

## TABLE DES MATIÈRES

	Page
<b>Remerciements</b> .....	ii
<b>Résumé</b> .....	iii
<b>Liste des tableaux</b> .....	vii
<b>Liste des figures</b> .....	viii
<b>Introduction</b> .....	1
<b>Chapitre 1 : Problématique</b> .....	5
1.1 L'histoire comme discipline scolaire .....	9
1.1.1 Les finalités de l'histoire .....	9
1.1.2 L'enseignement de l'histoire : de la méthode historique au manuel .....	13
1.2 Le manuel d'histoire.....	16
1.3 Les questionnaires et les textes des manuels.....	20
1.3.1 L'état actuel des connaissances .....	21
1.4 Les objectifs de la recherche .....	24
<b>Chapitre 2 : Cadre théorique</b> .....	26
2.1 La compréhension en lecture.....	27
2.1.1 Un modèle de compréhension en lecture.....	27
2.1.2 Les connaissances du lecteur.....	30
2.1.3 La lecture et les difficultés des élèves .....	31
2.2 La raison d'être des questions et les opérations mentales sollicitées.....	34
2.2.1 La raison d'être des questions dans l'enseignement .....	35
2.2.2 Les recherches sur les opérations mentales sollicitées par les questions.....	37
2.3 Quand la didactique du français questionne les questionnaires .....	40
2.4 Les qualités d'un bon questionnaire de textes.....	51
2.4.1 La relation entre la question et la réponse attendue .....	51
2.4.2 Le niveau d'opération mentale visé par la question .....	51

2.4.3 L'importance des éléments visés par la question .....	52
2.4.4 La présence de questions portant sur les stratégies et sur la métacognition.....	52
2.4.5 La pertinence de la question en regard du programme .....	52
2.4.6 La possibilité, pour l'élève, de construire ses propres questions..	53
2.4.7 La possibilité, pour l'élève, de suivre un processus de questionnement .....	53
<b>Chapitre 3 : Méthodologie.....</b>	<b>55</b>
3.1 Établissement du corpus.....	55
3.2 Démarche d'analyse .....	61
3.2.1 Description de la grille d'analyse.....	61
3.2.2 Profil de questionnement.....	67
<b>Chapitre 4 : Analyse .....</b>	<b>69</b>
4.1 Critère 1: le type de question.....	71
4.2 Critère 2: les opérations mentales impliquées par les questions .....	75
4.3 Critère 3 : l'importance de l'élément visé par la question .....	81
4.4 Critère 4 : la présence de questions portant sur les stratégies et sur la métacognition.....	84
4.5 Critère 5 : le lien question / programme .....	88
4.6 Le profil du questionnement .....	95
4.7 Laisser l'élève questionner le texte.....	104
4.8 Bilan de l'analyse.....	104
<b>Conclusion.....</b>	<b>115</b>
<b>Références .....</b>	<b>121</b>
<b>Annexe 1 : Grille de compilation des questions.....</b>	<b>125</b>
<b>Annexe 2 : Compétences et composantes du nouveau programme.....</b>	<b>126</b>

## LISTE DES TABLEAUX

	Page
Tableau 1 : Résultats aux épreuves uniques par matière .....	6
Tableau 2 : Auteurs et collaborateurs du matériel d'ap. R. pour les manuels retenus...	57
Tableau 3 : Manuels qui composent l'échantillon .....	57
Tableau 4 : Thèmes choisis dans les manuels qui composent l'échantillon .....	58
Tableau 5 : Nombre de pages et nombre de questions par thème sélectionné dans les manuels qui composent l'échantillon.....	60
Tableau 6 : Répartition (en %) des différentes opérations mentales sollicitées par les questions des manuels qui composent l'échantillon .....	77
Tableau 7 : Pourcentages de questions qui sont en lien avec les différents objectifs du programme dans les manuels d'av. R. qui composent l'échantillon.....	90
Tableau 8 : Force du lien entre la question et l'objectif du programme pour les manuels d'av. R. qui composent l'échantillon.....	91
Tableau 9 : Pourcentage de questions qui sont en lien avec les différentes compétences du programme ou leurs composantes dans les manuels d'ap. R. qui composent l'échantillon .....	93
Tableau 10 : Force du lien entre la question et la compétence du programme ou ses composantes pour les manuels d'ap. R. qui composent l'échantillon .....	94

## LISTE DES FIGURES

	Page
Figure 1 : Répartition en % de chaque type de question dans les manuels qui composent l'échantillon .....	72
Figure 2 : Répartition en % de chaque type de question utilisé dans les manuels d'av. R. et d'ap. R. ....	73
Figure 3 : Représentation des différents niveaux d'opérations mentales impliquées dans les questions des manuels qui composent l'échantillon .....	78
Figure 4 : Répartition des niveaux des opérations mentales impliquées par les questions des manuels d'av. R. et ceux d'ap. R. qui composent l'échantillon .....	79
Figure 5 : Pourcentage de questions qui visent un élément important dans les manuels qui composent l'échantillon .....	82
Figure 6 : Pourcentage de questions qui prennent en compte le processus (par opposition au résultat) dans les manuels qui composent l'échantillon .....	86
Figure 7 : Nombre de critères d'un véritable questionnement atteints par les manuels qui composent l'échantillon sur une possibilité de 10 .....	102

# INTRODUCTION

*Les faibles taux de réussite des élèves au secondaire font régulièrement les manchettes. Ayant reçu une formation initiale en enseignement du français et de l'histoire au secondaire, nous nous sommes intéressé aux pourcentages d'échec à l'épreuve unique d'histoire de 4<sup>e</sup> secondaire, cours obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. Nous avons tenté de circonscrire les difficultés rencontrées par les élèves en histoire et d'établir des ressemblances avec d'autres matières scolaires, en particulier le français. L'omniprésence des textes fait partie de ces ressemblances. Parmi les outils disponibles et utilisés pour travailler ces textes figurent les questionnaires. Nous nous sommes donc intéressé à la qualité de ceux-ci. Sont-ils bien conçus, si l'on considère les connaissances actuelles en didactique du français, en didactique de la lecture et les recherches sur la compréhension en général?*

Pour le savoir, nous avons choisi d'étudier les questionnaires des manuels d'histoire de 4<sup>e</sup> secondaire, mais également ceux nouvellement arrivés avec la réforme en première et deuxième secondaires. Nous avons choisi les manuels de première et deuxième secondaires des mêmes maisons d'édition que les trois manuels approuvés par le ministère pour la 4<sup>e</sup> secondaire avant la réforme. Pour chacun de ces neuf manuels, deux chapitres ont été sélectionnés en fonction de thématiques imposées par le Ministère.

Au total, ce sont 741 questions qui ont été ainsi répertoriées pour établir le corpus. Nous avons laissé de côté les manuels nouvellement arrivés avec la réforme qui ne provenaient pas des maisons d'édition CEC, Grand duc – HRW et ERPI qui, elles, avaient un manuel de 4<sup>e</sup> secondaire approuvé avant la réforme.

Au moment d'entreprendre cette recherche, quelques études avaient été menées sur les manuels d'histoire, mais aucune ne touchait spécifiquement ceux de 4<sup>e</sup> secondaire du Québec. Les informations disponibles (surtout à partir d'un manuel de 2<sup>e</sup> secondaire ou de manuels français) laissaient croire que la conception des questionnaires laissait à désirer : peu de questions qui stimulent la réflexion, beaucoup de questions touchant des opérations mentales de bas niveau, une seule réponse possible aux questions, etc.

Par ailleurs, même si la didactisation du caractère transdisciplinaire du français est encore peu développée, il est tout à fait logique d'aller puiser dans les connaissances de la didactique du français, de la didactique de la lecture et des recherches sur la compréhension pour faire face à un problème tel que les difficultés vécues par les élèves dans les cours d'histoire au secondaire, surtout lorsque l'on considère les similarités qui existent entre les deux matières que sont l'histoire et le français.

Nous avons ciblé les questionnaires portant sur les textes des manuels d'histoire, parce qu'il s'agit d'un outil omniprésent et fort utilisé dans toutes les matières. L'objectif de notre travail est de vérifier si ces questionnaires sont bien conçus afin d'être utiles aux élèves.

Pour le savoir, nous avons appliqué différents indicateurs à chaque question de notre corpus, puis nous avons croisé les résultats obtenus à d'autres observations portant sur chaque questionnaire dans son ensemble. Ces indicateurs et ces observations se basent sur les connaissances actuelles en didactique du français, en didactique de la lecture et sur les recherches sur la compréhension en général.

Le présent mémoire comporte quatre chapitres. Dans le premier, nous exposons la problématique rencontrée : les résultats des élèves à l'épreuve unique d'histoire du Québec et du Canada et ce qu'est l'histoire comme discipline scolaire, quelles sont les finalités de l'histoire, comment elle est enseignée, la place qu'y occupe le manuel et les questionnaires de textes. Nous terminons ce chapitre en présentant les objectifs de la recherche ainsi que les questions auxquelles nous comptons répondre.

Dans le deuxième chapitre, nous établissons notre cadre théorique en rappelant les connaissances sur la compréhension de textes sur lesquelles nous pouvons nous appuyer. Nous ferons appel aux domaines de la didactique du français, de la didactique de la lecture et aux recherches sur la compréhension, ce qui nous permettra d'établir la raison d'être des questions, les opérations mentales sollicitées par celles-ci et ce que nous pouvons attendre d'un bon questionnaire de textes.

Le troisième chapitre sert à exposer la méthodologie suivie dans cette recherche : comment nous avons établi notre corpus et comment nous avons procédé à l'analyse.

Le quatrième chapitre est consacré à l'analyse. Nous verrons d'abord les résultats pour les cinq indicateurs qui nous ont permis d'évaluer les questions du corpus en les examinant tour à tour. Par la suite, nous établirons le profil de questionnement des questionnaires afin d'avoir une meilleure vue d'ensemble de la qualité de l'appareil didactique présent dans chaque volume. Un bilan de l'analyse sera présenté à la fin du chapitre.

Enfin, une conclusion fera le rappel du travail effectué dans le cadre de ce mémoire et suggèrera des améliorations possibles afin d'avoir de meilleurs questionnaires dans les manuels d'histoire, ce qu'on peut appeler de véritables « questionnements ».



# CHAPITRE 1

## Problématique

Chaque année, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, anciennement appelé le Ministère de l'Éducation du Québec, MEQ) publie les résultats aux épreuves du secondaire dites uniques. Aux dires du MELS (2005b), cet outil permet aux organismes scolaires d'évaluer leur action éducative, leur rendement, de faire ressortir leurs points forts et leurs points faibles, et, évidemment, de fournir de l'information officielle au public à propos d'examens qui viennent sanctionner les études secondaires, c'est-à-dire « reconnaître officiellement l'acquisition des connaissances et des habiletés visées par le programme d'histoire du Québec et du Canada » (MELS, 2007, p. 5).

En regardant les données récentes fournies par le Ministère (MELS, 2008), on constate que le taux de réussite à l'épreuve d'histoire de 4<sup>e</sup> secondaire de 2003, 2005 et 2006 est largement inférieur à la moyenne des taux de réussite de l'ensemble des épreuves uniques (79,4 % par rapport à 85,4 % en 2006, par exemple). En fait, six des sept autres épreuves affichaient, en 2006, des taux de réussite supérieurs à celui obtenu en

histoire. La situation n'est pas nouvelle. En effet, depuis 2000, le taux de réussite de l'épreuve unique d'histoire a toujours été largement en dessous de la moyenne de l'ensemble des épreuves uniques, 2004 et 2007 faisant exception. D'ailleurs, depuis 2000, si l'on excepte les mathématiques, l'examen d'histoire du Québec et du Canada affiche régulièrement les taux de réussite et les résultats les plus faibles parmi l'ensemble des épreuves uniques, comme on peut le constater dans le tableau suivant :

**Tableau 1 : Résultats aux épreuves uniques par matière<sup>1</sup>**

Matière	Moyenne sur 100					Taux de réussite				
	2003	2004	2005	2006	2007	2003	2004	2005	2006	2007
Anglais, langue d'enseignement, 3 <sup>e</sup> secondaire	73,1	73,6	73,7	73,2	73,4	94,1	94,7	94,5	93,4	93,6
Anglais, langue seconde, 3 <sup>e</sup> secondaire	79,7	81,8	79,5	81,2	78,4	92,1	94,7	91,8	94,6	90,2
Français, langue d'enseignement, 3 <sup>e</sup> secondaire	69,4	72,5	73,1	71,6	72,6	82,9	89,6	89,8	86,6	88,8
Français, langue seconde, 3 <sup>e</sup> secondaire	74,9	74,0	75,0	77,2	72,0	91,1	91,9	92,1	93,6	85,4
Histoire du Québec et du Canada, 4 <sup>e</sup> secondaire	72,1	75,9	71,3	71,4	76,4	82,7	87,6	78,9	79,4	89,4
Mathématique 436, 4 <sup>e</sup> secondaire	70,9	72,4	68,7	67,2	69,6	80,0	82,2	74,7	73,4	78,0
Mathématique 514, 3 <sup>e</sup> secondaire	66,9	65,6	64,1	70,0	64,4	76,7	72,1	68,2	81,6	69,2
Sciences physiques 416, 4 <sup>e</sup> secondaire	71,8	70,4	73,1	71,4	71,0	81,1	79,2	85,7	80,2	78,4

<sup>1</sup> Extrait de : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). Tableau 5 Résultats par matières, pour l'ensemble du Québec, de 2003 à 2007 [version électronique], *Résultats aux épreuves uniques de juin 2007 et diplomation*, p. 19. Bibliothèque nationale du Québec. [Ajout personnel des cercles]

Qu'en est-il de cette épreuve en histoire? En premier lieu, les différentes questions du MELS renvoient le plus possible à des documents historiques entre lesquels l'élève doit faire des liens. Dans cette épreuve, l'élève doit répondre à une question à

développement. À côté de cette question qui vaut 16 % de l'examen, l'élève doit répondre à 20 questions à choix de réponses (pour 60 % des points) et à huit questions à réponses courtes (pour 24 % des points). Par le biais de ces trois types de questions, le Ministère veut mettre en évidence les trois mêmes habiletés : on demande aux élèves de répondre à des questions touchant des éléments de connaissances en *décrivant*, dans une proportion de 30 %, en *analysant*, dans une proportion de 50 %, et en *synthétisant*, dans une proportion de 20 %. C'est pourquoi le MELS insiste sur la nécessité de préparer l'élève, en cours d'année, à écrire davantage pour former son esprit de synthèse, surtout depuis qu'une question à développement a fait son apparition, celle-ci touchant soit un élément de connaissance, soit un des sujets transversaux énumérés par le Ministère. Or, les manuels, bien qu'ils soient des outils fort utilisés, ne favorisent pas jusqu'ici ces habiletés. Aux dires de certains, la politique d'évaluation du MELS ne favorise pas l'émergence de manuels scolaires permettant le développement d'habiletés intellectuelles. Il faut comprendre que 84 % des points de cet examen sont alloués à des questions à choix de réponses ou à réponses courtes, ce qui explique la remarque de Martineau (2006) :

À quoi aurait donc pu servir des manuels conçus pour mettre sur pied des activités permettant le développement d'habiletés intellectuelles dans un contexte où, somme toute, il fallait préparer les élèves à un test de connaissances historiques au moyen d'une trentaine d'énoncés à choix multiples et d'une dizaine de questions où l'élève devrait répondre par un mot ou une expression...? (p. 294).

De manière générale, on peut penser qu'une partie des difficultés des élèves est reliée à une aisance insuffisante en lecture. L'histoire comporte des difficultés relatives à la compréhension de la lecture similaires à celles que les élèves rencontrent en français.

Selon Armand et Ziarko (1995), « un nombre grandissant d'élèves quittent l'école secondaire sans avoir réellement atteint un niveau satisfaisant en lecture et/ou en écriture » (p. 85). En France, des travaux ont montré que l'obstacle principal à la scolarité au collège (l'équivalent du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire québécois) est la maîtrise de la langue (Castellani, 1995). Au Québec, on a aussi montré qu'une majorité d'élèves du secondaire éprouvent des difficultés à lire de façon efficace pour apprendre (Cartier et Théoret, 2002, dans MEQ, 2003a).

Les difficultés vécues par les élèves en histoire, en particulier dans le cours d'histoire du Québec et du Canada, où le taux de réussite peut sans doute être qualifié de modeste, pourraient donc être associées aux difficultés que les élèves éprouvent en lecture. Le MEQ (2003a) reconnaît que « la lecture occupe une place fondamentale dans l'apprentissage. Elle est essentielle au développement des différentes compétences scolaires et les influence grandement. » (p. 28) Et, toujours selon le MEQ (2003a), ce sont les difficultés en lecture qui sont la principale raison des échecs en général au secondaire.

L'histoire fait appel à un niveau élevé d'habiletés langagières. Compte tenu de la place des textes dans l'enseignement de l'histoire et du rôle fondamental de la lecture, les difficultés en lecture ont nécessairement des conséquences sur la réussite des élèves dans cette discipline. Il y a sans doute lieu de se pencher plus attentivement sur cette question en examinant les outils qui sont mis à la disposition des élèves pour les aider à comprendre les textes qu'on leur propose.

Dans cet esprit, nous allons, dans les pages suivantes, décrire ce qu'est l'histoire en tant que discipline scolaire. Puis, nous préciserons la fonction du manuel scolaire dans l'enseignement de cette discipline. Enfin, nous ciblerons les textes et plus particulièrement les questionnaires qui s'y rattachent afin de voir dans quelle mesure ils peuvent permettre la compréhension en histoire et ainsi favoriser la réussite dans cette discipline.

## **1.1 L'histoire comme discipline scolaire**

Discipline scientifique, l'histoire est également une matière scolaire qui a évolué au fil du temps et qui donne lieu à différentes conceptions quant à ses finalités. C'est pourquoi nous nous arrêterons sur les finalités de l'histoire, en considérant le point de vue des didacticiens et ce que présentent les programmes officiels. Après une vue d'ensemble de la méthode historique, nous aborderons l'enseignement de l'histoire et la place qu'y occupe le manuel scolaire.

### **1.1.1 Les finalités de l'histoire**

Selon Jadouille (2006), didacticien en histoire, « la connaissance historique est une connaissance relative ». En fait, les événements historiques à enseigner sont le résultat d'un choix qui dépend des intérêts et des valeurs de tous les acteurs (politiques, auteurs, professeurs, etc.). Les acteurs politiques, par exemple, influencent les programmes

d'études qui eux, orientent les manuels (Lebrun, 2006). Les auteurs de manuels exercent également un choix quant au contenu de leurs ouvrages (*Ibid*). Quant aux professeurs, c'est à eux que reviennent ultimement le choix et l'organisation de la présentation de la matière.

Les spécialistes, didacticiens et auteurs de livres ou d'articles touchant l'enseignement de l'histoire s'entendent sur les finalités générales de l'histoire. D'abord, Lautier (1997) mentionne qu'on associe la curiosité, la réflexion et la tolérance à l'histoire. Selon elle, l'histoire revêt également une fonction civique qui prend deux formes : l'histoire pour soi (au service des intérêts personnels) et l'histoire pour comprendre le monde, pour former les futurs citoyens (au service de la société). Elle précise également que c'est la première forme qui est le plus souvent retenue par les élèves. Elle rappelle que l'histoire ne doit pas seulement décrire, elle doit expliquer les événements. C'est un point saillant de la conception récente des finalités de l'histoire. Moniot (1993), de son côté, évoque que l'histoire remplit les fonctions de mémoire collective, de jugement, de raisonnement dans l'analyse d'une situation, de conscience politique et identitaire. De ce fait, l'histoire peut façonner les sentiments. Selon lui, les données visibles de l'histoire sont factuelles, c'est-à-dire constituées de faits. Pour *faire de l'histoire*, il faut avoir recours à des textes historiques, il faut savoir *lire* l'histoire et *l'écrire* (*Ibid*). Cardin et Tutiaux-Guillon (2007), eux, considèrent davantage l'histoire dans une perspective intellectuelle que factuelle et ils se disent ainsi plus proches des travaux récents en didactique de l'histoire, qui misent sur une appropriation de la pensée historique. L'approche par compétences, mise de l'avant par la réforme de l'éducation,

permet, selon Cardin et Tutiaux-Guillon, de traduire une version plus historienne de l'histoire scolaire. Éthier et Dalongeville (2005) pensent que l'opposition entre compétences et connaissances (le nouveau programme, issu de la réforme, est basé sur des compétences, tandis que l'ancien reposait sur les connaissances) est un faux débat : on ne peut pas être compétent et ignorant, mais on peut être connaissant et incompetent. Cette interprétation concorde avec les idées du MELS. Il est absolument essentiel, selon Éthier et Dalongeville (2005), d'enseigner des *savoirs* de haut niveau.

En ce qui concerne les programmes, le Québec est actuellement en plein bouleversement avec l'avènement de la réforme de l'éducation. Au moment d'entreprendre notre recherche, ce sont les nouveaux programmes d'histoire, centrés sur les compétences, qui débutaient au secondaire (au premier cycle plus précisément), tandis que le programme d'études pour le cours d'Histoire du Québec et du Canada de quatrième secondaire, qui date de 1982, était toujours en vigueur. Ce dernier est centré sur l'apprentissage des faits marquants du passé québécois et canadien. Il vise à transmettre à l'élève une vision globale de l'histoire afin de lui permettre de comprendre la société actuelle :

L'histoire répond aux interrogations de l'homme cherchant à comprendre l'évolution des sociétés à diverses périodes; elle s'intéresse à l'ensemble des interactions des hommes avec leur milieu à une époque donnée de l'expérience humaine. Sa démarche doit favoriser la réflexion, affiner le sens critique et développer l'objectivité. (MEQ, 1982, p. 11)

On espère ainsi que l'élève comprenne également son rôle de citoyen en étant sensibilisé aux différences entre les personnes et entre les sociétés et à certaines valeurs

comme le respect. Finalement, il vise aussi l'appropriation de la démarche historique et de l'analyse historique.

Le nouveau programme (MEQ, 2003b), quant à lui, met encore davantage l'accent sur la démarche historique. Il s'agit de promouvoir le développement de la démarche et du langage essentiels à la pensée historique : se questionner, répondre à des questions et en formuler d'autres, identifier des différences et des similitudes entre des sociétés. Tout cela en évitant de tomber dans les connaissances de type factuel, car selon le MEQ (2003b) :

l'apprentissage de l'histoire à l'école n'a pas pour but de faire mémoriser à l'élève une version simplifiée et commode de savoirs savants, générés et construits par des historiens, ni de lui faire acquérir des connaissances factuelles de type encyclopédique. Il s'agit plutôt de l'amener à développer des compétences qui l'aideront à comprendre les réalités sociales du présent à la lumière du passé. (p. 337)

Les trois compétences visées par le nouveau programme (1<sup>er</sup> cycle du secondaire) sont alors les suivantes : *interroger les réalités sociales dans une perspective historique; interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique; construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire.* Aux dires de Cardin et Tutiaux-Guillon (2007), les nouveaux programmes québécois et l'approche par compétences ont pour objectif d'obliger les enseignants québécois à changer leurs pratiques d'enseignement

En somme, plusieurs finalités semblent clairement associées à l'histoire : on note l'importance accordée au fait de familiariser l'élève à la démarche historique, à certaines valeurs (relatives à la diversité ou au rôle de citoyen, par exemple) de même que



l'importance d'expliquer – et non seulement de décrire – les événements en histoire. Les spécialistes de l'histoire considèrent que les données factuelles sont indispensables pour acquérir des compétences. Le Ministère, de son côté, demande d'éviter de tomber dans les connaissances de type factuel. Le nouveau programme d'histoire québécois, issu de la réforme, concorde avec les recherches récentes sur les modes de pensée en histoire, l'organisation par compétence et le socioconstructivisme (Cardin et Tutiaux-Guillon, 2007). Par contre, dans ce nouveau programme, les connaissances ne sont plus exploitées comme telles : elles ne servent qu'au développement des compétences, ce qui ne concorde pas avec l'enseignement traditionnel de l'histoire, comme nous le verrons dans la prochaine section.

### **1.1.2 L'enseignement de l'histoire : de la méthode historique au manuel**

Comment l'histoire est-elle enseignée dans les classes du secondaire? Qu'est-ce que la méthode historique? Quelle est la place du manuel dans les classes d'histoire? Voilà quelques questions que nous tenterons de préciser ici afin de bien comprendre les difficultés qui peuvent s'y associer.

En histoire, les principales méthodes pédagogiques utilisées sont le cours magistral dialogué, les travaux dirigés (exercices, analyses, commentaires, etc.) et l'utilisation de documents (Lautier, 1997). En fait, l'enseignement classique de l'histoire repose sur un cours magistral avec une signification déjà construite (Cardin et Tutiaux-Guillon, 2007). C'est le cas des cours d'histoire au Québec, ce qui fait que

l'enseignement met de l'avant principalement les contenus factuels de l'histoire (*Ibid.*). La lecture du texte d'histoire fait partie intégrante des méthodes pédagogiques utilisées et les élèves doivent y être entraînés (Moniot, 1993). Malgré cela, selon Spor et Schneider (1999, dans Simard, 2001), la plupart des enseignants du primaire et du secondaire passent outre le fait de développer des stratégies de lecture en sciences humaines. Ces enseignants ont pourtant le devoir de contribuer au développement langagier de leurs élèves (Blaser, 2007) et l'apprentissage par la lecture fait partie des nouvelles orientations du MELS (Cartier, 2007). Pour atteindre les objectifs assignés à l'enseignement de l'histoire, l'enseignant devrait aussi fournir les objets d'interrogation, d'interprétation et de conscientisation à propos des réalités sociales. Le plus souvent, les enseignants puisent ces objets dans les manuels, mais ils le font souvent sans reprendre l'ordre didactique et la démarche méthodologique présents (Lenoir, Rey, Roy, et Lebrun, 2001). Blaser (2007), qui a effectué sa thèse de doctorat sur les pratiques et les conceptions des enseignants de sciences et d'histoire du secondaire, étude à laquelle ont participé cent enseignants d'histoire et de sciences de 2<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> secondaires de la région de Québec, rapporte que 81 % des enseignants interrogés disent que leurs élèves lisent les écrits des pages de manuel souvent ou assez souvent, et que les élèves de 79 % des enseignants interrogés doivent répondre aux questions du manuel ou du cahier d'exercices souvent ou assez souvent. Il est clair que la lecture des manuels prend une grande place dans l'apprentissage de l'élève au secondaire. Pourtant, il ressort que les enseignants qui utilisent le manuel pour faire lire en classe ne montrent pas à leurs élèves comment l'utiliser. Plusieurs élèves auraient besoin d'aide pour apprendre à bien s'en servir (Cartier, 2007).

