Québec, le droit de vote s'a été accordé aux femmes qu'en 1940. Parmi les obstacles notés, citent les causes qui expliquent que ce droit ne leur ait pas été accordé plus tôt.

1. Le clergé et les hommes politiques recevaient trop de pression de la Ligue catholique féminine.	
2. Le clergé catholique désapprouvait le suffrage féminin.	
3. Les femmes ne faisaient pas de demande pour obtenir le droit de vote.	

Observation des causes et des conséquences	à gauche	à droite
	1. On a désapprouvé complètement la cause.	1. On a désapprouvé la cause mais on ne la désapprouve pas.

1

« Il se produit finalement grâce à Thérèse Casgrain qui profite de sa position de vice-présidente du Club des Femmes libérales, parvient, avec l'appui d'une quarantaine de déléguées, à faire inscrire cette question au programme du parti à son congrès [...] Ces femmes ont vaincu les libéraux dirigés par Adolphe Godbout, tiennent promesse.

Danyse BAILLARGEON, *Brève histoire des femmes au Québec*, Québec, Les Éditions du Boréal, 2012, p.146.

3

L'unioniste Grégoire Bédard croit que si la démocratie ne s'ouvre pas aux femmes, elles pourraient être tentées de se tourner vers le communisme. Le libéral Henry Miles prévient quant à lui les députés du gouvernement que les femmes obtiendront le droit de vote un jour ou l'autre et qu'elles puniront alors le parti qui le leur aura refusé. Le libéral Edgar Rochette tente de convaincre ses collègues qu'ils n'ont pas à craindre le suffrage féminin puisque les femmes leur accorderont certainement leur vote.

Alexandre DUMAS, (2016). *Le droit de vote des femmes à l'Assemblée législative du Québec (1822-1940)*. Québec, Bulletin d'histoire politique, 24(3), p.137-157.

4

Le mouvement féministe ne s'arrêtera pas à l'octroi du platonique droit de suffrage; il va plus loin; il réclame pour la femme, le droit d'éligibilité et suppose que celle-ci, pour exercer l'un et l'autre, descendra dans l'arène, se mêlera aux hommes, leur disputera les charges et les votes, par les mêmes moyens et les mêmes démarches. Cela est indigne de la femme chrétienne, incompatible avec ses devoirs et propre à produire plus de mal que de bien.

J.-Albert POISSY, « Le suffrage féminin », *L'Action catholique*, 10 février 1922, p.3.

Question 4 [annotation suggérée]

Réponse

1. Le clergé et les hommes politiques recevaient trop de pression de la Ligue catholique féminine.	
2. Le clergé catholique désapprouvait le suffrage féminin.	X
3. Les femmes ne faisaient pas de demande pour obtenir le droit de vote.	

Pour ce type de question. Les élèves auront à valider lequel des énoncés présente une cause. Ils n'ont pas à annoter tous les documents de façon exhaustive. On identifiera les mots-clés des énoncés avant d'aller corroborer leur mention (parfois sous un autre vocabulaire) dans les documents.

1 Demande donc énoncé 3 = faux

« Il se produit finalement grâce à Thérèse Casgrain qui, profitant de sa position de vice-présidente du Club des Femmes libérales, parvient, avec l'appui d'une quarantaine de déléguées, à faire inscrire cette question au programme du parti à son congrès [...] Élus l'année suivante, les libéraux, dirigés par Adolphe Godbout, tiennent promesse.

Danyse BAILLARGEON, *Brève histoire des femmes au Québec*, Québec, Les Éditions du Boréal, 2012, p.146.

3 Demande auprès de plusieurs parties donc énoncé 3 = faux

L'unioniste Grégoire Bédard croit que si la démocratie ne s'ouvre pas aux femmes, elles pourraient être tentées de se tourner vers le communisme. Le libéral Henry Miles prévient quant à lui les députés du gouvernement que les femmes obtiendront le droit de vote un jour ou l'autre et qu'elles puniront alors le parti qui le leur aura refusé. Le libéral Edgar Rochette tente de convaincre ses collègues qu'ils n'ont pas à craindre le suffrage féminin puisque les femmes leur accorderont certainement leur vote.

Alexandre DUMAS, (2016). *Le droit de vote des femmes à l'Assemblée législative du Québec (1822-1940)*. Québec, Bulletin d'histoire politique, 24(3), p.137-157.

4 Journal catholique, indigne de la femme = clergé désapprouve = 2 = vrai

Le mouvement féministe ne s'arrêtera pas à l'octroi du platonique droit de suffrage; il va plus loin; il réclame pour la femme, le droit d'éligibilité et suppose que celle-ci, pour exercer l'un et l'autre, descendra dans l'arène, se mêlera aux hommes, leur disputera les charges et les votes, par les mêmes moyens et les mêmes démarches. Cela est indigne de la femme chrétienne, incompatible avec ses devoirs et propre à produire plus de mal que de bien.

J.-Albert POISSY, « Le suffrage féminin », *L'Action catholique*, 10 février 1922, p.3.

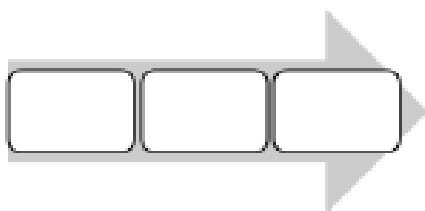
Question 1

À partir de document 1, indiquez un changement intervenu dans la condition des femmes au Québec.

	1960s	1970s	1980s
Évolution des changements et des conditions	L'État élimine les restrictions de citoyenneté	L'État élimine plus de restrictions concernant le mariage	L'État élimine toutes les restrictions concernant le mariage

1 « Il se produit finalement grâce à Thérèse Casgrain qui, profitant de sa position de vice-présidente du Club des femmes libérales, parvient, avec l'appui d'une quarantaine de déléguées, à faire inscrire cette question au programme du parti à son congrès [...] Élus l'année suivante, les libéraux, dirigés par Adélard Godbout, tiennent promesse.

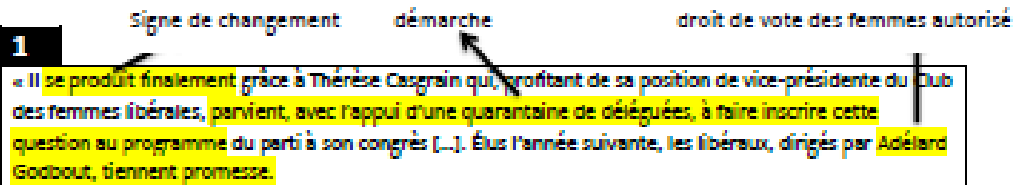
Source: BAILLARGEON, Denise, Histoire des femmes au Québec, Québec, Les Éditions du Boréal, 2012, p.146.



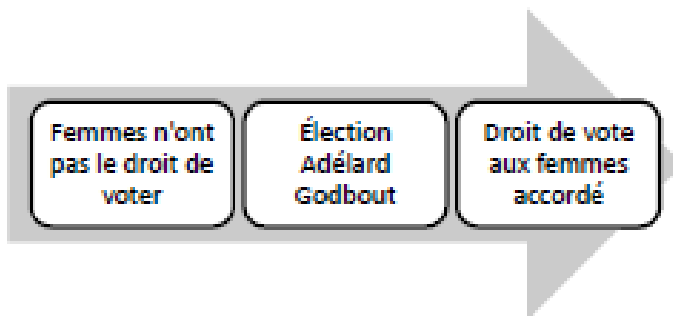
Question 5 (annotation suggérée)

Réponse

Avant l'élection d'Adélard Godbout, les femmes n'avaient pas le droit de vote au Québec. À la suite de son élection, il a tenu sa promesse électorale d'autoriser le suffrage féminin.



Denise BAILLARGEON, Histoire des femmes au Québec, Québec, Les Éditions du Boréal, 2012, p.146.



Question 4

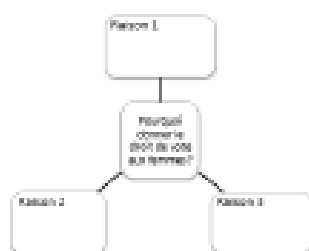
En Québec, le droit de vote a été accordé aux femmes pour éviter une situation malheureuse (plutôt que pour punir un cas). Clarifie cette affirmation, par un schéma de document 3.

Mettez en relation les faits	1 point	1 point	1 point
	1. Elle a voté pour le parti libéral.	2. Elle a voté pour le parti conservateur.	3. Elle a voté pour le parti libéral.

3

L'unioniste Grégoire Bédard croit que si la démocratie ne s'ouvre pas aux femmes, elles pourraient être tentées de se tourner vers le communisme. Le libéral Henry Miles prévient quant à lui les députés du gouvernement que les femmes obtiendront le droit de vote un jour ou l'autre et qu'elles puniront alors le parti qui le leur aura refusé. Le libéral Edgar Rochette tente de convaincre ses collègues qu'ils n'ont pas à craindre le suffrage féminin puisque les femmes leur accorderont certainement leur vote.

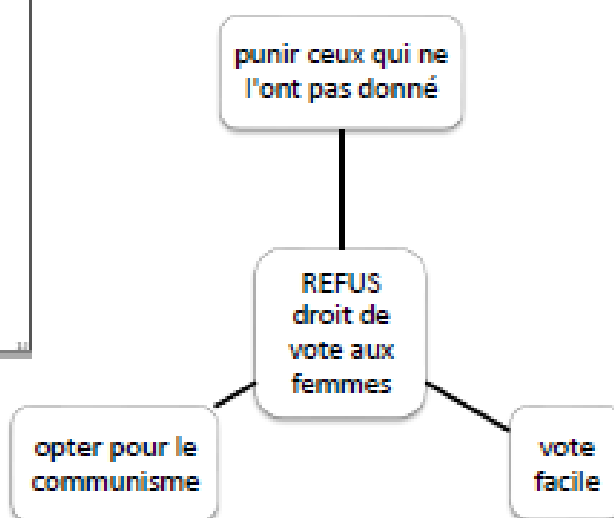
Alexandre DUMAS. (2016). Le droit de vote des femmes à l'Assemblée législative du Québec (1822-1840). Québec, Bulletin d'histoire politique, 24(3), p.137-157.



Question 5 (annotation suggérée)

Réponse

En accordant le droit de vote aux femmes, des politiciens veulent éviter que les femmes ne se tournent vers le communisme (ou que les femmes punissent les gouvernements qui leur ont refusé le droit de vote). Ils veulent éviter une situation et n'envisagent pas que le vote des femmes pourrait leur être utile.



3

L'unioniste Grégoire Bédard croit que si la démocratie ne s'ouvre pas aux femmes, elles pourraient être tentées de se tourner vers le communisme. Le libéral Henry Miles prévient quant à lui les députés du gouvernement que les femmes obtiendront le droit de vote un jour ou l'autre et qu'elles puniront alors le parti qui le leur aura refusé. Le libéral Edgar Rochette tente de convaincre ses collègues qu'ils n'ont pas à craindre le suffrage féminin puisque les femmes leur accorderont certainement leur vote.

