



REGARD SUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE EN HISTOIRE CHEZ DES ÉLÈVES INSCRITS À UN COURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA

Alexandre Lanoix, Catherine Déry et Marc-André Éthier

Volume 15, juillet 2022

Multimodalité et enseignement-apprentissage des sciences humaines et sociales

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1091405ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1091405ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale

ISSN

2368-9242 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lanoix, A., Déry, C. & Éthier, M.-A. (2022). REGARD SUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE EN HISTOIRE CHEZ DES ÉLÈVES INSCRITS À UN COURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 15. <https://doi.org/10.7202/1091405ar>

Résumé de l'article

L'article rend compte des premiers résultats d'une recherche menée depuis l'automne 2020 sur l'état et l'évolution, chez des élèves inscrits à un cours d'Histoire du Québec et du Canada de quatrième secondaire, de la littératie, définie comme la capacité à comprendre et à communiquer de l'information dans le cadre d'un champ de connaissances, en l'occurrence l'histoire (Martel, 2018; Nokes, 2013). Nous en cherchons et analysons des manifestations dans les productions écrites des élèves sous deux angles : l'utilisation des documents et la production de textes historiques. L'analyse des productions d'élèves en fonction de ces deux perspectives montre les contours d'une littératie historique marquée par une difficulté certaine à exploiter les documents historiques pour construire une interprétation cohérente et à produire des textes historiques qui tiennent compte à la fois de l'espace, du temps et de la causalité.



REGARD SUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE EN HISTOIRE CHEZ DES ÉLÈVES INSCRITS À UN COURS D'HISTOIRE DU QUÉBEC ET DU CANADA

Alexandre Lanoix, Université de Montréal
Catherine Déry, Université de Montréal
Marc-André Éthier, Université de Montréal

Résumé

L'article rend compte des premiers résultats d'une recherche menée depuis l'automne 2020 sur l'état et l'évolution, chez des élèves inscrits à un cours d'Histoire du Québec et du Canada de quatrième secondaire, de la littératie, définie comme la capacité à comprendre et à communiquer de l'information dans le cadre d'un champ de connaissances, en l'occurrence l'histoire (Martel, 2018; Nokes, 2013). Nous en cherchons et analysons des manifestations dans les productions écrites des élèves sous deux angles : l'utilisation des documents et la production de textes historiques. L'analyse des productions d'élèves en fonction de ces deux perspectives montre les contours d'une littératie historique marquée par une difficulté certaine à exploiter les documents historiques pour construire une interprétation cohérente et à produire des textes historiques qui tiennent compte à la fois de l'espace, du temps et de la causalité.

Abstract

The article presents the first results of a research that started in September 2020 which aims to characterize the state and evolution of the historical literacy of students enrolled in a Secondary IV Quebec and Canada history course. Literacy being understood as the ability to understand and communicate information within the framework of a field of knowledge (history, in this case) (Martel, 2018; Nokes, 2013), we are looking and analyzing its manifestations in the written productions of the pupils from two angles: the use of documents and the production of historical texts. The analysis of student productions illustrates that the historical literacy being developed shows significant shortcomings, including a difficulty to mobilize historical documents in the construction of coherent historical interpretations and to write texts that account for place, time and causality.

Mots-clés : enseignement secondaire, histoire du Québec et du Canada, littératie historique, pensée historique.

Keywords: secondary education, History of Quebec and Canada, historical literacy, historical thinking.

1. Mise en contexte

Composée de professeurs de didactique et de pédagogie de l'Université de Montréal et de la TÉLUQ, notre équipe de recherche a entrepris une collecte de données, en septembre 2020, dans le cadre d'une étude axée sur la formation à distance en Histoire du Québec et du Canada (HQC). Cette enquête vise à identifier, à caractériser et à perfectionner des approches et des dispositifs qui favorisent la persévérance et la réussite dans le cours d'HQC de quatrième secondaire dans les cours à distance. La crise sanitaire et les bouleversements qu'elle a entraînés dans le système scolaire ont bousculé nos projets, alors que la presque totalité des élèves du Québec s'est retrouvée en situation de formation à distance, à un moment ou un autre de l'année scolaire 2020-2021. Cet article présente les résultats de la recherche qui portent sur la réussite des élèves, c'est-à-dire sur les apprentissages en histoire réalisés par ceux-ci. Nous nous sommes intéressés à cet enjeu au moyen d'analyses des productions réalisées par les élèves dans le cadre du cours.

Bien que notre recherche ait été initiée dans un contexte de formation à distance, cet article ne porte pas sur cette caractéristique de nos travaux. Nous concentrons plutôt notre attention sur le dispositif didactique créé pour le cours qui, comme nous l'expliquons plus loin, s'inscrit tout à fait dans la lignée des programmes, des cadres d'évaluation ainsi que des tâches qui sont fréquemment proposées aux élèves en HQC de quatrième secondaire. En ce sens, nous réfléchissons ici aux textes produits par des élèves en réponse à des questions typiques du cours HQC. Des travaux subséquents permettront de tisser plus de liens entre ces productions et le contexte d'enseignement.

Le dispositif didactique utilisé par les enseignants dans le cadre de ce projet pilote lancé par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) est un cours élaboré par le service national du RÉCIT du domaine de l'univers social (RÉCITUS). Cette initiative, lancée dans la foulée de la mise en application du Plan d'action numérique en éducation, permettait la mise sur pied de projets pilotes de formation à distance (FAD) au secteur de la formation générale des jeunes dans tous les domaines d'apprentissage.

Non seulement le déploiement à cette échelle de la FAD au secteur des jeunes représente une nouveauté au Québec, mais l'expérimentation de ce programme est aussi l'occasion d'observer et d'analyser des travaux d'élèves produits dans un contexte authentique, c'est-à-dire que les

données ont été produites dans le cadre d'un cours régulier, et non aux fins d'une recherche. Qui plus est, le cours produit par le RÉCITUS a été approuvé par le MEES et son format se colle aux exigences du cadre d'évaluation des apprentissages (MEES, s.d.). Considérant notre préoccupation pour la réussite des élèves, et donc pour les apprentissages réalisés en HQC, la question générale qui retient notre attention est la suivante : quelle est la teneur des apprentissages en HQC générés par les directives ministérielles et le cours fondé sur celles-ci?

2. Cadre de référence

Cette section présente les concepts au cœur de l'enquête. Nous mettons d'abord en contexte les principales orientations du programme de formation en HQC, puis les définitions opérationnelles de la littératie historique, de même que les deux cadres théoriques associés à ce concept sur lesquels s'appuie l'analyse des productions des élèves. La section se conclut par une précision de notre question de recherche.

2.1. Le programme de formation

Adopté en 2017 par le MEES, le programme d'HQC faisant l'objet de la FAD de ce projet pilote divise l'enseignement-apprentissage de l'histoire du Québec et du Canada en huit périodes historiques, soit quatre en troisième secondaire (des origines à 1840) et quatre en quatrième secondaire (de 1840 à nos jours). Les élèves doivent développer deux compétences qui organisent le travail et les angles d'analyse de ces périodes historiques : 1) caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada; et 2) interpréter une réalité sociale. Selon le programme, « [c]aractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada, c'est en déterminer les éléments distinctifs, les lier et les décrire. [...] Interpréter une réalité sociale, c'est lui donner un sens et l'expliquer. Une réalité sociale intègre l'ensemble des aspects culturel, économique, politique, social et territorial » (MEES, 2017, p. 10, 13). L'exercice des deux compétences implique le recours aux sources historiques, pour établir les faits historiques et la chronologie, pour considérer les éléments géographiques ou pour cerner l'objet d'interprétation, analyser la réalité sociale et assurer la validité de son interprétation (MEES, 2017).

Pour évaluer le développement des compétences, le programme propose quatre critères, détaillés dans le Cadre d'évaluation des apprentissages (MEES, s.d.). Les deux premiers critères, « maîtrise des connaissances » et « utilisation appropriée de connaissances », sont communs aux deux compétences. Le premier critère mesure l'acquisition des éléments de connaissance prescrits tandis que le deuxième évalue la réalisation de sept opérations intellectuelles liées à l'histoire¹. Le critère « représentation cohérente d'une période de l'histoire du Québec et du Canada » sert à évaluer le développement global de la compétence 1, alors que le critère « rigueur de l'interprétation » vise la compétence 2. Dans le cadre de l'épreuve unique en HQC administrée à la fin de la quatrième secondaire, les questions associées aux deux derniers critères demandent à l'élève de produire une description ou une explication sous la forme d'un texte continu (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021).

Les tâches et évaluations intégrées au cours de FAD en HQC ont été conçues en fonction des prescriptions ministérielles et en préparation à l'épreuve unique en HQC. Compte tenu du fait que le cours a été initié et validé par les instances ministérielles², nous considérons qu'il constitue un dispositif didactique conforme aux visées et aux attentes du programme d'HQC³.

2.2. La littératie historique

La littératie est définie comme « la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Lacelle *et al.*, 2016). Cet ensemble de compétences forme la base du parcours scolaire et est au cœur des missions d'instruction, de socialisation et de qualification formulées par le Programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007).

Nokes (2013) définit la littératie historique comme l'habileté à interpréter et à créer de façon appropriée des textes et des ressources propres à la discipline historique en utilisant des méthodes reconnues par la communauté des historiens⁴. En contexte scolaire, l'auteur insiste sur des compétences à développer chez les élèves : la recherche et l'évaluation de preuves historiques provenant de sources multiples, la prise de décisions réfléchies, la résolution de problèmes à l'aide de récits historiques ou l'argumentation d'interprétations du passé. Martel (2018) propose d'insister sur quatre objectifs pour le développement des compétences de recherche et de littératie

en histoire : la démarche d'enquête, les étapes de la recherche, l'étude méthodique et critique des documents, et la lecture de documents variés.