Si l'on se fie à la compétence 2 du nouveau programme d'histoire, c'est l'élève, et non l'enseignant, qui devrait sélectionner les objets d'interrogation et les analyser. La méthode historique, qui est au cœur de la discipline qu'est l'histoire, est en symbiose avec la compétence 2 du nouveau programme, que le MEQ (2003b) définit en ces termes :

à l'aide de documents qu'il sélectionne et analyse rigoureusement [...] l'élève interprète les réalités sociales d'abord à partir d'interrogations auxquelles il cherche à trouver des réponses. Sa quête de réponses l'amène alors, dans un fonctionnement en spirale, à formuler de nouvelles questions qui contribuent à nuancer le sens qu'il donne aux réalités sociales, ce qui suscite d'autres interrogations. (p. 346)

Cette compétence, toujours selon le MEQ (2003b), est décrite par trois composantes :

- 1) Établir les faits des réalités sociales (en se documentant, en sélectionnant les documents pertinents, en délimitant le temps, en dégageant les circonstances, en identifiant des personnes);
- 2) Expliquer les réalités sociales (en recherchant des facteurs d'explications pour établir des liens entre eux et déterminer les conséquences dans la durée);
- 3) Relativiser son interprétation des réalités sociales (en relevant des similitudes et des différences et en tenant compte des cadres de référence des auteurs). (p. 347)

Comme on peut le constater, la méthode historique est une structure de recherche bien précise et spécifique à la discipline qu'est l'histoire. Mais une question se pose : en quoi l'utilisation des manuels permet-elle de contribuer à une telle pratique? En fait, selon Jadouille (2006), la méthode historique est absente des manuels, du moins de ceux qui

sont utilisés en France, et l'enseignement actuel de l'histoire demeure essentiellement traditionnel (ce qui correspond également à la situation du Québec). Le manuel garde une place centrale et les textes y occupent évidemment la plus grande part (Blaser, 2007). La présente recherche ne vise pas à analyser l'ensemble des moyens pédagogiques utilisés par les enseignants d'histoire dans leur classe, mais se centre sur la conception des questionnaires qui accompagnent les textes qui sont proposés aux élèves. Notre étude portera donc sur cet aspect du manuel qu'est le questionnaire de texte, sans préjuger des autres ressources utilisées par les enseignants, guides pédagogiques et créations personnelles, par exemple, ni de la manière dont l'enseignant exploite concrètement les questionnaires.

## 1.2 Le manuel d'histoire

Selon Castellani (1995), « L'histoire et la géographie sont probablement, après le français, les disciplines qui font appel à la plus grande diversité de textes. » Effectivement, les textes d'histoire revêtent des caractéristiques particulières par leur genre et par la façon de considérer l'histoire. De plus, ces textes sont généralement suivis de questionnaires.

De façon générale, on peut dire que le manuel est un livre qui présente un savoir. Il est donc du genre didactique. Cependant, le manuel d'histoire a comme particularité de proposer *le texte* du savoir : il présente donc *le récit* d'un événement (Lenoir et al., 2001). Moniot (1993), rapportant les propos de Ricoeur (1991), souligne que l'histoire fait partie

de la classe des récits; elle est une œuvre narrative de configuration sélective. Selon Allard (2006), un manuel d'histoire est un récit synthèse d'événements considérés importants et significatifs; sa trame a évolué au fil du temps, passant du héros masculin aux faits de société. Moniot (1993) met en évidence le fait que le manuel d'histoire doit dire beaucoup de choses sans afficher aucun genre (il ne dit pas qu'il est un récit, il semble plutôt vouloir dire les faits), en jouant entre le particulier (le héros par exemple) et l'universel (comme les problèmes ou l'évolution d'une société).

Dire ce qui a eu lieu est, pour les historiens, une version de l'histoire scientifiquement dépassée (Moniot, 1993). L'histoire d'aujourd'hui est plutôt une histoire-problème, qui donne des réponses à des questions, comme celles engendrées par les faits et problèmes de société. Cette histoire-problème s'apparente d'ailleurs aux deux premières compétences maintenant proposées dans le nouveau programme (1<sup>er</sup> cycle) d'histoire au secondaire (Éthier et Dalongeville, 2005). Selon Moreau (2006), qui se rapporte à différentes études (Farley et Lamarche, 1945; Lacoursière, Provencher et Vaugeois, 1976; Cardin, Bédard, Demers et Fortin, 1984), il s'agit là de toute façon d'une particularité des manuels d'histoire d'hier et d'aujourd'hui : ils proposent tous une solution à des problèmes collectifs.

À propos de l'organisation des manuels d'histoire, Moreau (2006), qui a analysé trois manuels d'histoire nationale, a comptabilisé un matériau représenté par 51,8 % de récits, 26,6 % d'activités et 16,6 % d'iconographie. Chartrand (2006) indique qu'un chapitre de manuel d'histoire comporte des documents historiques, des documents actuels

et le texte de base, ce dernier représentant, dans celui qu'elle a étudié, le tiers du chapitre. Selon Castellani (1995), on trouve insérés dans le texte principal des manuels d'histoire « des fac-similés de documents anciens, des photographies (tantôt de documents anciens représentant un monument ou un paysage, tantôt du monument ou du paysage mêmes), des textes annexes » (p. 100). Lebrun (2006) considère que cette quantité d'icônes dans les manuels en vient parfois à opacifier les savoirs en rendant la lecture difficile. D'autres recherches ont déjà indiqué que la présentation des manuels scolaires nuisait à la cohérence des textes : données sous formes de listes, liens manquants entre des éléments d'information, transitions trop rapides entre différents sujets, ordre de présentation peu logique, aides visuelles dont la fonction ou la présence est discutable (Anderson, 1988, dans Cartier, 2007, p. 54). Ces éléments peuvent tous être observés dans les manuels d'histoire québécois.

Au plan du contenu, selon Castellani (1995), les textes d'histoire des manuels sèment la confusion chez les élèves entre les informations concernant le temps et celles concernant le lieu. Il s'agit d'une situation que l'on rencontre aussi avec les différents textes dans la classe de français et qu'il est possible de résoudre en demandant aux élèves de souligner de différentes couleurs les indices de temps et les indices de lieux (*Idem*, p. 116).

Mais ces difficultés ne sont pas les seules fréquemment rencontrées dans les textes d'histoire qui ont un objectif didactique. Une enquête française effectuée chez des élèves de 12 et 13 ans révélait que ce type de texte est celui avec lequel les élèves rencontrent le

plus de problèmes de lecture (Laparra, 1991, dans Blaser, 2007, p. 41) : ils n'arriveraient pas à comprendre le but de l'écrit, à saisir les nouvelles informations, à comprendre l'objectif des explications. En fait, les élèves auraient de la difficulté à généraliser avec les exemples donnés; en revanche, ils retiendraient généralement les anecdotes telles quelles. Les élèves feraient face à des difficultés avec le vocabulaire, ils auraient peine à trouver les définitions présentes dans le texte, à comprendre les enchaînements dans le discours, de même qu'à saisir la structure et le genre du texte historique (*Ibid.*).

Cartier (2007) confirme que les concepts en histoire rendent l'apprentissage par la lecture difficile. Se rapportant à Miller (1987), elle dresse sept particularités présentes dans les textes de sciences humaines qui peuvent nuire à la compréhension :

- la structure du texte est double : le contenu est à structure narrative et explicative (expositive);
- la lecture du texte demande à l'élève une mise en contexte pour lui donner un sens;
- le vocabulaire utilisé sert à expliquer un contexte du passé; le sens peut donc différer selon qu'il est utilisé pour décrire le monde actuel ou le monde du passé (ex. : « pays »);
- le texte est découpé en plusieurs petits paragraphes; ceci rend difficile l'identification des idées principales dispersées dans le texte;
- le texte comprend plusieurs analogies, métaphores et similarités, lesquelles peuvent être difficiles à identifier pour certains élèves;
- les transitions sont difficiles à repérer;
- les connecteurs (ex. : « mais », « par conséquent », « apparemment ») sont difficiles à relier aux idées précédentes. (p. 22)

Cartier (2007), se référant à Allington (2002), mentionne que les élèves ne comprennent pas entre 10 et 25 mots par page de manuel de sciences humaines, alors qu'il faut comprendre 95 % des mots pour bien saisir le sens d'un texte comme celui d'un manuel d'histoire... D'autres études confirment que les textes des manuels du secondaire

conviennent davantage aux élèves forts qu'aux autres (Kantor, Anderson et Ambruster, 1983; Tyree, Fiore et Cook, 1994, dans Cartier, 2007).

Bref, les particularités du texte d'histoire ne sont pas sans créer des difficultés à l'élève lecteur. Pour différentes raisons, parmi lesquelles figurent ces difficultés, le texte dans le manuel d'histoire est presque toujours accompagné d'un questionnaire. Mais ces questionnaires aident-ils les élèves à comprendre les textes? C'est la principale question que nous nous posons dans ce travail.

### **1.3 Les questionnaires et les textes des manuels**

À l'école, la journée est remplie de questions, c'est bien connu (De Koninck, 1993). En fait, tout l'enseignement repose sur des questions, peu importe la matière. C'est par celles-ci que le dialogue maître-élèves et la vérification des acquisitions se font. Les questions servent à la mise en situation, au rappel des connaissances antérieures, à la création d'une attente cognitive, à la stimulation du désir d'apprendre... On les utilise pour susciter l'engagement, pour vérifier la compréhension, pour faire apprendre. Or, au secondaire, ce sont les manuels qui fournissent les questions la plupart du temps (De Koninck, 1993, 2005).

Que ce soit dans un manuel de français, de physique ou d'histoire, c'est un incontournable : là où il y a des textes, il y a des questions! Mais que sait-on sur ces questionnaires? Aident-ils les élèves à comprendre les textes? Ce travail nous permettra



d'éclairer la raison d'être des questions portant sur les textes dans les manuels d'histoire en considérant ce que la didactique du français peut nous apprendre sur le sujet et de vérifier si, à la lumière de ces informations, les questionnaires présents dans ces manuels favorisent la compréhension des élèves.

### **1.3.1 L'état actuel des connaissances**

Que sait-on à propos des questions sur les textes des manuels d'histoire? Quelques études s'y sont intéressées, mais elles sont peu nombreuses et celles qui ont été effectuées au Québec demeurent assez superficielles.

En France, Deleplace (2003) rapporte que sur neuf manuels d'histoire destinés aux élèves de 4<sup>e</sup> et de 2<sup>de</sup> parus en 2001, 96 % des 509 questions portaient sur des éléments de connaissance. Par ailleurs, la moitié des questions n'étaient pas en lien direct avec le texte du manuel, mais portaient sur des savoirs extérieurs.

Au Québec, Defoy (2002), qui a étudié une partie du manuel de Dauphinois (1994), un manuel d'histoire avant réforme de 2<sup>e</sup> secondaire, soutient que seulement 12 questions sur 180 stimulent la réflexion chez l'élève (questions faisant appel à des opérations mentales de haut niveau), les caractéristiques de la démarche historique (critères réflexif, historique et actif) n'étant présents qu'en partie. Selon Chartrand (2006), dans une section étudiée du même manuel (Dauphinois, 1994), les questions présentent peu de défis : 59 % d'entre elles ne demandent que du repérage, une situation

où l'opération mentale impliquée est de bas niveau. Notons que ces deux études touchent une petite partie du même manuel et n'identifient pas de façon précise le niveau des questions présentes.

Éthier (2006), qui a étudié les manuels d'histoire générale (avant réforme) au Québec, pour la deuxième année du secondaire, montre que les critères de la méthode historique sont peu présents dans les questions et que 94 % de celles-ci ne soutiennent qu'une seule interprétation possible, suivant ainsi la logique de *la seule bonne réponse*.

Selon Simard (2001), un travail important reste à faire en didactique sur la formulation des consignes et la compréhension des élèves. Peu d'études existent à propos des questionnaires de textes en histoire, et aucune parmi celles que nous avons trouvées ne porte sur les manuels d'histoire de 4<sup>e</sup> secondaire, malgré le fait que la réussite de ce cours d'histoire en particulier est exigée pour l'obtention du D.E.S.

La maîtrise de la lecture et de la langue en général est essentielle pour réussir dans toutes les matières (De Konink, 2001; Cartier, 2001). Il est donc important de favoriser la compréhension en lecture pour aider les élèves à réussir en histoire. Pourtant, à l'heure actuelle, la didactisation du caractère transdisciplinaire du français est encore peu développée (Simard, 2001; Blaser, 2007) et, comme nous l'avons vu, les stratégies de lecture en sciences humaines sont peu enseignées. À titre d'exemple, Blaser (2007, p. 115) rapporte que 23 % des enseignants d'histoire et de sciences qu'elle a interrogés croient que le vocabulaire propre à leur discipline devrait être enseigné dans le cours de

français, 32 % partagent cet avis en ce qui concerne la structure des textes propre à leur discipline, 36 % pour les manières de décrire, d'expliquer, d'argumenter et de justifier propres à leur discipline, et 26 % pour ce qui est de la façon de présenter des textes propres à leur discipline. Si 18% des enseignants interrogés croient que les textes à lire présentent souvent des caractéristiques spécifiques, il reste qu'autant d'enseignants interrogés croient que les textes à lire ne présentent jamais de caractéristiques spécifiques sur le plan de la structure (19%).

L'élève sait-il *lire* le texte d'histoire? Selon De Koninck (1993) : « Lire est plus que décoder, c'est synthétiser, analyser, interpréter, raisonner, juger. Lire, c'est résoudre des problèmes. Lire, c'est surtout comprendre le message de l'auteur d'un texte et s'en servir pour des apprentissages ultérieurs ou tout simplement en profiter. » (p. 146)

Cartier (2007) définit l'apprentissage par la lecture plus précisément comme étant : « une situation et un processus d'apprentissage qui impliquent que l'apprenant acquiert des connaissances sur un sujet par la lecture de textes. Pour y arriver, il doit lire, comprendre, apprendre, s'autoréguler, éprouver des émotions positives et être motivé à le faire » (p. 10).

Si on reconnaît que les compétences en lecture se développent toute notre vie durant, l'élève du secondaire est encore en apprentissage. Qui plus est, de nombreux élèves, comme on l'a signalé plus haut, sont en difficulté au plan de la lecture. On peut alors se demander si les questionnaires qui accompagnent les textes d'histoire sont utiles

aux élèves. Les aident-ils à lire dans le sens que nous l'indiquent De Koninck (1993, 2005) et Cartier (2007)? C'est la question qui nous occupe dans ce travail.

#### **1.4 Les objectifs de la recherche**

Comme nous avons pu le constater, les difficultés des élèves en histoire, qui se ressentent dans les résultats à l'épreuve unique, sont incontestables. Cela nous mène à porter un regard sur l'enseignement de l'histoire, enseignement qui s'appuie largement sur des manuels. Or, ces manuels consistent avant tout en des textes, comme l'ont mentionné différentes recherches (Moreau, 2006; Chartrand, 2006), que l'on propose de travailler à partir de questionnaires (Blaser, 2007). Ces questionnaires sont supposément là pour aider les élèves. On peut alors se poser les questions suivantes :

- Les questionnaires sur les textes dans les manuels d'histoire du secondaire aident-ils les élèves à comprendre ces textes ?
- Contribuent-ils à développer chez les élèves des compétences visées par les programmes d'études ?

Plus précisément, les questionnaires dans les manuels d'histoire :

- sont-ils bien construits, si l'on tient compte de ce que la didactique du français et, plus largement, les recherches sur la lecture et la compréhension nous apprennent

sur le processus de lecture, sur la compréhension et sur le questionnement de texte ?

- sont-ils en lien avec les objectifs des programmes ministériels de même que les objectifs de l'enseignement de l'histoire ?

Cette étude du contenu des questionnaires des manuels d'histoire permettra de voir ce qu'ils impliquent au plan de la compréhension des textes et des opérations mentales sollicitées. Elle permettra également de savoir dans quelle mesure les programmes ministériels et les objectifs généraux de l'histoire sont pris en compte dans la conception des questionnaires des manuels d'histoire.

Le prochain chapitre, qui présente les connaissances actuelles sur la compréhension de texte, sur les questions et sur les questionnaires, permet d'établir le cadre théorique nécessaire pour mener cette étude.

## CHAPITRE 2

### Cadre théorique

Nous avons, dans la précédente section, établi que la lecture du manuel scolaire faisait partie des activités proposées aux élèves et que la compréhension des textes présents dans le manuel d'histoire posait problème. Nous avons également formulé l'hypothèse que les questionnaires présents dans ces manuels devraient permettre aux élèves de mieux comprendre les textes. Nous abordons donc ici ce que suppose le fait de « comprendre un texte » et ce que devrait être un questionnaire de texte « pertinent ». Avant de juger d'une quelconque façon la valeur des questionnaires des manuels d'histoire, nous allons d'abord nous tourner vers les recherches qui peuvent nous éclairer à différents niveaux : d'abord, ce que les travaux en didactique de la lecture nous apprennent sur la compréhension d'un texte; ensuite, ce que les travaux en didactique de la lecture et les travaux sur l'apprentissage nous apprennent sur les questions, sur leurs raisons d'être et sur leur typologie; puis, ce que la didactique du français peut nous apporter quant aux qualités à rechercher dans un questionnaire de texte, ce qui nous permettra de dresser un bilan de ces questions, et ainsi nous mener vers la méthodologie de la présente recherche.

## **2.1 La compréhension en lecture**

Pour cerner ce qu'implique la compréhension en lecture, nous nous rapporterons d'abord au modèle interactif tel que décrit par Giasson (1995). Nous aborderons ensuite la notion de « préconnaissance », puis nous verrons ce que d'autres experts nous apprennent sur la compréhension en lecture. Par la suite, nous traiterons de la métacognition avant de terminer avec les difficultés que certains élèves éprouvent en compréhension de texte.

### **2.1.1 Un modèle de compréhension en lecture**

Selon le modèle interactif de Giasson (1995), trois composantes interagissent et influencent la compréhension en lecture : le lecteur, le texte et le contexte. Plus l'interaction entre les trois est prononcée, plus la compréhension de l'élève en lecture s'améliore.

D'abord, l'influence du lecteur sur la compréhension dépend de ce qu'il est, de ce qu'il fait et de ce qu'il sait. En effet, les connaissances que le lecteur possède sur la langue et sur le monde de même que ses structures cognitives sont à la base de la compréhension. Ses connaissances sur la langue sont d'ordres phonologique, syntaxique, sémantique et pragmatique. Ses connaissances sur le monde vont, quant à elles, lui permettre d'intégrer les nouvelles connaissances que lui apportent les textes. Ainsi, plus

un élève a de connaissances dans un domaine, plus il lui sera facile de comprendre un texte impliquant ce domaine. La dimension affective joue également un rôle dans la réussite de la situation d'apprentissage : l'attitude de l'élève, ses goûts, ses besoins, de même que sa perception de lui-même comme apprenant déterminent ou influencent son engagement dans l'activité et sa persévérance. De plus, sa capacité à prendre des risques ou, au contraire, sa peur de l'échec va favoriser sa compréhension ou nuire à celle-ci.

La deuxième variable, c'est-à-dire le texte, va faciliter ou compliquer la tâche du lecteur en mettant en jeu l'intention de l'auteur, l'organisation des idées et le contenu du texte. Le type de texte, sa structure et les conventions de l'écrit vont faciliter ou compliquer la tâche du lecteur. À ce propos, Dumortier (2001) met de l'avant que la compréhension est influencée par la reconnaissance de la structure particulière du texte que l'élève doit lire. C'est pourquoi il convient, selon lui, de poser des questions sur les traits génériques des textes. Pour y répondre, l'élève doit avoir des connaissances sur les différents genres de textes et leurs caractéristiques distinctives.

De Konink (2005) rappelle que les informations fournies par un texte proviennent non seulement du texte lui-même mais aussi de ce qui est placé autour du texte, dans sa périphérie, à sa lisière. Plusieurs indices, tant dans la macrostructure (organisation globale d'un ensemble de paragraphes ou de tout le texte) que dans la microstructure (liens qui interviennent entre les phrases et entre les mots), permettent au lecteur de rendre l'information signifiante (Giasson, 1990). Comme le note Giasson (1995), l'auteur a recours à des marqueurs de surface pour signaler l'information importante, tels que des



indices graphiques (taille des caractères, italique, soulignement, etc.), lexicaux (marqueurs textuels, tels que « il est important », « ainsi », etc.) ou sémantiques (introduction, conclusion, répétitions, etc.). Pourtant, dans le manuel scolaire d'histoire, Chartrand (2006) affirme que les outils mis à la disposition du lecteur (index, glossaire) permettent difficilement à un élève du secondaire de se faire une idée de ce qu'il va voir, c'est-à-dire de percevoir la macrostructure : elle note une absence de hiérarchisation des contenus et de ce qui est important à mémoriser. Lenoir et *al.* (2001) font le même constat et suggèrent une table des matières plus explicite. Cela serait d'autant plus approprié que le MEQ lui-même (2003a, p. 28) suggère l'exploration de la structure du texte et son survol (titres, intertitres, etc.) comme stratégie cognitive en lecture dans toutes les matières.

Ce défaut dans les indices de la macrostructure des manuels nuit à l'élaboration de la représentation mentale chez le lecteur (Chartrand, 2006). En fait, avant même de commencer un texte, le lecteur devrait se faire une idée de ce qu'il va lire, que ce soit en observant le titre d'un article, le chapeau ou les images par exemple. Il fait alors des prédictions, imaginant à quoi va ressembler le texte à lire, car ces indices activent certaines significations et leurs expressions lexicales. Puis, tout au long de la lecture, des prédictions, des rétroactions et des réajustements incessants s'enchaînent, le lecteur construit du sens, un processus qui peut être inaccessible pour des lecteurs novices (De Konink, 2005). L'ensemble de l'élaboration de ce modèle mental en cours de lecture serait particulièrement difficile pour certains élèves, selon Nonnon (1992).

Enfin, la troisième variable, le contexte, est constituée par la situation physique, psychologique et sociale dans laquelle l'élève doit effectuer sa lecture. L'intention de lecture, l'intérêt que l'élève éprouve par rapport au sujet, les interventions de l'enseignant et des autres élèves, le bruit de même que le temps alloué pour la lecture font partie du contexte et vont influencer la tâche du lecteur. Dans le même sens, Dumortier (2001) souligne que le plaisir de lire va de pair avec la compréhension, car la construction de la représentation mentale exige un engagement intellectuel.

### **2.1.2 Les connaissances du lecteur**

Au sujet du lecteur et de ses structures, on parle, dans les écrits scientifiques, de ses « préconnaissances », des connaissances qu'il détenait avant l'activité de lecture. Celles-ci concernent les connaissances sur les textes, les connaissances sur le monde et les connaissances sur la langue. Elles jouent un rôle majeur dans la compréhension lors de la lecture et c'est pourquoi Thérien et Fortier (1985) tout comme Denhière et Beaudet (1992) insistent sur l'importance de tenir compte des préconnaissances dans la préparation d'une activité de lecture. D'ailleurs, il a été prouvé que les informations nouvelles dans un texte ne devaient pas dépasser 20 % pour être comprises par le lecteur (Castellani, 1995). S'il y a trop de nouvelles informations, ou si le lecteur a trop peu de connaissances, selon le point de vue qu'on adopte, la compréhension sera difficile, voire impossible. C'est ce qui explique l'échec de plusieurs élèves pour qui la situation de lecture est trop éloignée de leurs préconnaissances (Nonnon, 1992).

En plus des connaissances linguistiques, les préconnaissances concernent également les types et les genres de textes, car la connaissance de ceux-ci guide l'interprétation. Cartier (2007) mentionne qu'un questionnaire qui serait bien conçu pourrait mobiliser les connaissances antérieures des élèves sur la structure du texte en leur faisant faire un organisateur graphique, en reconstituant le plan ou la table des matières.

La métacognition, qui consiste à réfléchir sur les opérations mentales pour être plus efficace pour *comprendre* par la suite (Minier, 2006), est également importante pour développer des connaissances en lecture. Elle permet à l'élève de déceler une perte de compréhension et de trouver des moyens pour y remédier (Giasson, 1995). Le MEQ (2003a) révèle que les élèves en difficulté sont faibles en ce qui a trait à la métacognition. C'est pourquoi, selon le Ministère, il faut amener l'élève à utiliser des stratégies cognitives et métacognitives en lecture autant au secondaire qu'au primaire.

### **2.1.3 La lecture et les difficultés des élèves**

Cèbe et Goigoux (2007), qui ont dressé le portrait des élèves en difficulté sur le plan de la compréhension de textes dans le but de concevoir un instrument didactique pouvant contribuer à l'enseignement de la compréhension de textes, considèrent que la compréhension de textes exige la mobilisation simultanée de cinq groupes de compétences : de décodage (des mots écrits), linguistiques (syntaxe et lexique), textuelles (genres, cohésion, etc.), référentielles (préconnaissances), et stratégiques (métacognition).