Alexandre DUMAS. (2016). Le droit de vote des femmes à l'Assemblée législative du Québec (1822-1840). Québec, Bulletin d'histoire politique, 24(3), p.137-157.

Contexte

À l'aide des documents 1 à 4 (à la page suivante), expliquez comment l'élection d'Adélard Godbout influence la législation concernant le droit de vote.

Répondez à la question en répondant les éléments ci-dessous en votre lieu et place.

- Décrivez comment les femmes ont été exclues du vote.
- Expliquez d'Adélard Godbout en tant que premier ministre du Québec.
- Justifiez les lois sur le suffrage.

	1 point	2 points	3 points	4 points
Évaluation des faits de contexte	L'élève décrit correctement les deux lois de manière précise et différencie les deux.	L'élève décrit correctement et avec précision les deux lois de manière précise.	L'élève explique correctement avec précision les deux lois de manière précise.	L'élève explique avec précision et différencie les deux lois de manière précise.

Question 7 (annotation suggérée)**Réponse**

Les femmes du Club des femmes libérales exercent de la pression par des requêtes au candidat aux élections Adélard Godbout. Alors, lorsqu'Adélard Godbout (du Parti Libéral) est élu premier ministre du Québec, il accorde le droit de vote aux femmes tel que promis durant la campagne électorale.

NB. Voir la page suivante pour l'annotation des documents.

Question 7 suite (annotation suggérée)

1

« Il se produit finalement grâce à Thérèse Casgrain qui, profitant de sa position de vice-présidente du Club des femmes libérales, parvient, avec l'appui d'une quarantaine de déléguées, à faire inscrire cette question au programme du parti à son congrès [...]. Élus l'année suivante, les libéraux, dirigés par Adélard Godbout, tiennent promesse.

Danyse BALLARGEON, *Brève histoire des femmes au Québec*, Québec, Les éditions du Boréal, 2012, p.146.

2

Quoi : droit de vote aux femmes obtenu

« Pourtant l'État reconnaît implicitement la contribution des ménagères à l'économie familiale puisque la distribution des secours [...] est conditionnelle à la bonne tenue du ménage et que l'attribution d'un lot aux aspirants colons dépend de la capacité de leur conjointe à s'adapter au milieu de vie agricole. »

Danyse BALLARGEON, *Brève histoire des femmes au Québec*, Québec, Les éditions du Boréal, 2012, p.132.

Quoi : reconnaissance du « travail » de la femme pour la colonie

3

L'unioniste Grégoire Bélanger croit que si la démocratie ne s'ouvre pas aux femmes, elles pourraient être tentées de se tourner vers le communisme. Le libéral Henry Miles prévient quant à lui les députés du gouvernement que les femmes obtiendront le droit de vote un jour ou l'autre et qu'elles puniront alors le parti qui le leur aura refusé. Le libéral Édgar Rochette tente de convaincre ses collègues qu'ils n'ont pas à craindre le suffrage féminin puisque les femmes leur accorderont certainement leur vote.

Alexandre DUMAS. (2016). *Le droit de vote des femmes à l'Assemblée législative du Québec (1822-1940)*. Québec, Bulletin d'histoire politique, 24(3), p.137-157.

Quoi : Ce que pensent les membres des différents partis politiques sur le droit de votes aux femmes

5

Liste des parrains des projets de loi sur le vote des femmes

Année	Parrain	Parti	Naissance	Comté	Région
1902	Miles, Henry	Libéral	1852	Montreal-Saint-Laurent	Montreal
1907	Maréchal, Victor	Libéral	1852	Bois-de-Catol	Montreal
1905-1909	Tardif, Milton	Union	1857	Bois-de-Catol	Montreal
1910-1901	Vachin, Hilda	Libéral	1880	Montreal-3800-Rosemont	Montreal
1910-1901	Pellet, Antoine	Libéral	1861	Montreal-Mercier	Montreal
1904	Trudeau, Joseph	Libéral	1888	Montreal-Sainte-Marie	Montreal
1905	Rochette, Edgar	Libéral	1890	Charlevoix-Saguenay	Saguenay
1908	LeBlond, Théophile Achas	Action libérale nationale	1854	Bois-de-Catol	Montreal
1906	Prud'homme, Camille	Union nationale	1867	Gatineau	Gatineau
1908	Bélanger, Grégoire	Union nationale	1869	Montreal-1000	Montreal
1900	Godbout, Adélard	Libéral		Orléans	Chaudière-Appalaches

Alexandre DUMAS. (2016). *Le droit de vote des femmes à l'Assemblée législative du Québec (1822-1940)*. Québec, Bulletin d'histoire politique, 24(3), p.137-157.

Quoi :

Deux mandats de l'Union nationale avant de revenir libéral avec Godbout qui a promis le droit de vote aux femmes en campagne électorale.



CAHIER

DE STRATÉGIES

POUR BIEN LIRE UN DOSSIER DOCUMENTAIRE

Nom _____

Gr _____





Qu'est-ce que c'est?

L'annotation consiste à laisser des traces de sa pensée, de sa réflexion sur et autour des documents à lire.

Quand l'utiliser?

Chaque fois que vous serez invités à lire des dossiers documentaires. Mais au préalable, vous devrez vous interroger sur votre intention de lecture.

L'intention de lecture, c'est la raison pour laquelle on lit. Evidemment, le dossier documentaire doit être lu pour répondre à des questions. Alors, il faut s'interroger sur les éléments suivants :

- Quel thème est abordé ou risque de l'être?
- Quelle est la question liée au document à lire?
- Quelle opération intellectuelle est-ce que ça concerne?

Pourquoi l'utiliser?

- A) Pour activer ses connaissances antérieures
- B) Pour identifier la source et le contexte de production du document
- C) Pour identifier le vocabulaire spécifique

Quels sont les bénéfices?

- ☑ Facilite l'implication dans la tâche et permet d'éviter de tomber dans la lune.
- ☑ Permet de vérifier la compréhension.
- ☑ Permet de se poser les bonnes questions et de poser les bonnes questions à l'enseignant.
- ☑ Facilite le repérage et la rédaction de réponses en examen.

Quoi annoter en histoire?

- ✓ ASPECT
- ✓ 3QPOC
- ✓ Auto-questionnement
- ✓ Résumé
- ✓ Prédications
- ✓ Clarification
- ✓ Liens avec les connaissances antérieures

A) Annoter pour **activer ses connaissances antérieures**

L'activation des connaissances antérieures consiste à se questionner sur le sujet du document à lire et à se remémorer toutes les informations connues à ce sujet. Vous pouvez noter ces informations en marge du document à l'étude.

On annotera d'abord le sujet (Quoi) du document, mais on pourra ensuite commencer un réseau de concepts en y greffant des informations plus précises (Quand, Qui, Où, Comment, Pourquoi). Il s'agit d'une annotation sommaire qui ne demande pas une analyse en profondeur.

Exemple 1

1

« L'affectation pour la **Grande-Bretagne** a pris différentes formes. La forme la plus commune d'**impérialisme** au Canada était basée sur l'hypothèse de la supériorité d'une race : la croyance que les **Anglo-Saxons** étaient destinés à diriger la planète. »

H. Blair NEATHY, « Laurier and Imperialism », *Report of Annual Meeting of the Canadian Historical Association*, vol. 34, n°1, 1955, p.24.

Ce texte parle de :

IMPÉRIALISME ; ANGLO-SAXON

Qu'est-ce que je connais à ce sujet?

Mouvement de pensée qui prône la domination de l'Etat sur ses colonies.

Anglophones venant de Grande-Bretagne

Grande-Bretagne = pays d'Europe

Exemple 2

2

« Notre nationalisme à nous est le nationalisme canadien, fondé sur la dualité des races. La nation que nous voulons voir se développer c'est la nation canadienne, composée des Canadiens français et des Canadiens anglais, c'est-à-dire de deux éléments séparés par la langue et la religion, mais unies dans un commun attachement à la patrie commune. »

Henri BOURASSA, *Le Nationaliste*, 3 avril 1904, p. 2.

Ce texte parle de :

Qu'est-ce que je connais à ce sujet?

B) Annoter pour **identifier la source et le contexte de production du document**

La source d'un texte est l'ensemble des informations concernant la publication d'un document : le nom de l'auteur, le lieu et la date de publication.

Voici une liste de questions que vous devriez vous poser en effectuant la lecture d'un document. Les réponses à ces différentes questions et réflexions devraient être surlignées (si explicite dans le document) ou notées en marge du document. Certaines de ces questions pourraient rester sans réponse.

L'identification de la source permettra entre autres de situer un événement dans le temps ou dans l'espace et de mieux cibler le point de vue des auteurs.

Analysons les sources des documents 1 et 2 de la page précédente.

Exemple 3

1

H. Blair NEATHY, « Laurier and Imperialism », *Report of Annual Meeting of the Canadian Historical Association*, vol. 34, n°1, 1955, p.24.

1. Je ne connais pas H. Blair Neatby.
2. Le document a été écrit en 1955. Cette date ne me semble pas signifiante.
3. Le document a été publié dans « Report of Annual Meeting of the Canadian Historical Association » qui semble être un rapport officiel.
4. Le but est donc possiblement d'informer le lecteur.

Exemple 4

2

Henri BOURASSA, *Le Nationaliste*, 3 avril 1904, p. 2.

1. Je reconnais le nom d'Henri Bourassa.
2. Je me souviens qu'il a milité pour le nationalisme canadien. C'est donc possiblement une source primaire.
3. Il a peut-être écrit ce texte pour convaincre les gens de ses idées puisque c'est paru dans un journal.