Lee (2011) insiste pour sa part sur l'importance de ne pas transformer l'apprentissage de l'histoire en l'acquisition d'habiletés mécaniques. Pour lui, trois conditions déterminent l'atteinte d'un niveau minimum de littératie historique. D'abord, il faut comprendre la discipline historique comme une forme de rapport au savoir qui implique un appareillage conceptuel portant sur la façon de construire le savoir et de le remettre en question. Ensuite, il faut un ensemble de dispositions pour problématiser, argumenter et remettre en question nos présuppositions, le tout avec une attitude de respect envers les preuves historiques. Enfin, il faut s'orienter dans le temps, dans différentes échelles temporelles, à l'aide d'un ensemble cohérent de connaissances. L'organisation de ces connaissances à l'aide de l'appareillage conceptuel de l'histoire permet leur transformation en un savoir utilisable (Lee, 2011, p. 56-57). Ces éléments correspondent en partie aux catégories d'intérêt de Coffin (2006). Cette dernière cherche à circonscrire le discours historique par une approche linguistique systémique fonctionnelle, qui étudie l'utilisation du langage dans un système. Pour ce faire, elle étudie le système et les circonstances d'utilisation – dans les textes historiques – des domaines de sens centraux à l'histoire : la causalité, le jugement et l'évaluation des événements du passé ainsi que le temps.

La littératie historique repose sur le développement d'un ensemble de compétences de recherche, de problématisation et d'argumentation. Ces dernières nécessitent de plus l'habileté d'appréhender et de construire du sens avec plusieurs types de textes (écrit, visuel, sonore ou cinétique, dans un format imprimé ou numérique) (Martel, 2018; Nokes, 2013). Bien que la multimodalité soit associée à la littératie en général, elle prend un sens particulier en histoire où l'analyse critique de sources de nature variée impose au lecteur d'adapter son regard au type de source et de distinguer les sources primaires et secondaires (Nokes, 2013). Produites (volontairement ou non) par les acteurs ou témoins du phénomène sur lequel le chercheur mène l'enquête, les sources primaires sont contemporaines de l'époque étudiée, tandis que les sources secondaires sont produites après les faits, souvent à des fins d'interprétation (Nokes, 2013).

Dans le cadre du cours d'histoire qui nous intéresse, les élèves doivent caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada ou interpréter une réalité sociale dans des tâches conçues à partir des compétences au programme (MEES, 2017). Cela sous-tend en retour à des

compétences de littératie historique qui, elles-mêmes, impliquent une compréhension du temps, le développement d'un appareillage conceptuel associé à l'histoire (comme la causalité et le changement) et l'argumentation d'interprétations et de perspectives historiques, tout cela à partir de documents variés. D'autres chercheurs ont déjà examiné des productions d'élèves réalisées dans le cadre de l'épreuve unique à l'époque du cours d'Histoire et éducation à la citoyenneté (qui a précédé HQC) pour constater que ces derniers éprouvaient une difficulté particulière à interpréter les documents iconographiques (Duquette *et al.*, 2018). Cette recherche, qui pose une base intéressante pour réfléchir aux questions qui nous préoccupent, faisait reposer son analyse sur la note obtenue par les élèves en fonction des critères de correction du ministère de l'Éducation à l'épreuve unique. Or, nous avons souhaité observer les productions d'élèves dans une perspective plus large. Pour le faire, nous avons employé des modèles servant à caractériser la littératie historique chez les élèves à la fois du point de vue de la réception que de la production.

2.3. Des modèles pour caractériser la littératie historique en développement chez les élèves

Deux ensembles d'habiletés se dégagent de ce que nous avons expliqué sur la littératie historique : les compétences liées à l'interprétation des documents en histoire (réception) et celles associées à la production de textes historiques, dans ce qu'ils ont de spécifique à l'écriture en histoire (production). Nous alimentons notre analyse de deux modèles qui offrent des éléments de réflexion pertinents pour caractériser les productions d'élèves en fonction de leur engagement avec les documents (Nokes, 2013) et des genres de textes historiques produits (Coffin, 2006).

2.3.1. *Le modèle de Nokes (2013)*

Le modèle de littératie historique de Nokes (2013) est adapté du modèle de littératie de Freebody et Luke (1990), dont il reprend les catégories générales en les précisant pour la littératie historique. Dans ce modèle, le lecteur (l'élève) est considéré comme actif et les différentes catégories de lecteur représentent des niveaux d'engagement et d'interaction avec les textes. L'intérêt de ces niveaux est qu'ils sont formulés comme des comportements attendus des lecteurs en fonction d'une intention de lecture (souvent, de répondre à une question ou, plus largement, de

problématiser). Les comportements attendus peuvent être classés comme des rôles du lecteur ou comme des manifestations observables de l'utilisation des documents dans une production. Quatre niveaux forment le modèle de Nokes (2013) : 1) décoder; 2) comprendre; 3) utiliser; et 4) critiquer.

Lorsqu'il **décode** un document, un élève établit une relation entre les sons et les symboles (lettres) ou entre les symboles et leur représentation dans une image, par exemple. Il doit également décoder l'information associée à la discipline historique, comme les représentations du temps selon un système calendaire (av. J.-C., par exemple) ou les données contenues dans une carte géographique. L'action de décoder est nécessaire pour savoir lire et elle se rattache au niveau de base de la littératie en général. Dans ce niveau de littératie historique, un élève sait lire et former des mots et des phrases. Il sait aussi reconnaître le sens de codes particuliers à l'histoire, mais son niveau d'interaction avec le texte ne lui permet pas de le lire en fonction de l'intention de lecture, ce qui peut lui faire répondre à une question selon son sujet global sans tenir compte d'un angle d'interprétation particulier (Nokes, 2013).

Lorsqu'il **comprend** un document, un élève construit la signification du document en faisant des inférences liant les éléments textuels à des connaissances antérieures nécessaires dans le but d'expliquer les éléments implicites du texte ou de déduire des éléments futurs. À ce niveau de littératie historique, un élève peut résumer un passage ou présenter les idées principales d'un document. Il peut tenir compte d'une intention de lecture particulière et utiliser sa compréhension du document pour tisser des liens avec un thème déterminé. Toutefois, en raison de la différence entre les croyances, les normes ou les valeurs du passé et du présent, les élèves comprennent parfois avec difficulté le passé. Ils tendent donc à tirer des conclusions qui prennent davantage en compte leurs connaissances antérieures que leur analyse du document, surtout si l'information du document ne remet pas en cause ces connaissances (Nokes, 2013).

Lorsqu'il **utilise** un document, un élève tient compte de sa posture de lecteur, de son intention de lecture et de la différence entre le passé et le présent pour décrire et interpréter le document. À ce niveau de littératie historique, un élève peut effectuer la recherche, la sélection et l'utilisation de documents en fonction d'une intention de lecture, tout en étant conscient que d'autres intentions le mèneraient ailleurs. Il paraphrase ou cite le document comme une preuve de son interprétation

et indique d'où provient l'information. Il utilise plusieurs documents pour construire son interprétation (Nokes, 2013).

Lorsqu'il **critique** un document, un élève s'interroge à propos de l'influence de son contexte de production sur le message que le document transmet, qu'il soit explicite ou non. À ce niveau de littératie historique, un élève évalue le document et son contenu pour en établir la pertinence, la précision et l'utilité. Il utilise les euristiques de l'histoire pour faire la lecture approfondie du document, l'indexer, le corroborer (ou le croiser) avec d'autres sources et le contextualiser (Nokes, 2013; Wineburg, 2001).

2.3.2. *Le modèle de Coffin (2006)*

Le modèle de Coffin (2006) classe en trois genres les textes qui peuvent être produits par les élèves en histoire : 1) le genre narratif; 2) le genre explicatif; et 3) le genre argumentatif. Coffin (2006) note par ailleurs une progression dans ces genres, dans la mesure où le genre argumentatif s'appuie sur le genre explicatif et celui-ci sur le genre narratif. Elle observe cette progression dans les attentes par rapport au travail des genres de textes historiques dans le parcours scolaire en histoire en Australie, aux États-Unis et au Royaume-Uni. Elle note que le genre narratif est travaillé au primaire et au début du secondaire, que le genre explicatif l'est au milieu du secondaire et que le genre argumentatif constitue un objectif de la fin du secondaire.

Coffin (2006) analyse l'utilisation du langage dans les textes historiques selon l'objectif de production, la structure et le choix des mots ainsi que la spécificité de ces éléments dans la discipline historique. De cette analyse, elle tire neuf sous-genres.

2.3.2.1. *Le genre narratif*

Le genre narratif inclut les sous-genres du **récit autobiographique**, du **récit biographique**, la **narration historique** et l'**interprétation historique**. L'objectif de production de ce genre est de présenter le récit de faits et d'événements clés à l'échelle d'une vie humaine ou d'une période historique. Le vocabulaire lié au temps – pour la chronologie, la division du temps en période historique ou la nominalisation d'événements – est le principe organisateur du genre narratif. Dans les textes de ce genre, les participants sont spécifiques (un individu) dans les récits

autobiographiques et biographiques, et abstraits (un groupe historique, une institution, etc.), dans les narrations et les interprétations historiques (Coffin, 2006). Nous ne décrivons pas en détail les sous-genres des récits autobiographique et biographique ici, puisque le programme HQC ne demande pas aux élèves de produire ce genre de texte qui serait centré sur la personne de l'élève (autobiographique) ou sur un personnage historique connu (biographique). Le tableau 1 (dans la section méthodologie) présente les caractéristiques de tous les genres et sous-genres de textes, incluant ces deux sous-genres, afin d'offrir au lecteur un aperçu global du modèle de Coffin (2006).