Pour comprendre un texte, le lecteur doit effectuer des traitements locaux (signification des mots, des phrases) et globaux (signification de l'ensemble du texte). Ces deux traitements sont nécessaires afin d'organiser les nouvelles informations dans la mémoire à long terme, ce qui demande une certaine flexibilité au lecteur qui doit souvent modifier ses représentations initiales.

Lorsqu'il ne comprend pas certains éléments, le lecteur peut s'en apercevoir et trouver une stratégie pour résoudre le problème (le fait de se rendre compte du problème et de décider d'utiliser une stratégie relève de la métacognition). Or, le faible lecteur ne se rend pas compte de ses propres procédures et de ce qu'il pourrait faire pour améliorer sa compréhension. Il contrôle sa compréhension au niveau de la phrase, mais il ne le fait généralement pas pour les liens entre les phrases ou pour l'ensemble du texte (*Ibid.*). D'ailleurs, selon Cèbe et Goigoux (2007), les stratégies sont les compétences les plus superficielles chez les élèves et les moins bien enseignées. De plus, les élèves en difficulté de lecture ne comprennent pas adéquatement la nature des tâches de lecture. Comme l'écrivent Cèbe et Goigoux (2007) :

Ils confondent souvent la lecture-compréhension avec une simple recherche d'informations sollicitée par un questionnaire soumis *a posteriori*. Leur première lecture d'un texte est alors réduite à un repérage thématique et à une localisation des informations qui seront éventuellement utiles ultérieurement pour répondre aux questions posées. (p. 190-191)

Ce n'est pas tout : les élèves en difficulté se font une première idée de la signification du texte dès le premier paragraphe, mais ils ont peine à modifier cette représentation par la suite, de sorte qu'ils laissent tomber l'information qui ne concorde

pas avec cette première idée. Les éléments qui assurent la cohésion textuelle, tels que les procédés de reprise de l'information, les connecteurs logiques et les temps de verbes, leur posent particulièrement problème (*Ibid.*). Ils se limitent généralement à ce qui est dit dans les phrases sans se demander ce que l'auteur voulait dire. Ils font peu d'inférences, c'est-à-dire qu'ils établissent peu de liens entre les informations diverses du texte; ils déduisent peu les relations de cause à effet entre les événements (*Ibid.*). Bref, selon Cèbe et Goigoux (2007), les élèves qui éprouvent des difficultés en compréhension de lecture ne comprennent pas l'ensemble du texte : ils retiennent des informations çà et là, ce qui nuit à leur réussite dans les épreuves qui évaluent leur compréhension des textes lus et les empêche d'apprendre de nouvelles connaissances par la lecture du manuel, par exemple (p. 192).

En fait, selon Cartier (2007), les stratégies cognitives que les élèves utilisent pour apprendre par la lecture sont insuffisantes. Ils ont recours à certaines stratégies, comme lire les titres, retenir des mots clés, mais peu ont recours au travail papier-crayon pour faire des schémas ou des résumés par exemple, ce qui est reconnu comme efficace. De même, les élèves planifient et autoévaluent peu leur travail. Cartier (2007) considère que les enseignants pourraient aider les élèves à définir à quelles stratégies ils pourraient avoir recours, d'autant plus que les stratégies cognitives sont aussi importantes dans la réussite des élèves du secondaire que leur motivation (*Idem*, p. 61) car, comme le souligne bien Lusetti (1996) : « La compréhension peut s'apprendre et s'améliorer » (p. 72). Pour ce faire, on peut travailler sur les stratégies du lecteur, en particulier sur les retours en arrière et la relecture, de même que sur la régulation de la vitesse de lecture. Il faudrait éviter de

penser que les capacités de compréhension sont fixées à l'avance, car on peut développer les capacités des élèves, par exemple à inférer, par des stratégies pédagogiques et ainsi permettre à ceux-ci de mieux comprendre les liens entre les propositions ou les phrases (Giasson, 1990).

Un autre aspect important à ne pas négliger réside dans la concordance entre le contenu du texte et celui du programme d'études. Pour Cartier (2007), il est essentiel que le contenu des textes des manuels scolaires soit juste et sans erreur, car les apprentissages des élèves seront influencés par ces textes. De même, des descriptions trop superficielles et en trop grande quantité nuisent également à la compréhension (*Ibid.*).

Comme on a pu le voir par ce bref survol, plusieurs facteurs interagissent dans la compréhension en lecture. Nous allons maintenant considérer le rôle des questions, si souvent associées à la compréhension, notamment à la compréhension des textes.

## **2.2 La raison d'être des questions et les opérations mentales sollicitées**

Dans cette section, nous aborderons la raison d'être des questions dans l'enseignement et les recherches qui ont été effectuées à propos des opérations mentales sollicitées par ces questions.

### 2.2.1 La raison d'être des questions dans l'enseignement

Ainsi qu'on l'a vu dans la problématique, on peut remonter jusqu'à l'Antiquité pour constater que les questions ont toujours été utilisées pour faire apprendre. De nos jours, à l'école, la journée est remplie de questions, questions qui peuvent servir à diverses fins : mise en situation, rappel des connaissances antérieures, création d'une attente cognitive, stimulation du désir d'apprendre, stimulation de l'engagement, vérification de la compréhension, vérification de l'apprentissage, etc. Au secondaire, les questions proviennent, la plupart du temps, des manuels (De Koninck 1993, 2005).

Pourquoi trouve-t-on des questions sur les textes dans tous les manuels? Dans un ouvrage qui constitue un guide pour concevoir, évaluer et utiliser les manuels scolaires, Gerard et Roegiers (2003) soutiennent qu'une partie de la réponse se trouve dans le fait que les questions de compréhension font partie de l'application qui, selon eux, est une des quatre étapes méthodologiques suggérées dans un manuel, ces quatre étapes étant : 1) la présentation d'un contenu, 2) le développement, 3) l'application, et 4) l'intégration. Les questions, précisent-ils, « conduisent l'élève à exercer une activité sur un matériel qui contient toutes les données nécessaires à sa résolution. » (*Idem*, p. 76) Cette activité vise la conceptualisation des notions et peut aider l'élève à *comprendre*, mais aussi à mieux percevoir sa compréhension, comme c'est le cas avec les questions qui touchent la métacognition (*Ibid.*). Rey (2001) rapporte des procédés didactiques autres que les quatre étapes mentionnées plus haut, utilisés par des auteurs de manuels, qui comprennent également l'étape de l'application dans laquelle la question est utilisée : « explication-

application », « observation-compréhension-application » et « problème-compréhension-application ».

Selon Dispy (2006), les finalités possibles d'un questionnaire sont la vérification de la compréhension du lecteur, soit pour une évaluation diagnostique, soit pour une évaluation formative ou, encore, pour une évaluation certificative, et l'intention de mener le lecteur vers *une meilleure compréhension*, dans un contexte d'évaluation formative seulement. Selon Dumortier (1994), les questions d'une évaluation formative peuvent permettre à l'apprenant d'améliorer ses compétences. Les réponses, erronées ou non, devraient alors servir à expliciter les processus mentaux dont elles sont le résultat pour permettre la découverte des processus adéquats. Les questions peuvent être utilisées avant, pendant ou après la lecture : avant pour faciliter la compréhension du monde du texte, c'est-à-dire pour faciliter la construction d'une représentation mentale ; pendant pour améliorer les performances ou pour les évaluer; après, avec ou sans le texte, pour accroître les compétences ou pour évaluer les performances (*Idem*, p. 127).

Dans la discipline qu'est l'histoire, le fait est que les manuels destinés aux élèves du secondaire contiennent tous des centaines de questions. La situation n'est pas différente des autres matières puisque textes et questions de compréhension sont intimement liés (De Koninck, 2005). De plus, dans le contexte actuel de la réforme au secondaire, le questionnement conserve sa place dans le développement des différentes compétences, tant disciplinaires que transversales (De Koninck, 2005). Pour De Koninck (2005), il devient même une stratégie d'enseignement. Elle entend le questionnement



comme un « cheminement intellectuel organisé » par l'enseignant pour amener l'élève à développer sa pensée critique, sa réflexion, et sa créativité (p. 15). Lafortune et Massé (2006) considèrent le questionnement comme un outil efficace pour rendre les élèves autonomes et réflexifs s'il les pousse à réfléchir sur leurs stratégies et sur leurs processus d'apprentissage. Selon eux, il peut même être considéré dans une perspective socioconstructiviste, à condition qu'il mène à des interactions entre les élèves et qu'il les place dans des situations de conflits sociocognitifs. Le questionnement est pratique courante dans l'enseignement, il est là pour y rester, et les questions y tiennent des rôles multiples, par exemple, mettre l'élève dans une activité d'apprentissage signifiante, cerner l'intention de lecture, faire ressortir la cohérence du texte, dégager le message de l'auteur, faire voir aux élèves la richesse du vocabulaire, faire apparaître l'organisation du texte, mettre en lumière différents points pour les réinvestir lors d'une activité d'écriture (De Koninck, 2005), ou encore simplement évoquer le monde du texte (Nonnon, 1992). Il peut aussi servir à vérifier la compréhension, à faire acquérir des habiletés spécifiques et, plus généralement, à faire passer de l'incompréhension à la compréhension (De Koninck, 1993).

### **2.2.2 Les recherches sur les opérations mentales sollicitées par les questions**

L'importance que les questions occupent dans l'enseignement et, par extension, dans le matériel didactique, a motivé une réflexion sur le contenu et le but des questions et, par le fait même, des questionnaires de textes comme le rapporte De Koninck (1993). On voulait alors s'assurer de pouvoir contrôler la valeur des activités mentales faites par

les élèves en sachant quelle opération mentale est utilisée lorsque l'élève répond à une question, ce qui est un indice de la qualité que l'on veut donner à l'enseignement :

Nous avons vu durant plusieurs années la construction de questionnaires, où pour être certains que les élèves fassent des opérations mentales adéquates, les auteurs prévoyaient des questions dont le niveau était prédéterminé : questions d'interprétation, questions d'inférence, questions de rappel. (De Koninck, 1993, p. 23)

Cette hiérarchie des opérations mentales a mené aux taxinomies, des classifications de niveaux de compréhension. Ces différents niveaux de compréhension ont engendré la création de niveaux de questions, chaque niveau mobilisant, normalement, une opération mentale correspondante.

Parmi les différentes taxinomies proposées, c'est la taxinomie des objectifs de Bloom, qui date de 1956, qui est la plus connue. Elle s'applique à l'ensemble des apprentissages et les autres modèles en dérivent généralement. Le modèle de Bloom comporte six niveaux, du plus simple au plus complexe (De Koninck, 1993) :

- 1) La connaissance (se rappeler d'une information);
- 2) La compréhension (comprendre littéralement le message);
- 3) L'application (identifier et comprendre dans une situation de résolution de problème);
- 4) L'analyse (rechercher des éléments, les relations entre eux et les principes d'organisation);
- 5) La synthèse (combinaison des éléments pour créer une structure nouvelle);
- 6) L'évaluation (juger de la valeur des idées).

En 1966, Sanders, voulant appliquer la taxinomie de Bloom dans la formation des enseignants, a fait paraître le livre « Classroom questions : what kinds? », ce qui lui a apporté une grande notoriété. Il s'est basé sur le travail de Bloom pour établir une taxinomie des questions pour l'enseignement qui comporte sept niveaux d'habiletés intellectuelles : 1) la mémoire; 2) la transposition; 3) l'interprétation; 4) l'application; 5) l'analyse; 6) la synthèse; 7) l'évaluation. D'autres auteurs ont créé des modèles pour classifier les questions mais, selon De Koninck (1993), ces modèles n'ont pas été validés sérieusement, sauf ceux qui reprennent Bloom à peu près intégralement.

Pour apprendre en lisant, Fisher et Frey (2004, rapporté par Cartier, 2007) et Frey et Fisher (2007, rapporté par Cartier, 2007) soulignent qu'il faut que les élèves puissent répondre à des questions de niveaux élevés, c'est-à-dire d'application, d'analyse, de synthèse et d'évaluation, ce qui montre qu'il faut s'interroger sur les niveaux de questions auxquels ont recours les questionnaires. La classification des questions doit malgré tout être considérée avec une certaine souplesse, car la même question peut parfois être classée dans deux catégories : ainsi, les connaissances préalables de l'élève, par exemple, pourraient changer le niveau d'une même question.

On reconnaît aujourd'hui la valeur des recherches sur les niveaux de compréhension : elles permettent de cerner quelles opérations intellectuelles sont effectuées par les élèves lorsqu'ils répondent à telle ou telle question. Selon De Koninck (1993), il est important de les connaître et de les garder en tête pour jeter un regard sur les questions posées dans l'enseignement. Il faut se demander si ces questions adressées aux

élèves permettent d'apprendre à résoudre des problèmes, ce qui exige des niveaux élevés et différenciés, ou si elles constituent une activité plutôt stérile. Voilà qui invite à la réflexion, réflexion qui mérite d'être menée non seulement pour les questionnaires utilisés en classe de français (qu'il s'agisse de questionnaires portant sur des textes littéraires ou sur des textes courants), mais également dans toutes les matières. C'est ce que nous nous proposons de faire dans le cas des manuels d'histoire. Voyons maintenant ce que les recherches en didactique du français peuvent nous apprendre sur les qualités à rechercher dans un questionnaire de textes.

### **2.3 Quand la didactique du français questionne les questionnaires**

Dans les prochaines pages, nous verrons ce que les recherches reconnues sur le processus de compréhension et sur les stratégies de lecture peuvent nous apporter au sujet des questionnaires. Il sera notamment question de certains reproches formulés à l'égard des questionnaires traditionnels et de l'image que se font différents didacticiens du français d'un questionnaire de texte qui peut favoriser la compréhension, voire y mener.

Auteure du livre « La lecture : de la théorie à la pratique » (1995), Giasson, spécialiste reconnue de la lecture, considère la pertinence des questions sur les textes. Selon elle, les questions doivent porter sur des éléments importants du texte parce que les élèves se rappellent des éléments sur lesquels portent les questions, même s'il s'agit de détails. Giasson souligne que les questions sur les textes « permettent la compréhension » de l'information importante et le rappel de celle-ci (*Idem*, p. 72). Se fondant sur les

typologies de Pearson et Johnson (1978) et de Raphael (1986), elle distingue trois niveaux de questions établis en considérant la relation entre la question et la réponse attendue:

- 1) relation explicite et textuelle, lorsque la question et la réponse découlent du texte et que la relation entre les deux est indiquée clairement dans le texte;
- 2) relation implicite et textuelle, lorsque la question et la réponse découlent du texte mais qu'il n'y a pas d'indice grammatical dans le texte qui lie directement les deux;
- 3) finalement, relation implicite et fondée sur les connaissances du lecteur, lorsque la question découle du texte mais que le lecteur utilise ses connaissances personnelles pour y répondre.

Selon Giasson, ces trois niveaux de questions sont pertinents : ils doivent être utilisés conjointement et porter sur des éléments importants pour favoriser la compréhension. Lusetti (1996) suggère d'utiliser ce classement pour « évaluer les questionnaires » proposés aux élèves. Par ailleurs, Giasson (1995) distingue également les questions portant sur le produit des questions portant sur le processus : les questions sur le produit servent surtout à l'évaluation tandis que les questions sur le processus servent à l'enseignement. Les premières demandent de répondre par des éléments de connaissance (ex. : À quel endroit se passe...) tandis que les secondes amènent l'élève à dire comment il est arrivé à une telle réponse (ex. : Qu'est-ce qui te fait dire que l'histoire est invraisemblable?). Pour enseigner une stratégie, il faut poser des questions sur le processus; pour travailler le contenu du texte, il faut poser des questions sur le produit.

Pour Giasson, il est clair que les deux types de questions devraient être utilisés en classe (*Idem*, p. 73). Les manuels de sciences humaines, même si leur objectif premier est de communiquer un contenu, impliquent des stratégies de lecture dans un contexte autre que la classe de français (*Ibid.*). De fait, le manuel de sciences humaines peut être un atout précieux pour la maîtrise de la lecture en situation réelle et ainsi favoriser la réussite dans toutes les matières. Rappelons que le lien entre la maîtrise de la lecture et la réussite dans toutes les matières a déjà été établi (MEQ, 2003a).

Pour De Koninck, qui a étudié les questionnaires d'examen du MEQ et qui a décrit ce que devrait être, selon elle, un questionnaire de textes pertinent dans son ouvrage *Le plaisir de questionner en classe de français* (1993), la question « oblige à réagir, à prendre position, à réfléchir, à réfuter, à affirmer, à continuer à poser de nouvelles questions » (1993, p. 21). Dans cette optique, les questions prennent la forme d'un *questionnement* – par opposition à un simple questionnaire – qui devrait amener l'élève à utiliser différentes opérations mentales, à le savoir et à l'apprécier. De Koninck voit ce questionnement comme un cheminement intellectuel qui mène à la compréhension car, en psychopédagogie, « le terme compréhension est intimement lié à la capacité de répondre à des questions concernant un texte » (*Idem*, p. 23). Ce questionnement devrait permettre à l'élève de développer sa pensée critique, sa réflexion, sa créativité. Les questions devraient alors en susciter d'autres et non mettre fin au processus de réflexion, car, comme l'écrit Lusetti (1996), lire un texte, c'est le questionner. Les questions ne peuvent être alors qu'un instrument formatif (et non sommatif) qui permet de mettre les élèves en déséquilibre cognitif pour qu'ils se mettent en action (De Koninck, 2005).

Selon De Koninck (1993), les questions doivent être *signifiantes*, ce qui veut dire qu'elles doivent : engager le lecteur, l'aider à saisir l'objet de la lecture, l'obliger à prendre une part active dans la réponse, aider à faire apparaître la signification globale du texte, toucher le fond ou la forme, permettre plusieurs réponses et, finalement, être spécifiques au texte. À l'inverse, selon elle, les questions *insignifiantes* ne font appel qu'à des opérations mentales de bas niveau, elles sont fermées (à choix multiples par exemple), elles sont adaptables à n'importe quel texte (donc elles ne fournissent aucun cheminement), elles ne demandent pas le jugement de l'enseignant dans la correction : elles permettent de savoir si un texte a été lu mais ne permettent pas de savoir s'il a été compris. Les questions insignifiantes peuvent donc être d'une certaine utilité : pour faciliter le repérage d'information à retenir par exemple. Par contre, la construction de questions signifiantes fait appel à une utilisation d'opérations mentales de haut niveau chez l'élève, à une utilisation du texte dans son ensemble et à une mobilisation des habiletés de lecture, bref au « calcul interprétatif » (*Idem*, p. 61).

Pour De Koninck (1993), lire un texte équivaut donc à une *résolution de problème*. Les questions permettent de savoir si le problème posé par la lecture est résolu. Elle affirme que répondre à des questions sur des textes peut permettre des apprentissages si l'on respecte certaines conditions : l'élève doit être accompagné (ce travail est celui du professeur) et les questions doivent être *signifiantes* en permettant à l'élève de faire des liens avec ses connaissances antérieures (aspect cognitif) et en soulevant son intérêt, donc en lui donnant le goût d'apprendre (aspect affectif). La nécessité d'éveiller l'intérêt de

l'apprenant a été soulevée par de nombreux auteurs : Giasson (1995) et Dumortier (2001) en font partie. En respectant les conditions évoquées par De Koninck, l'élève qui répond à un questionnaire est alors en processus d'apprentissage, en pleine construction de connaissances (2005). Les questions utilisées dans un processus de questionnaire font appel au jugement critique, entraînent le développement du langage comme outil de communication et comme compétence intellectuelle. Il s'agit donc d'un *acte d'enseignement* (*Idem*, p. 15).

Nonnon (1992) a exposé sa conception du questionnaire comme aide à la compréhension de textes. Se référant à la théorie du modèle mental des cognitivistes Denhière et Beaudet (1992), elle explique que le lecteur doit se construire un contexte mental cohérent à partir du texte pour enclencher la compréhension. Ce contexte est en fait un modèle mental de la situation posée par le texte : il s'agit de mettre un monde debout et de le meubler avec ce qui est écrit dans le texte de base (Nonnon, 1992, p. 124-126). Pour Nonnon, un des facteurs de réussite dans la lecture est la conscience des procédures utilisées, qui fait partie de la métacognition, et qu'elle appelle « autorégulation » (p. 130). En étant conscient des opérations intellectuelles qu'il effectue pendant la lecture, l'élève peut établir un questionnaire lui-même sans exclure d'autres questions que celles prévues par l'enseignant au départ. Il évite ainsi une lecture guidée par une sélection d'informations utiles pour associer une question à une réponse (*Idem*, p. 108). D'ailleurs, le questionnaire devrait viser des niveaux d'activités différents si l'objectif est la découverte (pédagogie constructiviste) et non seulement la simple vérification de la compréhension. En effet, selon Nonnon (1992, p. 102), si l'on veut



guider l'élève et lui permettre de s'approprier des démarches pour découvrir les faits, le questionnement devrait viser différents types d'informations pour solliciter, chez lui, des opérations mentales diversifiées. À l'intérieur des différentes taxinomies du questionnement existantes, Nonnon distingue les inférences de liaison (les questions se rapportant à l'articulation entre des propositions tirées du texte) et les inférences pragmatiques (les questions se rapportant à l'intégration des données du texte dans un cadre de connaissances qui ne relève pas du texte). Ce dernier aspect se rapproche de la typologie à laquelle Giasson (1995, p. 72-73) propose de se référer, typologie tirée de Pearson et Johnson (1978) et de Raphael (1986). Cependant, Nonnon insiste sur le fait que les conditions d'interprétation sont différentes dans une situation où l'élève est seul face au texte : la difficulté peut être plus grande, sans contexte, pour construire une représentation mentale (*Idem*, p. 121). Enfin, selon elle, il ne faut pas passer outre le fait que les troubles de compréhension ne sont pas spécifiques à la lecture : ils peuvent être dus à des problèmes de traitement du langage ou de résolution de problèmes.

Nonnon (1992) proposait de laisser l'élève établir un questionnement; Dumortier (1994) en fait une priorité. Celui-ci a fait paraître de nombreux écrits qui portent sur les questionnaires, principalement pour les textes narratifs. On peut néanmoins considérer ses critiques concernant les questionnaires et examiner les caractéristiques qu'il prête à un questionnaire de texte pertinent. L'une de ses idées centrale est que lire le texte, c'est le questionner. Dans cette optique, il propose de renverser la vapeur en laissant les élèves construire eux-mêmes des questionnaires sur les textes lus. Il mentionne que pour être un exercice formateur, les questionnaires conçus par les élèves doivent faire appel aux

compétences fondamentales en lecture et porter sur des caractéristiques linguistiques propres au texte. De plus, les questionnaires bâtis par les élèves devraient toucher les traits généraux de l'objet du texte, mais également ses particularités. Dumortier croit que nous devons nous risquer à évaluer le savoir-questionner des élèves, que ceux-ci ne pourront qu'en bénéficier.

Lorsque le questionnaire est établi à l'avance (comme c'est le cas avec le manuel), il faut que les questions ciblent ce qui a pu être un obstacle dans la lecture de l'élève, ce qui a amené des processus intellectuels de compréhension, ce qui l'a fait réagir émotionnellement, de façon à créer un échange et une communication entre l'auteur du questionnaire et l'élève (Dumortier, 1991). Dumortier propose également de regrouper les questions sous forme de rubriques qui se répéteront d'un questionnaire à l'autre afin de favoriser l'autonomie du lecteur. De cette façon, le lecteur pourrait en venir à se poser certaines questions par lui-même, connaissant divers aspects sous lesquels il peut envisager le texte (*Ibid.*). Il est clair, pour Dumortier (2001), que les questionnaires ne doivent pas toucher seulement aux particularités du texte (ce qui se retrouve exclusivement dans ce texte), mais également aux spécificités (ce que le texte partage avec d'autres textes d'une même classe ou d'autres classes) parce que la compréhension en est ainsi facilitée.

Selon Dumortier (1994), tout questionnaire doit apprendre à mieux lire et mener à la lecture. Pour ce faire, il suggère de poser des questions sur le genre du texte et sur les opérations de lecture (ce qui touche les stratégies et la métacognition), ce qui pourrait

améliorer les compétences des élèves en lecture et leur donner le goût de lire. Cette position concorde avec les vues de plusieurs autres spécialistes tels que Cartier (2007), Cèbe et Goigoux (2007), Giasson (1990; 1995). Dumortier propose également de rendre les questionnaires plus pertinents par rapport à l'objet à lire (le manuel par exemple) et au projet de lecture, c'est-à-dire au projet pédagogique dans lequel s'inscrit la lecture, de façon à la rendre fonctionnelle. Dans cette optique, le lecteur (l'élève) accomplit sa tâche avec une intention de communication vraie, et le professeur peut expliquer le cadre (projet pédagogique) dans lequel s'inscrivent les questions posées à l'élève. D'ailleurs, Dumortier (1994) affirme que l'enseignant devrait montrer aux élèves comment traiter un questionnaire, leur expliquer la raison et le sens de l'activité. Dans un contexte de questionnement formatif, il devrait les aider à expliciter leurs processus mentaux pour faire découvrir ceux qui seraient les plus adéquats.

En ce qui concerne les compétences intellectuelles que les questions devraient solliciter, Dumortier (1994, p. 126) évoque le fait de mémoriser, d'inférer, d'évaluer, ce qui rejoint les niveaux d'opérations mentales de Bloom et Sanders, par exemple : la connaissance ou la mémoire, la compréhension ou l'interprétation et l'évaluation.