Identification de la source et du contexte de production d'un document

<p align="center">Je reconnais le nom de l'auteur <small>(comme étant un personnage historique¹)</small></p>	<p>Ex :</p> <p>Christophe Colomb Jacques Cartier Justin Trudeau Martin Luther King</p>	<p>Que sait-on sur l'auteur?</p> <ul style="list-style-type: none"> - En quelles années a-t-il vécu? <ul style="list-style-type: none"> o Que se passait-il dans ces années-là? o Y a-t-il eu un événement important? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Devait-il y réagir? ▪ A-t-il causé l'évènement? - Quel était son rôle? Est-ce qu'il était un politicien, un explorateur, un membre de l'Église? 	<p>Pourquoi a-t-il écrit ce document?</p> <ul style="list-style-type: none"> o Pour convaincre des gens de ses idées o Pour décrire un événement auquel il a participé o Pour défendre un geste qu'il a fait o Pour annoncer une loi
<p align="center">Je ne reconnais pas le nom de l'auteur</p>	<p>Ex :</p> <p>Jacques Lacoursière Lucia Ferreti Marcel Fournier</p>	<ul style="list-style-type: none"> o Je vérifie l'année de publication <ul style="list-style-type: none"> ▪ Est-ce une année récente? ▪ Cette année est-elle liée à un événement important? o Je vérifie le médium de publication <ul style="list-style-type: none"> ▪ Est-ce un manuel d'histoire? Pour le savoir, je lis le nom du médium de publication. <p><i>Exemple de manuel d'histoire</i> « Histoire du Québec et du Canada » « Le Québec de 1960 à 1990 »</p> 	<p>Pourquoi a-t-il écrit ce document?</p> <p>Si le document provient d'un manuel d'histoire, le but est d'informer les lecteurs sur un sujet.</p> <p>L'auteur n'a donc pas pris part à l'évènement. Il s'agit d'une source secondaire.</p>
<p align="center">Il n'y a pas de source sous le document</p>		<p>Le vocabulaire permet-il de situer le document dans le temps?</p>	<p>Pourquoi le document a-t-il été écrit?</p> <ul style="list-style-type: none"> o Pour informer un lecteur o Pour convaincre des gens de ses idées o Pour décrire un événement auquel il a participé o Pour annoncer une loi

¹ Attention, un acteur politique comme Justin Trudeau pourrait prendre la parole pour commenter un événement du passé auquel il n'a pas pris part. Par exemple, en 2017, M. Trudeau a commenté les pensionnés indiens pour offrir des excuses aux victimes, bien qu'il n'ait pas lui-même été impliqué dans ces événements. Dans le cas de son commentaire, il sera considéré comme une source secondaire. Il est donc important de considérer l'ensemble du document en tout temps.

C) Annoter pour **identifier le vocabulaire spécifique**

Le vocabulaire utilisé dans le cours d'histoire est spécifique à cette discipline. Des termes spécifiques servent à définir plusieurs éléments.

- | | |
|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Périodes historiques | <input checked="" type="checkbox"/> Mouvements de pensée |
| <input checked="" type="checkbox"/> Réalités sociales | <input checked="" type="checkbox"/> Concepts particuliers et communs |
| <input checked="" type="checkbox"/> Acteurs historiques et témoins | <input checked="" type="checkbox"/> Connaissances historiques |

La lecture de documents historiques exige le repérage de ces termes et leur compréhension. Une fois un ou plusieurs de ces termes repérés, il faut l'identifier (en le surlignant) et en indiquant à quel élément du 3QPOC le terme est associé. Ensuite, il est recommandé de noter en marge les informations connues liées à ce terme. Cette annotation facilitera la recherche d'éléments de réponse.

Il est possible que certains termes aient déjà été repérés lors de l'activation des connaissances antérieures.

Exemple 5

1

« L'affectation pour la Grande-Bretagne a pris différentes formes. La forme la plus commune d'**impérialisme** au **Canada** était basée sur l'hypothèse de la supériorité d'une race : la croyance que les **Anglo-Saxons** étaient destinés à diriger la planète. »

Quoi

Où

Qui

H. Blair NEATHY, « Laurier and Imperialism », *Report of Annual Meeting of the Canadian Historical Association*, vol. 34, n°1, 1955, p.24.

Exemple 6

3

Extrait du journal *News*, 1899

« Tandis que les Canadiens d'origine anglaise, d'un océan à l'autre, sont remplis d'enthousiasme, la province de Québec se met dans le chemin, et les représentants de ce peuple auquel la mère patrie a accordé des privilèges et des concessions spéciales nous couvrent de honte devant le monde entier. [...] Jamais le cœur des Canadiens n'a battu si fortement à l'unisson du cœur anglais; mais les palpitations de ce cœur sont comprimées par l'apathie canadienne-française [...]. »

Jacques LACOURSÈRE, *Histoire populaire de Québec : 1896-1960*, Québec, Les éditions du Septentrion, 1995, p.26.



l'organisateur graphique

Qu'est-ce que c'est?

Il s'agit de représenter sous forme de schéma des liens entre différents éléments d'un même document ou de plusieurs documents.

Quand l'utiliser?

Chaque fois que vous devez mettre en relation des faits.

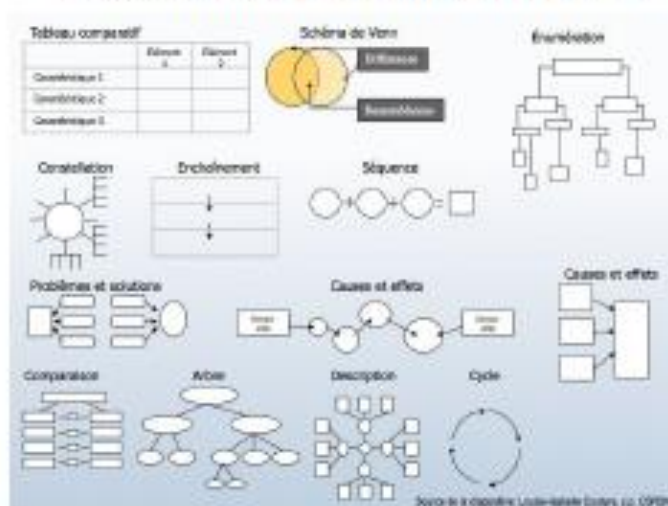
Pourquoi l'utiliser?

- Pour mettre en lumière
 - o des similitudes ou des différences
 - o des causes ou des conséquences
 - o des convergences ou des divergences de point de vue.
- Pour organiser sa pensée
- Pour étudier en prévision d'une évaluation

Quels sont les bénéfices?

- Facilite la mémorisation et la mobilisation d'informations.
- Facilite la rédaction de réponses complètes.

DIFFÉRENTS EXEMPLES D'ORGANISATEURS GRAPHIQUES

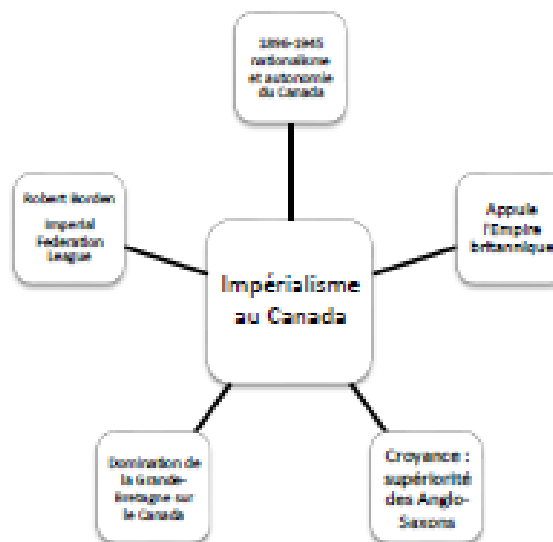


Exemple 7

1

« L'affectation pour la Grande-Bretagne a pris différentes formes. La forme la plus commune d'impérialisme au Canada était basée sur l'hypothèse de la supériorité d'une race : la croyance que les Anglo-Saxons étaient destinés à diriger la planète. »

H. Blair HEATHY, « Laurier and Imperialism », *Report of Annual Meeting of the Canadian Historical Association*, vol. 34, n°1, 1955, p.24.



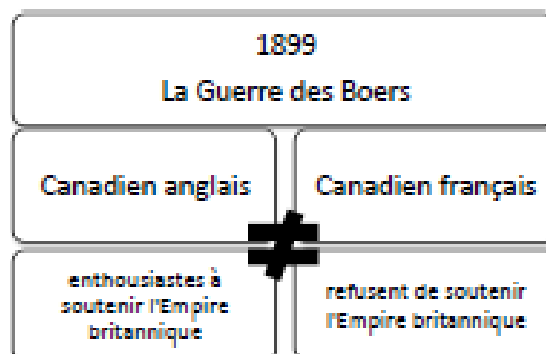
Exemple d'organisateur textuel lié au document 1 et à l'impérialisme canadien

3

Le journal *News*, 1899

« Tandis que les Canadiens d'origine anglaise, d'un océan à l'autre, sont remplis d'enthousiasme, la province de Québec se met dans le chemin, et les représentants de ce peuple auquel la mère patrie a accordé des privilèges et des concessions spéciales nous couvrent de honte devant le monde entier. [...] Jamais le cœur des Canadiens n'a battu si fortement à l'unisson du cœur anglais; mais les palpitations de ce cœur sont comprimées par l'apathie canadienne-française [...]. »

Jacques LACOURSÈRE, *Histoire populaire du Québec : 1896-1960*, Québec, Les éditions du Septentrion, 1995, p.26.



Exemple d'organisateur textuel lié au document 3 et à l'implication de la Province de Québec dans la Guerre des Boers

OPÉRATIONS INTELLECTUELLES ET LECTURE DE DOSSIERS DOCUMENTAIRES

Lors de l'Épreuve unique, les opérations intellectuelles seront précisées pour chaque question. Elles guideront votre intention de lecture et les stratégies de lecture à déployer pour effectuer une lecture efficace des documents.

Voici la liste des opérations intellectuelles et des stratégies de lecture à privilégier dans chaque cas.

OPÉRATIONS INTELLECTUELLES	CE QUI EST ATTENDU	STRATÉGIE DE LECTURE
ÉTABLIR DES FAITS	Identifier des faits de différentes natures <ul style="list-style-type: none"> - acteur - groupe - phénomène - action - mesure - activité économique - rôle - territoire 	Annotation
SITUER DANS LE TEMPS ET DANS L'ESPACE	Ordonner Situer / Classer sur une ligne du temps Identifier un territoire Identifier un élément sur une carte	Annotation
DÉGAGER DES DIFFÉRENCES ET DES SIMILITUDES	Identifier <ul style="list-style-type: none"> - une différence - une similitude - un point précis de divergence - un point précis de convergence 	Annotation Organisateur graphique
DÉTERMINER DES CAUSES ET DES CONSÉQUENCES	Identifier un fait <ul style="list-style-type: none"> - qui explique une réalité historique (cause) - qui découle d'une réalité historique (conséquence) 	Annotation Organisateur graphique
DÉTERMINER DES CHANGEMENTS ET DES CONTINUITÉS	Identifier un fait qui montre qu'une réalité historique <ul style="list-style-type: none"> - se transforme - se maintient Montrer qu'une réalité historique se transforme ou se maintient	Annotation Organisateur graphique
METTRE EN RELATION DES FAITS	Associer des manifestations ou des descriptions à des faits	Annotation Organisateur graphique
ÉTABLIR DES LIENS DE CAUSALITÉ	Exprimer un enchaînement logique qui existe entre des faits	Annotation Organisateur graphique



Les questions ci-dessous vous permettront de vous exercer à utiliser les stratégies de lecture présentées préalablement. Rappelez-vous que l'objectif est de développer votre habileté à mieux lire en classe d'histoire pour devenir plus efficace dans votre lecture de dossiers documentaires.

Les documents choisis pour les questions suivantes peuvent être utilisés plusieurs fois pour des questions différentes. Vous pourrez ainsi moduler votre annotation en fonction de l'intention de lecture.