Le sous-genre de la **narration historique** implique le développement d'une capacité de généraliser en discutant de groupes plutôt que d'individus spécifiques et en regroupant des événements pour former des périodes à la fois temporelles et thématiques. Avec une organisation du texte centrée sur le temps et le déroulement d'événements, l'objectif de production de ce sous-genre est de faire le récit d'événements signifiants du passé. Cela explique que les auteurs de manuels scolaires utilisent souvent ce sous-genre pour présenter tant les récits dominants que des récits, plus ou moins marginaux, exposant d'autres perspectives (Coffin, 2006). Dans la narration historique, un retour conclusif, qu'on retrouve dans les textes d'historiens, mais rarement dans les manuels scolaires, peut montrer (sans l'argumenter) la signification historique du ou des récits. La narration historique s'intéresse en général aux relations entre les peuples, ce qui s'exprime par la présentation de groupes plutôt que d'individus précis. La mise en scène d'acteurs historiques abstraits (comme l'État ou certains groupes sociaux) ainsi que d'éléments du contexte pour décrire le déroulement dans le temps donne lieu à l'utilisation d'un vocabulaire spécialisé. Dans un exemple de production d'élève sur la résistance aborigène en Australie, Coffin (2006) donne la liste suivante pour représenter un vocabulaire spécialisé : colon (*settler*), soldat (*trooper*), envahisseur (*invader*), résistance autochtone (*Aboriginal resistance*), etc. (p. 57). Bien que ces mots aient pour la plupart des définitions dans le dictionnaire, ils prennent un sens contextualisé (dans le temps et l'espace) précis dans une narration historique.

Le sous-genre de l'**interprétation historique** a le même objectif de production que la narration historique – le récit d'événements signifiants du passé –, mais y ajoute la description des liens causaux entre les événements de la séquence temporelle. Tout comme le temps, les liens de causalité (cause-conséquence) jouent le rôle de principe organisateur des textes. L'interprétation

historique nécessite une part d'explication causale (monocausale) linéaire, limitée au cadre d'une ligne temporelle qui prédétermine quels événements seront racontés (Coffin, 2006).

Bien qu'il ne fasse pas partie du cadre de référence de Coffin (2006), nous avons choisi d'ajouter à la causalité le concept du changement (et de la continuité). Deux raisons ont guidé ce choix. Premièrement, le programme porte une grande attention à la description et à l'analyse du changement par l'élève, à travers différents critères d'évaluation, principalement « rigueur de l'interprétation » (MEQ, 2021). Deuxièmement, le concept de changement, tout comme celui de cause, est catégorisé comme un concept procédural de l'histoire (ou un concept de deuxième ordre) par plusieurs auteurs (Lee, 2005; Shemilt, 1983; van Drie et van Boxtel, 2008). Les concepts procéduraux (preuve, cause, changement, récit, etc.) organisent l'interrogation et l'analyse du passé (Lee *et al.*, 1998). Ils se distinguent des concepts substantifs (révolution, impérialisme, industrialisation, bourgeois, etc.) qui représentent la substance de l'histoire (van Drie et van Boxtel, 2008). L'interprétation du changement et de la continuité agit dans le sous-genre de l'interprétation historique comme principe organisateur du texte. Tout comme la causalité, le changement nécessite une part d'explication linéaire, limitée à la transformation ou au maintien d'un phénomène spécifique dans le temps.

2.3.2.2. *Le genre explicatif*

Le genre **explicatif** est orienté vers l'explication des causes et des conséquences. L'objectif de production de ce genre est d'expliquer les facteurs qui contribuent à ce que les choses se passent telles qu'elles se sont passées ou d'expliquer les conséquences d'une situation du passé. Même si la causalité est abordée dans le sous-genre de l'interprétation historique, Coffin (2006) précise qu'elle classe ce sous-genre dans le genre narratif parce qu'il a toujours la chronologie comme principe organisateur. Dans le genre explicatif, la causalité organise le texte et cela se remarque, entre autres, dans une structure qui place les différents facteurs ou les différentes conséquences en autant de paragraphes dans le corps du texte. Le vocabulaire est spécialisé : il inclut des marqueurs de relation pour ordonner les causes et les conséquences et des concepts abstraits (capitalisme, socialisme, etc.).

Plutôt que d'être situés dans le temps dans une chaîne de cause à effet à sens unique, les événements et les structures et tendances sociales/politiques/économiques sont

interprétés comme faisant partie d'un réseau complexe d'interactions causales simultanées qui s'influencent mutuellement (Coffin, 2006, p. 75)⁵.

Les facteurs ou les conséquences ne sont pas argumentés; ils sont présentés de façon plutôt objective et tendent à rendre implicite l'évaluation (ou l'absence d'évaluation) qui en est faite par l'auteur du texte (Coffin, 2006).

2.3.2.3. *Le genre argumentatif*

Le genre **argumentatif** inclut les sous-genres de l'argumentation, de la multiperspectivité et de la réfutation. L'objectif de production du genre argumentatif est de critiquer des interprétations du passé en argumentant leur validité, en discutant de plusieurs perspectives pour en arriver à une interprétation nuancée ou en remettant en question une interprétation existante. La principale différence entre le genre explicatif et le genre argumentatif est le niveau d'objectivité assumée de l'explication fournie. Dans le genre explicatif, les arguments sont présentés comme catégoriques et objectifs alors que dans le genre argumentatif, ils doivent être soutenus et validés par un processus d'évaluation argumenté et donc explicite dans le texte (Coffin, 2006). Selon notre analyse, le genre argumentatif n'est pas représenté dans les critères d'évaluation ni dans les compétences du programme HQC. Nous n'avons pas non plus rencontré de tâche ni de production qui pourraient être associées à ce genre.

2.4. Synthèse du cadre de référence

Dans le contexte du cours de FAD en histoire de quatrième secondaire, les élèves ont produit des textes de différents types. Caractériser et analyser les productions des élèves aurait pu prendre diverses formes, dont celle de la réponse aux attentes ministérielles formulées sous la forme de critères d'évaluation pour l'épreuve unique (MEQ, 2021). Nous avons néanmoins choisi de les analyser en fonction des modèles de Nokes (2013) et de Coffin (2006) afin de situer notre démarche dans une perspective plus large de développement de la littératie historique. Ce choix comporte deux avantages. D'abord, il permet de situer les attentes ministérielles dans ce cadre plus large. Ensuite, il permet de réfléchir à deux ensembles de compétences en littératie historique : les compétences liées à l'analyse des documents et celles associées à la production de

textes historiques. Ainsi, les apprentissages disciplinaires des élèves peuvent être considérés à travers le prisme de la littératie historique, telle que définie par les composantes des modèles de Nokes (2013) et de Coffin (2006). En fonction de ces considérations, nous précisons notre question de recherche qui devient celle-ci : quelles sont les caractéristiques de la littératie historique en développement chez les élèves inscrits au cours HQC de quatrième secondaire participant à la recherche?

3. Méthodologie

Afin d'apporter des éléments de réponse à notre question de recherche, nous adoptons une méthodologie qui permet de catégoriser, de qualifier et d'analyser les productions d'élèves dans une perspective exploratoire. Nous présentons ici les outils utilisés pour recueillir et traiter les données de la recherche.

3.1. Caractéristiques du corpus

Notre corpus est constitué de données invoquées (Van der Maren, 2014), c'est-à-dire d'écrits des élèves dont la production est indépendante de notre recherche. Les élèves ont produit ces textes dans le cadre d'évaluations et de tâches intégrées au cours d'HQC. Nous avons récolté 24 productions réalisées par sept élèves différents, tous inscrits à un cours d'HQC en FAD. Les productions ont été prélevées dans les dossiers des sept élèves (trois garçons et quatre filles) qui avaient donné leur consentement à cet effet.

Nous avons intégré au corpus uniquement les réponses à des questions visant les critères d'évaluation « représentation cohérente d'une période de l'histoire du Québec et du Canada », « rigueur de l'interprétation » ou les deux en même temps (MEES, s.d.), car les réponses à ces questions sont les seules qui demandent aux élèves de produire un texte continu ou schématique. Les questions associées aux autres critères d'évaluation demandent plutôt à l'élève une réponse courte de quelques mots ou un choix de réponse (MEQ, 2021). Au total, notre corpus compte sept questions différentes correspondant à ces caractéristiques (voir Annexe 1). Certains élèves n'ont pas répondu à toutes les questions. Par conséquent, nous ne disposons pas d'un nombre équivalent

de productions pour chaque question. En ce sens, notre recherche ne vise pas à faire l'analyse des productions en fonction des profils des élèves, mais bien à observer globalement les caractéristiques de la littératie en développement chez les élèves à travers les productions qui nous ont été transmises.

3.2. Analyse des données

Le regard que nous posons sur notre corpus s'inscrit dans une perspective qualitative. Notre analyse repose sur les modèles de Nokes (2013) et de Coffin (2006), mais nous avons aussi laissé émerger des constats et des motifs du corpus en visant un équilibre entre l'induction et l'application rigide du cadre théorique (Paillé et Mucchielli, 2003). Ainsi, nous avons procédé à une catégorisation de chaque cas en fonction des composantes des deux modèles déjà évoqués dans une approche qui s'inspire de l'analyse qualitative par théorisation (Paillé, 2009). Nous avons également opéré une codification du corpus pour caractériser de manière détaillée (Paillé, 2009) le vocabulaire utilisé pour désigner le temps, l'espace, les acteurs, la causalité et le changement. Nous avons procédé de la sorte parce que Coffin (2006) utilise ces éléments pour caractériser les genres et sous-genres de textes historiques. Pour cette partie du travail, l'analyse est plus inductive (Paillé et Mucchielli, 2003), car les codes ont émergé au fil de la lecture des réponses des élèves et des différents cas de figure qui se sont présentés à nous.