Enfin, selon Dumortier (2001), les sept qualités d'un bon questionnaire sont 1) la pertinence des questions par rapport aux objectifs d'apprentissage; 2) l'équilibre entre les questions sur les particularités du texte et celles sur ses spécificités; 3) la présence de questions qui favorisent la métacognition; 4) la présence de questions qu'aurait eu, spontanément, un élève – lecteur; 5) la priorité donnée aux questions qui traitent des

grandes composantes du sens du texte; 6) la variété dans les formes de questions et les modes de questionnement; et 7) le fait de permettre à l'élève de réagir véritablement à la question, sans deviner la réponse. De plus, Dumortier souligne qu'il faut interroger l'élève sur sa réaction au texte : lui a-t-il plu? déplu?

La position de Lusetti (1996) concorde avec celle de Dumortier : elle propose de partir des questions des élèves à propos de la lecture. Elle stipule que le questionnement est utile pour l'apprentissage. La lecture est un questionnement du texte; les élèves devraient être aidés à se bâtir un tel questionnement tôt dans leur scolarité. En fait, les élèves conçoivent souvent mal la lecture, ce qui les empêche de s'autoquestionner. Beaucoup croient que la lecture se résume à une activité de déchiffrage des mots et que le sens s'inscrit automatiquement dans leur cerveau, ce qui les empêche d'être actifs devant l'écrit. Plus précisément, à propos des questions dans les manuels scolaires, Lusetti cite l'étude de Nonnon (1992) et celle de Denauw (1993) qui montrent que les questionnaires ne permettent pas aux élèves d'interpréter suffisamment les textes. À ses yeux, le questionnaire après lecture n'est pas la meilleure façon de faire réaliser des apprentissages. Elle rappelle que les questions posées dans le cadre scolaire sont toujours celles d'un adulte spécialiste de la lecture et elle propose, à la place, de faire lire aux élèves des textes sans questions, de préférence des textes ambigus afin de montrer que l'interprétation du texte dépend de la construction de sens qu'en fait le lecteur. Les textes documentaires seraient adéquats pour que les élèves se pratiquent à poser des questions eux-mêmes, ce qui permettrait d'en faire une véritable activité intellectuelle de lecture-compréhension, comme le suggère aussi Dumortier (1994). Elle dénonce également le

fait que la fonction d'apprentissage et celle d'évaluation soient souvent confondues dans les questionnaires.

Dispy (2006) met en évidence qu'un des principaux problèmes avec les questionnaires vient de l'interprétation qu'en fait l'élève. Ce dernier résume souvent le sens du travail de lecture comme étant de « répondre à des questions » tandis que l'objectif d'apprentissage réside davantage dans les progrès cognitifs et socioaffectifs espérés par l'enseignant.

Daunay (1996), dans une réflexion libre sur les questions de compréhension, énumère certains problèmes lorsqu'on envisage ces dites questions comme une aide à la compréhension. D'abord, certains échecs vécus par les élèves ne sont pas des échecs de compréhension mais de production du discours qui rend compte de leur compréhension (leurs réponses). Ces élèves peuvent en venir à croire réellement qu'ils ne comprennent pas. Afin d'éviter une telle situation, Daunay (1996) propose des évaluations par des moyens autres que les questions de compréhension, évitant ainsi l'évaluation d'un discours (écrit) de second degré par rapport à la compréhension. Ensuite, Daunay met en doute l'efficacité de certains questionnaires pour ce qui est de dépasser le texte. Autrement dit, lorsque les questions sont envisagées par les élèves comme utiles à un certain texte seulement, elles peuvent nuire à leur développement de la compréhension, car elles les empêchent de mettre en branle un questionnement personnel sur les lectures comme l'évoquent Dumortier (1994) et Lusetti (1996). D'ailleurs, certains manuels contiennent toujours le même type de questions afin de bâtir chez les élèves un

questionnement autonome, mais les élèves ne comprennent généralement pas cet objectif tacite... Par ailleurs, Daunay (1996) dénonce à la fois les questions qui portent sur des détails des textes et celles qui ont un lien, non avec la compréhension du texte, mais uniquement avec des savoirs extérieurs. Ces questions, particulièrement pour des lecteurs en difficulté, peuvent amener de mauvaises stratégies de lecture. C'est pourquoi Daunay propose d'évacuer en bonne partie ces questions qui ne s'arrêtent qu'au détail et qui nuisent aux stratégies de compréhension. En lieu et place, il propose des instruments qui aident à comprendre les textes en général et qui permettent de développer une stratégie de lecture efficace : « l'acte de lecture, comme stratégie, oblige à des prises de décisions multiples, à des mises en relation, à des formulations d'hypothèses et à leur vérification » (*Idem*, p. 219). C'est une définition qui se rapproche de celle du questionnement de De Koninck (1993). À titre de moyens, il propose, entre autres, l'utilisation de la lacune, qui consiste à enlever une partie du texte afin de faire faire à l'élève des hypothèses en tenant compte de ce qui précède et de ce qui suit, pour lui faire voir comment il intègre les données du texte.

En somme, les travaux menés en didactique du français nous fournissent plusieurs pistes de réflexion, ainsi que des propositions concrètes relativement aux questionnaires de textes. Nous retenons le modèle interactif de Giasson (1995) pour expliquer les trois variables influençant la compréhension en lecture : le lecteur, le texte et le contexte. Pour faciliter la compréhension de l'élève lecteur, nous avons vu qu'il faut tenir compte des préconnaissances et que la conscience, par l'élève, des procédures mentales auxquelles il a recours est un atout qu'il ne faut pas négliger. Dans la partie suivante, nous ferons le

bilan de ce que serait un bon questionnaire de texte dans la perspective de notre recherche qui s'applique aux manuels d'histoire.

## **2.4 Les qualités d'un bon questionnaire de texte**

À partir des recherches effectuées dans différents domaines, nous avons vu ressortir, dans les pages précédentes, des critères qui permettent de juger la qualité d'un questionnaire de textes. Nous retenons les suivants dans le cadre de notre recherche :

### **2.4.1 La relation entre la question et la réponse attendue**

Ce critère fait l'unanimité chez les auteurs consultés. Lusetti (1996) comme Giasson (1995) le propose pour permettre de classer les questions selon la relation entre celles-ci et la réponse attendue. Elle permet de savoir si, tel que Giasson le propose, les trois niveaux sont utilisés conjointement. Elle permet aussi de constater si les questions ne portent que sur des savoirs extérieurs au texte, ce qui peut nuire aux stratégies de compréhension selon Daunay (1996).

### **2.4.2 Le niveau d'opération mentale visé par la question**

Ce critère permet de savoir si l'élève peut apprendre en lisant le manuel d'histoire. Pour ce faire, Cartier (2007), se référant aux études de Fisher et Frey (2004) et de Frey et Fisher (2007), mentionne que l'élève doit pouvoir répondre à des questions de niveaux

d'opération mentale élevés. Pour Dumortier (2001) également, certaines qualités d'un bon questionnaire peuvent être repérées à partir de questions faisant appel à des niveaux élevés.

#### **2.4.3 L'importance des éléments visés par la question**

Ce troisième critère est essentiel pour les spécialistes : Giasson (1995) dit que les questions doivent porter sur des éléments importants du texte puisque l'élève se rappelle des éléments visés par les questions et que ces dernières mènent à la compréhension (p. 72). Dumortier (2001) et Daunay (1996) abondent dans le même sens.

#### **2.4.4 La présence de questions portant sur les stratégies et sur la métacognition**

Ce quatrième critère prend toute son importance avec le fait que les élèves sont faibles sur le plan de la métacognition et qu'ils doivent être entraînés à développer cette habileté (MEQ, 2003a). Nonnon (1992) mentionne la conscience de ces procédures comme l'un des facteurs de réussite dans la lecture; Dumortier (1994) et Giasson (1995) affirment que les questions sur le processus sont importantes pour apprendre à mieux lire.

#### **2.4.5 La pertinence de la question en regard du programme**

Pour Dumortier (2001), il s'agit de la première qualité recherchée dans un questionnaire : il est d'autant plus approprié que les questions concordent avec le



programme lorsque l'on pense aux évaluations sommatives (notamment l'épreuve unique) qui questionnent sur les objectifs – compétences du programme.

#### **2.4.6 La possibilité, pour l'élève, de construire ses propres questions**

Il s'agit d'un critère d'un bon questionnaire de textes au dire de Dumortier (1994). De plus, Lusetti (1996) affirme que les textes documentaires (ceux des manuels d'histoire par exemple) sont appropriés pour faire faire cet exercice aux élèves.

#### **2.4.7 La possibilité, pour l'élève, de suivre un processus de questionnement**

Ce dernier critère provient de la conception que se fait De Koninck (1993, 2005) du questionnement, qui doit permettre à l'élève de suivre un chemin de lecture qui l'amène à développer sa pensée critique, sa réflexion, sa créativité (2005, p. 15). Nous tirons ici profit de l'ensemble de notre revue des écrits afin de trouver différents indices : les questions doivent amener l'élève à utiliser des opérations mentales diversifiées, à en être conscient et à l'apprécier; elles doivent être signifiantes en obligeant l'élève à prendre une part active dans sa réponse, en aidant à faire apparaître la signification globale du texte, en permettant plusieurs réponses et en étant spécifiques au texte. Cela rejoint Dumortier (1991) pour qui les questions doivent cibler les obstacles dans la lecture des élèves, afin de les mener à des processus intellectuels de compréhension et les faire réagir de façon émotive, créant ainsi les conditions d'une véritable communication. Dans un tel questionnement, l'élève doit effectuer un calcul interprétatif en utilisant le texte

dans son ensemble et en faisant appel principalement à des opérations mentales de haut niveau (De Koninck, 1993). Ce critère nous permet d'analyser l'ensemble du questionnaire de texte à partir des connaissances actuelles.

En résumé, s'il est formatif, s'il fournit des questions significatives de différents niveaux, s'il permet à d'autres questions d'être soulevées par l'élève, ou demande tout simplement à l'élève de soulever d'autres questions, le questionnaire peut sans doute mener à la compréhension et contribuer au développement de compétences en lecture (Nonnon, 1992; De Koninck, 1993; Dumortier, 1994; De Koninck, 2005). D'ailleurs, la notion de compréhension est elle-même liée à la capacité à répondre à des questions (De Koninck, 1993). Les critères énoncés plus haut permettront d'analyser les questionnaires des manuels d'histoire et d'évaluer s'ils sont bien conçus.

## CHAPITRE 3

### Méthodologie

Ce chapitre décrit la méthodologie suivie pour la présente recherche. Nous verrons de quelle façon le corpus a été établi, quels critères ont été retenus pour la conception d'une grille d'analyse et comment le profil de questionnement de chaque questionnaire a été tracé.

#### 3.1 Établissement du corpus

Compte tenu du cadre théorique, qui explique particulièrement comment la compréhension se fait lors de la lecture (*cf.* chapitre 2), nous avons choisi de limiter cette recherche au manuel scolaire. En effet, nous voulons voir si les questions qui portent sur les textes des manuels sont bien conçues, et non si tout le matériel mis à la disposition des professeurs d'histoire l'est. Nous voulons savoir si cet outil qu'est le questionnaire de texte joue bien son rôle pour aider l'élève à comprendre le texte qui lui est présenté dans le manuel scolaire. Les manuels retenus pour cette recherche sont d'abord ceux de la quatrième secondaire, puisque c'est à ce niveau que l'examen ministériel vérifie les

acquis des élèves. C'est également la réussite de ce cours qui est exigée, rappelons-le, pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. Mais nous avons également choisi d'inclure dans notre échantillon le premier cycle du secondaire afin de savoir si les volumes fraîchement arrivés avec la réforme (désormais « ap. R. ») amenaient une façon différente de questionner le texte.

Notre échantillon est ainsi constitué de la totalité des volumes de quatrième secondaire reconnus avant la réforme (désormais « av. R. ») – c'est-à-dire trois – et des volumes du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire (1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> année du secondaire) provenant des mêmes éditeurs que les précédents, ce qui représente 6 manuels approuvés par le Ministère après la réforme sur une possibilité de 10. Les éditeurs Chenelière éducation (Graficor) et Groupe Modulo ont été écartés, car ils n'offraient pas de manuels de 4<sup>e</sup> secondaire dans l'ancien programme.

Au début de l'étude, seuls les manuels d'après réforme du premier cycle du secondaire étaient parus. Il était logique d'utiliser les deux volumes de chaque collection afin de les comparer à ceux de quatrième secondaire, compte tenu du nouveau découpage en cycle de deux ans. D'ailleurs, les auteurs du matériel pour la première année du premier cycle (secondaire 1) et la deuxième année du premier cycle (secondaire 2) sont généralement les mêmes, HRW faisant exception. En effet, comme on peut le constater dans le tableau suivant, il existe une certaine constance de la première année à la deuxième année du premier cycle :

**Tableau 2 : Auteurs et collaborateurs du matériel d'ap. R. pour les manuels retenus<sup>1</sup>**

Éditeur et titre de l'ouvrage	1 <sup>ère</sup> année du cycle	2 <sup>e</sup> année du cycle
ERPI, Réalités	Hervé Gagnon <b>Michel Gervais</b> <b>Line Lamarre (dir.)</b>	François Hudon <b>Michel Gervais</b> <b>Line Lamarre (dir.)</b>
CEC, Regards sur les sociétés	<b>Charles-Antoine Bachand</b> <b>Patrick Poirier</b> Julia Payet <b>Philippe Audette (coll.)</b> <b>Alain Dalongeville (dir.)</b>	<b>Charles-Antoine Bachand</b> <b>Patrick Poirier</b> <b>Philippe Audette (coll.)</b> <b>Alain Dalongeville (dir.)</b>
Grand Duc – HRW, L'Occident en 12 événements	Claude Blouin Jean Roby	Sébastien Brodeur-Girard Linda Frève Claudie Vanasse Nathalie Bergeron (coll.) Maxime Pelchat (coll.)

<sup>1</sup> Les auteurs, collaborateurs et directions qui se répètent d'une année à l'autre sont en caractères gras.

L'ensemble des manuels qui composent notre échantillon est présenté dans le tableau 3.

**Tableau 3 : Manuels qui composent l'échantillon**

Éditeur	4 <sup>e</sup> secondaire (av. R.)	1 <sup>er</sup> cycle du secondaire (ap. R.)
ERPI	Je me souviens	Réalités
CEC	Nouvelle histoire du Québec et du Canada (2 <sup>e</sup> édition)	Regards sur les sociétés
Grand Duc – HRW	Le Québec : héritages et projets (2 <sup>e</sup> édition)	L'Occident en 12 événements

Après avoir choisi les manuels, il était nécessaire d'opérer une sélection, la totalité du matériel ne pouvant être analysé. Les sujets abordés pour chaque année sont déterminés par le ministère de l'Éducation, ce qui fait que l'on retrouve essentiellement les mêmes contenus et sensiblement les mêmes découpages d'un éditeur à l'autre. Nous avons donc choisi des chapitres qui visent des thèmes importants, imposés par le ministère de l'Éducation, afin qu'ils figurent dans tous les manuels. Ils sont présentés dans le tableau 4.

**Tableau 4 : Thèmes choisis dans les manuels qui composent l'échantillon**

Degré scolaire	Thème(s) traité(s)
4 <sup>e</sup> secondaire (av. R.)	La Nouvelle-France
1 <sup>er</sup> cycle, 1 <sup>ère</sup> année (ap. R.)	Athènes Rome
1 <sup>er</sup> cycle, 2 <sup>e</sup> année (ap. R.)	Les grandes conquêtes Les révolutions

Cette façon de choisir l'échantillon de questions nous permet d'observer et de qualifier la structure du questionnement sur un même sujet et ce, peu importe le nombre de questions proposées par les auteurs du matériel. Cela nous semble plus adéquat que de comparer un même nombre de questions qui porteraient sur des sujets très différents.

Notre objectif n'est pas de mettre en relation des questions portant sur divers sujets, mais d'approcher la structure globale de questionnement retenue dans chacun des

manuels. Ce faisant, il se peut qu'il y ait des différences importantes dans le nombre de questions présentes dans les manuels comparés ainsi que dans la forme de ces questions. Par exemple, certains éditeurs ont choisi d'opter pour des questions se découpant en plusieurs étapes, souvent sous forme de consignes de travail, ce qui explique le faible nombre que l'on peut y retrouver (45 par exemple), tandis que d'autres ont choisi d'utiliser des questions plus courtes mais en plus grande quantité (210 par exemple).

Nous avons comptabilisé une seule question lorsque ses parties (telles a, b, c, d...) ne pouvaient avoir de sens seules, comme dans le cas des consignes de travail ci-haut mentionnées, alors que les autres ont été comptabilisées comme autant de questions indépendantes (quatre questions dans le cas de 1 a), 1 b), 1 c) et 1 d)). C'est donc la combinaison entre notre segmentation des questions et la conception des manuels qui explique la différence du nombre de questions entre les différents éditeurs.

Dans certains manuels, la quantité et la longueur des questions sont véritablement restreintes. C'est le cas de *Réalités* de l'éditeur ERPI, qui propose respectivement 40 et 31 questions pour la première et la deuxième année du cycle dans les chapitres choisis. Cette situation est principalement due aux auteurs qui posent régulièrement deux à trois questions qui ne forment qu'une seule consigne de recherche. De plus, d'autres questions qui ne sont pas considérées ici se trouvent dans le guide d'enseignement. Pour *L'Occident en 12 événements* d'HRW, par contre, la complexité des questions explique leur faible nombre. Par exemple, la question « Mission<sup>1</sup> » de la p. 156 du manuel de la première année du premier cycle repose sur une consigne de travail qui demande à l'élève

---

<sup>1</sup> Il s'agit d'une question sous forme de consigne de recherche donnée à l'élève.

d'effectuer une synthèse de la démocratie athénienne en utilisant un plan proposé et ce, après avoir lu certains textes, énuméré et noté certains faits et particularités, suivi la démarche proposée, etc. Ce type de consigne a été considéré comme une question unique, parce les différentes parties de la consigne n'auraient pas eu de sens seules. Le tableau 5 donne un aperçu du nombre de questions et du nombre de pages accordées par chacun des manuels aux thèmes choisis.

**Tableau 5 : Nombre de pages et nombre de questions par thème sélectionné dans les manuels qui composent l'échantillon**

Thème(s)	Éditeur	Nombre de pages	Nombre de questions
La Nouvelle-France (4 <sup>e</sup> sec., av. R.)	ERPI	110	210
	CEC	37	50
	Grand Duc – HRW	92	102
Athènes / Rome (An 1, cycle 1)	ERPI	105	40
	CEC	88	99
	Grand Duc – HRW	152	45
Les grandes conquêtes / les révolutions (An 2, cycle 1)	ERPI	113	31
	CEC	80	100
	Grand Duc – HRW	126	64

On peut remarquer une différence nette entre les trois volumes d'avant réforme, tant au niveau du nombre de pages que pour le nombre de questions. ERPI se distingue des deux autres par la place consacrée au sujet et par le nombre élevé de questions. Dans les volumes d'après réforme, la première et la deuxième année d'un même cycle pour un même éditeur se ressemblent beaucoup, ce qui semble logique. Quant aux différences entre les trois éditeurs, CEC dépasse facilement les deux autres pour le nombre de questions posées, tandis qu'ERPI est celui qui en contient le moins. Grand Duc – HRW, qui suit de



près ERPI, a cependant le manuel qui utilise le plus de pages pour couvrir les quatre thèmes visés (278 pages au total par rapport à 168 pour CEC et 218 pour ERPI).

Nous verrons maintenant la grille qui nous permettra d'analyser les 741 questions constituant notre échantillon.

### **3.2 Démarche d'analyse**

Notre démarche d'analyse nous amène à observer une dizaine d'indicateurs, inspirés des recherches en didactique du français et sur la compréhension présentées au chapitre 2. Les premiers correspondent à un codage de questions prises individuellement. L'analyse se fait en deux étapes. Dans un premier temps, un codage sera fait à partir d'une grille d'analyse qui appliquera cinq indicateurs aux 741 questions de l'échantillon. Le codage de questions et les calculs seront faits à partir du logiciel Excel. Ensuite, le profil de questionnement de chaque questionnaire (ce dernier correspondant à l'ensemble des questions d'un thème dans un manuel), sera tracé en combinant certains indicateurs utilisés dans la première étape à cinq autres, nouveaux.

#### **3.2.1 Description de la grille d'analyse**

Compte tenu des pistes dégagées dans le cadre théorique, nous avons élaboré une grille d'analyse pour notre corpus. La grille utilisée telle qu'elle se présentait pour le

travail de codage figure à l'annexe 1. Nous présentons dans ce qui suit chacun des aspects sous lesquels les questions composant notre corpus seront analysées.

- 1) *Type de question* : il s'agit de la relation entre la question et la réponse souhaitée, en se fondant sur Giasson (1995), qui a utilisé les typologies de Pearson et Johnson (1978) et de Raphael (1986), et à laquelle nous ajouterons une quatrième catégorie pour les questions qui ne portent aucunement sur le texte : c'est le cas lorsqu'elles ne portent que sur des illustrations ou sur des connaissances extérieures au texte (*cf.* chapitre 2).
  
- 2) *Opération mentale impliquée* : il s'agit du niveau de la question, tel que proposé par Sanders (1966), qui correspond à une habileté intellectuelle. Adaptant la taxinomie des objectifs de Bloom (1956) à l'enseignement, la taxinomie de Sanders permet de prévoir quelles opérations mentales seront sollicitées par les questions soumises aux élèves. Les distinctions faites ici sont donc les suivantes, selon que la question :
  - 1- fait appel à la mémoire (avoir retenu une information), par exemple dans la question suivante : « En quelle année Jacques Cartier a-t-il fait son premier voyage au Canada? » (ERPI-4, p. 56)
  - 2- demande d'effectuer une transposition. Par exemple, dans le manuel ERPI-2, on explique l'histoire de Kepler, un astronome allemand qui a découvert la rotation elliptique des planètes autour du soleil, après s'être interrogé sur ce phénomène. On pose ensuite la question suivante à

l'élève : « Vous est-il déjà arrivé d'observer un phénomène naturel? Quelles questions vous êtes-vous alors posées? » (p. 67)

- 3- exige une interprétation; par exemple la question suivante, qui demande à l'élève d'interpréter un écrit : « D'après l'auteur de ce document, pourquoi des Européens ont-ils cherché en Afrique « des bras propres au travail » dans les îles de l'Amérique? » (CEC-2, p. 55)
- 4- demande d'effectuer une application (pratique), comme dans la question « Mission » d'HRW-2, qui demande à l'élève de montrer, par des exemples, les conséquences de l'expansion européenne dans la société québécoise et canadienne actuelle. (p. 116)
- 5- exige une analyse, comme dans la question suivante, qui suit six pages de description de la démocratie athénienne : « Parmi les définitions de la démocratie proposées à la page 94, laquelle te semble le mieux décrire la démocratie athénienne? Pourquoi? » (CEC-1, p. 95)
- 6- demande d'effectuer une synthèse, comme dans la question « Mission » du manuel HRW-1, qui demande à l'élève de recueillir de l'information sur la mise en place de la démocratie à Athènes et de faire une synthèse avec cette information. (p. 156)
- 7- exige une évaluation, comme dans la deuxième partie de la question suivante : « Quelles mesures le roi prend-il pour encourager les familles nombreuses? Que pensez-vous de ces mesures? » (CEC-4, p. 74)

3) *Importance de l'élément visé* : il s'agit de l'importance de l'élément visé par la question : cette dernière porte-t-elle sur un élément important du texte ou sur un détail? Cette information s'avère essentielle, car selon Giasson (1995), pour favoriser la compréhension, les questions doivent non seulement utiliser les trois types de relation entre la question et la réponse attendue (voir no 1), mais également porter sur des éléments importants du texte. Nous considérons comme élément important toute question portant sur une notion mentionnée et expliquée dans le texte du manuel, ou encore décrite par le biais de l'iconographie, ou faisant l'objet d'une section ou d'une partie d'un chapitre. Par exemple, la question « Tous les habitants de Sparte sont-ils égaux? » dans le manuel ERPI-1 (p. 164) porte sur un élément important, puisque ce sujet touche la société spartiate, décrite dans une page comprenant un titre et une illustration. Par ailleurs, nous considérons non important toute question touchant une notion dont le livre ne fait pas mention, ou encore non expliquée ou non détaillée dans le texte ou dans l'iconographie du livre, ou dont l'absence n'aurait rien changé, par exemple une anecdote. Ainsi, dans le même manuel, on avance que « Les citoyens athéniens ont certainement pris des décisions à leur avantage », avant de demander aux élèves « Selon vous, qui d'autre ces décisions pouvaient-elles avantager? » (*Idem*, p. 136). Or, le manuel ne parle pas des avantages que les citoyens athéniens se seraient votés ni des autres personnes avantagées par ces décisions.

4) *Processus, mis en lumière ou non par la question* : pour cerner la portée des questions qui portent sur les stratégies et la métacognition, il faut préciser que nous voyons ici deux concepts. Nous nous référons d'abord à Giasson (1995), qui note l'importance d'acquérir des stratégies de lecture. Elle sépare les questions qui portent sur le processus des autres à partir du moment où elles demandent à l'élève de dire comment il est arrivé à une telle réponse. Ainsi, une question telle que « Qu'est-ce qui te fait dire que l'histoire est invraisemblable? » fait partie des questions touchant au processus. C'est un premier concept. Dans un deuxième temps, nous croyons essentiel de vérifier si la formulation de ces questions qui touchent au processus permet à l'élève d'être conscient des opérations mentales auxquelles il a recours et de l'apprécier, comme le suggère De Koninck (1993). Il s'agit de notre second concept. Les questions qui portent directement sur l'activité intellectuelle effectuée par l'élève répondent à ce critère. Par exemple, ERPI-2, demande : « Vous est-il déjà arrivé d'observer un phénomène naturel? Quelles questions vous êtes-vous alors posées? » (ERPI-2, p. 67) C'est le cas, également, des questions qui demandent à l'élève d'évaluer sa démarche après avoir effectué une activité.