Question 1

De quel événement traite le document 1? _____

Établir des faits	1 point	0 point
	L'élève établit correctement le fait.	L'élève établit incorrectement le fait ou ne l'établit pas.

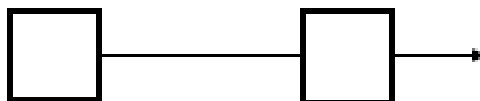
1

« Il se produit finalement grâce à Thérèse Casgrain qui, profitant de sa position de vice-présidente du Club des femmes libérales, parvient, avec l'appui d'une quarantaine de déléguées, à faire inscrire cette question au programme du parti à son congrès [...]. Élus l'année suivante, les libéraux, dirigés par Adélard Godbout, tiennent promesse.

Danyse BAILLARGHON, *Breve histoire des femmes au Québec*, Québec, les éditions du Boréal, 2012, p.146.

Question 2

Placez les documents 1 et 2 en ordre chronologique.



Situer dans le temps et dans l'espace	1 point	0 point
	L'élève situe tous les faits dans le temps.	L'élève ne situe pas tous les faits dans le temps.

1

« Il se produit finalement grâce à Thérèse Casgrain qui, profitant de sa position de vice-présidente du Club des femmes libérales, parvient, avec l'appui d'une quarantaine de déléguées, à faire inscrire cette question au programme du parti à son congrès [...]. Elle l'année suivante, les libéraux, dirigés par Adélard Godbout, tiennent promesse.

Danyse BAILLARGEON, *Breve Histoire des femmes au Québec*, Québec, Les éditions du Boréal, 2012, p.146.

2

« Pourtant l'État reconnaît implicitement la contribution des ménagères à l'économie familiale puisque la distribution des secours [...] est conditionnelle à la bonne tenue du ménage et que l'attribution d'un lot aux aspirants colons dépend de la capacité de leur conjointe à s'adapter au milieu de vie agricole. »

Danyse BAILLARGEON, *Breve Histoire des femmes au Québec*, Québec, Les éditions du Boréal, 2012, p.132.

Question 3

Le document ci-dessous présente le point de vue de deux acteurs du 20^e siècle. Sur quel point précis ces deux personnages sont-ils en désaccord?

	2 points	1 point	0 point
Déterminer des différences et des similitudes	L'élève établit correctement le point de divergence entre les points de vue.	L'élève établit plus ou moins correctement le point de divergence entre les points de vue.	L'élève dégage incorrectement le point de divergence entre les points de vue ou ne l'établit pas.

« Le mouvement féministe ne s'arrêtera pas à l'octroi du platonique droit de suffrage; il va plus loin; il réclame pour la femme, le droit d'éligibilité et suppose que celle-ci, pour exercer l'un et l'autre, descendra dans l'arène, se mêlera aux hommes, leur disputera les charges et les votes, par les mêmes moyens et les mêmes démarches.

Cela est indigne de la femme chrétienne, incompatible avec ses devoirs et propre à produire plus de mal que de bien. »

J.-Albarran Foisy, journaliste

« On a argumenté que la place de la femme doit être au foyer, selon la tradition, mais pourquoi la tradition chercherait-elle à imposer à la femme un mode de vie que la nature même lui nie, et de rester continuellement en face de la même perspective? Pourquoi la forcer à passer son temps dans un milieu auquel elle n'est adaptée que pendant quelques années?

Ce sont elles qui mettent au monde les hommes d'État, les élèvent et leur transmettent les plus hautes qualités. À ce compte, les femmes sont plus importantes que les hommes dans le mouvement des affaires humaines. »

Henry Miles, député libéral

Sujet :

Acteur 1 :

Acteur 2 :

point de vue :

point de vue :

Question 4

Au Québec, le droit de vote n'a été accordé aux femmes qu'en 1940. Parmi les énoncés suivants, cochez une cause qui explique que ce droit ne leur ait pas été accordé plus tôt.

1. Le clergé et les hommes politiques recevaient trop de pression de la Ligue catholique féminine.	
2. Le clergé catholique désapprouvait le suffrage féminin.	
3. Les femmes ne faisaient pas de demande pour obtenir le droit de vote.	

Déterminer des causes et des conséquences:	1 point	0 point
	L'élève détermine correctement la cause.	L'élève détermine incorrectement la cause ou ne la détermine pas.

1

« Il se produit finalement grâce à Thérèse Casgrain qui, profitant de sa position de vice-présidente du Club des femmes libérales, parvient, avec l'appui d'une quarantaine de déléguées, à faire inscrire cette question au programme du parti à son congrès [...]. Élus l'année suivante, les libéraux, dirigés par Adélard Godbout, tiennent promesse.

Danyse BAILLARGEON, *Breve histoire des femmes au Québec*, Québec, Les éditions du Boréal, 2012, p. 146.

3

L'unioniste Grégoire Bélanger croit que si la démocratie ne s'ouvre pas aux femmes, elles pourraient être tentées de se tourner vers le communisme. Le libéral Henry Miles prévient quant à lui les députés du gouvernement que les femmes obtiendront le droit de vote un jour ou l'autre et qu'elles puniront alors le parti qui le leur aura refusé. Le libéral Edgar Rochette tente de convaincre ses collègues qu'ils n'ont pas à craindre le suffrage féminin puisque les femmes leur accorderont certainement leur vote.

Alexandre DUMAS. (2016). *Le droit de vote des femmes à l'Assemblée législative du Québec (1923-1940)*. Québec, *Bulletin d'histoire politique*, 24(3), p.137-157.

4

Le mouvement féministe ne s'arrêtera pas à l'octroi¹ du platonique droit de suffrage; il va plus loin; il réclame pour la femme, le droit d'éligibilité et suppose que celle-ci, pour exercer l'un et l'autre, descendra dans l'arène, se mêlera aux hommes, leur disputera les charges et les votes, par les mêmes moyens et les mêmes démarches.

Cela est indigne de la femme chrétienne, incompatible avec ses devoirs et propre à produire plus de mal que de bien.

1. Octroi : accord

J-Albert POISY. « Le suffrage féminin ». *L'Action catholique*, 10 février 1922, p.3.

Question 5

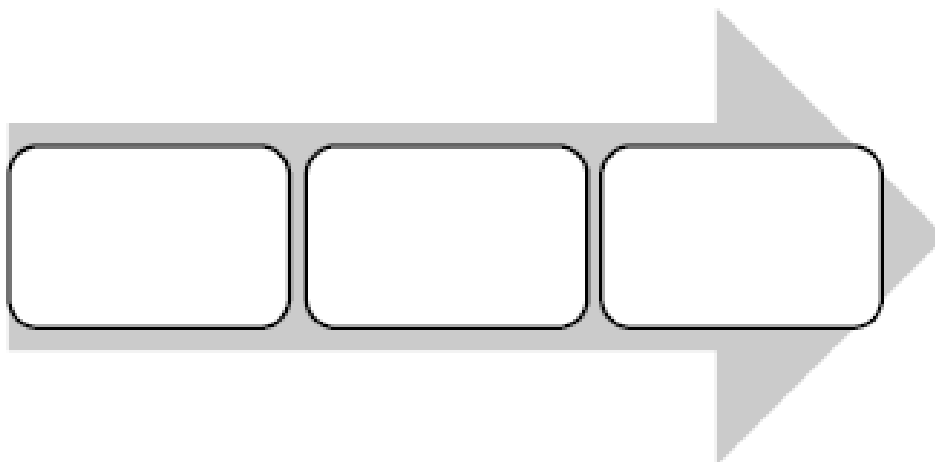
À partir du document 1, indiquez un changement survenu dans la condition des femmes au Québec.

	2 points	1 point	0 point
Déterminer des changements et des continuités	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.

1

« Il se produit finalement grâce à Thérèse Casgrain qui, profitant de sa position de vice-présidente du Club des femmes libérales, parvient, avec l'appui d'une quarantaine de déléguées, à faire inscrire cette question au programme du parti à son congrès [...]. Élus l'année suivante, les libéraux, dirigés par Adélard Godbout, tiennent promesse.

Danyse BAILLARGHON, *Breve histoire des femmes au Québec*, Québec, Les éditions du Boréal, 2012, p.146.



Question 6

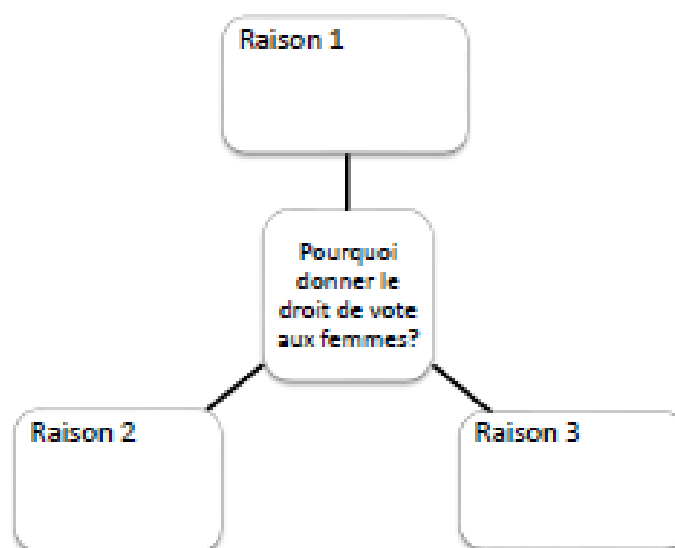
Au Québec, le droit de vote a été accordé aux femmes pour éviter une situation embarrassante plutôt que pour gagner une cause. Clarifie cette affirmation par un fait tiré du document 3.

	2 points	1 point	0 point
Mettre en relation des faits	L'élève met en relation tous les faits	L'élève met en relation certains faits.	L'élève ne met pas en relation les faits.

3

L'unioniste Grégoire Bélanger croit que si la démocratie ne s'ouvre pas aux femmes, elles pourraient être tentées de se tourner vers le communisme. Le libéral Henry Miles prévient quant à lui les députés du gouvernement que les femmes obtiendront le droit de vote un jour ou l'autre et qu'elles puniront alors le parti qui le leur aura refusé. Le libéral Edgar Rochette tente de convaincre ses collègues qu'ils n'ont pas à craindre le suffrage féminin puisque les femmes leur accorderont certainement leur vote.

Alexandre DUMAS. (2016). *Le droit de vote des femmes à l'Assemblée législative du Québec (1922-1940)*. Québec, Bulletin d'histoire politique, 24(3), p.137-157.



Question 7

À l'aide des documents 1 à 4 (à la page suivante), expliquez comment l'élection d'Adélard Godbout influence la législation concernant le droit de vote.

Répondez à la question en précisant les éléments ci-dessous et en les liant entre eux.

- Moyen utilisé par les femmes pour faire entendre leur voix.
- Election d'Adélard Godbout en tant que premier ministre du Québec.
- Modification des lois sur le suffrage

	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.