Ainsi, chaque question du corpus a été analysée indépendamment par deux des chercheurs pour la situer dans les deux cadres de référence (voir tableau 1) à l'aide du logiciel *QDA Miner*. Afin d'y arriver, la nature des questions, les documents ou les informations accompagnant celles-ci ainsi que leur contexte et leur place dans le cours ont été considérés. Après une première évaluation, l'accord interjuge était de 84 % et les divergences ont été résolues dans un échange entre les deux codeurs. Un procédé analogue a été employé pour analyser les productions des élèves. La première phase de codage a donné lieu à un accord interjuge de 76 %. Les divergences ont été résolues d'un commun accord entre les codeurs. Le tableau 1 présente les indicateurs associés à chaque catégorie utilisée pour l'analyse du corpus.

Tableau 1. Indicateurs des cadres de référence de Nokes (2013) et de Coffin (2006)

Nokes (2013)			
<i>Décoder</i>	<i>Comprendre</i>	<i>Utiliser</i>	<i>Critiquer</i>
Le texte est hors sujet ou porte sur le sujet général de la question sans répondre directement à la question.	Le texte répond à la question, mais ne mobilise pas d'informations tirées des documents.	Le texte répond à la question en mobilisant des informations (paraphraser ou citer) provenant de plusieurs documents.	Évaluer l'information des documents pour en établir la pertinence.
Coffin (2006)			
<i>Genre narratif</i>	<i>Genre explicatif</i>	<i>Genre argumentatif</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ● Récit autobiographique : récit au « je » employant un vocabulaire simple pour désigner le temps (p. ex., avant, après). ● Récit biographique : narration centrée sur un acteur historique employant des repères chronologiques précis (p. ex., années, siècles). ● Narration historique : narration chronologique centrée sur la description d'évènements, met en scène différents types d'acteurs (individus, groupes, institutions), utilise un vocabulaire historique plus spécifique pour désigne les périodes (p. ex., Révolution tranquille), les acteurs (p. ex., syndiqués, colons) et les phénomènes historiques (p. ex., industrialisation). <p>Interprétation historique : narration centrée sur la description chronologique des causes et/ou conséquences des évènements ou sur le changement. L'explication est monocausale.</p>	Discours centré sur l'explication des causes, des conséquences ou du changement. L'explication est multifactorielle et un vocabulaire historique spécialisé est employé (p. ex., capitalisme, socialisme).	Discours qui évalue et remet en question les interprétations historiques.	

Concernant l'analyse du vocabulaire utilisé, nous avons identifié cinq catégories de termes susceptibles d'être employés par les élèves dans le cadre de leurs productions : le vocabulaire utilisé pour nommer (1) le temps, (2) l'espace et (3) les acteurs historiques, ainsi que le vocabulaire employé pour décrire (4) la causalité et (5) le changement. Le tableau 2 présente les catégories et leur description.

Tableau 2. Vocabulaire employé dans les productions d'élèves

Catégorie	Description et exemples
Temps – vécu	Description du temps en termes personnels et non spécifiques : <i>avant/ après</i> (employé sans autre repère de temps), <i>dans l'ancien temps</i> .
Temps – chronologique	Repères de temps précis : <i>années, siècles, mois, date exacte</i> .
Temps – historique	Période historique : <i>Révolution tranquille, Deuxième Guerre mondiale</i> .
Temps – narratif	Vocabulaire marquant le passage du temps dans la production de l'élève : <i>Lorsque le Canada déclare la guerre</i> .
Espace – proximité	Désignation de l'espace d'un point de vue personnel : <i>proche/loin</i> (utilisés sans autre repère d'espace).
Espace – physique	Désignation de caractéristiques physiques du territoire : <i>montagnes, fleuve, Bouclier canadien</i> .
Espace – politique	Désignation d'entités politiques ou administratives du territoire : <i>une province (Québec), un pays (Canada), une ville (Montréal)</i> .
Espace – géographique	Désignation de caractéristiques du territoire : <i>milieu rural, milieu urbain</i> .
Acteurs – personne	Désignation de personnes précises comme acteurs historiques : <i>Wilfrid Laurier, Idola Saint-Jean, le premier ministre</i> .
Acteurs – abstrait	Désignation d'acteurs abstraits ou institutionnels : <i>l'État, le clergé</i> .
Acteurs – groupe historique	Désignation de groupes historiques comme acteurs collectifs : <i>les syndiqués, les femmes, les immigrants</i> .
Acteurs – groupe indéfini	Désignation de groupes ou d'individus indéfinis : <i>ils, les gens, nous</i> .
Causalité	Désignation des causes ou des conséquences des événements : <i>parce que, pour, en conséquence</i> .
Changement/continuité	Désignation d'un changement ou d'une continuité sous diverses formes : <i>croissance, moins de, plus de, construction de, maintien de</i> .

3.3. Présentation des résultats

Une fois le codage du corpus réalisé, nous avons utilisé des statistiques descriptives pour brosser un portrait général des productions des élèves afin d'illustrer le nombre d'occurrences de chaque code et les tendances qui se dégagent du corpus. Ces analyses montrent quelle proportion des productions d'élèves se trouve dans l'une ou l'autre des catégories des cadres théoriques, le décalage qui peut exister entre les visées d'une question et la production de l'élève et le type de vocabulaire utilisé. Nous avons ensuite cherché à vérifier des liens possibles entre les données recueillies en comparant, par exemple, l'utilisation d'un certain type de vocabulaire et le niveau de littératie selon les deux modèles théoriques utilisés.

En fin de compte, ces analyses ont surtout guidé le regard que nous avons porté sur les productions d'élèves afin d'en dégager des exemples qui pourraient être représentatifs de certaines tendances. Notre enquête étant de nature exploratoire, elle vise à poser les bases d'une analyse plus raffinée des productions d'élèves à travers le prisme de la littératie historique. De ce point de vue, la présentation de cas particuliers nous est apparue comme un apport central de notre étude.

3.4. Limites et contexte de la recherche

Il convient ici d'aborder les limites inhérentes à notre recherche. Premièrement, nous ne disposons que des écrits des élèves et ces productions pourraient témoigner davantage du niveau d'aisance des élèves avec la forme écrite que du niveau de développement de leur littératie historique. Des entretiens verbaux avec les élèves pourraient révéler une littératie potentiellement plus développée. Malgré cela, nous maintenons que l'écrit est essentiel dans le développement de la littératie historique, même s'il ne peut être considéré comme son unique manifestation. Ensuite, les écrits intégrés au corpus ont été produits dans un contexte très particulier, soit la FAD durant une crise sanitaire. Ainsi, les élèves n'ont peut-être pas reçu tout le soutien espéré, les conditions de pratique des enseignants ayant été chamboulées tout au long de l'année scolaire 2020-2021.

Il est aussi important de rappeler que nous considérons le dispositif didactique ayant encadré l'apprentissage des élèves qui ont produit les textes de notre corpus comme étant une incarnation

fidèle du programme d'HQC (MEES, 2017) et surtout de son cadre d'évaluation (MEES, s.d.). En outre, plusieurs des tâches (les questions 7, 8 et 9 notamment) reprennent exactement le format de question des épreuves uniques dans cette matière (MEQ, 2021). Il y aurait, bien entendu, plusieurs autres façons de mettre en œuvre le programme d'HQC tout en respectant ses orientations, mais la forme de l'épreuve unique dicte bien souvent la pratique enseignante.

4. Résultats

Nous présentons ici les résultats de notre enquête. Nous commençons en présentant un aperçu du niveau de littératie observé dans les productions des élèves. Nous poursuivons en décrivant certains cas particuliers qui nous semblent emblématiques de niveaux de développement de littératie ou de types de littératie en développement en fonction de l'utilisation des documents et de la production de textes historiques.

4.1. Aperçu général

L'un des objectifs principaux de notre recherche est d'identifier le niveau de littératie manifesté par les élèves à travers leurs productions. En catégorisant les productions d'élèves en fonction des cadres théoriques déjà présentés, nous pouvons formuler des constats quant à l'utilisation que les élèves font des documents historiques (Nokes, 2013) et à leur façon de produire un texte historique (Coffin, 2006). Le tableau 3 présente un aperçu des résultats et illustre une disparité significative des productions d'élèves à propos de l'utilisation des documents. En revanche, il montre aussi que la vaste majorité des productions atteignent au moins le niveau d'interprétation historique de Coffin (2006); cela signifie que les élèves font preuve d'une certaine capacité à s'exprimer sur la causalité ou le changement, tout en utilisant un vocabulaire historique précis.

Tableau 3. Catégorisation des productions des élèves en fonction des cadres théoriques de Nokes (2013) et de Coffin (2006)

Cadres de référence	Niveaux	Nombre d'occurrences	Pourcentage des cas
Nokes (2013) : utilisation des documents historiques	Décoder	6	25,0 %
	Comprendre	10	41,7 %
	Utiliser	8	33,3 %
Coffin (2006) : production de textes historiques	Genre narratif Sous-genre Narration historique	1	4,1 %
	Genre narratif Sous-genre Interprétation historique	21	87,5 %
	Genre explicatif	2	8,3 %

Par ailleurs, nous avons cherché à mesurer le décalage qui pourrait exister entre les visées des questions (voir Annexe 1) et les productions d'élèves. Ce premier niveau d'analyse permet d'établir un regard global sur les productions d'élèves, regard qui sera complété par des observations précises tirées d'exemples étudiés. Le tableau 4 indique que les élèves éprouvent plus de difficulté à atteindre les objectifs en matière d'utilisation des documents qu'en ce qui concerne la production d'une interprétation historique. En outre, les questions 7, 8 et 9 (productions 17 à 24) ont généré plus de productions du niveau décoder que les autres questions. Ces questions reprennent le format ministériel de l'épreuve unique visant le critère « Rigueur du raisonnement » qui est accompagné d'un dossier documentaire (MEQ, 2021).