5) *Lien question / programme* : selon Dumortier (2001), le lien entre la question et le programme est la première qualité recherchée pour un questionnaire, puisque les évaluations sommatives portent sur des éléments du programme; en contexte québécois, c'est particulièrement vrai pour l'épreuve unique. Nous déterminerons pour chacune des questions si elle peut être mise en rapport avec un objectif de

l'ancien programme ou avec une compétence du nouveau programme. Parce que ce lien peut laisser place à interprétation, nous avons choisi d'en qualifier la force : fort, moyen, faible. Par exemple, nous considérons que la question « Quelles sont les deux significations du mot *culture*? » (HRW-4, p. 135) a un lien faible avec le cinquième principe directeur de l'ancien programme (*Permet de répondre à des situations du présent, de comprendre des réalités*), parce qu'il est difficile de dire si cette notion permettra vraiment à l'élève de répondre à des situations réelles grâce à sa réponse. En contrepartie, la question « En quoi le contenu des vaisseaux de haute mer, tel qu'il est décrit dans le texte, reflète-t-il la politique mercantiliste de la métropole? » (*Idem*, p. 114) a un lien évident avec le second principe directeur de l'ancien programme : *Interaction entre les facteurs sociaux, économiques, politiques et culturels*.

Outre ces cinq aspects, la grille doit permettre d'identifier les questions qui ne portent que sur des illustrations, afin de les soustraire à l'analyse. En effet, ces questions ne concernent pas le texte. Par contre, les questions qui portent à la fois sur une illustration et sur le texte ainsi que sur les connaissances personnelles seront conservées, car leur lien avec le texte peut être analysé de la même façon que les questions qui ne portent que sur le texte ainsi que sur les connaissances personnelles.

Les compilations réalisées pour chacun des aspects qui composent la grille vont permettre de réaliser les comparaisons suivantes : les collections entre elles, les ouvrages

d'une même collection produits pour deux années du cycle, les ouvrages produits avant la réforme et ceux produits après.

### 3.2.2 Profil de questionnement

Pour dégager la pertinence de l'ensemble du questionnement de chaque manuel, l'analyse précédente ne suffit pas. Il faut mettre en relation les différents indicateurs afin de savoir dans quelle mesure les questionnaires remplissent les conditions d'un véritable questionnement, au sens où l'entend De Koninck (1993; cf. 2.3) et dire s'ils se rapprochent d'un véritable *cheminement intellectuel organisé* (De Koninck, 2005, p. 15).

Pour savoir si les questionnaires se rapprochent d'un *cheminement intellectuel organisé*, divers aspects seront considérés. Certains sont saisis par les critères de la grille présentée précédemment : c'est le cas pour savoir si les questions permettent d'avoir recours à différentes opérations mentales, si elles exigent principalement l'utilisation d'opérations mentales de haut niveau, si elles permettent à l'élève de savoir qu'il utilise ces opérations mentales et de l'apprécier. D'autres éléments demandent de revoir l'ensemble des questionnaires : c'est le cas pour établir si ces questionnaires demandent un calcul interprétatif. Il s'agira alors de revoir, pour chaque questionnaire, si les questions permettent de rendre plus transparente l'idée générale du texte, si elles sont spécifiques au texte, puis de porter un jugement.

Nous regarderons par ailleurs si les questionnaires permettent parfois aux élèves de construire eux-mêmes un questionnement sur les textes lus, comme le propose Dumortier (1994).

En résumé, les choix méthodologiques retenus permettent non seulement de qualifier les questions sous différents aspects, ils permettent également de porter un jugement sur la qualité du cheminement des questionnaires utilisés dans les manuels étudiés, ce qui nous permettra d'identifier les forces et les faiblesses de ces questionnaires et de dire s'ils sont conformes à certains critères de qualité afin de soutenir les élèves dans leur travail de compréhension des textes.



## CHAPITRE 4

### Analyse

Le présent chapitre présentera les résultats de l'analyse pour chacun des critères retenus. Après un bref rappel de nos questions de recherche et de notre grille d'analyse, nous verrons ces résultats par maison d'édition et nous comparerons les manuels d'av. R. à ceux d'ap. R.

Le questionnement est pratique courante dans l'enseignement : les questions sont présentes dans tous les manuels et elles sont inséparables des textes. Elles tiennent des rôles multiples, dont la vérification de la compréhension (*cf.* 1.3). On peut s'attendre, de l'auteur d'un manuel scolaire, qu'il veuille soutenir l'élève dans sa démarche d'apprentissage. Pour ce faire, un procédé didactique, qui varie d'un manuel à l'autre, est utilisé. Cependant, la tendance est à l'effet que l'on présente d'abord des notions que l'élève doit comprendre. Cela peut se faire de différentes façons, soit par des explications, soit par de l'observation, soit par la présentation d'un problème. Pour supporter l'élève dans la consolidation des notions, l'auteur d'un manuel a normalement recours à l'application, une étape méthodologique qui se prête bien à l'utilisation de questions.

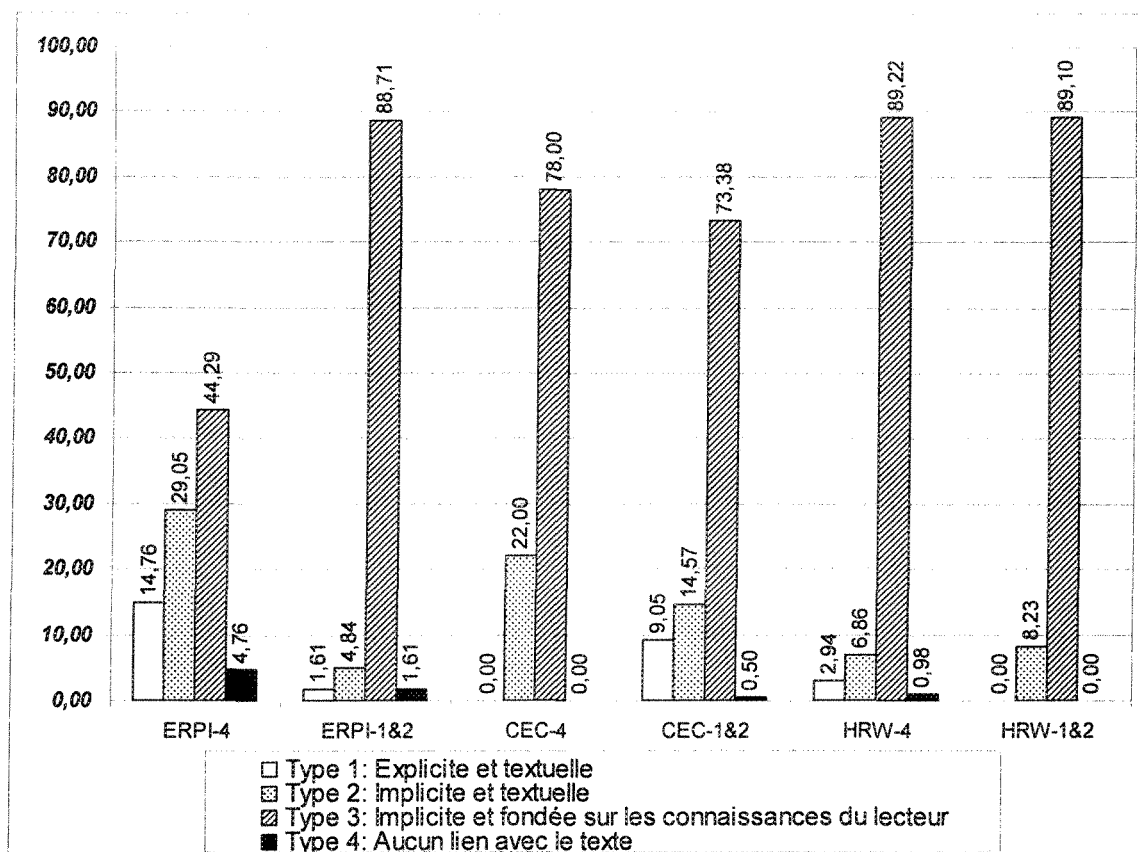
D'ailleurs, selon Gerard et Roegiers (2003), l'un des objectifs d'une question dans un manuel devrait être de *permettre* la compréhension, puisque la question s'inscrit dans cette étape qu'est l'application, en favorisant la conceptualisation des notions. Ces auteurs ont conçu un guide pour la conception, l'utilisation et l'évaluation des manuels scolaires dans lequel ils suggèrent quatre étapes méthodologiques parmi lesquelles l'application, dont les questions de compréhension font partie (*cf.* 2.2.1). C'est pourquoi nous avons décidé de commencer par vérifier si les questions favorisent bel et bien la compréhension dans les manuels d'histoire.

Pour ce faire, rappelons que nous nous sommes référés à Giasson (1995), qui s'est intéressée à la pertinence des questions sur les textes. Pour favoriser la compréhension, les questions doivent faire appel à trois niveaux différents (*cf.* 2.3) tout en portant sur des éléments importants du texte. Lusetti (1996) propose justement d'avoir recours à ce classement pour évaluer les questionnaires utilisés en classe. Il s'agit de notre premier critère afin de répondre à notre question de recherche qui est 1) de savoir si les questionnaires dans les manuels d'histoire sont bien construits à la lumière de ce que la didactique du français et, plus largement, les recherches sur la lecture et la compréhension nous apprennent sur le processus de lecture, sur la compréhension et sur le questionnement de texte, et 2) si ces questionnaires sont en lien avec les objectifs des programmes ministériels de même qu'avec les objectifs de l'enseignement de l'histoire. Nous avons donc voulu considérer d'autres aspects des questions qu'on trouve dans des manuels d'histoire : dans quelle mesure elles font appel à des opérations mentales de haut niveau (critère 2), si elles portent sur des éléments importants du texte (critère 3), si

plusieurs d'entre elles portent sur les stratégies utilisées ou sur la métacognition (critère 4), si elles ont un lien avec le programme ministériel (critère 5), si l'ensemble des questions d'un même manuel suivent une logique de questionnement (critère 6, *cf.* 2.3) et si les questions laissent l'élève questionner lui-même le texte lu (critère 7).

#### **4.1 Critère 1: le type de question**

Comme nous l'avons mentionné, nous allons examiner dans quelle mesure les questions de notre corpus font appel aux trois types de questions, tels qu'établis par Pearson et Johnson (1978) et Raphael (1986). Cette classification classique porte sur la relation entre le texte, la question et la réponse de l'élève et peut être facilement identifiée (*cf.* 2.3). La figure suivante montre les résultats des volumes av. R. de 4<sup>e</sup> secondaire, qui correspondent à ERPI-4, CEC-4 et HRW-4, tandis que ceux d'ap. R. de même éditeur, qui correspondent à ERPI-1&2, CEC-1&2 et HRW-1&2, sont regroupés par cycle, puisqu'ils représentent une suite logique.

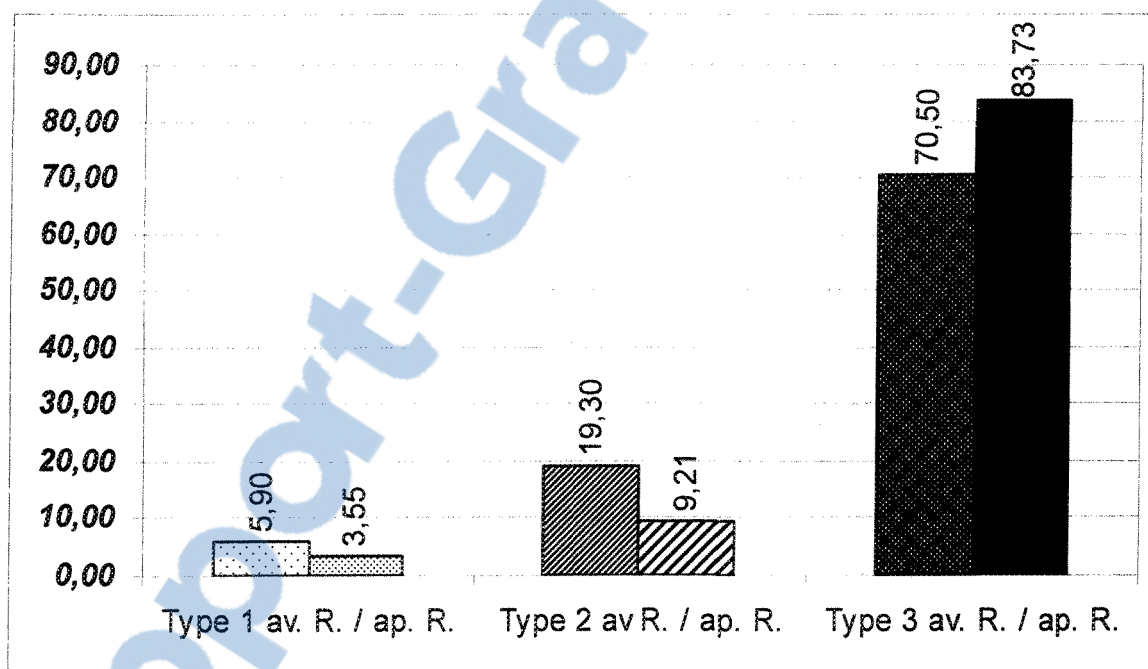


**Figure 1 : Répartition en % de chaque type de question dans les manuels qui composent l'échantillon**

Comme on peut le constater, les questions sont très majoritairement de type 3, c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'indice grammatical reliant explicitement la question et la réponse et que pour donner une réponse, l'élève doit avoir recours à ses connaissances personnelles. Quant aux types 1 et 2, ils sont nettement sous-représentés dans la plupart des manuels. Exception faite du volume ERPI-4, qui offre une place non négligeable aux trois types de questions, les manuels utilisent presque uniquement des questions de type 3. Les volumes CEC-4 et HRW-1&2, par exemple, n'utilisent aucune question de type 1, dont la réponse se trouve telle quelle dans le texte et demande un simple repérage grâce à des indices grammaticaux liant la question et la réponse. Quant au pourcentage de

questions n'ayant aucun lien avec le texte, il est plus important dans le volume ERPI-4 que dans les autres en raison du nombre de questions plus élevé qui portent uniquement sur des illustrations.

En regardant les relations entre les questions et la réponse, les manuels réformes sont-ils identiques à ceux d'avant la réforme? Pour répondre à cette question, nous avons comparé le pourcentage de questions de chaque type dans les manuels d'av. R. et d'ap. R., ce que montre la figure suivante :



**Figure 2 : Répartition en % pour chaque type de question utilisé dans les manuels d'av. R. et d'ap. R.**

Les volumes d'av. R. utilisaient déjà peu les trois niveaux de questions, la troisième catégorie dominant, ainsi qu'on l'a vu plus haut. La situation est semblable avec les manuels de la réforme : ils ne laissent presque aucune place aux deux premiers

niveaux de questions qui passent de 5,90 % à 3,55 % pour la catégorie « Relation explicite et textuelle » et de 19,30 % à 9,21 % pour la catégorie « Relation implicite et textuelle ». En posant presque uniquement des questions qui font appel aux connaissances personnelles de l'élève, principalement des connaissances en histoire que l'élève doit réinvestir, les maisons d'édition ont certainement voulu répondre aux demandes du MELS, qui s'inscrit dans l'actuelle tendance socioconstructiviste en éducation. Le nouveau programme (MEQ, 2003b) s'appuie sur une conception de l'apprentissage qui stipule que l'élève construit ses savoirs à partir de connaissances qu'il possède déjà (ou préconnaissances, rappelons-le). C'est d'ailleurs dans cette optique que le programme de formation en histoire (MEQ 2003b) soutient que l'élève doit être « en situation d'enquête » de façon systématique (p. 340). Ainsi, on trouve, dans le manuel HRW-1, une question qui s'appelle *Mission* (p. 294) et qui demande à l'élève de travailler en équipe (volet social du socioconstructivisme – l'apprenant construit ses connaissances à l'aide de ses pairs) afin de trouver des caractéristiques héritées de la civilisation romaine qu'ils peuvent observer autour d'eux aujourd'hui, au Québec et au Canada (constructivisme – l'apprenant construit les notions à partir de ce qu'il connaît). Autre exemple : un *Projet* dans le manuel CEC-2 (p. 111 à 113) demande à l'élève d'effectuer une recherche sur le régime politique de l'empire perse afin de répondre à certaines questions, pour ensuite communiquer l'information en équipe au reste de la classe (volet social), qui pourra par la suite compléter l'information fournie.

Il ressort de ces résultats que les manuels d'histoire examinés n'ont pas recours aux trois niveaux différents de questions qui sont identifiés dans les écrits sur les

questionnaires de textes. La plupart des questions sont de troisième niveau, ce qui signifie que la relation entre la question et la réponse est implicite et fondée sur les connaissances des lecteurs, comme celle-ci, dont la réponse ne se trouve nulle part dans le texte : « Qui exerce le pouvoir au Québec et au Canada? » (HRW-2, p. 144). Les deux premiers niveaux de questions apparaissent peu souvent dans les questionnaires. Rappelons qu'une question est de premier niveau lorsque la question et la réponse découlent du texte et que le lien entre les deux est indiqué clairement. Par exemple, le manuel HRW-4 demande « Quelles sont les deux significations du mot *culture*? » (p. 135) alors que l'on peut lire, quelques lignes plus haut, « le terme culture [...] désigne [...] » et « la culture est [...] ». Dans une question du second niveau, la question et la réponse découlent du texte, mais il n'y a pas d'indice grammatical qui montre ce lien. La question suivante : « Pouvez-vous nommer trois éléments qui permettent aux Incas de gérer efficacement leur empire ? » (ERPI-4, p. 87) en est une, car les réponses, dispersées dans le texte, ne précisent pas qu'il s'agit d'éléments qui permettent aux Incas de gérer efficacement leur empire.

#### **4.2 Critère 2: les opérations mentales impliquées par les questions**

Les questions utilisées, tant à l'oral qu'à l'écrit, peuvent varier énormément. Nous venons de considérer les différentes relations possibles entre la question, le texte et le lecteur. Or, d'autres catégories existent pour distinguer les questions. L'une d'entre elles concerne les opérations mentales effectuées lors de la résolution du problème posé par la question.

Il s'agit ici du niveau d'opération mentale qu'effectue l'élève lorsqu'il répond à une question. Par exemple, si on demande à l'élève la définition d'un mot et que cette définition se trouve dans le texte, il doit faire appel à sa mémoire, ce qui sera considéré comme de premier niveau. Les niveaux, dans l'ordre, sont les suivants (*cf.* 2.2.2) : mémoire (se rappeler d'une information), transposition (utiliser l'information dans un autre contexte), interprétation (comprendre le message), application (identifier et comprendre dans une situation de résolution de problème), analyse (rechercher des éléments, les relations entre eux et les principes d'organisation), synthèse (combinaison des éléments pour créer une structure nouvelle), évaluation (juger de la valeur des idées).

Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, c'est par un souci de qualité de la formation que les spécialistes se sont demandé si les opérations mentales effectuées pour répondre aux questions sur les textes étaient de niveaux différenciés et, surtout, de haut niveau (*cf.* 2.2.2). La question se pose en histoire comme dans les autres matières.

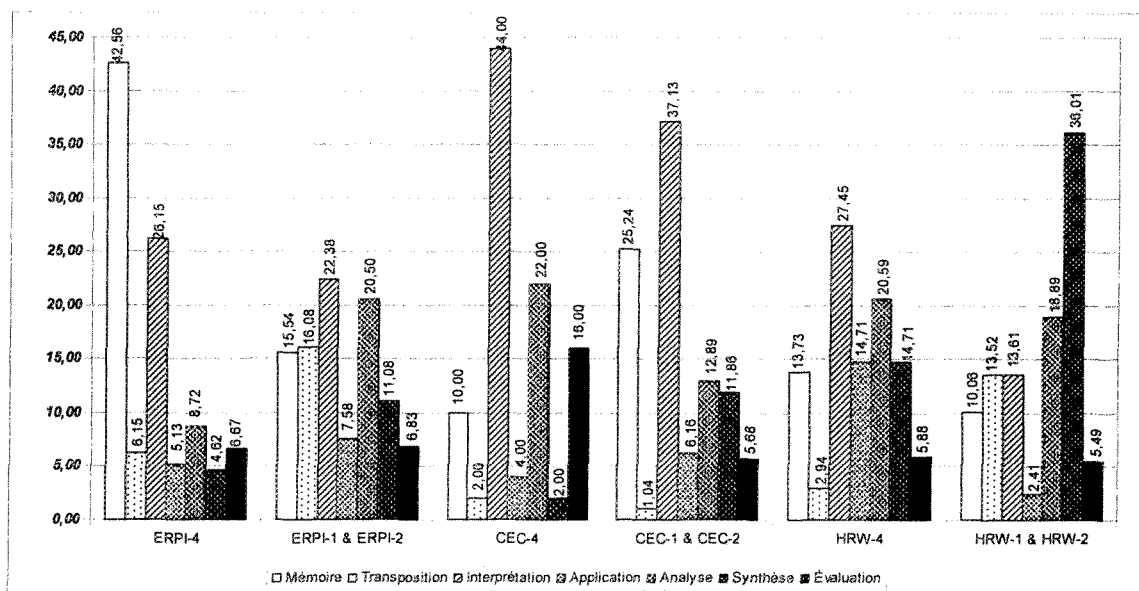
Nous avons donc vérifié si les différents niveaux d'opérations mentales étaient sollicités par les questions dans les manuels d'histoire et dans quelle mesure. Pour ce faire, nous avons utilisé la taxinomie de Sanders (1966), qui adapte au contexte de l'enseignement la taxinomie de Bloom (1956), un classement en différents niveaux d'objectifs applicable à l'ensemble des apprentissages. Voici les résultats obtenus pour les questions de notre corpus (Tableau 6) :



**Tableau 6 : Répartition (en %) des différentes opérations mentales sollicitées par les questions des manuels qui composent l'échantillon**

Niveau	Opérations mentales	% moyen de questions
1	Mémoire	19,52
2	Transposition	6,96
3	Interprétation	28,45
4	Application	6,67
5	Analyse	17,27
6	Synthèse	13,38
7	Évaluation	7,76

Le caractère disparate de la répartition des questions est facile à voir. Si certaines opérations mentales sont fréquemment sollicitées (mémoire, interprétation), d'autres le sont peu (transposition, application, synthèse, évaluation). Les niveaux 1 (mémoire) et 3 (interprétation) comprennent 48 % de l'ensemble des questions posées aux élèves. Les résultats détaillés, avec les regroupements habituels, apparaissent à la figure suivante (Figure 3) :

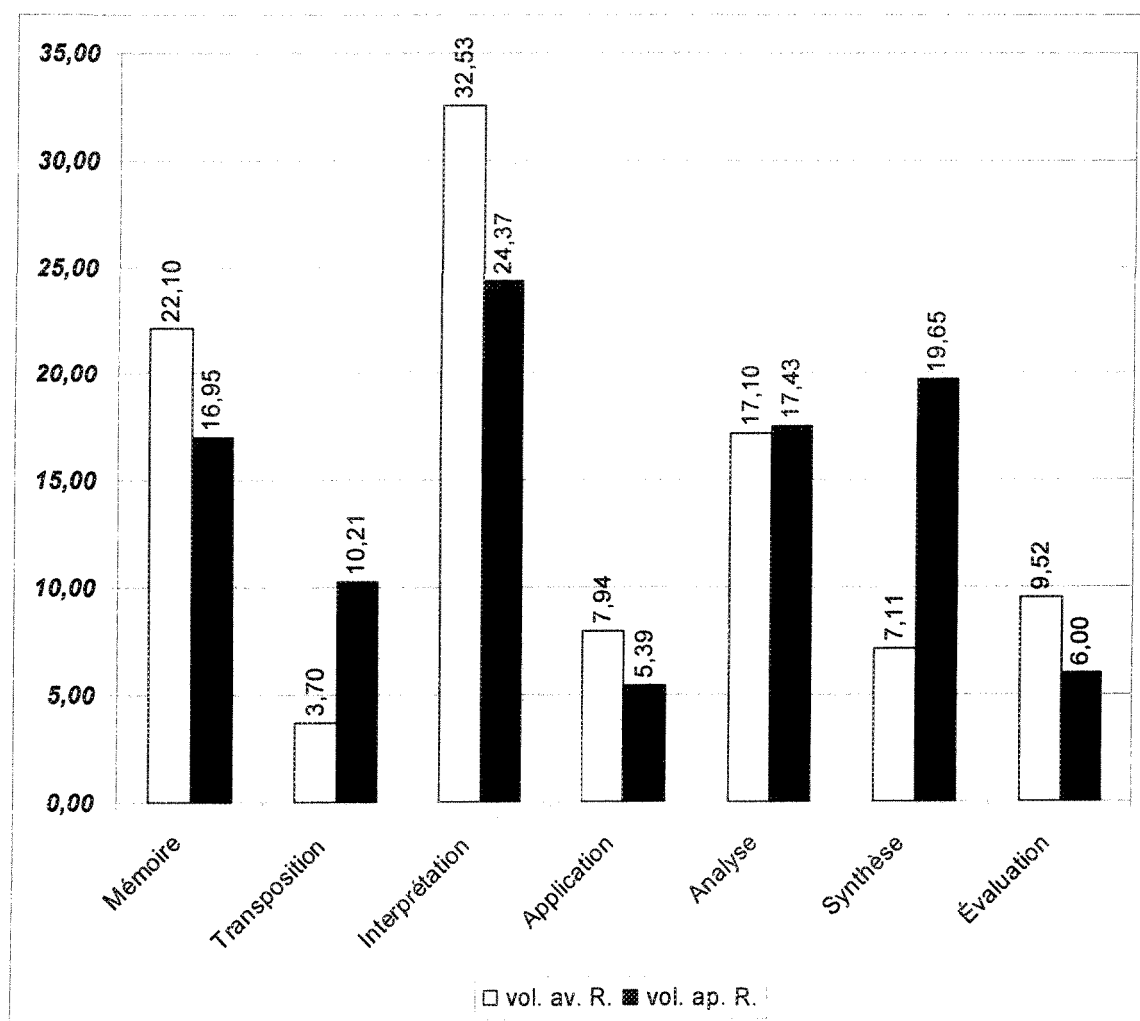


**Figure 3 : Représentation des différents niveaux d'opérations mentales impliquées dans les questions des manuels qui composent l'échantillon**

Les manuels utilisent tous les niveaux d'opérations mentales, mais ils ont recours davantage à quelques niveaux, différents d'un manuel à l'autre. À titre d'exemple, plus de 40 % des questions du manuel ERPI-4 ont recours au niveau mémoire. Près de 45 % des questions du manuel CEC-4 exigent une interprétation. La mémoire et l'interprétation incluent plus de 60 % des questions des manuels CEC-1&2. Seuls HRW-1&2 exigent fréquemment l'opération mentale de synthèse, dans 36 % des cas, ce qui est dû à une question formulée de la même façon à deux reprises dans chaque chapitre.