1

« Il se produit finalement grâce à Thérèse Casgrain qui, profitant de sa position de vice-présidente du Club des femmes libérales, parvient, avec l'appui d'une quarantaine de déléguées, à faire inscrire cette question au programme du parti à son congrès [...]. Élus l'année suivante, les libéraux, dirigés par Adolphe Godbout, tiennent promesse.

Danyse BAILLARGEON, *Breve histoire des femmes au Québec*, Québec, Les éditions du Boréal, 2012, p.146.

2

« Pourtant l'État reconnaît implicitement la contribution des ménagères à l'économie familiale puisque la distribution des secours [...] est conditionnelle à la bonne tenue du ménage et que l'attribution d'un lot aux aspirants colons dépend de la capacité de leur conjointe à s'adapter au milieu de vie agricole. »

Danyse BAILLARGEON, *Breve histoire des femmes au Québec*, Québec, Les éditions du Boréal, 2012, p.132.

3

L'unioniste Grégoire Bélanger croit que si la démocratie ne s'ouvre pas aux femmes, elles pourraient être tentées de se tourner vers le communisme. Le libéral Henry Miles prévient quant à lui les députés du gouvernement que les femmes obtiendraient le droit de vote un jour ou l'autre et qu'elles puniraient alors le parti qui le leur aura refusé. Le libéral Edgar Rochette tente de convaincre ses collègues qu'ils n'ont pas à craindre le suffrage féminin puisque les femmes leur accorderont certainement leur vote.

Alexandre DUMAS. (2016). *Le droit de vote des femmes à l'Assemblée législative du Québec (1922-1940)*. Québec, Bulletin d'histoire politique, 24(3), p.137-157.

5

Liste des parrains des projets de loi sur le vote des femmes

Année	Parrain	Parti	Naissance	Constit.	Région
1902	Miles, Henry	Libéral	1857	Montreal-Saint-Laurent	Montreal
1907	Medford, Victor	Libéral	1852	Notre-Dame	Montreal
1926-1929	Ward, Milton	Opport.	1857	Windsor	Montreal
1929-1931	Vauclin, René	Libéral	1888	Montreal-Saint-Roch	Montreal
1932-1933	Pain, Anatole	Libéral	1861	Montreal-Mercier	Montreal
1934	Ward, Victor	Libéral	1852	Montreal-Saint-Marc	Montreal
1935	Rochette, Edgar	Libéral	1898	Charlevoix-Saguenay	Saguenay
1938	Ward, Victor	Actuel libéral ancien	1852	Notre-Dame	Montreal
1944	Pain, Camille	Liste nationale	1861	Congrès	Congrès
1938	Bélanger, Grégoire	Liste nationale	1884	Montreal-Centre	Montreal
1942	Godbout, Adolphe	Libéral	1862	Outre	Chaudière-Appalaches

Alexandre DUMAS. (2016). *Le droit de vote des femmes à l'Assemblée législative du Québec (1922-1940)*. Québec, Bulletin d'histoire politique, 24(3), p.137-157.

Appendice J –Certificat éthique

2768	2768
Titre du protocole Développement d'un dispositif didactique exploitant les stratégies de lecture en classe d'histoire de 4e secondaire	donnée valeur
Type de projet Demande d'approbation éthique pour un projet de recherche impliquant des êtres humains (pré-Nagano)	Identifiant Nagano (acronyme) 2768
Champ d'application / axe de recherche Département des sciences de l'éducation	Type de projet Demande d'approbation éthique pour un projet de recherche impliquant des êtres humains (pré-Nagano)
CÉR Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais	Champ d'application Département des sciences de l'éducation
Statut du projet Autorisé pour la recherche	Bureau du CÉR CER - UQO
Statut des évaluations CER - UQO Approbation	Statut Autorisé pour la recherche
Date de renouvellement 2020-03-21	Date d'approbation du CÉR évaluateur 2018-03-21
Utilisateur principal Cool, Geneviève	Utilisateur principal Cool, Geneviève
Chercheur responsable ⓘ Cool, Geneviève	
Cochercheur ⓘ	
Numéros	
2018-372	
2768	
Utilisateurs du projet	
Dany, Chantal	
Cool, Geneviève	

Appendice K Résultats du groupe de discussion lié à la motivation (phase 1 – analyse de la demande)

Tout au long du groupe de discussion, les participants ont émis des commentaires dénotant leur motivation et leur perception de celle des élèves même s'ils n'étaient pas questionnés directement sur ce sujet (tableau 15). Ces unités de sens ont été traitées séparément pour bien distinguer les points de vue. Commençons par la motivation des enseignants concernant la lecture en classe d'histoire.

Tableau 15

Répartition des interventions concernant la motivation

Thèmes	Catégories et sous-catégories	Nombre d'interventions	Favorable	Neutre	Défavorable
Motivation		38	9	0	29
	Motivation des enseignants	25	5		20
	Motivation des élèves	13	4		9

La motivation des enseignants

Au total, 25 interventions abordent la motivation des enseignants et une grande majorité sont négatives (20). Dans les éléments qui nuisent à la motivation des enseignants, les participants ont mentionné que les pratiques mises en place pour améliorer la qualité de la lecture des élèves en classe d'histoire ne donnent pas les résultats escomptés en plus d'alourdir leur tâche de correction tel qu'illustrer par l'intervention suivante : « Fac ça c'est gossant. Parce que moi je passe mon année à enseigner des stratégies de lecture pis là

j'arrive à l'examen, pis là le dossier documentaire y'est blanc. Ça, c'est quelque chose de fatigant » (Sujet 4)

De plus, un autre facteur qui semble affecté la motivation des enseignants est le fait que les élèves n'atteignent pas les attentes des enseignants. Certains reprochent le fait qu'ils doivent constamment modéliser la lecture en histoire alors que ceux qui en ont réellement besoin ne sont pas attentifs. Les élèves ne semblent pas suffisamment investis ce qui donne moins le goût aux enseignants de passer du temps sur la lecture en histoire. Voici une intervention qui illustre bien ces situations : « Mais quand je fais de la modélisation, ce n'est pas tout le monde qui écoute [...] C'est sûr qu'il y en a qui ont déjà compris ça fait longtemps » (Sujet 4).

Si on s'attarde aux interventions positives concernant la motivation des enseignants, l'élément ressortant le plus (3/5) est le fait de vivre de belles réussites avec certains élèves. Les enseignants s'attachent aux victoires plus individuelles. Les participants ont également mentionné le fait d'appliquer le français en classe d'histoire et la qualité du travail d'équipe – en verticalité, avec les enseignants d'histoire de tous les niveaux – comme des facteurs de motivation.

La motivation des élèves

Les enseignants ont abordé leur perception de la motivation des élèves face aux tâches de lecture. Neuf des 13 interventions étaient négatives. Ce manque de motivation transparaît selon les participants dans le fait que les élèves ressentent de l'insécurité face à leur capacité à accomplir la tâche et évitent d'essayer, qu'ils utilisent mal leurs outils ou ne les utilisent pas du tout, qu'ils n'effectuent pas la tâche de lecture ou d'annotation pour

des raisons multiples (trop facile, trop long, ne compte pas). Un participant nommait ainsi cette problématique : « Les documents, quand il y en a treize, quinze... la quantité fait peur. » (Sujet 2)

En ce qui concerne les éléments qui ont un impact favorable sur la motivation des élèves, les participants mentionnent trois éléments distincts sur lesquels ils peuvent avoir un impact. Les élèves seraient plus motivés lorsque l'enseignant à enseigner comment lire la réglette (petite grille de correction sous chaque question) (1), lorsque les opérations intellectuelles ont été enseignées et qu'ils ont pu se pratiquer (1) et quand la tâche leur semble authentique et signifiante (2).

Appendice L Ensemble des modifications suggérées liées au dispositif #1

CAHIER DE L'ENSEIGNANT		
Modification suggérée liée liées à la langue	Acceptée	Refusée
Il serait bon de préciser que l'emploi du masculin n'est choisi que pour alléger la formulation. Autrement, il faudrait écrire : aux enseignant(e)s ou aux enseignants et enseignantes.	Ajout effectué	
Veut-on dire modéliser la tâche ou la stratégie?	Modifié : Il faut modéliser l'utilisation des stratégies	
De quelles questions est-il question ? Les questions qui sont formulées ou les questions auxquelles on tente de répondre. Ne serait-il pas plus juste de parler de la tâche?		Refonte de la stratégie - commentaire caduque
Ici, il est davantage question d'annotation et il en va de même dans le volet pratique. Ne serait-il pas plus juste d'appeler ainsi ces dernières (stratégies d'annotation et d'intégration – puisque les organisateurs graphiques sont des stratégies d'intégration et d'élaboration selon Cartier, (2007)). Cela aurait le mérite de réduire la confusion avec la référence à la contextualisation. À réfléchir sérieusement. -- Les stratégies en lien avec l'annotation sont à revoir.	Modification de la terminologie pour en revenir à deux stratégies plus près du français, mais développées sur l'utilisation en histoire.	
Unifmorniser Élève ou ÉlèveS.	Acceptée	
À clarifier : Amener l'élève à repérer les mots-clés lui permettant de faire des liens avec les savoirs liés au cours en lien avec la réalité historique, l'époque, les personnages.	Passage clarifié	
Ne pas dire qu'une tâche est simple ou complexe.	Acceptée	

CAHIER DE L'ÉLÈVE		
Modification suggérée liées à la langue	Acceptée	Rejetée
Attention, titre similaire (mise en relation) à OI.	Refonte des stratégies pour éviter la confusion.	
Dans le tableau des OI : trop vague? Quoi doit aller chercher l'élève dans cette page?	Reformulation de l'utilité du tableau	
Pourquoi seulement un acteur ? Pourquoi pas des acteurs ? Idem pour les autres aspects.	Emploi du singulier pour tous.	

CAHIER DE L'ENSEIGNANT		
Modification suggérée liée à la mise en page	Acceptée	Refusée
Pourquoi des symboles différents (sur la page de présentation du dispositif)?		Les symboles différents permettent d'attirer l'attention sur la différence.
Dans le doc enseignant, titrer les pages de stratégie en plus de la capture d'écran.	Acceptée	
Apparence vieillotte du dispositif - revoir la facture visuelle	Acceptée	
Clarification du tableau des stratégies et des OI : Comment le lien entre les opérations et les stratégies a-t-il été établi ? D'autres liens pourraient être posés. De fait, il pourrait être bon de nuancer en précisant par exemple que les stratégies jugées les plus utiles sont identifiées, mais que toutes les stratégies ont leur place. Voir commentaires dans le document de stratégies.	Refonte du tableau et reformulation de l'explication pour l'enseignant.	
Pourquoi certains mots sont soulignés : impérialisme...	Ajout d'un exemple précis en partant d'un vrai document.	