Tableau 4. Comparaison des niveaux visés par la question et du niveau atteint par les productions d'élèves⁶

Production	Question	Niveau d'exploitation des documents visé par la question (Nokes, 2013)	Niveau de la production (Nokes, 2013)	Niveau de production écrite visé par la question (Coffin, 2006)	Niveau de la production (Coffin, 2006)
1	Q1	Utiliser	Comprendre	Interprétation historique	Interprétation historique
2	Q1	Utiliser	Décoder	Interprétation historique	Interprétation historique
3	Q1	Utiliser	Comprendre	Interprétation historique	Narration historique
4	Q1	Utiliser	Comprendre	Interprétation historique	Interprétation historique
5	Q1	Utiliser	Utiliser	Interprétation historique	Explication ⁷
6	Q1	Utiliser	Utiliser	Interprétation historique	Interprétation historique
7	Q3	Comprendre	Comprendre	Interprétation historique	Interprétation historique
8	Q3	Comprendre	Utiliser	Interprétation historique	Interprétation historique
9	Q3	Comprendre	Comprendre	Interprétation historique	Interprétation historique
10	Q3	Comprendre	Comprendre	Interprétation historique	Interprétation historique
11	Q4	Utiliser	Utiliser	Interprétation historique	Interprétation historique
12	Q4	Utiliser	Comprendre	Interprétation historique	Interprétation historique
13	Q4	Utiliser	Comprendre	Interprétation historique	Interprétation historique
14	Q5	Utiliser	Décoder	Interprétation historique	Interprétation historique
15	Q5	Utiliser	Comprendre	Interprétation historique	Interprétation historique
16	Q5	Utiliser	Comprendre	Interprétation historique	Interprétation historique
17	Q7	Comprendre	Comprendre	Interprétation historique	Interprétation historique
18	Q7	Comprendre	Utiliser	Interprétation historique	Explication ⁸
19	Q7	Comprendre	Utiliser	Interprétation historique	Interprétation historique
20	Q8	Comprendre	Décoder	Interprétation historique	Interprétation historique
21	Q8	Comprendre	Décoder	Interprétation historique	Interprétation historique
22	Q8	Comprendre	Décoder	Interprétation historique	Interprétation historique
23	Q9	Comprendre	Décoder	Interprétation historique	Interprétation historique
24	Q9	Comprendre	Utiliser	Interprétation historique	Interprétation historique

Le tableau 5 montre la répartition du vocabulaire utilisé dans les productions d'élèves pour décrire le temps, l'espace et les acteurs (consulter le tableau 2 pour un rappel des catégories de vocabulaire). Les variations dans le vocabulaire utilisé peuvent être attribuées à la nature des questions la plupart du temps, sauf en ce qui concerne le vocabulaire qu'on pourrait qualifier de non spécialisé (temps vécu, espace de proximité et groupe d'acteurs indéfini). L'utilisation de ce type de vocabulaire peut être perçue comme la manifestation d'une littératie qui n'a pas intégré le vocabulaire propre à l'histoire. Or, seule la désignation des acteurs historiques a pris cette forme de manière significative, ce qui peut être un indicateur d'une certaine difficulté des élèves à nommer ou à caractériser les acteurs (groupes, individus ou acteurs abstraits) impliqués dans un événement ou un phénomène historique.

Tableau 5. Occurrences du vocabulaire utilisé dans les productions d'élèves

		Occurrences	Pourcentage (%) de la catégorie
Temps	Vécu	9	12,3
	Chronologique	33	45,2
	Historique	16	21,9
	Narratif	15	20,6
	Total Temps	73	100,0
Espace	Proximité	5	2,8
	Topographique	15	8,4
	Politique	93	51,9
	Conceptuel	66	36,9
	Total Espace	179	100,0
Acteurs	Personne/Personnage	6	3,6
	Abstrait/institutionnel	44	26,0
	Groupe historique	49	29,0
	Groupe indéfini	70	41,4
	Total Acteurs	169	100,0

L'analyse de l'utilisation du vocabulaire par rapport aux niveaux de Coffin (narration historique, interprétation historique, explication) et de Nokes (décoder, comprendre et utiliser) attribués aux productions des élèves montre une tendance générale selon laquelle le nombre d'occurrences du vocabulaire augmente selon l'augmentation des niveaux de Nokes de la production. Pour les niveaux de Coffin (2006), la distribution des cas par niveau ne permet pas de faire des comparaisons efficaces.

Le tableau 6 montre les moyennes par cas des occurrences du vocabulaire, selon le niveau de Nokes (2013). La tendance à la hausse des fréquences des codes doit être nuancée en fonction des visées des questions ainsi que par le nombre de mots utilisés par les élèves. Toutefois, elle indique un lien potentiel entre la quantité de vocabulaire utilisé et la structuration du texte en fonction de l'utilisation de multiples documents, une des caractéristiques du niveau « utiliser » du modèle de Nokes (2013).

Tableau 6. Moyenne par production des occurrences du vocabulaire selon le niveau Nokes des textes d'élèves

Catégories du vocabulaire	Codes du vocabulaire	Moyenne par production ($n = 6$) selon le niveau Décoder (1)	Moyenne par production ($n = 10$) selon le niveau Comprendre (2)	Moyenne par production ($n = 8$) selon le niveau Utiliser (3)
Temps	Vécu	0,3	0,3	0,5
	Chronologique	0,7	1,6	1,6
	Historique	0,7	0,5	0,9
	Narratif	0,3	0,2	1,4
Espace	Proximité	0,0	0,2	0,4
	Topographique	0,0	0,2	1,6
	Politique	1,3	4,1	5,5
	Conceptuel	0,7	2,8	4,3
Acteurs	Personne	0,8	0	0,1
	Abstrait	2,0	1,1	2,6
	Groupe historique	1,5	2,7	1,6
	Groupe indéfini	3,0	2,8	3,0
Mots	Causalité	5,8	4,5	7,6

4.2. Exemples évocateurs

Nous présentons ici quelques exemples de productions qui nous semblent emblématiques du niveau de littératie des productions d'élèves. Rappelons que nous ne cherchons pas ici à généraliser les résultats, mais à identifier certaines caractéristiques de la littératie historique d'un échantillon d'élèves.

4.2.1. *Une interprétation sans repères temporels*

Nous avons collecté seulement une production de l'élève E302 qui est une réponse à la question 1 (production 2). Cette question porte sur les transformations économiques et territoriales engendrées par la première phase d'industrialisation et propose aux élèves un tableau dans lequel ils doivent identifier deux changements économiques et deux changements territoriaux en plus d'illustrer chaque changement par un fait. Ce qui attire notre attention dans cette production est le fait que l'élève n'a montré aucun signe d'avoir exploité l'information tirée des documents historiques (niveau décoder dans l'échelle de Nokes), mais qu'il a tout de même produit un texte qui aborde des éléments de changement (niveau interprétation historique de l'échelle de Coffin). Néanmoins, une lecture attentive de la production de l'élève montre des limites importantes au texte. En présentant un changement économique, E302 s'exprime ainsi : « Industrialisation. Mécanisations donc plus de production donc plus de profit »⁹. E303 (production 3) s'exprime en des termes semblables en réponse à la même question. Pour illustrer un changement économique, il écrit : « Les propriétaires d'usines vont s'enrichir. Grâce aux méthodes de production plus rapides ».

Ces deux productions sont des exemples emblématiques d'une interprétation historique qui ne compte aucun repère temporel, phénomène plutôt inusité si l'on considère que l'histoire s'intéresse au changement dans le temps. D'autres élèves répondent différemment à la même question. E301 (production 1) par exemple, écrit : « Dans l'agriculture, la valeur augmente considérablement et le nombre d'employés aussi. L'agriculture prend beaucoup d'expansion entre 1871 et 1901 ». Les raisons qui expliquent le niveau de qualité des productions 2 et 3 sont

complexes à déterminer. À la première lecture, on constate qu'ils ne forment pas des phrases complètes et qu'ils répondent de manière très succincte, et donc que leur maîtrise de l'écrit peut être en cause. On doit aussi considérer que la question ne demande pas explicitement à l'élève de situer les phénomènes dans le temps. Quoi qu'il en soit, on constate que ces deux élèves n'ont pas le réflexe de situer leur explication dans le temps.

4.2.2. *Une explication sans documents*

Notre enquête repose sur une conception de la littératie historique fondée sur la capacité de l'élève à considérer et à traiter les documents historiques et à produire un écrit proposant une interprétation historique. Or, certains cas de notre corpus laissent penser que ces deux composantes de la littératie peuvent ne pas se développer de manière concomitante. Quelques productions de E401 illustrent ce phénomène, alors qu'il produit des textes que nous avons classés dans le niveau interprétation de l'échelle de Coffin, tout en faisant une utilisation marginale ou erronée des documents (niveau décoder de l'échelle de Nokes).

En réponse à la question 7, qui demande à l'élève d'expliquer un objectif économique et un objectif territorial de la Politique nationale à l'aide d'un dossier composé de six documents, dont deux extraits de discours, deux graphiques et deux extraits de textes d'historiens, E401 écrit (production 17) :

La Politique nationale a en tête 2 objectifs. Un objectif économique et l'autre territorial. La Politique nationale souhaite favoriser la croissance économique du Canada. Pour se faire ils se concentrent sur le développement du transport et la Colonisation de l'Ouest qui leur rapporte beaucoup de profits. Ils décident aussi d'instaurer un tarif douanier sur les produits importés pour encourager les gens d'acheter des produits canadiens.