De façon générale, les niveaux mémoire et interprétation sont beaucoup utilisés, autant avant qu'après la réforme, bien que l'éditeur Grand Duc – HRW y ait moins recours que les deux autres maisons. On remarque que les manuels utilisent des questions qui sollicitent les mêmes opérations mentales dans de larges proportions. Outre les deux niveaux mentionnés précédemment (mémoire et interprétation), qui pourraient être

qualifiés de redondants dans les manuels ERPI-4, CEC-4 et CEC-1&2, l'opération de synthèse est aussi largement exigée par les questions des manuels HRW-1&2. Il ne semble pas y avoir une différence marquée entre les anciens manuels et les nouveaux, sauf pour cette opération de synthèse qui est couramment utilisée (mais par une seule maison d'édition). En somme, pour l'essentiel la situation demeure la même, comme le montre la figure comparative des manuels d'av. R. et d'ap. R. (Figure 4) :



**Figure 4 : Répartition des niveaux des opérations mentales impliquées par les questions des manuels d'av. R. et ceux d'ap. R. qui composent l'échantillon**

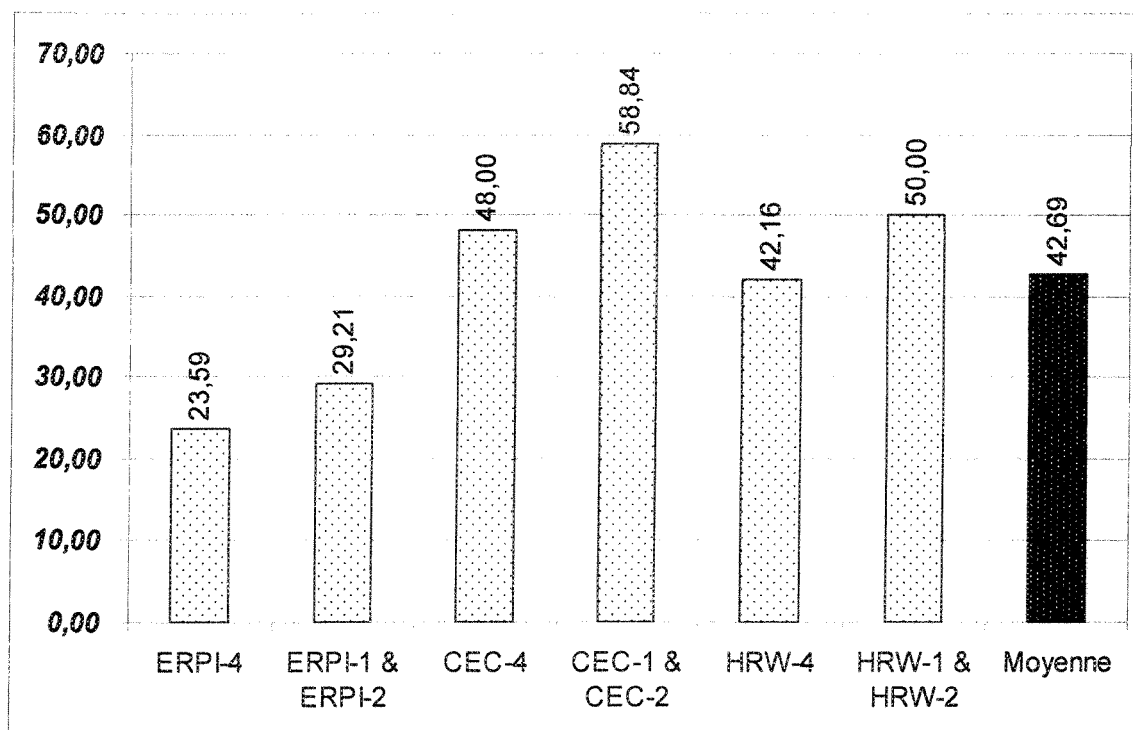
Les opérations mentales relatives à la mémoire et à l'interprétation sont utilisées fréquemment dans les manuels av. R. et dans les manuels ap. R. Le niveau 1 (mémoire) passe de 22,10 % des questions des manuels d'av. R. à 16,95 %, mais le niveau 2 (transposition), qui demande simplement d'utiliser l'information dans un autre contexte, passe de 3,70 % à 10,21 %. L'opération d'application qui exige une forme de résolution de problème, peu utilisée dans les manuels d'av. R., l'est encore moins avec les nouveaux manuels. L'opération d'analyse (niveau 5) est requise pour répondre à une proportion similaire de questions des manuels d'av. R. et des manuels d'ap. R. La synthèse (niveau 6) est plus couramment utilisée avec un des nouveaux volumes (HRW-1&2) et ne peut être généralisée. D'ailleurs, cette série consacre plus du tiers (35 %) de ses questions à cette seule opération mentale. L'évaluation (niveau 7), opération mentale la plus élevée, était déjà peu sollicitée dans les manuels d'av. R. et l'est encore moins dans les nouveaux manuels, ce qui est surprenant si l'on considère la compétence transversale 3 du programme de formation : « Exercer son jugement critique » (MEQ 2003b, p. 41). Par contre, notre échantillon est composé de manuels destinés au premier cycle du secondaire dans le cas des nouveaux manuels, tandis que les anciens sont conçus pour des élèves de 4<sup>e</sup> secondaire. Si l'évaluation (le plus haut niveau d'opération mentale) peut nous apparaître plus facilement applicable aux élèves de 4<sup>e</sup> secondaire, on peut se demander pourquoi il y a autant de questions de niveaux 1 (mémoire) et 3 (interprétation) dans les manuels de 4<sup>e</sup> secondaire. On peut aussi se demander pourquoi moins de questions des nouveaux manuels visent l'interprétation, alors que le nouveau programme demande à l'élève d'apprendre à interpréter des réalités sociales dans un contexte historique (MEQ, 2003b). Dans l'ensemble, les opérations mentales de bas niveau étaient majoritaires dans

les manuels d'av. R. et le sont toujours dans les nouveaux manuels, mais dans une proportion moindre. Des opérations mentales sont trop peu sollicitées – c'est le cas de l'évaluation – tandis que d'autres le sont trop, avant comme après la réforme, ce qui n'aide certainement pas à contrer l'ennui provoqué par le caractère répétitif insignifiant de certaines questions, comme celles qui n'exigent que la mémoire (De Koninck, 1993; Viau, 2006).

En résumé, bien que certaines améliorations soient notées dans les manuels récents, elles ne sont pas généralisées et ce sont encore des opérations mentales de bas niveau (mémoire, transposition, interprétation) qui sont plus souvent impliquées dans les questions posées sur les textes. Des faiblesses demeurent relativement à la représentation des opérations mentales visées par les questions : il faudrait mieux répartir ces dernières et, pour ce faire, il doit y avoir une logique dans la construction des questionnaires.

#### **4.3 Critère 3 : l'importance de l'élément visé par la question**

Outre le recours aux trois types de questions (critère 1) pour favoriser la compréhension, Giasson (1995) liait cette dernière au fait de poser ces questions sur des éléments importants du texte, ce que nous avons aussi examiné. Les résultats sont présentés à la figure suivante (Figure 5).



**Figure 5 : Pourcentage de questions qui visent un élément important dans les manuels qui composent l'échantillon**

Comme on peut le constater, les manuels posent, dans l'ensemble, davantage de questions portant sur des éléments peu importants que sur des éléments importants du texte. C'est particulièrement le cas des volumes ERPI d'av. R. et d'ap. R. Par exemple, le manuel ERPI-4 demande à l'élève d'indiquer les matériaux utilisés pour la fabrication de la coque des bateaux, des ancres, des clous, etc. (p. 112); le manuel ERPI-1 pose la question « Croyez-vous que la poésie peut-être une arme contre le pouvoir? Connaissez-vous des poèmes ou des chansons qui critiquent la société dans laquelle vous vivez? (p. 176). Ces sujets n'occupent pas une place importante dans le texte de ces manuels. Le volume CEC-4, par contre, présente presque autant de questions portant sur des éléments importants que de questions portant sur des éléments peu importants. La suivante porte sur un point important du chapitre, le commerce triangulaire : « Pourquoi les colonies

n'échangent-elles entre elles que des produits non transformés? (CEC-4, p. 83). Chez le même éditeur, les volumes de la réforme fournissent davantage de ces questions qui portent sur des éléments importants. Cependant, cela vaut essentiellement pour le premier des deux manuels (première année du premier cycle); on peut donc douter que ce soit le fruit d'une véritable préoccupation pédagogique. Pour ce qui est de la maison d'édition Grand Duc - HRW, le volume HRW-4 offre une quantité non négligeable de questions portant sur des éléments importants tandis que les volumes d'ap. R. fournissent une proportion comparable de questions des deux types et ce, pour chacun des deux manuels du cycle.

En observant l'importance des éléments ciblés par les questions, les manuels d'ap. R. sont-ils différents de ceux d'av. R.? Alors que 38,62 % des questions portaient sur des éléments importants du texte dans les manuels d'av. R., ce sont 46,74 % des questions qui font de même avec les nouveaux manuels.

On peut constater une amélioration dans l'ensemble des nouveaux manuels pour ce qui est des éléments visés par les questions, puisque la proportion de questions qui portent sur des éléments importants du texte s'accroît dans notre échantillon. Il n'en demeure pas moins qu'il y a toujours plus de questions portant sur des éléments de moindre importance que de questions portant sur des éléments importants.

#### **4.4 Critère 4 : la présence de questions portant sur les stratégies et sur la métacognition**

Dans un bon questionnaire, certaines questions devraient porter sur le processus plutôt que sur le produit (la réponse). Les questions permettent-elles à l'élève de prendre conscience de sa compréhension? C'est une question pertinente sachant que, selon Nonnon (1992), la métacognition est un des facteurs de réussite dans la lecture. Ainsi, plus les questions touchent au processus, plus il y a de chances qu'elles permettent à l'élève de comprendre les textes. Selon Gerard et Roegiers (2003), ce genre de questions peut permettre à l'élève de mieux percevoir sa compréhension. De plus, selon le MELS (2003a), les élèves sont faibles en métacognition et devraient se pratiquer à se questionner sur leurs opérations mentales à l'occasion de lectures.

D'abord, rappelons la distinction entre les questions sur le produit et les questions sur le processus. Selon Giasson (1995), les questions sur le produit servent surtout à l'évaluation tandis que les questions sur le processus servent à l'enseignement. Les premières demandent de répondre par des éléments de connaissance (ex. : À quel endroit se passe...) tandis que les secondes amènent l'élève à dire comment il est arrivé à une telle réponse. Par exemple, la question « Qu'est-ce qui te fait dire que l'histoire est invraisemblable? » correspond à cette dernière catégorie parce qu'elle demande à l'élève de s'interroger sur sa démarche.

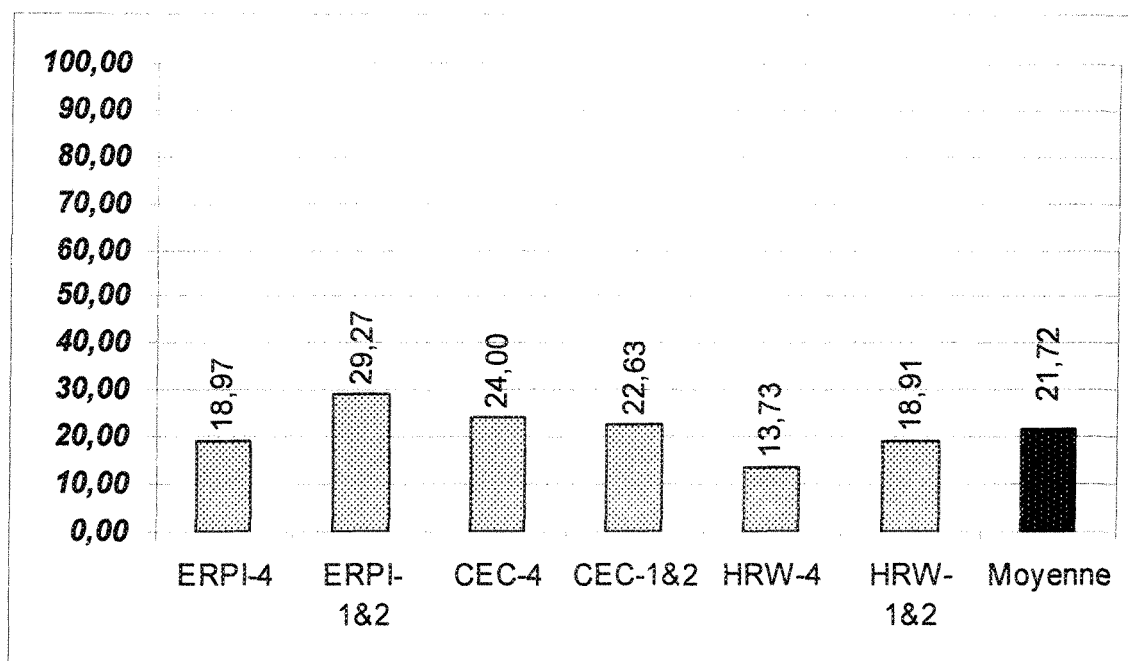
Par ailleurs, certaines questions peuvent demander à l'élève d'utiliser une ou des stratégies qu'il connaît ou que le manuel lui impose. Par exemple, le manuel CEC-1



demande à l'élève de suivre une démarche de recherche et lui fournit les étapes pour planifier sa recherche, recueillir l'information, effectuer un schéma, traiter, organiser, communiquer l'information et évaluer sa démarche (p. 111-113). D'autres questions interrogent l'élève sur les stratégies qu'il utilise, sur les opérations mentales qu'il effectue. On peut imaginer une question telle que « Décris les étapes que tu as suivies dans ta tête pour en arriver à ton analyse de la situation des autochtones. » Les connaissances en didactique de la lecture nous apprennent qu'il est pertinent, pour l'élève, que la question l'amène à être conscient des opérations mentales qu'il effectue et qu'il puisse l'apprécier (De Koninck, 1993). Les questions qui permettent à l'élève d'être conscient des opérations mentales auxquelles il a recours le mènent plus loin dans sa réflexion que celles qui se limitent à imposer une stratégie. Il s'agit d'un niveau supérieur.

Dans une première étape, nous avons déterminé quelles questions touchaient le processus en incluant les questions qui mettaient en évidence les procédures utilisées, comme le suggère Nonnon (1992, p. 130) dans ce qu'elle appelle l'autorégulation (qui fait partie de la métacognition), de même que toutes les questions qui amènent l'élève à dire comment il est arrivé à sa réponse, comme le propose Giasson (1995, p. 72) en parlant des questions qui touchent le processus. Il s'agit d'une façon inclusive de considérer les questions qui concernent le processus, car elle englobe des questions qui n'interrogent pas l'élève directement sur les opérations mentales qu'il effectue.

Il s'agit donc de voir si les questions touchant le processus sont suffisamment nombreuses dans les manuels d'histoire pour en faire une force qui puisse aider l'élève à comprendre ultimement ces textes. Nous avons d'abord considéré l'ensemble de toutes les questions qui touchent aux stratégies et au processus, comme l'illustre la figure 6.



**Figure 6 : Pourcentage de questions qui prennent en compte le processus (par opposition au résultat) dans les manuels qui composent l'échantillon**

Bien que la plupart des questions présentes dans les manuels d'histoire ne touchent pas au processus - quatre questions sur cinq en moyenne - on note que les manuels ERPI-1&2 présentent des questions qui touchent le processus dans une proportion appréciable (29,27 %). Par ailleurs, rappelons qu'il y a davantage de questions de ERPI-4 qui n'ont pas été classées comparativement aux autres manuels (7,14 % comparativement à au plus 3,23 % ailleurs), parce que les questions portant uniquement sur des illustrations et n'ayant pas de lien avec les textes étaient plus nombreuses dans ce

manuel que dans les autres. Par exemple, la question « Quel est le métier de la religieuse du document 1.30? » (ERPI-4, p. 80) ne demande à l'élève qu'une simple observation. Aucun lien avec le texte n'est fait, de sorte qu'elle a été écartée de l'échantillon.

Si l'on compare les volumes d'av. R. aux volumes d'ap. R., pour savoir si le résultat est le même avec les manuels récents, on obtient les résultats suivants : 18,90 % des questions des manuels d'av. R. prennent en compte le processus contre 23,60 % pour celles des manuels d'ap. R.

Bien que l'on puisse croire à une légère amélioration en observant ce résultat, il faut en douter. Mis à part la série de volumes ERPI-1&2, qui obtient respectivement 27,50 % et 31,03 % de questions touchant les stratégies ou le processus, les autres collections ne semblent pas suivre une ligne de conduite constante, puisque la série CEC-1&2 contient 27,55 % de questions qui touchent au processus dans le premier manuel contre seulement 17,71 % dans le second, tandis que la série HRW-1&2 propose 13,64 % de questions touchant le processus dans le premier volume contre 24,19 % dans le deuxième. Bref, encore une fois, l'augmentation de la proportion de questions touchant le processus est difficilement attribuable à une préoccupation pédagogique des auteurs, sans quoi une certaine constance serait observée de la première à la deuxième année du même cycle. Le portrait global reste le même : les questions qui font abstraction du processus dominant nettement, que ce soit avant ou après la réforme. Notons que 2,38 % des questions des manuels de 4<sup>e</sup> secondaire et 2,80 % des questions des manuels de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> secondaires n'ont pas été classées, parce qu'elles n'étaient pas en lien avec le texte et portaient sur des illustrations.

Par ailleurs, on peut se demander si les questions permettent ou non à l'élève d'être conscient des opérations qu'il effectue et de l'apprécier, comme le suggère De Koninck (1993). À ce sujet, les résultats sont marquants : on note une quasi-absence de telles questions (3 questions sur 741) dans l'ensemble des volumes.

Bien que 21,72 % des questions touchent au processus, selon la définition qu'en donne Nonnon (1992), c'est la presque absence de questions qui permettent à l'élève de savoir et d'apprécier l'utilisation de ses diverses opérations mentales qui retient notre attention. Nous croyons que cet objectif devrait être plus sérieusement pris en compte. La quasi-absence de questions touchant directement la métacognition montre que l'on passe à côté d'une belle occasion pour faire des élèves lecteurs des lecteurs efficaces car, selon le MELS, l'« élève qui lit efficacement [...] doit utiliser des stratégies de lecture, des stratégies d'apprentissage de même que des stratégies métacognitives » (2005a, p. 6). Nous constatons la présence de questions qui touchent aux stratégies, mais une absence de questions qui interrogent l'élève sur ce qu'il effectue mentalement.

#### **4.5 Critère 5 : le lien question / programme**

L'auteur d'un manuel scolaire, quelle que soit la matière, souhaite que son ouvrage soit approuvé par le ministère pour être vendu et utilisé en classe. Pour y arriver, il doit suivre certaines directives, par exemple couvrir l'ensemble des objectifs, ou compétences, dictés par les programmes d'études. Ces objectifs, ou compétences, sont

sensés être la base que tout élève doit atteindre, ou maîtriser, dans une discipline scolaire donnée.

C'est dans cette optique que nous avons considéré qu'il était approprié de vérifier dans quelle mesure les questions sur les textes des manuels d'histoire d'av. R. avaient un lien avec les objectifs du programme d'histoire (MEQ, 1982) et si les questions sur les textes des manuels d'histoire d'ap. R. avaient un lien avec les compétences du programme d'histoire (MEQ, 2003b).

Pour les manuels de 4<sup>e</sup> secondaire, les « objectifs » du programme sont en réalité les cinq principes directeurs du programme d'histoire de 1982, que nous avons reformulés de la façon suivante (MEQ, 1982) :

1. Présente un temps fort du passé québécois et canadien pour éclairer l'époque actuelle;
2. Montre l'interaction entre les facteurs sociaux, économiques, politiques et culturels;
3. Montre la dimension pluraliste : l'apport des différentes ethnies;
4. Permet de tenter des interprétations de situations historiques en suivant une démarche logique;
5. Permet de répondre à des situations du présent, de comprendre des réalités.

Nous avons dû, à l'occasion, traiter des questions qui touchent plus d'un objectif ou plus d'une compétence. Dans ces situations, c'est celui (ou celle) qui dominait qui

était comptabilisé(e). Par exemple, une question présentant un lien direct avec une population autochtone est considérée en lien avec la « dimension pluraliste : apport des différentes ethnies » plutôt qu'avec l'« interaction entre les facteurs sociaux, économiques, politiques et culturels ». Il est en effet probable que l'auteur ait voulu faire ressortir le rôle joué par une ethnie plutôt qu'un apport culturel quelconque. Voici les résultats obtenus pour les manuels d'av. R. (Tableau 7) :

**Tableau 7 : Pourcentages de questions qui sont en lien avec les différents objectifs du programme dans les manuels d'av. R. qui composent l'échantillon**

Objectifs	% de questions
(2) Montre l'interaction entre les facteurs sociaux, économiques, politiques et culturels	34,06
(1) Présente un temps fort du passé québécois et canadien pour éclairer l'époque actuelle	21,51
(4) Permet de tenter des interprétations de situations historiques en suivant une démarche logique	19,25
(5) Permet de répondre à des situations du présent, de comprendre des réalités	10,54
(3) Montre la dimension pluraliste : l'apport des différentes ethnies	3,59
Aucun lien	8,66

La répartition varie beaucoup d'un objectif à l'autre, ce qui est probablement voulu. Les objectifs 1 (Présente un temps fort du passé québécois et canadien pour

éclairer l'époque actuelle), 2 (Montre l'interaction entre les facteurs sociaux, économiques, politiques et culturels) et 4 (Permet de tenter des interprétations de situations historiques en suivant une démarche logique) se démarquent comme étant visés régulièrement par les questions des manuels, tandis que l'objectif 3 (Montre la dimension pluraliste : l'apport des différentes ethnies) est presque oublié. On remarque également que, presque une fois sur dix, il n'a pas été possible de relier la question à un des objectifs du programme.

Rappelons que nous avons voulu qualifier la force du lien entre les questions et les objectifs du programme (faible, moyen, élevé), car ce lien peut porter à interprétation (*cf.* 3.2.1), ce qui nous a donné les résultats suivants (Tableau 8) :

**Tableau 8 : Force du lien entre la question et l'objectif du programme pour les manuels d'av. R. qui composent l'échantillon**

Lien	% de questions
Élevé	14,18
Moyen	31,39
Faible	43,38
Aucun	8,66
Questions non classées	2,38

Le lien des questions avec les différents objectifs du programme est généralement faible ou moyen. Par exemple, dans le manuel ERPI-4 (p. 92), on trouve la question « Quel est le moyen de transport utilisé par les explorateurs? » la réponse étant le bateau.

Cette question présente un temps fort du passé québécois et canadien (le bateau a joué un grand rôle dans la découverte du pays), mais dans quelle mesure permet-elle d'éclairer l'époque actuelle? On peut en douter. C'est pourquoi le lien avec l'objectif a été considéré comme faible. Les liens élevés sont rares (lorsque le lien entre la question et l'objectif du programme ne laisse planer aucun doute) et les manuels se démarquent peu entre eux. Moins de 50 % des questions ont un lien moyen ou élevé avec l'objectif prépondérant. C'est le cas de la question suivante, qui ne laisse planer aucun doute sur l'objectif visé (*Montre l'interaction entre les facteurs sociaux, économiques, politiques et culturels*): « Que promet l'évêque dans ce serment? Quel rôle l'Église se donne-t-elle ainsi par rapport à la politique de la France? » (CEC-4, p. 95)

Un tel portrait des liens entre les questions des manuels d'histoire d'av. R. et les objectifs visés par le programme ministériel se répète-t-il avec le nouveau programme et les nouveaux manuels au premier cycle du secondaire? Pour le savoir, nous avons vérifié le lien entre les questions des manuels d'av. R. et les trois compétences proposées par le MELS (2003b), de même que leurs composantes respectives (voir annexe 2), ce qui nous a donné les résultats suivants (Tableau 9) :



**Tableau 9 : Pourcentage de questions qui sont en lien avec les différentes compétences du programme ou leurs composantes dans les manuels d'ap. R. qui composent l'échantillon**

Compétences	% de questions
Interroger des réalités sociales dans une perspective historique	42,70
Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique	41,00
Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire	10,61
Aucun lien	2,89
Questions non classées	2,80
Total :	100

Les volumes d'ap. R. se ressemblent. Environ 40 % des questions visent la première et la deuxième compétences (*Interroger des réalités sociales dans une perspective historique* et *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique*) ou l'une de leurs composantes. La dernière compétence (*Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire*) n'est touchée que par 10,61 % des questions. On dénombre moins de questions qui n'ont aucun lien avec les attentes du programme dans les manuels d'ap. R. qu'il n'y en a dans les manuels d'av. R. Nous avons qualifié la force des liens entre les questions et les compétences, ce qui a donné les résultats suivants (Tableau 10) :

**Tableau 10 : Force du lien entre la question et la compétence du programme ou ses composantes pour les manuels d'ap. R. qui composent l'échantillon**

Lien	% de questions
Élevé	17,28
Moyen	41,83
Faible	35,19
Aucun	2,89
Questions non classées	2,80
Total :	100

Encore une fois, on constate que le lien entre la question et la compétence est plus souvent faible ou moyen qu'élevé. La proportion de questions ayant un lien faible est cependant inférieure à la proportion de questions avec un lien moyen. C'est maintenant 59 % des questions qui ont un lien jugé moyen ou élevé avec l'objectif, ce qui représente une amélioration par rapport aux résultats obtenus avec les manuels d'av. R.