CAHIER DE L'ÉLÈVE		
Modification suggérée liée à la mise en page	Acceptée	Rejetée
Est-ce qu'une page couverture ou un élément de contextualisation pour l'élève serait approprié? Par exemple dire à l'élève pourquoi on attend x ou y de lui.	Acceptée	
Pourquoi un titre ici pour deux numéros et pas au verso?	Refonte des stratégies.	
On ne comprend pas si clairement qu'on met en pratique ce qui précède.	Reformulation de la page avec introduction et explication des attentes.	
Pourquoi ne pas présenter les références comme les règles habituelles?		Les références sont présentées conformément à ce qui se retrouve dans l'examen ministériel.

CAHIER DE L'ENSEIGNANT		
Modification suggérée liée au contenu	Acceptée	Refusée
De manière générale, cette introduction n'accorde pas assez de place à la spécificité de la lecture en histoire (lecture historique). Tout est présenté comme si les stratégies retenues étaient des stratégies de lecture travaillées d'office en classe de français. C'est cependant plus ou moins vrai, puisque certaines stratégies, par exemple la contextualisation ou le recours au 3QPOC, est beaucoup plus une stratégie de lecture historique qu'une stratégie directement travaillée en français. Il faudrait donc nuancer cela.	Organisation et formulation de présentation différente.	
Il faudrait aussi préciser que plusieurs stratégies ici travaillées concernent plus spécifiquement les stratégies liées à la lecture pour apprendre (APL, Cartier, 2007), généralement travaillées autour de la lecture des textes courants.		On ne veut pas surcharger la lecture en en faisant un document théorique

		pour l'enseignant.
Assurément, il serait bon de dire que ce dispositif s'intéresse à des stratégies de lecture qui peuvent initialement avoir été travaillées en classe de français, mais qui sont ici mobilisées, expliquées voire bonifiées dans le contexte spécifique de la classe d'histoire.		Mentionné en deux endroits dans l'introduction.
De même, plus loin dans le dispositif, une grande place est accordée aux tâches de type « questions d'examen ». Si ce dispositif vise spécifiquement à préparer les élèves à lire efficacement lors des examens (notamment lors de l'épreuve unique), cela devrait être clairement explicité. De même, seuls les documents textuels sont ici travaillés. IL faudrait aussi le spécifier et le justifier.	Ajout de l'information surtout ciblé pour l'examen du MEES dans la présentation.	
Il s'agit plutôt de dimensions auxquelles sont attachées des stratégies. À revoir. De plus, il serait bon ici de tout de suite nommer les dimensions et stratégies associées.	Changement complet de l'organisation en deux stratégies.	
Pas suffisamment spécifique pour accompagner l'enseignant.	Opérationnalisation de chaque stratégie pour que l'enseignant puisse mieux accompagner l'élève en difficulté.	
Les conseils sont adéquats mais me semblaient relever des lieux communs. Serait-il possible d'être plus spécifiques?	Reformulation de l'opérationnalisation.	
Utilisation précise du 3QPOC qui sert davantage généralement à identifier la source. Qui a produit le document ? Quand ? Où ? Pourquoi ? Comment ? Quoi ? Ici, le 3QPOC est utilisé pour repérer les éléments essentiels d'un texte. Il faudrait préciser les choses. Dans Traces (Richard, 2005), cette manière de faire était précisée. Confusion donc dans cette présentation.	Reformulation, mais cette notion ne relève pas des difficultés de lecture. Les enseignants d'histoire devraient être outillés pour utiliser le 3QPOC sans le soutien de ce document.	
Dans la mise en pratique : exemple d'annotation uniquement sur le 3q poc.	Reprise des documents et des annotations	

	spécifiques à l'intention de lecture plus précise pour chaque question.	
--	---	--

CAHIER DE L'ÉLÈVE		
Modification suggérée liée au contenu	Acceptée	Rejetée
Lien entre le titre et la stratégie : Source ou document ? En quoi l'activation des connaissances permet d'identifier la source ? Ne faudrait-il pas revoir le titre ? À réfléchir.	Refonte des stratégies.	
Pourquoi ne pas répondre à chaque question? Qui a écrit le doc : Jacques Lacoursière Que sait-on sur lui? : comment faire pour trouver cette information? Est-ce que son nom est sur la couverture ou dans le document?	Modifié avec exemple précis et concret plus un exercice de pratique à faire avec l'enseignant.	
Dichotomie entre la stratégie et l'exemple : Ici, il n'y a rien de cela dans l'exemple en dessous.	Nouveaux choix d'exemples plus en lien avec la stratégie.	
Je suis très ambivalente avec cette stratégie et sa description. Il y a comme confusion entre l'identification du contexte de production et l'identification des informations principales dans le texte qui permettent de dresser le portrait d'un contexte informatif donné. Il y a pour moi deux stratégies ici travaillées : celle de la contextualisation (comme on le fait avec la lecture historique) et celle de la compréhension de l'information, voire de l'annotation. Un point de travail à revoir.	Refonte des stratégies pour cibler celle d'annotation.	
Cibler les questionnements, mais aussi les actions à poser.	Opérationnalisation de la stratégie.	
Les questions "qui" et "quoi" sont similaires à celles de la stratégie 2.	Meilleure structure de la stratégie pour éviter la confusion.	
Dans le tableau des OI : questionnement sur la spécificité du 3QPOC.		Modification de la stratégie donc spécification plus nécessaire.

Comment trouver l'indice temporel dans le doc 1?	Modification des exemples.	
Personnellement, je trouve les questions très faciles et liées à du simple repérage textuel. Je vous invite à réfléchir à cela. De plus, ces questions n'exigent pas vraiment de l'élève qu'il recourt aux stratégies déployées dans le dispositif, sauf en ce qui a trait à la fameuse stratégies (à revoir) de la contextualisation qui en est davantage une d'annotation.	Modification de certaines questions et modifications des documents.	
Concernant la question 4 : Pas dans les documents.	Modification du choix de réponses et des documents concernés.	
Concernant la question 7 : Revoir l'ordre des énoncés, plutôt 2-1-3 (remettre en ordre).	Acceptée	

Appendice M Ensemble des modifications suggérées liées au dispositif #2

CAHIER DE L'ENSEIGNANT		
Modification suggérée liée à la langue	Acceptée	Refusée
Suggestion de titre : Dispositif didactique de lecture en classe d'histoire.	Acceptée	
Précision sur le type de lecture (compréhension) pour éviter la confusion avec la lecture historique.	Acceptée	
Pourrait-on parler d'annotation critique et réflexive (puisque c'est de cela dont il est question)?		Terminologie spécifique non trouvée.
Ajout d'un passage : "qui dépend entièrement de l'intention de lecture et des éléments sur lesquels elle peut porter (connaissances antérieures; critique du document; vocabulaire spécifique)". Je pense important d'ajouter cela pour comprendre la présence des sous-stratégies.	Acceptée	
Demande de précision : Ou autre formation, mais il faut bien lier l'explication à la stratégie d'annotation.	Acceptée	
Demande de clarification sur ce passage : "Il serait possible de reprendre tous les documents de ce document et de se questionner sur leur impact sur la lecture du document. "	Modification du passage.	

CAHIER DE L'ÉLÈVE		
Modification suggérée liée à la langue	Acceptée	Rejetée
Dans la mise en pratique : De quels documents parlons-nous ?	Modification du passage.	
Dans l'analyse, tu sembles lier le fait que ce soit une source primaire ou secondaire au fait qu'on connaisse ou non l'auteur. Ce n'est pas le critère pour décider si une source est primaire ou secondaire. Par ailleurs une même source peut être primaire ou secondaire selon la raison pour laquelle on la consulte.	Modification de certains mots et ajout d'une note de bas de page sous le tableau de l'identification de la source.	
Certaines? En lien avec plusieurs questions pourraient rester sans réponse.	Acceptée	
Le but n'est pas « sûrement » d'informer le lecteur, ça pourrait être autre chose, il ne faut pas être si catégorique. Peut-être dire le but est « possiblement »?	Acceptée	

Attention à l'orthographe de Baillargeon.	Acceptée	
Dans l'extrait de Foisy, l'élève ne comprenait pas « l'octroi du platonique droit de suffrage ». Pour octroi, il soupçonnait quelque chose en lien avec huit (octogone).	Ajout d'une définition en note de bas de page.	

CAHIER DE L'ENSEIGNANT

Modification suggérée liée à la mise en page	Acceptée	Refusé e
Habituellement, l'énumération après un deux-points limite l'utilisation de la majuscule et nécessite le point-virgule en fin d'aspect.	Structure de phrase modifiée.	
En lien avec l'activation des connaissances antérieures : Est-ce une stratégie liée à l'annotation ou une autre stratégie indépendante ? Pas clair ! Je sais que c'est une sous-stratégie de l'annotation (ou type d'annotation). De fait, il faut être plus explicite à cet égard dans ce document, au besoin au moins en ajoutant a) b) et c) comme c'est fait dans le cahier de l'élève.	Ajustement de tous les intertitres.	
On passe maintenant à la stratégie no. 2. Il serait bon que visuellement on le sente davantage dans ce passage.	Réutilisation du bonhomme des stratégies.	

CAHIER DE L'ÉLÈVE

Modification suggérée liée à la mise en page	Acceptée	Rejetée
Pourquoi ne pas ajouter un sous-titre de type : Pour bien lire un dossier documentaire.	Acceptée	
Ajout du terme annoter dans les sections a-b-c.	Acceptée	
Page de l'annotation : Dans cette page, je ne sais pas exactement à quel endroit, j'ajouterais une information à l'effet que dans l'utilisation de cette stratégie (et même de la suivante) il est utile/important de se dire au préalable dans quel contexte on est en train de travailler (avec quel thème). Je donnerai des exemples plus loin.	Ajout d'un encadré sur l'intention de lecture.	