Si cette réponse présente de l'information pertinente à propos du sujet de la question et qu'elle expose les motifs de la Politique nationale, elle ne précise aucune information spécifique qui aurait pu être extraite des documents du dossier documentaire.

Le même élève répond ainsi à une section de la question 5 (production 14), qui s'intéresse aux changements survenus dans le rôle de l'État durant la Grande dépression à propos des

interventions auprès des chômeurs : « L'État se contente en général d'accorder des subventions aux organismes de charité qui s'occupent des personnes pauvres. À la fin de 1929, le nombre de chômeurs atteint les 14,5 % et près de 30 % en 1931 ». Même si cette réponse a les apparences d'une interprétation historique adéquate, entre autres parce qu'elle comporte de l'information précise et qu'elle situe le sujet dans le temps, elle ne répond pas à la question sur le changement dans le rôle de l'État. L'élève évoque un changement relatif aux chômeurs et non à l'État, montrant ainsi que les documents n'ont pas été considérés dans la préparation de la réponse et à peine décodés.

Cet écart entre une production qui revêt des caractéristiques d'une interprétation historique et une exploitation des documents pauvre ou erronée se trouve dans quelques autres productions, notamment les 21, 22 et 23. Nous avons considéré le fait que des élèves produisent une réponse hors sujet comme la trace d'une lecture inadéquate des documents. Dans ces exemples, l'élève a mal compris l'intention de la question ou a simplement choisi d'y répondre à partir de ses connaissances antérieures. Dans les deux cas de figure, un examen attentif des documents en lien avec l'intention aurait favorisé la production d'un texte faisant état d'une littératie historique plus développée.

4.2.3. Une interprétation sans causalité ni changement

Nous avons vu que, selon Coffin (2006), l'interprétation historique se distingue de la narration historique principalement par l'ajout de la causalité et du changement au temps comme principes organisateurs du texte. Dans l'interprétation historique, la causalité et le changement sont présentés de façon linéaire et simple pour relier des événements entre eux, grâce à un vocabulaire qui organise une phrase ou un paragraphe selon les liens causaux ou la transformation liée au changement. Des extraits des réponses à la question 3, qui demande à l'élève de broser le portrait de différents mouvements migratoires de la deuxième moitié du 19^e siècle (productions 9 et 10) illustrent la représentation du sens de la causalité ou du changement dans la production des élèves, sans la présence du vocabulaire pour l'indiquer explicitement :

Exode rural

Qui? Population rurale

Quand? à partir de 1830

Pourquoi? La misère : Crise agricole : territoire surpeuplé, terres épuisées

Où? de la campagne vers les villes (E402, Q3, production 9)

L'émigration vers les États-Unis

Qui? Les familles canadiennes-françaises

Quand? 1840 à 1900

Pourquoi? Les dettes, et le manque de revenue et d'espace

Où? du Québec et nord des États-Unis [sic] (E403, Q3, production 10)

L'information nécessaire est présente et relativement exacte. Elle correspond aux éléments de base pour organiser une interprétation. Toutefois, l'élève n'utilise pas un vocabulaire causal et n'articule pas l'explication de la cause, laissant implicite le lien qui peut être fait entre le type d'immigration et la raison de l'immigration. Ce type de production a été classé dans le sous-genre de l'interprétation, car l'élève nomme des causes aux mouvements de population. Néanmoins, il n'utilise pas de marqueurs de causalité pour formuler des phrases complètes qui expliquent la ou les causes de ces mouvements. En somme, la production de l'élève n'a de sens que parce qu'elle est inscrite dans une case surmontée de l'expression « Pourquoi? ».

4.2.4. *Une littératie en développement*

Notre corpus contient des productions témoignant du développement d'une littératie historique plus avancée. Alors que nous n'avons pas noté de production se démarquant sur le plan de l'écrit – outre les productions 5 et 18 que nous ne considérons pas, parce qu'elles sont des transcriptions d'extraits du contenu du cours –, certains élèves ont produit des textes qui révèlent à la fois d'une « utilisation » des documents au sens où Nokes (2013) l'entend et d'une production écrite de l'ordre de l'interprétation (Coffin, 2006). Par exemple, l'élève E403 a rendu un texte qui présente adéquatement les conséquences de certains phénomènes et exploite des informations historiques précises qui laissent croire qu'elles ont été prélevées dans les documents historiques. En réponse à la question 7 (production 19), sur les objectifs de la Politique nationale, il écrit, entre autres :

Lorsque la politique national est installé, le gouvernement instale des tarifs douniers plus elevé principalement sur les produits americains qui sont offerts au canada afin

d'inciter la population canadienne à acheter les produits locaux, comme par exemple les couvertures de laine qui, grâce à la politique nationale, sont maintenant mises en valeur car leur prix est meilleur que celui des États-Unis. Ceci permet de récolter de l'argent pour la construction d'un chemin de fer transcontinental et de favoriser l'économie canadienne.

Tout comme dans les épreuves ministérielles, les questions posées aux élèves ne leur demandent pas d'indiquer la provenance de l'information qu'ils utilisent et ils tendent à ne pas le faire. En fait, la mention explicite de sources est l'exception dans notre corpus, la seule occurrence étant la production 11, où l'élève cite Wikipédia lorsqu'il fournit la définition des concepts d'immigration, d'urbanisation et de culture de masse. Néanmoins, des réponses comme la production 19 montrent que, dans une certaine mesure, des élèves ont la capacité de mobiliser l'information provenant de plusieurs documents pour répondre à une question historique. Dans le cas exposé ici, l'élève mentionne les relations avec les États-Unis, les tarifs douaniers, ainsi que les produits auxquels ils s'appliquent et les effets de ces tarifs, comme le financement de la construction de chemin de fer. Afin de mobiliser ces renseignements dans sa réponse, l'élève a puisé dans au moins trois documents différents. En somme, cette production offre des indications que l'élève n'a pas répondu qu'avec ses connaissances antérieures, mais qu'il a bel et bien utilisé les documents pour en prélever l'information pertinente.

5. Discussion

Dans cette section, nous présentons quelques réflexions à propos des résultats exposés et nous formulons des hypothèses que nous espérons porteuses pour la suite des recherches.

5.1. Les effets de la question

Si l'on considère que, dans un cadre scolaire, l'élève consacre l'essentiel de son énergie à répondre aux demandes de l'enseignant et des institutions, il va de soi que, pour contextualiser leurs productions, nous devons considérer les questions posées aux élèves dans le cadre des tâches auxquelles ils sont soumis. L'élève qui connaît bien son « métier » (Perrenoud, 1994)

cherche avant tout à remplir sa part du contrat didactique (Brousseau, 1990; Sarrazy, 1995). En ce sens, son attention est souvent centrée sur la tâche spécifique, et non sur l'apprentissage global de l'histoire ou sur le développement de sa littératie. Il serait ainsi surprenant qu'il cherche à surpasser les exigences de la tâche ou à faire autre chose ou plus que ce qui lui est demandé.

Deux des questions du corpus ont attiré notre attention, car les élèves y ont répondu par des textes où les repères temporels (Q1) et les marqueurs de causalité et de changement (Q3) manquaient. Or, ces deux questions amènent l'élève à produire un texte schématique sous la forme d'un tableau (Q1) ou d'une carte conceptuelle (Q3), ce qui soulève des questions à propos des attentes. La question 1 consiste en un tableau pour lequel l'élève doit indiquer un changement dans une case et un fait qui illustre ce changement dans la case adjacente. La question 3 demande à l'élève de remplir un schéma conceptuel à propos des mouvements migratoires dont les catégories d'information (qui, quand, pourquoi, où) sont déjà fixées. Plusieurs élèves ont ainsi produit des textes où différents éléments de la littératie historique étaient manquants, sans compter que l'utilisation des documents se situe en majorité sous le niveau visé par la question. De plus, une analyse détaillée de la production 5, la seule à contenir un texte du genre explicatif pour la question 1, montre que de larges extraits de sa réponse ont été copiés du contenu du cours.

Les questions 7, 8 et 9 sont soumises aux élèves dans le cadre d'une évaluation synthèse et reprennent exactement la forme des questions de l'épreuve unique d'HQC pour le critère « rigueur de l'interprétation » (MEQ, 2021). Notre corpus montre que les réponses à ces questions font en général une exploitation faible des documents en générant plus de productions du niveau décoder que les autres questions. Le fait que les documents ne soient pas exploités par les élèves a aussi un impact sur la pertinence des réponses. Par exemple, l'élève E401 répond en ces mots à la question 9 qui porte sur l'autonomie provinciale de Duplessis dans les années d'après-guerre (production 23) :

Maurice Duplessis profite de l'économie favorable pour appliquer le libéralisme économique en encourageant des compagnies étrangères souvent américaine pour exploiter nos ressources naturelles. Malgré l'encouragement des autres compagnies à travers le monde cela aide pour la création d'emploi et l'économie de la province.