Il ressort de ces résultats qu'un grand nombre de questions dans les manuels d'histoire n'ont pas de lien ou ont un lien faible avec les objectifs ou les compétences du programme. On peut se demander s'il doit en être ainsi. Les auteurs de manuels pensent-ils atteindre les objectifs des programmes autrement?

Selon nous, les questions devraient être un outil privilégié pour faire réfléchir l'élève, pour lui faire établir des liens, pour l'aider à comprendre l'information présentée dans les textes. Aussi bien que cela se fasse dans le sens des objectifs du programme.

On note d'ailleurs un progrès avec les manuels d'ap. R. par rapport aux manuels d'av. R. : moins de questions n'ont aucun lien avec les attentes du programme qu'il n'y en avait avant la réforme. Les auteurs se sont peut-être davantage préoccupés de cette dimension.

#### **4.6 Le profil du questionnement**

Les critères précédents nous permettent de tracer un portrait des questions, prises individuellement. Mais à la lumière des travaux menés en didactique du français, il paraît utile de porter un regard sur l'ensemble des questions d'un manuel car, bien plus que chaque question prise individuellement, c'est l'ensemble du questionnement qui est important, qui peut mener l'élève à l'apprentissage.

Suivant les considérations de De Koninck (1993, 2005), on peut se demander si l'ensemble des questions d'un manuel constitue un cheminement intellectuel planifié au moyen de questions qui permet à l'élève d'apprendre. Pour répondre positivement à cette question, selon De Koninck, il faut atteindre les conditions suivantes :

- L'élève doit avoir recours à différentes opérations mentales pour répondre aux questions;
- Les questions doivent amener l'élève à utiliser des opérations mentales de haut niveau;

- Elles doivent faire en sorte que l'élève soit conscient et qu'il apprécie le fait qu'il a recours à différentes opérations mentales;
- Elles doivent faire en sorte que l'élève développe sa pensée critique, sa réflexion et sa créativité;
- Elles doivent obliger l'élève à prendre une part active dans sa réponse;
- Elles doivent faire en sorte que l'élève utilise le texte dans son ensemble pour répondre, en l'interprétant;
- Elles doivent faire apparaître la signification globale du texte, permettre plusieurs réponses tout en étant spécifiques au texte, bref elles doivent être signifiantes.

Ces indices ont été reformulés de la façon suivante :

- 1) Les questions demandent-elles d'utiliser différentes opérations mentales? Nous pouvons trouver la réponse à cette question dans la section 4.2. Pour juger de ce critère, nous avons considéré que les différents niveaux devaient être représentés ou, du moins, qu'on devait trouver des niveaux élevés et des niveaux peu élevés.
- 2) Les questions permettent-elles à l'élève de *savoir* qu'il utilise différentes opérations mentales et de *l'apprécier*? D'une part, la section 4.4 indique la proportion de questions qui touchent le processus. D'autre part, une vue d'ensemble des questionnaires (en revoyant question par question chacun des questionnaires) peut nous permettre de dire si ceux-ci permettent aux élèves d'être pleinement conscients qu'ils utilisent différentes opérations mentales.

À partir de la figure 6, nous avons considéré que, lorsque les questions touchant le processus représentaient une proportion de moins de 20 %, elles seraient considérées être en faible quantité (moins d'une sur cinq), lorsqu'elles représentaient de 20 à 30 %, elles seraient cotées « moyennement » présentes, et lorsqu'elles seraient présentes dans plus de 30 % (environ une sur trois et plus), elles seraient considérées « fortement » présentes. Les écrits en didactique du français et en didactique de la lecture ne nous fournissent pas d'indice quantitatif à ce propos. Par contre, Giasson (1995) indique que les questions sur les processus servent à l'enseignement (et non à l'évaluation) et qu'elles permettent de travailler les stratégies (p.72). À la lumière de ces informations, nous considérons que les questions sur les processus devraient être fortement présentes. De plus, ces questions ne devraient pas seulement évoquer le processus, mais faire prendre conscience à l'élève des opérations mentales qu'il effectue. Il s'agit d'un niveau supérieur à atteindre.

- 3) Les questions demandent-elles un calcul interprétatif? Pour le savoir, il faut d'abord qu'elles amènent l'élève à utiliser des opérations mentales du niveau de l'interprétation du texte ou de niveaux supérieurs. C'est le cas pour les questions d'interprétation, d'application, d'analyse, de synthèse et d'évaluation, que l'on peut repérer de façon quantitative dans la section 4.2. Puis, il faut également que les questions permettent une utilisation de l'ensemble du texte. De façon générale,

c'est le cas des questions qui portent sur des éléments importants du texte (cf. 4.3).

Puisque les niveaux visés pour atteindre un calcul interprétatif en comprennent cinq sur une possibilité de sept, nous avons considéré que lorsque ces niveaux additionnés représentaient moins de 40 %, les questions ne permettaient pas à l'élève d'effectuer un calcul interprétatif; de 40 à 50 % le critère était partiellement atteint; à plus de 50 %, il était satisfait. Les mêmes pourcentages ont été utilisés pour déterminer si les questions portaient généralement sur des éléments importants ou non.

- 4) Les questions demandent-elles d'utiliser des opérations mentales de haut niveau? Nous avons considéré que les niveaux application, analyse, synthèse et évaluation correspondent à des opérations de haut niveau, les trois premiers (mémoire, transposition, interprétation) étant normalement considérés comme des opérations mentales de bas niveau. La section 4.2 fournit les pourcentages de questions de ces niveaux.

Suite à la réflexion précédente, et en nous référant aux niveaux de questions adaptés pour l'enseignement qu'a établi Sanders (cf. 2.2.2), nous avons considéré que les questionnaires demandent d'utiliser des opérations mentales de haut niveau lorsqu'une majorité de questions (plus de 50 %) touche des opérations mentales élevées (application, analyse, synthèse et évaluation), qu'ils le

demandent « moyennement » lorsque de 40 à 50 % des questions relèvent des quatre niveaux supérieurs, et qu'ils ne le demandent pas lorsque moins de 40 % des questions sont de ces quatre niveaux.

De fait, on peut considérer que la pensée critique, la réflexion et la créativité sont mobilisées davantage par des questions exigeant une application, une analyse, une synthèse ou une évaluation. D'une part, des questions d'application nécessitent une résolution de problème. L'élève doit donc réfléchir pour le résoudre. L'analyse, entendue comme « la capacité d'identifier les éléments, les relations et les principes d'organisation d'une situation » (Bloom, 1956), va dans le même sens et demande également de la réflexion. La synthèse, qui demande de produire une œuvre personnelle, toujours selon Bloom, nécessite de la créativité de la part de l'élève. Quant à l'évaluation, on peut penser qu'elle demande à la fois de la pensée critique, de la réflexion et une part de créativité. D'autre part, les questions liées à des opérations mentales de plus bas niveau nécessiteront beaucoup moins de pensée critique, de réflexion et de créativité. Il suffit de penser aux questions n'exigeant qu'une simple rétention. Ni pensée critique, ni réflexion, ni créativité ne sont alors sollicitées. Nous pouvons donc avoir une bonne idée du développement de la pensée critique, de la réflexion et de la créativité en vérifiant combien de questions font appel à des opérations mentales de haut niveau. Par ailleurs, les questions qui obligent l'élève à prendre une part active dans sa réponse correspondent essentiellement à celles qui exigent une analyse, une synthèse ou une évaluation, que nous retrouvons dans la section 4.2.

- 5) Les questions sont-elles signifiantes ou peu signifiantes? Si les questions permettent généralement de faire apparaître la signification globale du texte, si elles permettent plusieurs réponses et si elles sont spécifiques au texte, elles sont considérées comme signifiantes. Dans le cas contraire, elles sont peu signifiantes.

Puisque De Koninck (1993) met de l'avant ces trois critères pour obtenir des questions signifiantes, nous considérons les questions des manuels « peu signifiantes » lorsque aucun ou un seul de ces trois critères a été atteint. Lorsque 1,5 à 2 critères ont été atteints, nous avons considéré les questions « moyennement signifiantes ». Enfin, lorsque plus de deux critères ont été atteint (2,5 ou 3), nous avons considéré les questions « signifiantes ». Puisque l'évaluation du manuel de première secondaire peut être différente de celle du manuel de la deuxième (par exemple 2 pour le premier, 3 pour le second), il est possible d'obtenir une moyenne de 0,5, 1,5 ou 2,5 sur 3 critères à atteindre.

En considérant tout ce qui précède, il est possible de porter un jugement qualitatif afin de dire si les questions de chacun des manuels retenus s'inscrivent dans un véritable processus de questionnement ou non.

Afin de donner une vue d'ensemble pour chaque questionnaire, nous avons jugé la réponse à chacun des critères précédents pour l'ensemble des questions de chaque manuel



en lui donnant une cote de 0, 1 ou 2. La cote 0 correspond à une évaluation faible, la cote 1 à une évaluation intermédiaire et la cote 2 à une évaluation forte.

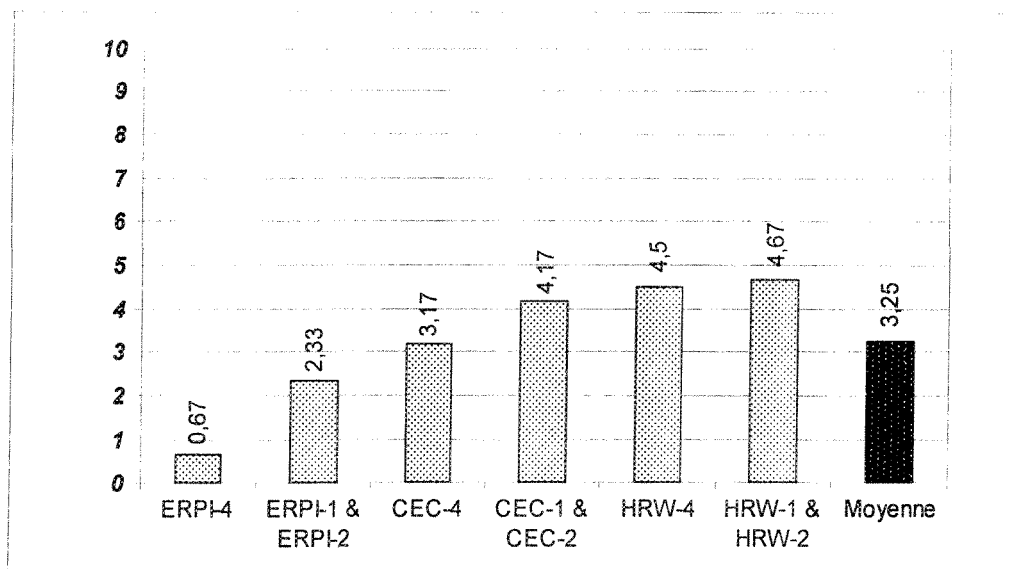
Ainsi, chacun des éléments mentionnés par De Koninck (2005) a été jugé pour l'ensemble du manuel, ce qui permet d'obtenir une idée assez juste du processus de questionnement présent – ou absent – dans ces manuels. Un volume qui répondrait parfaitement à l'ensemble des critères mentionnés par De Koninck obtiendrait la note de 10/10 (cinq critères à deux points maximum), tandis qu'un manuel qui n'atteindrait aucun critère se verrait attribuer un résultat de 0/10.

Les résultats des manuels d'ap. R. de mêmes séries ont été regroupés. Certains critères ont été établis en fonction de plusieurs indices différents, touchant parfois deux manuels (première et deuxième secondaires), comme nous l'avons vu avec le 5<sup>e</sup> indice : pour être significatives, les questions doivent porter sur des éléments importants, toucher des opérations mentales de haut niveau, permettre plusieurs réponses et être spécifiques au texte. Pour ce cas, l'évaluation sur trois points est transformée sur deux points, puisque nous donnons une valeur relative de deux points à chaque indice, de sorte que des nombres non entiers figurent parmi les résultats. Dans notre exemple où les questions étaient jugées significatives dans une proportion de 2,5/3, le résultat serait transformé en 1,67/2. Les quatre autres résultats s'additionneraient à celui-ci pour faire un total sur 10. Voici un exemple réel : le manuel CEC-4 obtient 0/2 pour la diversité des opérations mentales (premier indice), 1/2 pour le processus (deuxième indice), 1,5/2 pour le calcul interprétatif (troisième indice), 0/2 pour les opérations mentales de haut niveau

(quatrième indice) et 0,67/2 pour les questions significantes, ce qui fait un total de 3,17/10.

Le nombre de points atteints pour chacune des séries est présenté dans la figure suivante

(Figure 7) :



**Figure 7 : Nombre de critères d'un véritable questionnaire atteints par les manuels qui composent l'échantillon sur une possibilité de 10.**

Comme on peut le constater, les questionnaires des manuels qui composent notre échantillon n'atteignent pas le seuil d'un véritable questionnaire, dans le sens d'un cheminement intellectuel organisé. Aucun manuel n'atteint ne serait-ce que la moitié des critères d'un véritable questionnaire, au sens où l'entend De Koninck. Les questionnaires retenus se situent entre 0,67 et 4,67 (sur une échelle de dix points). Certains manuels n'atteignent presque aucun des critères d'un véritable questionnaire : c'est le cas de ERPI-4 (av. R.), qui obtient le résultat de 0,67. La moyenne n'est guère mieux : à 3,25 points sur une possibilité de 10, il nous est impossible de conclure que les questionnaires des manuels d'histoire constituent un véritable questionnaire. De plus, il n'y a pas de distinction nette entre les maisons d'édition : l'écart type n'est que de 1,54.

Aucun des manuels n'a suffisamment de critères atteints pour que son questionnaire constitue un véritable questionnement.

Si l'on compare les nouveaux manuels aux anciens, on s'aperçoit que les questionnaires des manuels d'av. R. de notre échantillon atteignent en moyenne 2,78 / 10, alors que les questionnaires des manuels d'ap. R. atteignent une moyenne de 3,72 / 10. La différence entre le nombre de points de critères d'un véritable questionnement atteints par les nouveaux manuels et ceux atteints par les anciens est, en moyenne, inférieur à un. Bien qu'il y ait amélioration, en considérant qu'il faudrait, en théorie, que tous les critères précisés soient atteints pour obtenir un véritable questionnement, nous pouvons conclure que, pas plus que les anciens, les nouveaux manuels n'atteignent les critères d'un véritable questionnement.

L'indice utilisé ne fournit pas une mesure absolue mais donne une estimation qui nous permet de conclure que les questionnaires des manuels d'histoire ne constituent pas un véritable cheminement intellectuel organisé. Cette situation correspond à celle que décrivait Martineau (2006), dans une critique des manuels d'histoire québécois d'av. R. et de la réforme pédagogique de 1982. Il se questionnait alors sur le peu de stimulation intellectuelle amenée par les activités des manuels.

La situation n'aurait donc pas beaucoup changé avec les nouveaux manuels, du moins considérée sous cet angle. De plus, aucune maison d'édition ne se distingue de manière nette.

#### **4.7 Laisser l'élève questionner le texte**

Le moins qu'on puisse dire, en observant l'ensemble des manuels, c'est que ce ne sont pas les questions qui manquent. On trouve parfois plus de questions que de pages ! De Koninck (1993) a déjà souligné une conséquence souvent observable de ces questions dans les classes : « une réaction d'ennui et de résignation, l'envie de sortir des sentiers battus (p. 157) ».

Dumortier (1994) propose de laisser le soin à l'élève de questionner lui-même le texte lu, ce qui serait un excellent exercice formateur. Nous avons vérifié si certains manuels permettaient à l'élève de faire un tel exercice et d'ainsi travailler la compréhension des textes dans les manuels d'histoire.

Nous n'avons trouvé aucun manuel qui laisse l'élève bâtir son propre questionnement, y compris dans les nouveaux manuels et ce, malgré la première compétence du nouveau programme : « Interroger des réalités sociales dans une perspective historique ».

#### **4.8 Bilan de l'analyse**

Au moment d'amorcer cette recherche, nous nous étions demandé si les questionnaires qui accompagnent les textes d'histoire sont utiles aux élèves, s'ils aident les élèves à lire les textes comme le suggéraient De Koninck (1993, 2005) et Cartier (2007). Nous voulions savoir si les questionnaires des manuels d'histoire pouvaient être

utiles pour aider les élèves à comprendre les textes et pour les aider à développer des compétences visées par les programmes d'études.

Dans le chapitre 2 (*cf.* 2.3), nous avons vu que selon Giasson (1995), les questionnaires de textes peuvent aider les élèves à comprendre ces textes à condition que les questions fassent appel aux trois niveaux possibles quant au lien entre la question et la réponse attendue (selon la classification classique de Pearson et Johnson (1978) et Raphael (1986)) et qu'elles portent sur des éléments importants du texte. En considérant les résultats présentés dans ce chapitre, il nous est impossible de conclure que les questions présentes dans les manuels permettent aux élèves de comprendre les textes, car les questions font principalement appel à un seul niveau : une relation implicite et fondée sur les connaissances du lecteur. C'était vrai pour les manuels d'av. R., ça l'est encore davantage avec les nouveaux manuels. Même dans l'opinion publique, on s'est interrogé sur cette quantité abondante de questions qui n'exigent pas que l'élève acquière des connaissances pour y répondre. Rioux et Favre (2008), dans un essai intitulé « Les manuels de l'insignifiance » publié dans *L'Actualité* du 1<sup>er</sup> avril 2008, critiquent la forte présence de ce type de question : « Aurais-tu aimé être une femme vivant à Athènes? » (p. 51). Il s'agit d'un exemple de question du type 3 : une relation implicite et fondée sur les connaissances du lecteur. Qui plus est, une majorité de questions de notre échantillon ne portent pas sur des éléments importants du texte, tant dans les questionnaires d'av. R. que dans ceux d'ap. R. Cela soulève bien des questions. L'élève qui répond aux questions du manuel lit-il réellement le texte d'histoire? Les questions l'aident-elles à construire du sens à partir de ses lectures? Tel devrait être l'objectif véritable. Poser des questions sur

des éléments du texte avec ou sans indice grammatical, c'est-à-dire de façon explicite et textuelle (1<sup>er</sup> niveau) ou implicite et textuelle (2<sup>e</sup> niveau), incite à retenir ces éléments. L'élève n'a-t-il rien à retenir de son texte d'histoire? Que veut-on que l'élève retienne de sa lecture sinon les éléments importants? N'a-t-il besoin d'aucune connaissance factuelle pour se préparer à son examen ou épreuve unique? Cela serait surprenant si l'on admet que pour être compétent, il faut des savoirs (connaissances) de haut niveau (*cf.* 1.1.1).

Pour savoir si les questionnaires des manuels d'histoire sont bien construits, nous avons eu recours aux écrits de la didactique du français et, plus précisément, aux recherches sur la lecture, la compréhension et le questionnement de textes. L'un des points récurrents chez plusieurs auteurs (Nonnon, 1992; De Koninck, 1993, 2005) est l'importance accordée au fait d'utiliser différentes opérations mentales et principalement des opérations mentales de haut niveau. À ce sujet, nous avons découvert que les questionnaires de notre échantillon ont tendance à avoir recours à quelques opérations mentales privilégiées, de sorte que certains niveaux sont mobilisés fréquemment par les questions alors que d'autres ne le sont presque jamais. Dans l'ensemble de notre échantillon, les quatre opérations mentales les plus sollicitées sur une possibilité de sept sont, dans l'ordre, l'interprétation (niveau 3, 28,45 % des questions de l'échantillon), la mémoire (niveau 1, 19,52 %), l'analyse (niveau 5, 17,27 %) et la synthèse (niveau 6, 13,38 %). Les niveaux interprétation et mémoire, des opérations mentales de bas niveau, obtiennent donc la première et la deuxième place pour ce qui est de la proportion de questions qui les sollicitent dans notre échantillon. Si la troisième place (questions d'analyse) est méritée grâce à l'ensemble des manuels, ce n'est pas le cas de la quatrième

(synthèse) car, comme nous l'avons mentionné plus tôt, cela est dû à la série HRW-1&2 uniquement. La proportion de questions sollicitant une opération de synthèse dans les autres manuels (en excluant HRW-1&2) est de 8,85 %. Nous croyons que des questions demandant à l'élève d'effectuer une synthèse pourraient facilement remplacer des questions de mémoire et d'interprétation dans les manuels d'histoire, comme cela est fait par les manuels HRW-1&2. Par ailleurs, considérant les objectifs de l'enseignement de l'histoire, parmi lesquels l'explication des événements (Lautier, 1997), le raisonnement dans l'analyse d'une situation (Moniot, 1993) et l'appropriation de la pensée historique (Cardin et Tutiaux-Guillon, 2007), il est facile de comprendre la présence marquée de questions d'analyse dans les manuels d'histoire. Mais qu'en est-il des questions d'évaluation (juger de la valeur des idées, niveau 7) ? Moins de 8 % des questions de notre échantillon y touchent, ce qui est surprenant si l'on considère que l'histoire a aussi comme finalité d'aider à forger le jugement (Moniot, 1993) et qu'*Exercer son jugement critique* est une compétence transversale du nouveau programme de formation de l'école québécoise (MEQ 2003b, p. 41).

Nous avons vu, dans le chapitre 2 (*cf.* 2.1.2, 2.1.3), que la présence de questions favorisant la métacognition pouvait être un facteur de réussite pour la lecture. De telles questions peuvent aider l'élève à comprendre le texte d'histoire en l'aidant à déceler une perte de compréhension ou en lui permettant de trouver une stratégie pour y remédier. Or, notre étude des questionnaires de textes des manuels d'histoire nous a fait constater la présence d'une part significative de questions portant sur les stratégies, mais une absence de questions portant sur les opérations mentales que l'élève effectue en répondant aux

questions. En fait, les questions des manuels imposent souvent à l'élève une stratégie à suivre, une simili méthode historique, espérant probablement que celui-ci se l'approprié. Par contre, les manuels, que ce soit d'av. R. ou d'ap. R., ne demandent pas à l'élève les étapes qu'il a parcourues dans sa tête pour expliquer une situation ou pour résoudre un problème. Bref, les questions de notre échantillon ne permettent pas à l'élève lecteur d'être conscient et d'apprécier les opérations mentales qu'il effectue. De ce point de vue, les questionnaires étudiés pourraient être améliorés.

À la question « Les manuels d'histoire sont-ils en lien avec les objectifs des programmes ministériels? » nous répondons oui. Il a été possible, dans la plupart des cas (88,95 % des manuels d'av. R. et 94,30 % des manuels d'ap. R.), de relier les questions à un objectif ou une compétence du programme. Notons qu'il a été plus facile de relier les questions aux compétences dans les manuels d'ap. R. parce que nous disposions également des composantes (les détails) de chacune des compétences, ce qui peut expliquer en partie l'écart entre les manuels d'av. R. et ceux d'ap. R. Toutefois, en réalisant l'exercice de qualifier la force du lien avec les attentes du programme, nous avons vu que ce lien est souvent faible ou moyen, de sorte que l'atteinte de l'objectif ou de la compétence du programme serait difficilement réalisable à partir de ces questions. Par exemple, la question « Quelles sont les principales caractéristiques territoriales et sociales du régime seigneurial? » (HRW-4, p. 118) porte sur le second objectif de l'ancien programme : *Interaction entre les facteurs sociaux, économiques, politiques et culturels*. Mais est-ce que l'élève qui répond à cette question fera ressortir l'interaction entre les différents facteurs? Il est fort probable, compte tenu de la formulation de la



question, que l'élève se limitera à relever des caractéristiques plutôt qu'à faire ressortir les liens entre les différents facteurs. C'est là que le bât blesse. Souvent, les questions sont en lien avec les attentes du programme, mais de la façon dont elles sont formulées, elles ne permettent pas réellement d'atteindre les objectifs. Que dire de la question suivante : « De nos jours, il existe encore des légendes. Nommez-en quelques-unes. » (ERPI-2, p. 71) Nous avons pu la lier, grâce à la composante *Se préoccuper des traces de ces réalités sociales dans le présent*, à la compétence 1 du nouveau programme : *Interroger des réalités sociales dans une perspective historique*. Mais encore une fois, il s'agit d'un lien jugé faible, car nommer des légendes n'amène pas l'élève à interroger réellement des réalités sociales dans la perspective historique. Nous ne croyons pas que ce type de questions permette à l'élève de développer ses compétences dans le sens des objectifs de l'enseignement de l'histoire, par exemple en s'appropriant la pensée historique. Comme on peut le constater, bien qu'il soit possible de faire un lien entre la plupart des questions et les attentes des programmes, cela ne signifie pas nécessairement que ces questions permettent d'atteindre les attentes des programmes ni les objectifs de l'enseignement de l'histoire. Les liens élevés entre la question et l'attente du programme sont rares tant dans les manuels d'av. R. (14,18 %) que dans ceux d'ap. R. (17,28 %), ce que nous considérons être une faiblesse si l'on veut se servir des questionnaires des manuels pour que les élèves répondent aux attentes du programme.