<p>Un dossier documentaire aura toujours un titre. Peut-être que de faire un lien avec ce titre serait aidant. Évidemment dans un examen le titre ne sera pas là de la même manière, mais est-ce qu'il y a à tout le moins un sous-titre de section pour organiser les documents? C'est le document 1 que nous avons.</p>		<p>Les titres de sections sont liés à la période. Dans ce cas-ci, la section s'intitulerait : 1896-1945 Les nationalismes et l'autonomie du Canada. Comme le travail se fait avec un accompagnement de l'enseignant, il peut indiquer aux élèves que l'on traite du suffrage féminin.</p>
<p>Fait intéressant ici, comme la date était de 2012 l'élève a dit qu'il devait s'agir d'un événement en lien avec Pauline Marois, car c'est elle qui était au pouvoir à cette époque.</p>		<p>En classe, l'enseignant aurait démystifier avec les élèves que les documents portent sur le droit de vote des femmes, évitant méprise.</p>
<p>Simplement avec les numéros de page un élève pourrait classer chronologiquement. Mais il est vrai que ça pourrait aussi l'induire en erreur.</p>		<p>On précise que le dispositif doit être utilisé avec un accompagnement.</p>
<p>Ici quand on voit des lignes, il me semble qu'on ne répondra pas en faisant un schéma. Si tu souhaites que la réponse soit sous forme de tableau il faudrait mettre le format tableau en indiquant les noms dans les cases auteurs et pour le reste c'est l'élève qui compléterait. Un élève pourrait répondre le droit de vote des femmes tout simplement!</p>	<p>Le schéma sert d'annotation et non de réponse, mais j'ai ajouté un canevas vide pour faciliter la réflexion de l'élève.</p>	
<p>Pourquoi mettre quatre lignes pour la réponse quand on demande un fait et que celui-ci peut tenir en une ligne : Grégoire Bélanger voulait éviter le communisme.</p>	<p>Retrait de deux lignes.</p>	
<p>Encore une fois, si ici tu veux encourager les élèves à utiliser l'organisateur graphique peut-être faudrait-il le mettre partiellement</p>	<p>Ajout de l'OG à compléter.</p>	

vierge pour soutenir ceux qui veulent l'utiliser dans leur réponse.		
---	--	--

CAHIER DE L'ENSEIGNANT		
Modification suggérée liée au contenu	Acceptée	Refusée
Je suis d'accord avec cette idée, mais dans le document de l'élève le mot « intention » n'apparaît nulle part! Je pense également que tout ce qui relève du contexte devrait être davantage pris en compte. (2 ^e fois – dans : identification du vocabulaire)	Ajout d'un passage plus explicite à cet effet.	
Et si les élèves ne repèrent pas le mot « impérialisme » comme un mot important? Question à poser aux élèves : Est-ce qu'il y a dans ce document des mots dont on parle en classe ces jours-ci? Les élèves peuvent être capables de dire de quoi il est question en classe d'histoire à ce moment, mais que faire s'ils sont capables de décrire l'impérialisme sans utiliser le mot?		Ce document sert à enseigner la lecture et non les connaissances en histoire. L'enseignant pourra combler les manques liés au contenu disciplinaire.
Préalablement on pourrait peut-être aussi demander aux élèves ce qu'ils voient comme mots importants à annoter et à faire ressortir. (Avant de commencer à réfléchir en groupe - comme première question.)	Modification apportée en spécifiant si l'enseignant veut d'abord modéliser ou se retrouver déjà en pratique guidée.	
En parlant de la source secondaire : Tu mentionnes cela ici, mais ce n'est pas mis en pratique dans le dispositif. Seule la source primaire est mentionnée.		Ce document ne sert pas à enseigner les connaissances spécifiques à l'histoire. La distinction entre source primaire et secondaire devrait être su de l'élève en 4 ^e année du secondaire.

Remise en question du choix de l'extrait : Comment l'élève peut savoir que c'est de la Guerre des Boers dont il est question simplement en lisant ce document? Moi-même en lisant uniquement l'extrait et en regardant Lacoursière comme source je n'avais pas d'idée!		Le document en contexte aurait certainement aidé, mais comme l'intention ici n'est pas d'évaluer l'élève, l'impact est minime. L'enseignant doit accompagner les élèves pour qu'ils comprennent la stratégie.
Cette stratégie relève de l'apprentissage par la lecture et elle n'est pas toujours travaillée en français. Il faudrait peut-être le préciser.	Acceptée	
Tout se passe comme si l'ensemble des stratégies travaillées concernent l'intention de lecture. Ne serait-il donc pas préférable de présenter les choses ainsi en début de dossier ? Une piste à réfléchir...	Acceptée	
Oui, ils pourraient faire cette association, mais cela sera aidé en donnant le contexte des savoirs enseignés dès le départ. Est-ce qu'on parle de la colonisation? Du nationalisme? De la période 1980 à aujourd'hui?		L'enseignant peut donner cette information aux élèves lors de l'accompagnement.

CAHIER DE L'ÉLÈVE

Modification suggérée liée au contenu	Acceptée	Rejetée
Dans le tableau des sources : Étrange exemple de réponse. Ne serait-il pas mieux de proposer des exemples de type : pour décrire un événement auquel il a participé. (x2)	Acceptée	
Comment l'élève va arriver à cibler ce qui est important? Sur quelle base? Ici vient l'idée de la contextualisation. Prise hors contexte un élève pourrait très bien dire que le terme « race » est important dans cet extrait.	Ajout d'une note plus explicite sur le fait que le document doit être fait en modélisation, donc on aide l'élève.	Le document doit être utilisé avec un accompagnement de l'enseignant. C'est donc le rôle de l'enseignant de pister

		les élèves sur la tâche à faire.
Ici l'élève a répondu à cette question que le texte parle de Québécois, de leur place dans le Québec. Quand je lui demande si l'identification de la source peut l'aider, il me répond qu'il ne sait pas qui est Henri Bourassa. Actuellement, il voit la période 1960 à aujourd'hui en classe donc il a davantage Robert Bourassa en tête.		On précise que le dispositif doit être utilisé avec un accompagnement.
Je ne suis pas à l'aise avec cette prémisse. Et si l'élève ne reconnaît pas le nom d'Adélard Godbout? Et s'il reconnaît le nom de Jacques Lacoursière, car il a vu le manuel d'histoire en classe? J'ajusterais le tableau en ayant en tête cette possibilité. Les élèves ne pensent pas toujours comme on pense qu'ils vont le faire. Il faut vraiment tenter de se mettre dans la peau d'un élève qui ne sait pas quel est le contexte, alors il peut aller dans toutes les directions. (2X)	Modifié : Je reconnais le nom de l'auteur (comme étant un personnage historique)	
Ici il y a selon moi une erreur dans ce que tu proposes comme réponse. Il me semble que le lieu dont on parle est le Canada, on parle de l'affectation pour la GB, ce n'est pas l'endroit où ça se passe. Ceci dit je pense que plusieurs élèves tomberaient dans ce piège en identifiant comme « où » le premier lieu géographique qu'ils vont croiser dans leur lecture. Pourquoi le pas utiliser cet extrait pour montrer que même pour trouver le « où » il faut être vigilant et bien lire!	Acceptée	
Ici le titre parle d'un journal en 1899 et en bas la source est de Jacques Lacoursière!!! L'élève a relevé cette ambiguïté.		Citation de source secondaire. Modification du titre, mais le titre permet de situer l'extrait dans son contexte.

<p>Pour cet exemple, il me semble qu'il manque le « mode d'emploi » pour comment passer du texte au graphique. Est-ce qu'il ne pourrait pas y avoir une version « en construction » par exemple guider l'élève en disant si l'impérialisme est le thème traité en classe et l'élément central de cet organisateur graphique, indique des éléments qui sont des caractéristiques liées au sujet. C'est une proposition, il pourrait y en avoir d'autres mais il me semble que c'est un peu si tu mettais « impérialisme au Canada » au centre et l'élève aurait à compléter le reste.</p>		<p>On précise que le dispositif doit être utilisé avec un accompagnement. L'enseignant va justement expliquer le raisonnement qu'il aurait fait pour arriver à ce résultat.</p>
<p>Et si c'était le mot « race » que l'élève identifiait comme étant déterminant? Le graphique serait totalement différent.</p>		<p>On précise que le dispositif doit être utilisé avec un accompagnement.</p>
<p>En ayant des documents hors contexte, l'élève a l'impression qu'il n'a pas vu ces contenus.</p>		<p>Possible que l'élève en question n'ait pas vu les contenus. Le dispositif doit être utilisé avec un accompagnement de l'enseignant qui comble les lacunes.</p>
<p>En lien avec la question 4 : Question plus difficile pour l'élève.</p>		<p>Possible que l'élève en question n'ait pas compris la question. Le dispositif doit être utilisé avec un accompagnement de l'enseignant qui comble les lacunes.</p>
<p>En lien avec la question 6 : Il a été difficile de comprendre la question pour l'élève. J'ai dû lui dire de lire le document pour tenter de voir si cela pouvait l'aider à mieux comprendre la question. Ce fut le cas.</p>		<p>Possible que l'élève en question n'ait pas compris la question. Le dispositif doit être utilisé avec un accompagnement de l'enseignant qui comble les lacunes.</p>

<p>Et si l'élève ne reconnaît pas le nom de Henri Bourassa? Est-ce à dire que c'est une source secondaire?</p>		<p>Le document est utilisé avec un accompagnement. On veut travailler le fait de prendre l'habitude de regarder la source.</p>
--	--	--

Appendice N Tableau comparatif des résultats liés aux commentaires généraux des dispositifs #1 et #2 (tableau 16)

Tableau 16

Tableau comparatif des résultats liés aux commentaires généraux des dispositifs #1 et #2

Sections	Question	Commentaires généraux des expertes Dispositif #1	Commentaires généraux des expertes Dispositif #2
Impressions générales	Quelles sont vos premières impressions à la suite de la lecture du dispositif didactique?	Le travail proposé est intéressant, quoiqu'il soit nécessaire d'y réaliser plusieurs bonifications. À cet égard, l'étudiante est invitée à consulter les nombreux commentaires et modifications suggérées réalisés à même les documents de travail. Un réel travail de révision paraît fondamental.	Très bonne bonification du premier dispositif, malgré quelques précisions encore nécessaires pour éviter les confusions, entre autres sur ce qui unit le générique « stratégie d'annotation » avec les stratégies liées aux connaissances initiales, étude critique du document et vocabulaire. Voir commentaires dans les deux documents.
		Difficile pour l'élève. C'est comme un examen, on explique peu.	Je pense que la forme est adéquate. Visuellement il y a une belle homogénéité. Je crois que cibler deux stratégies est une bonne idée cela laisse de l'espace pour les décortiquer.
		Beau travail. Par contre, je trouve certaines parties difficiles pour un élève à faire. L'auteur est généralement inconnu de l'élève et il peut difficilement connaître son intention... même chose pour l'organisateur graphique. Je pense que ça peut être une lourdeur ou un stress.	Les modifications du dispositif sont super. La mise en page des stratégies permet la prise de notes et parfois elle laisse aux élèves une place pour le modelage. Le vocabulaire est adéquat et précis.
Les contraintes physiques	Comment l'organisation de l'espace de la classe peut-elle se prêter aux activités	Difficile de répondre pour moi.	Il est difficile pour moi de répondre à cette question. Toutefois j'ai demandé à un élève dyslexique, actuellement en secondaire 4 (donc il fait le cours d'histoire) de faire la mise en pratique. Je l'ai questionné et certains de ces commentaires seront intégrés directement dans le document.