Si cette réponse compte certains éléments de la littératie historique, comme une explication des objectifs de la politique de Duplessis, elle ne répond pas à l'intention de la question. Il semble

que l'élève ait mobilisé des connaissances antérieures sur cette période de l'histoire, sans s'intéresser à l'apport des documents historiques à sa réflexion. Il est difficile de cibler le facteur qui incite les élèves à procéder de cette façon. Il est possible que le contexte d'examen soit associé à la maîtrise des connaissances chez les élèves et que ceux-ci préfèrent se fier aux informations qu'ils ont déjà mémorisées plutôt qu'à celles qu'ils peuvent prélever dans les documents dans le laps de temps assez restreint dont ils disposent pour terminer l'examen. Quoiqu'il en soit, nous émettons l'hypothèse que la nature et le contexte de la tâche à laquelle l'élève est soumis ont un impact sur la production. Lorsque le tableau ou la carte conceptuelle à compléter compte déjà une partie de la réponse (en indiquant, par exemple, qu'il faut écrire le « pourquoi? » dans une case donnée), l'élève n'utilise pas un vocabulaire qui marque la causalité. On est donc en droit de se demander si des questions trop segmentées, qui n'amènent pas l'élève à produire un texte suivi, ne favorisent pas la formation d'une littératie tronquée où les documents jouent un rôle marginal et où les marqueurs de temps ou de causalité sont souvent absents.

Par ailleurs, les élèves semblent faire une utilisation souvent marginale des documents historiques, peut-être en partie parce que les questions et les tâches qui leur sont soumises ne leur demandent pas de laisser de traces explicites de leur consultation de ceux-ci. Est-ce que des questions qui demanderaient à l'élève de produire un texte continu et d'indiquer la source des informations citées, ne serait-ce qu'en indiquant le numéro du document, pourraient soutenir plus adéquatement le développement de la littératie historique?

5.2. Une littératie historique asymétrique

Bien que le modèle de Coffin (2006) présente une évolution progressive de la littératie dans laquelle l'élève maîtrise d'abord la chronologie pour ensuite arriver à présenter, puis à expliquer les causes et les conséquences des événements, notre corpus présente plusieurs cas de figure ne suivant pas cette progression. Comme nous l'avons fait remarquer dans la présentation des résultats, certaines productions s'acquittent de la tâche de présenter les causes ou les conséquences d'un phénomène donné, sans toutefois situer les événements dans le temps. Nous avons observé le même phénomène pour les productions qui présentaient un changement. Ces observations nous poussent à penser que ces deux composantes de la production d'une

description ou d'une explication historique – la chronologie et la causalité ou le changement – ne sont pas toujours envisagées comme les parties d'un même tout. Autrement dit, à développer à la pièce des composantes de la littératie historique, les élèves arrivent plus difficilement à mobiliser ces composantes dans leurs productions. Il nous semble ici qu'il est pertinent de dresser un parallèle avec les constats de Lee et Ashby (2000) qui affirment que l'apprentissage de l'histoire ne suit pas un chemin linéaire de progression constante. Certains aspects de la littératie historique peuvent être négligés ou se développer plus rapidement en fonction de différentes variables, dont le parcours d'apprentissage qui est proposé à l'élève.

Dans notre analyse des productions d'élèves, nous avons également considéré que la littératie historique comptait deux habiletés associées à nos deux cadres de référence, soit l'utilisation des documents historiques (Nokes, 2013) et la production de textes historiques (Coffin, 2006). Notre corpus montre un développement très inégal de ces deux habiletés. En effet, la vaste majorité des élèves ont utilisé un vocabulaire historique et montré qu'ils pouvaient aborder la causalité ou le changement dans leurs productions, même si cela se fait de façon assez inégale. À l'opposé, l'analyse en fonction du modèle de Nokes (2013) montre que l'exploitation des documents ne va pas toujours de pair avec la production du texte. Les productions 14 et 20 à 23, par exemple, ont été classées dans le niveau décoder, tout en ayant produit un texte qui manifeste les caractéristiques du sous-genre de l'interprétation historique. En ce sens, on peut émettre l'hypothèse que les élèves portent la majeure partie de leur attention sur la forme de la production écrite, puisqu'elle seule est évaluée et que les tâches ne leur demandent pas de préciser la provenance de l'information qu'ils mobilisent dans leur réponse. Malgré l'accent mis sur l'importance des documents historiques dans le programme HQC, on peut se demander si la forme des tâches développées dans le cadre de ce programme ne néglige pas cet aspect de la littératie historique. Cariou (2019) a déjà observé que même lorsqu'ils sont explicitement invités à lire des documents historiques pour les analyser, certains élèves se limitent à une lecture littérale qui vise le repérage d'information, à défaut d'une lecture critique et interprétative. Dans un contexte où la lecture et l'utilisation des documents historiques sont visées sans être guidées ou encadrées, il semble que même le niveau de lecture littérale représente un défi pour certains élèves.

Conclusion

Au terme de cet exercice d'analyse de textes produits par des élèves de quatrième secondaire dans le cadre d'un cours d'HQC, nous constatons que notre corpus témoigne du développement d'une littératie historique incomplète. Certes, nos constats ne peuvent être généralisés à l'ensemble des élèves du Québec. L'analyse d'un corpus plus vaste et plus varié de productions est nécessaire pour raffiner nos hypothèses et poser les bases d'une étude approfondie des résultats des programmes de sciences humaines du primaire et du secondaire sur le développement de la littératie historique.

Si, comme l'écrit Ricœur (1983), un écrit prend son sens dans l'interaction entre le texte et le récepteur, les écrits que nous avons analysés n'ont souvent de sens que pour un enseignant d'histoire qui corrige les travaux de ses élèves. Lui seul comprend, par exemple, qu'une partie du cadre temporel est déjà donné par la question. En ce sens, nos constats donnent à penser que la littératie que nous avons observée est, par nature, scolaire. Elle permet aux élèves de satisfaire les exigences institutionnelles et de remplir leur part du contrat didactique (Brousseau, 1988), mais ne pourrait guère être transférée dans un contexte extrascolaire pour comprendre et expliquer des phénomènes historiques ou sociaux.

Enfin, nos résultats soulèvent la question du développement de la littératie historique des élèves. Avons-nous observé un stade d'une littératie historique en développement chez les élèves ou le meilleur qu'on peut espérer en matière de littératie, considérant les visées du programme de formation et le cadre d'évaluation qui régit la sanction des études en HQC? Autrement dit, le programme actuel encourage-t-il le développement d'une littératie comme celle que nous avons observée, même lorsqu'il est appliqué de façon optimale? Martineau (1999) observait, il y a plus de 20 ans, que l'évaluation était un frein au développement de la pensée historique. Est-ce toujours le cas? Y a-t-il eu une progression dans le développement de la littératie historique des élèves depuis l'implantation du Renouveau pédagogique?

Beaucoup d'autres observations sont nécessaires pour apporter des éléments de réponse satisfaisants à ces questions. En outre, les productions collectées ne sont pas des réponses à l'examen de fin d'année, moment où on pourrait observer la littératie la plus achevée d'un élève. Ensuite, les écrits ont été rédigés dans le cadre d'un cours à distance lors duquel il est plus

complexe, pour un enseignant, d'organiser des activités dépassant les balises du cadre d'évaluation. Notre recherche se poursuit à cet égard et reposera, au cours des prochaines années, sur l'analyse d'un plus grand nombre de productions pour raffiner nos observations.

¹ Ces opérations intellectuelles sont les suivantes : situer dans le temps et dans l'espace; établir des faits; dégager des différences et des similitudes; déterminer des causes et des conséquences; déterminer des changements et des continuités; mettre en relation des faits; établir des liens de causalité. Dans le cadre de l'épreuve unique en HQC, ces opérations intellectuelles sont associées à des questions qui demandent une réponse courte ou qui offrent un choix de réponse (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021).

² Au moment d'écrire cet article, le Bureau d'approbation du matériel didactique du ministère de l'Éducation était en train de réaliser l'évaluation du cours.

³ Il est possible de consulter une version publique du cours qui donne un aperçu de son contenu ainsi que des tâches qui sont demandées à l'élève à l'adresse suivante : <https://ena.recitfad.com/course/view.php?id=359>

⁴ « *So historical literacy, as defined in this book, is the ability to appropriately negotiate and create the texts and resources that are valued within the discipline of history using methods approved by the community of historians.* » (Nokes, 2013, p. 13)

⁵ « *Rather than being temporally located in one-way cause-effect chain, events and social/political/economic structures and trends are construed as part of a complex web of mutually influencing, simultaneous causal interactions.* » (Coffin, 2006, p. 75)

⁶ Dans le tableau 4, les couleurs rouge et vert représentent un écart entre le niveau visé par la question et la production de l'élève. Lorsque le niveau atteint par la production de l'élève est inférieur au niveau visé par la question, la case est rouge. Lorsque le niveau de la production surpasse le niveau de la question, la case est verte.

⁷ Une analyse détaillée de cette production a révélé que la majeure partie de la réponse de l'élève avait été copiée du texte de synthèse du cours. En ce sens, on peut reconnaître que l'élève a su repérer l'information pertinente, mais pas qu'il a su employer le vocabulaire historique approprié. Nous ne tenons pas compte de ce cas dans le reste de la présentation des résultats et dans la discussion.

⁸ Cette réponse a été produite par le même élève que le cas 5. Nous le traitons de la même façon.

⁹ Tous les extraits d'écrits d'élèves sont reproduits à l'identique, incluant les erreurs d'orthographe, de grammaire ou de syntaxe qu'ils contiennent.

Annexe 1

Questions intégrées au corpus

Q1

Comment la première phase d'industrialisation transforme-t-elle l'économie et le territoire québécois dans la seconde moitié du 19^e siècle? Dans le tableau, tu devras :

- *Indiquer deux changements économiques provoqués par l'industrialisation et illustrer ces changements par des faits;*
- *Indiquer deux changements territoriaux provoqués par l'industrialisation et illustrer ces changements par des faits.*

Critère d'évaluation visé : Rigueur de l'interprétation.

Forme de la réponse : tableau à remplir pour chacun des changements et les faits qui les illustrent.