L'ensemble du bilan qui précède nous amène à douter que les questionnaires qui accompagnent les textes d'histoire aident les élèves à lire les textes dans le sens que le suggéraient De Koninck (1993, 2005) et Cartier (2007). Autrement dit, en prenant

l'ensemble du questionnaire de chaque manuel, que peut-on dire? Réussit-on à aider les élèves à lire le texte d'histoire?

Nous croyons que la réponse à cette question est non. Voici pourquoi :

- Les questionnaires de notre échantillon sollicitent différentes opérations mentales, mais nous avons noté qu'elles visent davantage certaines opérations, en particulier l'interprétation, la mémoire et l'analyse, alors que d'autres sont laissées pour compte, comme l'évaluation et la synthèse (sauf pour une collection dans le cas de la synthèse). Dans l'ensemble de notre échantillon, les opérations mentales de bas niveau (niveaux 1 à 3) sont plus sollicitées que celles de haut niveau (niveaux 4 à 7).
- Les questionnaires de notre échantillon comprennent une part non négligeable de questions qui touchent aux stratégies et au processus. Cependant, il s'agit essentiellement de stratégies imposées à l'élève pour répondre aux questions. Les questions ne portent pas directement sur les opérations mentales effectuées pendant la résolution du problème posé par la question, si bien que ces questions ne permettent pas aux élèves d'être conscients et d'apprécier les opérations mentales qu'ils effectuent en y répondant.
- De façon générale, les questionnaires étudiés n'amènent pas les élèves à effectuer un calcul interprétatif, puisque la majorité des questions portent sur des éléments peu importants du texte et qu'une bonne partie de ces questions sollicitent des opérations mentales de bas niveau.

- Bien que les questionnaires de notre échantillon sollicitent aussi des opérations mentales de haut niveau, il serait préférable que celles-ci soient davantage sollicitées que celles de bas niveau. Actuellement, c'est l'inverse : 58,33 % des questions des manuels d'av. R. et 51,53 % des questions des manuels d'ap. R. de notre échantillon sollicitent les trois plus bas niveaux sur une possibilité de sept.
- Les questionnaires de notre échantillon ne permettent généralement pas de faire apparaître la signification globale du texte, car les questions portent souvent sur des détails ou sur des éléments extérieurs au texte (par exemple, « En équipe, faites une recherche sur la vie de Xénophon entre son départ d'Athènes en 401 av. J.-C. et son retour probable en 367 av. J.-C. », dans HRW-1, p. 202) et ne sont souvent pas spécifiques au texte. En d'autres mots, trop souvent, les questionnaires étudiés n'aident pas l'élève à tracer un portrait juste du texte d'histoire étudié.

Ces quelques indices nous permettent donc de dire qu'au regard des connaissances actuelles en didactique du français, les questionnaires étudiés ne constituent pas un véritable cheminement intellectuel organisé (*cf.* 2.2.1) qui aiderait l'élève à comprendre le texte lu.

Enfin, bien que certains questionnaires reformulent quelques questions traditionnelles en consigne de travail comme c'est le cas avec la question citée précédemment, aucun ne demande à l'élève de formuler ses propres questions à partir des textes lus, comme le propose Dumortier (1994).

En somme, nous croyons que les questionnaires qui accompagnent les textes d'histoire pourraient être plus utiles aux élèves s'ils les aidaient à lire dans le sens que nous l'indiquent De Koninck (1993, 2005) et Cartier (2007). Nous avons vu certaines faiblesses dans la conception de ces questionnaires qui pourraient être repensés au regard de la didactique du français et de la didactique de la lecture afin de constituer un atout pour contrer les difficultés des élèves en histoire et ainsi développer des compétences visés par les programmes d'études. Il y a là un véritable projet pédagogique net et cohérent qui doit être mené par des spécialistes ou par des personnes qui tiendront compte de connaissances qui débordent du champ de l'histoire.

En terminant ce bilan, il convient de souligner les limites de notre recherche. Notre étude a porté uniquement sur les questions de deux chapitres de neuf manuels, trois de quatrième secondaire (av. R.), trois de première secondaire (ap. R.) et trois de deuxième secondaire (ap. R.), ce qui représente une première limite. Nous pouvons cependant croire que les résultats présentés à partir des chapitres sélectionnés sont représentatifs de l'ensemble des manuels choisis, car nous avons pu constater au cours de notre recherche que le profil des questions utilisées varie peu à l'intérieur d'un même manuel. Néanmoins, des études plus exhaustives seraient nécessaires pour le prouver.

Nous avons également dû écarter les collections qui n'étaient pas approuvées par le MELS au départ de la recherche, de même que les manuels d'ap. R. d'autres éditeurs que ceux qui avaient un manuel approuvé en 4e secondaire avant la réforme. À cela

s'ajoute que les manuels d'ap. R. de quatrième secondaire n'étaient pas parus au moment de l'étude. La prise en compte de manuels de premier cycle d'ap. R. nous a toutefois donné une idée des changements apportés avec les nouvelles parutions.

Soulignons finalement qu'une autre limite de la recherche tient au fait que le matériel complémentaire au manuel (documents reproductibles, sites Internet, cédéroms, etc.), plus abondant avec les manuels d'ap. R., n'a pas été étudié. Un autre type d'étude serait nécessaire pour savoir dans quelle mesure et de quelle manière ce matériel est utilisé.

Ce que cette étude montre, c'est que les questionnaires étudiés ne répondent pas à certains indicateurs permettant d'évaluer les questions. Elle permet de s'interroger sur les qualités du matériel pédagogique proposé par le manuel scolaire, plus particulièrement sur les questionnaires de textes qui s'y trouvent. Nous avons suggéré que ce matériel soit amélioré afin de remplir le rôle qui lui est donné : contribuer à la compréhension et à l'apprentissage des élèves. Toutefois, pour réellement saisir la valeur de ces questionnaires, il serait nécessaire d'étudier comment ils sont utilisés en classe par les enseignants et comment, précisément, les élèves y répondent. Il faudrait alors considérer l'enseignement lui-même : le contexte lors de l'utilisation de ces questionnaires en classe, de quelle manière les enseignants les font intervenir (ajouter des commentaires, choisir des questions ou toutes les conserver, les modifier ou non, etc.). Dans une étude complémentaire, on pourrait, par exemple, comparer l'utilisation de questionnaires provenant de manuels avec des questionnaires préparés en tenant compte des indicateurs

que nous avons dégagés. Une telle étude pourrait permettre de mesurer l'efficacité de ces derniers questionnaires sur la compréhension des élèves une fois appliqués en classe. Tout enseignant d'histoire, mis au fait des résultats de notre étude, pourrait également modifier les questions du manuel qu'il propose à ses élèves et vérifier si la compréhension de ceux-ci s'en trouve améliorée.

## CONCLUSION

Au départ, ce sont les difficultés des élèves à l'épreuve unique d'histoire qui nous ont porté à faire cette recherche. Nous nous étions alors questionné sur les résultats des élèves à cette épreuve unique, qui portaient à croire que les élèves rencontrent des difficultés particulières dans cette matière. Au moment d'écrire ces lignes, les résultats de 2009 ne sont pas encore disponibles. Ceux de 2008 confirment la situation présentée dans la problématique : l'épreuve unique d'histoire obtient la deuxième plus basse moyenne et le deuxième plus bas taux de réussite (juste avant Mathématiques 514).

Nous avons donc décidé de vérifier ce qui faisait en sorte que les élèves avaient de telles difficultés en histoire, ce que l'histoire avait de particulier pour en arriver à un tel résultat. Nous avons découvert que l'histoire, comme le français, fait appel à un niveau élevé d'habiletés langagières. Or, selon le MEQ (2003a), ce sont les difficultés en lecture qui sont la principale raison des échecs en général au secondaire. Nous avons donc voulu savoir si les outils mis à la disposition des élèves leur permettent de comprendre les textes en histoire. Parmi ces outils, nous avons ciblé les questionnaires de textes, qui sont inséparables des manuels en histoire comme dans les autres matières et qui sont abondamment utilisés dans les classes d'histoire.

Pour effectuer notre recherche, nous avons d'abord choisi les trois manuels d'histoire de quatrième secondaire approuvés par le MEQ. L'épreuve unique étant en quatrième secondaire, ce choix paraissait logique. Par contre, la réforme de l'éducation commençait alors au secondaire et les manuels d'av. R. étaient remplacés par des nouveaux. Nous croyions qu'il fallait alors savoir si ce que nous découvririons dans les manuels d'av. R. se trouvait également dans les manuels d'ap. R. Sinon, à quoi bon étudier des manuels qui ne serviraient plus? Afin de pouvoir comparer les nouveaux manuels aux anciens, nous avons choisi d'utiliser les nouveaux manuels approuvés en première et deuxième secondaires des mêmes éditeurs que ceux de quatrième secondaire. Cela totalisait neuf manuels et des milliers de pages. Il fallait choisir à l'intérieur des manuels quels chapitres seraient étudiés. En ciblant des thèmes communs dans les différents manuels, nous pouvions observer et qualifier la structure du questionnement sur un même sujet et ce, peu importe le nombre de questions proposées par les auteurs. Au total, ce sont 870 pages de manuels qui ont été sélectionnées (à raison de deux chapitres par manuel), ce qui nous a donné un corpus de 741 questions.

Nous avons, dans la problématique (*cf.* 1.3.1), soulevé la question suivante : les connaissances en didactique du français et l'état actuel des connaissances sur la lecture et la compréhension trouvent-ils un écho dans la façon avec laquelle sont construits les questionnaires de textes dans les manuels d'histoire? Ce questionnement nous a mené à élaborer plusieurs critères afin d'évaluer ces questionnaires.



Dans un premier temps, nous avons conçu une grille d'observation qui nous a permis de noter, pour chaque question, plusieurs renseignements : quel type de relation existe entre la question et la réponse souhaitée (explicite et textuelle, implicite et textuelle, implicite et fondée sur les connaissances du lecteur); quelle opération mentale sera impliquée lors de la résolution du problème posé par la question (mémoire, transposition, interprétation, application, analyse, synthèse, évaluation); l'importance de l'élément visé par la question par rapport au texte du manuel (élément important ou peu important); le processus, mis en lumière ou non par la question et, finalement, le lien entre la question et le programme d'histoire.

Dans un deuxième temps, nous avons tenu compte du fait que la qualité d'un questionnaire ne repose pas seulement sur les qualités de chaque question, mais aussi sur le profil de questionnement dans son ensemble. Nous avons donc croisé les résultats de plusieurs critères de la grille énoncée précédemment avec une nouvelle étude de l'ensemble de chaque questionnaire de manuels, afin de savoir si ces questionnaires constituaient un cheminement intellectuel organisé permettant à l'élève de lire le texte d'histoire de façon efficace.

Les résultats que nous avons obtenus sont les suivants : les questionnaires de notre échantillon font appel presque uniquement à un seul type de relation entre la question et la réponse attendue : implicite et fondée sur les connaissances du lecteur. On questionne donc peu l'élève sur les notions présentes dans le texte du manuel d'histoire. Ce n'est donc pas surprenant que plus de la moitié des questions de notre échantillon porte sur des

éléments qui sont peu importants en regard du contenu du texte du manuel. La situation s'améliore quelque peu dans les manuels d'ap. R. pour ce qui est de l'importance des éléments visés par les questions. Pour ce qui est des opérations mentales, nous avons vu que certaines sont fortement sollicitées (notamment l'interprétation et la mémoire) alors que d'autres le sont peu (l'application et l'évaluation par exemple). Dans l'ensemble, ce sont les opérations mentales de bas niveau qui demeurent majoritaires, et les nouveaux manuels, comme les anciens, n'arrivent pas à solliciter l'ensemble des opérations mentales de haut niveau. Du point de vue de la métacognition, même si plusieurs questions poussent l'élève à suivre des stratégies, les questionnaires des manuels étudiés s'abstiennent de questionner directement l'élève sur les opérations mentales qu'il effectue pour répondre à une question. Celui-ci ne peut donc être conscient ni apprécier le fait d'avoir recours à certaines opérations mentales, du moins grâce à son manuel. Par ailleurs, nous avons pu constater que la plupart des questions se voulaient être en lien avec l'une ou l'autre des attentes des programmes. Malgré cela, le lien entre les questions et les attentes étant souvent faible ; nous doutons que les questionnaires contribuent de façon significative à l'atteinte des compétences ou objectifs visés. Enfin, le profil de questionnement tracé pour chacun des questionnaires de l'échantillon nous laisse croire qu'aucun ne constitue un véritable cheminement intellectuel organisé au sens où l'entendent De Koninck (1993, 2005) et Cartier (2007).

Nous pensons que les connaissances de la didactique du français, les recherches sur la lecture et la compréhension pourraient être utiles afin de concevoir de meilleurs

questionnaires en histoire et en faire de véritables questionnements – cheminements intellectuels organisés.

Pour que les questions permettent à l'élève de comprendre, nous suggérons d'accorder une place significative aux trois types de relation entre la question et la réponse souhaitée et que ces questions portent principalement sur des éléments importants du texte, comme le propose Giasson (1995), d'autant plus qu'on sait qu'il y a un lien entre le contenu des questions et l'information que l'élève va retenir (p. 72).

Les questions peuvent aider la compréhension en lecture et, par le fait même, en histoire. Pour y arriver, il serait adéquat que les questions des manuels d'histoire sollicitent des opérations mentales diversifiées et qu'on fasse davantage place aux plus hauts niveaux. L'importance que prend le questionnement dans les pratiques d'enseignement parle d'elle-même.

Afin d'aider l'élève à comprendre sa lecture du texte d'histoire, nous croyons que la présence de questions permettant vraiment à l'élève d'être conscient et d'apprécier l'utilisation de diverses opérations mentales (questions de métacognition) pourrait être positive.

Pour préparer l'élève aux examens en histoire et à l'épreuve unique de quatrième secondaire, nous suggérons de repenser la formulation des questions sur les textes des manuels d'histoire afin qu'elles permettent vraiment de répondre aux attentes du

programme. Il serait bienvenu, dans la situation où le nouveau programme d'histoire exige que l'élève bâtisse son propre questionnement à partir des réalités sociales, que l'élève y soit préparé en cours d'année lors d'exercices faits à partir de textes dans son manuel d'histoire. Un tel exercice pourrait être bénéfique en histoire autant qu'en français.

Enfin, il serait essentiel, afin de favoriser la compréhension des élèves et de les motiver, que les questionnaires des manuels d'histoire (comme dans toutes les matières) constituent un véritable cheminement intellectuel organisé (De Koninck, 2005). Pour obtenir cela, il faut réfléchir à l'appareil didactique présent dans le manuel et répondre aux caractéristiques énoncées précédemment. C'est une condition nécessaire pour permettre à l'élève d'effectuer des apprentissages à l'aide du texte et pour le motiver.

## RÉFÉRENCES

- Allard, M. (2006). Le manuel d'histoire, reflet des programmes? Un cas d'exception, l'œuvre du professeur André Lefebvre. Dans Lebrun, M. (2006). *Le manuel scolaire* (p. 64). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Armand, F., & Ziarko, H. (1995). La compréhension des textes informatifs, un processus interactif? *Revue de l'ACLA*, vol. 17, no 2, 85-105.
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- Bloom B. S. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Cardin, J.-F., & Tutiaux-Guillon, N. (2007). Les fondements des programmes d'histoire par compétence au Québec et en France : regards croisés. *Les cahiers Théodile*, no 8, 25-64.
- Cartier, S. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire*. Anjou : Les éditions CEC.
- Castellani, G. A. (1995). *Bien lire dans toutes les disciplines au collège*. Paris : Albin Michel.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, no 35, 185-193.
- Chartrand, S.-G. (2006, avril).  
 Mise en discours et compétences langagières: analyse descriptive de manuels d'histoire au secondaire québécois. Communication présentée au colloque international sur le manuel scolaire, Montréal, Canada.
- Daunay, B. (1996). Les questions de compréhension : un outil ou un obstacle pour

- l'apprentissage de la compréhension? *Recherches (Lille, France)*, no 25, 215-221.
- Dauphinais, G. (1994). *De la préhistoire au siècle actuel*, 2<sup>e</sup> édition. Saint-Laurent : Éditions du nouveau pédagogique.
- Defoy, J. (2002). Manuels et enseignement de l'histoire. *Traces*, vol. 40, no 1, 29-31.
- De Koninck, G. (1993). *Le plaisir de questionner en classe de français*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- De Koninck, G. (2005). *Lire et écrire au secondaire, Un défi signifiant*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Deleplace, M. (2003). « Quelle place pour l'analyse des pratiques langagières en didactique de l'histoire? L'exemple de la « Révolution » ». Dans *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement : Actes du colloque pluridisciplinaire international (Bordeaux, 3-5 avril 2003)* [Cédérom].
- Denhière, G. & Beaudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dispy, M. (2006). Questionner sur la lecture du récit de fiction. *Enjeux*, no 65.
- Dumortier, J. (1991). Questionnaires en question. *Enjeux*, no 23, 71-87.
- Dumortier, J. (1994). La question des questionnaires. *Enjeux*, no 31, 113-131.
- Dumortier, J. (2001). Pour composer des questionnaires de compréhension qui favorisent l'autonomie du lecteur. *Vie pédagogique*, no 118, 51-54.
- Éthier, M. (2006). *Les manuels d'histoire générale au Québec, 1982-2005*. Communication présentée au colloque international Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain, Montréal, Canada, 13 avril 2006.
- Éthier, M., & Dalongeville, A. (2005). Du faux débat entre compétences et connaissances. *Traces*, vol. 43, no 3, 14-16.
- Gerard, F., & Roegiers, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (1995). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

- Jadoulle, J. (2006). *Manuels d'histoire et théories sous-jacentes*. Communication présentée au colloque international sur le manuel scolaire, Montréal, Canada, 12 avril 2006.
- Lafortune, L. & Massé, B. (2006). La conception et la rédaction de manuels scolaires dans une perspective socioconstructiviste : un exemple en mathématiques. Dans Lebrun, M. (2006). *Le manuel scolaire* (pp. 79-110). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Paris : Presses universitaires du Septentrion.
- Lebrun, M. (2006). *Le manuel scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, Y., Rey, B., Roy, G., & Lebrun, J. (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lusetti, M. (1996). Lecture, questionnaire, questionnement. *Recherches (Lille, France)*, no 25, 63-88.
- Martineau, R. (2006). Les manuels d'histoire québécois et la réforme pédagogique de 1982. Un bilan critique. Dans Lebrun, M. (2006). *Le manuel scolaire* (pp. 291-294). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Minier, P. (date inconnue). Les stratégies métacognitives [version électronique]. *Dégager les constantes et les évaluer*.  
Accès : <http://wwwens.uqac.ca/~pminier/act3/degacon.htm#quatre>
- Ministère de l'Éducation (1982). Histoire du Québec et du Canada • 4<sup>e</sup> secondaire [version électronique], *Programme d'études*. Bibliothèque nationale du Québec.  
Accès : [http://www.meq.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programmes\\_etudes/secondaire/pdf/hqciv.pdf](http://www.meq.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programmes_etudes/secondaire/pdf/hqciv.pdf)
- Ministère de l'Éducation (2003a). *Les difficultés d'apprentissage à l'école*. Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2003b). *Programme de formation de l'école québécoise*. Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005a). *La lecture chez les élèves du secondaire* [version électronique]. Bibliothèque nationale du Québec. Accès : [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/lec\\_sec\\_fr.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/lec_sec_fr.pdf)

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005b). *Résultats aux épreuves uniques de juin 2004 et diplomation* [version électronique]. Bibliothèque nationale du Québec. Accès : [www.meq.gouv.qc.ca/sanction/epreuv2004/Epreuve\\_2004.pdf](http://www.meq.gouv.qc.ca/sanction/epreuv2004/Epreuve_2004.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Document d'information* [version électronique]. Québec.  
Accès :  
[http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/archives\\_dfgj/eval\\_2007/hqc\\_0708.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/archives_dfgj/eval_2007/hqc_0708.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). Tableau 5 Résultats par matières, pour l'ensemble du Québec, de 2003 à 2007 [version électronique], *Résultats aux épreuves uniques de juin 2007 et diplomation*, p. 19. Bibliothèque nationale du Québec. Accès :  
[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Sanction\\_etudes/ResultatepreuveUnique2007\\_f.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Sanction_etudes/ResultatepreuveUnique2007_f.pdf)
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris : Édition Nathan.
- Moreau, D. (2006) Les manuels, transmission simple ou contribution originale? Analyse de trois manuels d'histoire nationale. Dans Lebrun, M. (2006). *Le manuel scolaire* (pp. 256-270). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Nonnon, E. (1992). Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension de textes. *Recherches (Lille, France)*. vol. 17, no 17, 97-132.
- Rioux, C., & Favre, M. (2008). Les manuels de l'insignifiance. *L'Actualité*, 1<sup>er</sup> avril 2008, 50-52.
- Sanders, N. M. (1966). *Classroom questions : what kinds?* New York : Harper & Row.
- Simard, C. (2001). Langue et acquisition des savoirs: Les compétences langagières dans les disciplines scolaires. *Québec français*, no 123, 32-35.
- Thérien, M., & Fortier, G. (1985). *Didactique de la lecture au secondaire*. Montréal : Éditions Ville-Marie.
- Viau, R. (2006). La motivation à lire : d'une pensée magique à une pensée réaliste. *Vie pédagogique*, no 139, 27-28.



## ANNEXE 1 : GRILLE DE COMPILATION DES QUESTIONS

La grille suivante fait voir l'ensemble des aspects sous lesquels chaque question a été codée individuellement dans un document *Excel* :

Question (Q)	Volume (V)	Page (P)	No de la Q dans le livre (N)	Type de question (G)	Opération mentale impliquée (O)	Importance de l'élément visé (É)	Porte sur une illustration? (I)	Touche le processus? (C)	Lien avec l'un des principes directeurs du programme d'études (ancien programme) ou lien avec l'une des trois compétences du nouveau programme (L) faible / moyen / élevé
<i>No de la question dans l'ensemble des questions analysées pour le rapport de recherche</i>	<i>Nom du volume d'où est tirée la question</i>	<i>Page d'où est tirée la question dans le volume</i>		1- <i>Explicite et textuelle</i> 2- <i>Implicite et textuelle</i> 3- <i>Implicite et de la connaissance du lecteur</i> 4- <i>N'a aucun lien avec le texte</i>	1- <i>Mémoire</i> 2- <i>Transposition</i> 3- <i>Interprétation</i> 4- <i>Application</i> 5- <i>Analyse</i> 6- <i>Synthèse</i> 7- <i>Évaluation</i>	1- <i>Oui</i> 2- <i>Non</i>	1- <i>Sur l'illustration uniquement</i> 2- <i>Sur l'illustration et sur le texte ou les connaissances</i> 3- <i>Sur le texte ou les connaissances uniquement</i>	1- <i>Oui</i> 2- <i>Non</i> AJOUT: <i>Permet à l'élève de SA-VOIR et d'AP-PRÉ-CIER?</i> Si oui, ajout de « - O »	<b>Ancien programme</b> 1. <i>Présente un temps fort du passé québécois et canadien pour éclairer l'époque actuelle.</i> 2. <i>Interaction entre les facteurs sociaux, économiques, politiques et culturels.</i> 3. <i>Dimension pluraliste : apport des différentes ethnies.</i> 4. <i>Tenter des interprétations de situations historiques en suivant une démarche logique.</i> 5. <i>Permet de répondre à des situations du présent, de comprendre des réalités.</i> <b>Nouveau programme</b> 6. <i>Interroger des réalités sociales dans une perspective historique.</i> 7. <i>Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique</i> 8. <i>Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire.</i> 9. <i>N'a aucun lien.</i>

**ANNEXE 2 : COMPÉTENCES ET COMPOSANTES  
DU NOUVEAU PROGRAMME**

- 1. Interroger des réalités sociales dans une perspective historique.**
  - a. Se tourner vers le passé des réalités sociales (Se questionner sur l'origine des réalités sociales / S'enquérir du contexte de l'époque / Se préoccuper des croyances, des attitudes et des valeurs de l'époque).
  - b. Considérer les réalités sociales sous l'angle de la durée (Se questionner sur les réalités sociales à l'aide des repères de temps (chronologie, périodisation, antériorité, postériorité, synchronie) / S'enquérir d'éléments de continuité et de changement / Se préoccuper des traces de ces réalités sociales dans le présent).
  - c. Envisager les réalités sociales dans leur complexité (S'enquérir de leurs divers aspects / Se préoccuper d'avoir une vision globale).
  
- 2. Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique.**
  - a. Établir les faits des réalités sociales (Se documenter sur divers aspects de ces faits / Sélectionner des documents pertinents / Délimiter le cadre spacio-temporel / Dégager les circonstances et les actions / Identifier des témoins et des acteurs).
  - b. Expliquer les réalités sociales (Rechercher des facteurs explicatifs / Établir des liens entre ces facteurs / Déterminer des conséquences dans la durée).
  - c. Relativiser son interprétation des réalités sociales (Relever des similitudes et des différences entre des sociétés selon l'angle d'entrée privilégié / Tenir compte de ses représentations et du cadre de références des auteurs).

- 3. Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire.**
- a. Rechercher des fondements de son identité sociale (Relever des attributs de son identité sociale / Établir des liens entre ses attributs identitaires et leurs origines / Reconnaître la diversité des identités sociales).
  - b. Qualifier la participation à la vie collective (Établir des liens entre l'action humaine et le changement social / Reconnaître les types d'actions possibles / Relever des occasions de participation sociale).
  - c. Établir l'apport de réalités sociales à la vie démocratique (Cerner des valeurs et des principes découlant de réalités sociales / Reconnaître des lieux d'exercice de principes et de valeurs à la base de la vie démocratique / Relever des droits et des responsabilités des individus).
  - d. Comprendre l'utilité d'institutions publiques (Examiner la nature, l'origine et le fonctionnement d'institutions publiques / Saisir la fonction de ces institutions / Cerner le rôle que chacun peut y jouer).