		Le TBI et les affiches en classe vont aider à modéliser les stratégies.	On peut enseigner les stratégies aux TBI, aux tableaux verts ou sous forme de jeux. Selon moi, cela convient à toutes les organisations de classe.
		Bien, quoique la question me paraît bien peu pertinente.	
Le contenu	Quelles activités vous semblent pertinentes? Pourquoi?	Le sujet même du dispositif s'appuie sur un besoin reconnu : les élèves ont besoin d'être soutenus dans leur compétence à lire en histoire et les enseignants sont généralement peu outillés et formés pour les soutenir. Le dispositif envisagé est à cet égard utile et généralement pertinent.	Le cahier des élèves est très bien organisé. Le tableau quant à la critique des sources et le lien stratégies/opérations intellectuelles sont particulièrement intéressants.
		Je suis ambivalente.	Les activités semblent pertinentes toutefois j'ai quelques commentaires (directement dans le document). Aussi je me demande pourquoi avoir ciblé ces deux thèmes? Pourquoi la mise en pratique des sept stratégies se fait uniquement avec un seul thème.
		L'approche de lecture face aux opérations intellectuelles. On piste bien les élèves.	En secondaire 4, la problématique de plusieurs élèves est le vocabulaire, donc une stratégie qui leur donne des outils est super. Aussi, cette stratégie peut aider ceux qui ont des difficultés avec l'inférence. J'aime beaucoup les organisateurs graphiques car très clair et résumé (mots-clés).

Quelles activités devraient être enrichies ou modifiées? Comment les amélioreriez-vous?	<p>Comme l'illustrent les nombreux commentaires et propositions de modifications, les aspects suivants sont à retravailler (voir les documents annotés pour le détail) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la présentation du dispositif aux enseignants – page 1 (liens établis entre le français et l'histoire, distinction entre la lecture en français et la lecture en histoire, place de l'épreuve unique dans le dispositif et ses intentions, prépondérance des documents textuels, organisation (confuse) du dispositif autour de l'idée de dimensions ou stratégies; - l'organisation visuelle du document autour des dimensions/stratégies retenues; - la cohérence entre le grand « titre » de la dimension et les stratégies de lecture associées; - la cohérence interne de certaines stratégies, plus particulièrement celle dite de contextualisation; - la pertinence du volet pratique au regard du dispositif et de l'ensemble des stratégies travaillées. <p>Pour réaliser les améliorations nécessaires, l'étudiante est invitée à réfléchir à tous les aspects de son dispositif et au besoin, à compléter ses lectures à propos de la lecture dite historique et des stratégies (avec la terminologie employée) qui y sont associées. Elle pourrait aussi lire sur l'apprentissage en lisant (APL).</p>	<p>La présentation générale des stratégies, en début des documents, est à bonifier par endroits, tout comme d'autres éléments plus spécifiques (voir commentaires et propositions de modifications dans les deux documents annotés). Comme le dossier documentaire comporte aussi beaucoup de documents iconographiques, il serait bon de préciser si les stratégies s'appliquent seulement aux documents textuels, mais aussi à ceux imagés.</p>
	<p>Guider davantage l'élève, le prendre par la main. Opérationnaliser.</p>	<p>Les améliorations possibles sont indiquées directement dans les documents.</p>
	<p>Question sur l'auteur et schéma graphique.</p>	<p>Activation des connaissances antérieures est difficile pour les élèves. Ils ne savent pas comment faire. Je crois qu'il faudrait les pister davantage.</p>

Que pensez-vous de la logique du déroulement du dispositif?	<p>Le déroulement proposé est intéressant et pertinent. Je me demande cependant s'il ne serait pas plus riche d'aller plus loin dans la description des stratégies pour entre autres guider davantage les enseignants dans la pratique guidée entendue. Des pistes de tâches pourraient être proposées, des types de documents à lire pourraient être identifiés, etc. Tel que déjà mentionné, il serait important aussi que le volet pratique assure la mise en pratique de toutes les stratégies travaillées.</p>	<p>Belle logique quant aux choix effectués dans l'ordre de présentation des stratégies.</p>
	<p>La structure ne me semble pas totalement claire.</p>	<p>Je crois que la logique est adéquate. On pourrait choisir une autre logique mais celle qui a été ciblée se défend totalement.</p>
	<p>C'est bien pensé et logique. Pour moi, c'est très réalisable puisque je l'applique déjà en classe en bonne partie.</p>	<p>Très bien. On le présente étape par étape (pour moi, du plus simple au plus compliqué). Les stratégies sont claires et on peut les appliquer une à la fois.</p>
En quoi le contenu correspond-il aux objectifs du cours d' Histoire du Québec et du Canada de 4 ^e secondaire?	<p>La référence implicite à l'épreuve unique est directement liée au cours de 4e secondaire, tout comme l'exigence de travailler la lecture (étude critique des sources) et particulièrement de recourir à des dossiers documentaires. De même, le thème traité dans le volet pratique est au programme.</p>	<p>Intéressant choix du contexte autour du recours au dossier documentaire et liens très signifiants avec les opérations intellectuelles.</p>
	<p>Bien.</p>	<p>Il cible les contenus obligatoires et les OI.</p>
	<p>Il vise à bien répondre aux différents OI et il n'ajoute pas de travail supplémentaire aux élèves.</p>	<p>Le vocabulaire est bien choisi et les documents choisis sont en lien avec le cours. On ne doit pas l'adapter comme prof d'histoire.</p>

<p>En quoi le contenu permet-il aux élèves de développer leur habileté à mettre en pratique les opérations intellectuelles?</p>	<p>Le dispositif propose un lien intéressant (bien qu'à nuancer) entre les opérations intellectuelles et l'intention de lecture qu'elles induisent. Il offre aussi une relation intéressante (mais elle aussi à nuancer) entre les opérations intellectuelles et les stratégies de lecture.</p>	<p>Le lien explicite posé avec les opérations intellectuelles est particulièrement éclairant pour les élèves.</p>
	<p>Le dispositif permet de mettre en pratique les OI mais pas véritablement de guider les élèves en leur montrant comment faire. Un élève faible restera faible.</p>	<p>Selon moi ce n'est pas tant le contenu que le traitement et le type de questions qui permet de mettre en pratique les OI.</p>
	<p>L'approche du dossier documentaire sera toujours le même et l'élève se sentira rassuré au fil du temps. (Les infos vont ressortir facilement des documents).</p>	<p>La lecture est la clé des OI. Les élèves doivent pouvoir décoder rapidement les infos à l'intérieur des documents. Les examens ont beaucoup de documents et peu de temps. Ce dispositif permettrait à certains de mettre en application au moins 1 stratégie. Présentement certains refusent d'annoter les documents.</p>

Les élèves		
Selon vous, pour quelles raisons les élèves seraient-ils motivés par ce dispositif didactique? Pourquoi pourraient-ils être, au contraire, peu motivés?	<p>Il est à prime abord difficile de motiver les élèves sur cet aspect de la lecture en histoire. La relation établie entre leur compétence à lire en français et la compétence à lire en histoire est intéressante; elle est susceptible de sécuriser certains élèves. De même, le travail sur des habiletés de lecture transférables dans la vie courant peut être stimulant.</p> <p>Les élèves pourraient cependant trouver le travail conventionnel : la facture visuelle des documents remis aux élèves reste très scolaire (et quelque peu désuète), le travail proposé se limite aux documents textuels (et de surcroît à des documents textuels très peu engageants - comme bien des documents utilisés en histoire-, et finalement, le volet pratique propose un travail assez facile qui mobilise très peu les stratégies travaillées. Bien que je comprenne l'utilité de rester près des pratiques habituelles, il pourrait être intéressant d'innover un peu, en recourant par exemple à des documents textuels différents (par exemple un extrait de roman historique), voire à des documents iconographiques (dont l'étude est au programme et qui sont présents dans les dossiers documentaires).</p>	<p>Le cahier présentant les stratégies est très accessible et concret. Bravo à cet égard. Toutefois, les exercices proposés peuvent être un peu rébarbatifs, notamment parce que les sujets traités ne sont pas nécessairement ceux qui motivent le plus les élèves (surtout lorsqu'ils sont traités de manière statique).</p>
	<p>Il manque l'intention, le pourquoi derrière cette activité.</p>	<p>Visuellement le dispositif n'est pas trop chargé ce qui me semble intéressant pour les élèves. Toutefois le dispositif me semble être quand même difficile d'accès pour les élèves ayant des difficultés. Il y a aussi le fait que les mêmes sources reviennent à répétition dans les exercices, je pense que c'est lassant et que les élèves vont se désintéresser.</p>
	<p>Ce dispositif permettrait aux élèves de lire les documents une fois et de saisir le sens et l'info et le caractériser plutôt que de devoir lire et le relire plusieurs fois lors de l'examen.</p>	<p>On présente l'annotation, l'organisateur graphique et les autres comme une recette. Les élèves faibles pourraient voir ces stratégies comme un moyen de réussir.</p>

L'enseignant	Dans quelle mesure un enseignant serait-il intéressé à exploiter ce dispositif en classe?	Pour les mêmes raisons que les élèves, certains enseignants pourraient y trouver de l'intérêt et d'autres non. Assurément, le fait de recevoir un dispositif clé en main est un incitatif important.	Il demeure facile pour l'enseignant de recourir au dispositif. Il est bien guidé et les activités proposées sont clé en main. Cependant, il pourrait être bon d'offrir des pistes générales de transfert des stratégies ciblées dans d'autres contextes (d'autres contextes que celui des exercices proposés). Il serait dommage que le dispositif s'arrête à l'exercisation.
		Si cela lui dégage une certaine lourdeur, le document doit devenir un soutien.	Cet outil peut lui donner des pistes pour accompagner les élèves.
		C'est selon moi, un bon clé en main et il permet à l'enseignant de l'adapter à sa réalité de classe facilement.	Ce dispositif est un clé en main. Bravo.
Autres considérations			De manière globale en regardant le dispositif et en voyant l'élève travailler avec celui-ci j'en suis venue à me questionner sur l'importance du contexte pour faire les apprentissages et les liens. En effet, en présentant les activités hors contexte cela amène un niveau de difficulté supérieur. Je crois qu'il faudrait prendre cela en compte. À quelque part c'est peut-être un peu la question de la poule ou l'œuf... il me semble qu'avec le dispositif tu travailles davantage dans le sens que le document va être un indice, une clé, une porte vers le contenu traité en classe d'histoire mais si pour l'élève il fallait plutôt avoir le contexte global (on parle du vote des femmes ou du nationalisme) pour être en mesure d'avoir accès à une certaine compréhension des documents.

		<p>Les nombreuses erreurs de français encore présentes à ce stade de diffusion sont, à mon avis, inadmissibles. De même, la présentation soulignant qu'une heure est nécessaire à l'évaluation du dispositif à ce stade de la recherche est inexacte. Il faut bien plus d'une heure pour évaluer avec rigueur le travail et le commenter.</p> <p>Voir les nombreux commentaires dans les documents annotés.</p>	<p>Considérant toutes les potentialités actuelles de la mise en page numérique, je pense que le cahier de l'élève pourrait être visuellement bonifié. Cela demeure toutefois accessoire.</p>
			<p>Il pourrait y avoir des exemples à faire avec les élèves pour chacune des stratégies.</p>