Documents historiques : l'élève peut utiliser toutes les informations présentées dans le chapitre qui précède la question. Cela inclut des textes de synthèses, des vidéos, des cartes, des images, des infographies ainsi que des sources primaires (écrites, iconographiques, cartographiques).

Q3

Pour bien comprendre le phénomène des migrations et l'illustrer par des exemples concrets, réalise un réseau conceptuel sur les mouvements de population entre 1840 et 1896. Pour chaque mouvement migratoire :

- *Nomme le mouvement migratoire;*
- *Indique la population migrante (qui);*
- *Indique la période d'immigration (quand);*
- *Indique les principaux lieux d'établissement (où);*
- *Indique une cause de la migration pour cette population (pourquoi).*

Critère d'évaluation visé : Représentation cohérente d'une période de l'histoire du Québec et du Canada et Rigueur de l'interprétation.

Forme de la réponse : création d'un schéma conceptuel à partir des catégories définies dans la question.

Documents historiques : l'élève peut utiliser toutes les informations présentées dans le chapitre qui précède la question. Cela inclut des textes de synthèses, des vidéos, des cartes, des images, des infographies ainsi que des sources primaires (écrites, iconographiques, cartographiques).

Q4

À l'aide des notes prises et des documents consultés tout au long du chapitre, crée maintenant le plan de ton balado en ayant soin d'y inclure au moins :

Une courte introduction pour présenter et pour contextualiser ton sujet en le situant dans le temps et dans l'espace;

Une définition des trois phénomènes qui influencent le Canada et le Québec au début du 20^e siècle :

- *L'immigration;*
- *L'urbanisation;*
- *La culture de masse.*

Tu dois donner des exemples concrets de ces phénomènes et expliquer l'impact de ces phénomènes sur la société québécoise.

Critère d'évaluation visé : Représentation cohérente d'une période de l'histoire du Québec et du Canada et Rigueur de l'interprétation.

Forme de la réponse : Avant l'enregistrement du balado, les élèves doivent produire un plan à l'aide d'un tableau qui reproduit les catégories identifiées dans la question. Les enseignants ont généralement accepté de corriger uniquement le plan et c'est ce document qui a été considéré dans la recherche.

Documents historiques : l'élève peut utiliser toutes les informations présentées dans le chapitre qui précède la question. Cela inclut des textes de synthèses, des vidéos, des cartes, des images, des infographies ainsi que des sources primaires (écrites, iconographiques, cartographiques).

Q5

À partir de ton hypothèse, formule maintenant une réponse structurée et pertinente à la question d'enquête [Comment le rôle de l'État se transforme-t-il durant la Grande dépression et la Seconde Guerre mondiale?]. Pour cela, tu dois compléter deux tableaux qui mettront en lumière les changements qui surviennent dans le rôle de l'État pendant la Grande dépression des années 1930 et la Seconde Guerre mondiale. Utilise les notes que tu as prises dans ton cahier de traces et les données du chapitre pour compléter les deux tableaux de réponse.

Il ne suffit pas de nommer les changements que tu as constatés en lisant le chapitre. Il faut illustrer ces changements par des exemples que tu as relevés au cours de ta lecture. Ces exemples doivent démontrer et appuyer les changements identifiés.

Dans les tableaux suivants, tu devras :

- *indiquer deux changements qui surviennent pendant la Grande dépression et illustrer ces changements par un exemple;*
- *indiquer un changement et une continuité qui surviennent pendant la Seconde Guerre mondiale et illustrer ces changements par un exemple;*
- *indiquer un repère temporel pour chaque exemple;*
- *indiquer à quel aspect de société chaque changement est associé : social, politique, économique, culturel ou territorial.*

Critère d'évaluation visé : Rigueur de l'interprétation

Forme de la réponse : remplir un tableau dans lequel sont précisés les types de changements survenus.

Documents historiques : l'élève peut utiliser toutes les informations présentées dans le chapitre qui précède la question. Cela inclut des textes de synthèses, des vidéos, des cartes, des images, des infographies ainsi que des sources primaires (écrites, iconographiques, cartographiques).

Q7

Durant les années 1870, le Canada fait face à une crise économique mondiale qui amène le gouvernement de John A. Macdonald à mettre en place une politique nationale. Explique les objectifs économique et territorial de la Politique nationale. Dans ton texte, tu devras :

- *Indiquer un objectif économique de la Politique nationale et expliquer pourquoi cet objectif est poursuivi;*
- *Indiquer un objectif territorial de la Politique nationale et expliquer pourquoi cet objectif est poursuivi.*

Critère d'évaluation visé : Rigueur de l'interprétation

Forme de la réponse : production d'un texte continu de 150 mots en deux paragraphes (un pour chaque objectif).

Documents historiques : la question est accompagnée d'un dossier documentaire composé de six documents que l'élève peut utiliser pour répondre à la question. Une source primaire écrite et cinq sources secondaires incluant des textes de synthèse, une infographie et un graphique constituent le dossier documentaire.

Q8

Le Canada, en tant que dominion britannique, doit participer à la Première Guerre mondiale aux côtés du Royaume-Uni. La participation à ce conflit a des conséquences sur la population canadienne. Explique les conséquences sociopolitiques au Canada de l'adoption de la Loi du service militaire lors de la Première Guerre mondiale. Dans ton texte, tu devras :

- *Indiquer une conséquence militaire sur l'effort de guerre et expliquer pourquoi elle se produit;*
- *Indiquer une conséquence sociale au Québec et expliquer pourquoi elle se produit.*

Critère d'évaluation visé : Rigueur de l'interprétation

Forme de la réponse : production d'un texte continu de 150 mots en deux paragraphes (un pour chaque conséquence).

Documents historiques : la question est accompagnée d'un dossier documentaire composé de sept documents que l'élève peut utiliser pour répondre à la question. Cinq sources primaires incluant une iconographie et quatre extraits écrits de journaux ou de discours et deux sources secondaires incluant des textes de synthèse constituent le dossier documentaire.

Q9

Pendant la Seconde Guerre mondiale, le gouvernement fédéral s'investit dans plusieurs champs de compétence provinciaux pour mieux gérer l'effort de guerre. À la fin de la guerre, il souhaite conserver ses pouvoirs dans ces domaines. En retour, le gouvernement québécois défend son autonomie provinciale. Explique comment le désir d'autonomie provinciale dont fait preuve le gouvernement de l'Union nationale entre 1945 et 1960 transforme l'administration du gouvernement et la représentation de la province du Québec. Dans ton texte, tu devras :

- *Indiquer un changement économique dans l'administration du gouvernement et expliquer pourquoi cela se produit;*
- *Indiquer un changement politique dans la représentation de la province et expliquer pourquoi cela se produit.*

Critère d'évaluation visé : Rigueur de l'interprétation

Forme de la réponse : production d'un texte continu de 150 mots en deux paragraphes (un pour chaque changement).

Documents historiques : la question est accompagnée d'un dossier documentaire composé de six documents que l'élève peut utiliser pour répondre à la question. Quatre sources primaires incluant des extraits écrits de discours ou d'articles de journaux ainsi qu'une iconographie et deux sources secondaires incluant des textes de synthèse constituent le dossier documentaire.

Références

- Brousseau, G. (1988). Les différents rôles du maître. *Bulletin de l'A.M.Q.*, 28(2), 14-24.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 309-336.
- Cariou, D. (2019). Lire pour trouver des informations ou pour vérifier des hypothèses de lecture? La lecture d'un ouvrage documentaire en classe d'histoire au cycle 3. *Spiale - Revue de recherches en éducation*, 64(2), 29-43. <https://doi.org/10.3917/spir.064.0029>
- Coffin, C. (2006). *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. Continuum.
- Duquette, C., Lauzon, M.-A. et St-Gelais, S. (2018). Analyse de l'utilisation des sources iconographiques par les élèves québécois en contexte d'évaluation. *Revue de recherche en littératie médiatique multimodale*, 7. <https://doi.org/10.7202/1048363ar>
- Freebody, P. et Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7-16.
- Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A. C. et Laroui, R. (2016). *Définition de la littératie*. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie. <http://www.ctreq.qc.ca/un-reseau-propose-une-definition-de-la-litteratie/>
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. Dans N. R. Council (dir.), *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom* (p. 31-77). The National Academies Press.
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. Dans I. Davies (dir.), *Debates in history teaching* (p. 63-72). Routledge.
- Lee, P. et Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. Dans P. Stearns, P. Seixas et S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (p. 199-222). New York University Press.
- Lee, P., Dickinson, A. et Ashby, R. (1998). Researching children's ideas about history. Dans J. F. Voss et M. Carretero (dir.), *Learning and reasoning in history: International review of history education* (vol. 2, p. 277-251). Routledge.
- Martel, V. (2018). *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire : former à l'enquête en classe d'histoire*. Éditions JFD.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. L'Harmattan.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Document d'information : épreuve d'appoint Histoire du Québec et du Canada. 4e année du secondaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI_HQ_C_4e_sec_2021-2022.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (s.d.). *Cadre d'évaluation des apprentissages : histoire du Québec et du Canada*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_histoire-quebec-canada.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Histoire du Québec et du Canada : troisième et quatrième secondaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_histoire-quebec-canada_2017.pdf
- Nokes, J. D. (2013). *Building students' historical literacies: Learning to read and reason with historical texts and evidence*. Routledge.
- Paillé, P. (2009). Qualitative par théorisation (analyse). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3^e éd., p. 206-211). Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (6^e éd.). ESF Éditeur.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. I. L'intrigue et le récit historique*. Seuil.
- Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. *Revue française de pédagogie*, 112, 85-118.
- Shemilt, D. (1983). The devil's locomotive. *History and Theory*, 22(4), 1-18.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : éducation, (para)médical, travail social*. De Boeck Supérieur.
- van Drie, J. et van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.