

Catherine Duquette, Université du Québec à Chicoutimi
Lindsay Gibson, Université de la Colombie-Britannique
Laurie Pageau, Université Laval, Québec
Médéric Potvin, Université du Québec à Chicoutimi

Des petites cartes pour une grande histoire : utilisation d'un jeu de cartes historiques pour enseigner la pensée historique

Abstract

This article presents some of the results obtained during the research project *Big Picture, Small Cards* conducted jointly in the Canadian provinces of Quebec and Alberta. One of the goals of the research was to observe if it was possible to influence the quality of the narratives written by students using a set of activities based on Seixas' historical thinking model. To build the activities, the research team used a set of chronological cards developed by the researchers and named "Snapshots of Time/Clichés d'histoire". This text proposes a summary of the results obtained during the first phase of the project.

Keywords

Historical thinking, Narratives, Narrative frameworks, Teaching resources, Chronology.

Une version longue de cet article est disponible sur www.alphil.com

DUQUETTE Catherine, GIBSON Lindsay, PAGEAU Laurie, POTVIN Médéric, « Des petites cartes pour une grande histoire : utilisation d'un jeu de cartes historiques pour enseigner la pensée historique », in *Didactica Historica* 6/2020, p. 91-97.

Très tôt dans les écrits de didactique, le récit a eu mauvaise presse, car il était associé à la mémorisation d'une histoire préconstruite et inchangeable. Des méthodes alternatives fondées sur la pensée historique, la pensée historienne ou l'apprentissage conceptuel ont ainsi pris de l'ampleur afin de favoriser une approche plus critique de la science historique à l'école¹. Plus récemment, la présence du récit en classe a été réhabilitée pour autant que celui-ci ne soit pas simplement mémorisé, mais construit, déconstruit et reconstruit par l'élève². Ainsi, un objectif souhaitable du cours d'histoire serait que les élèves soient capables de faire face aux récits contradictoires qui ponctuent leur quotidien en les remettant sur une plus grande échelle, en identifiant les acteurs impliqués et ceux volontairement ou involontairement mis de côté, en vérifiant l'origine des informations utilisées et en s'interrogeant sur l'influence de ces récits sur le futur³. Or, il n'en demeure pas moins qu'actuellement, plusieurs élèves (du moins dans la province de Québec au Canada) quittent l'école avec des fragments de connaissances historiques, des faits, des chiffres et des anecdotes appris en classe ou bien assimilés

¹ SEIXAS Peter, « Conceptualizing the Growth of Historical Understanding », in OLSON David R., TORRANCE Nancy (eds.), *The Handbook of Education and Human Development*, Oxford: Blackwell, 1996, p. 765-783.

² SHEMILT Denis, « Drinking an Ocean and Pissing a Cupful: How Adolescents make Sense of History », in SYMCOX L., WILSCHUT Arie (dir.), *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of History Teaching*, Charlotte NC: Information Age Publishing, 2009, p. 141-209.

³ KÖRBER Andreas, « Extending historical consciousness: Past futures and future pasts », *Historical Encounters*, vol. 6, n° 1, 2019, p. 29-39.

au travers de l'histoire profane. Qui plus est, de nombreuses études soulignent que les élèves, peu importe leur niveau de scolarité, ont du mal à écrire des récits historiques cohérents à grande échelle sur les phénomènes historiques qu'ils ont appris et produisent plutôt des récits simplistes et inexacts issus de leur mémoire collective⁴. Les chercheurs ont également émis l'hypothèse que la complexité des récits des élèves augmente avec le temps, mais que leur structure sous-jacente reste relativement fixe et interchangeable⁵.

Quelles approches favoriser afin que les élèves complexifient et nuancent les récits à travers lesquels ils expriment leur conscience historique? Cette question a servi à orienter un projet de recherche mené simultanément dans les provinces canadiennes du Québec et de l'Alberta. L'objectif du projet était d'observer s'il était possible d'influencer la qualité des récits produits par les élèves à l'aide d'un ensemble d'activités qui vise le développement des concepts de second ordre associés au modèle de pensée historique de Seixas. Ces activités étaient basées sur l'utilisation d'un jeu de cartes historiques développé par les chercheurs et nommé « Clichés d'histoire/*Snapshot of Time* ». Ce texte propose une synthèse des résultats obtenus à la suite de la première phase du projet.

La relation entre la pensée historique et les trames narratives

Le projet de recherche repose sur deux théories complémentaires : celle de la pensée historique et celle des trames narratives. La pensée historique est un concept polysémique, mais la plupart des chercheurs s'accordent à dire qu'il s'agit d'un processus, d'une suite d'opérations propre à l'histoire dont l'objectif est l'interprétation du passé. Parmi ces modèles, le plus utilisé actuellement dans les programmes scolaires canadiens est le modèle des concepts historiques de second ordre, initialement

proposé par Lee et Ashby⁶ et repris par Seixas⁷. Pour Seixas, les concepts de second ordre qui composent la pensée historique :

« *underlie all of our attempts at coming to terms with the past and its implications for decisions in the present. They are not "all or nothing": students can get better at understanding them, using them, and working with them.* »⁸

Seixas identifie six concepts de second ordre : utiliser les sources historiques, établir la pertinence historique, identifier des continuités et des changements, analyser les causes et les conséquences, adopter une perspective historique et comprendre la dimension éthique⁹. L'avantage des concepts de second ordre est qu'ils permettent de problématiser la construction, la déconstruction et la reconstruction des récits historiques en offrant aux enseignants, comme aux élèves, un vocabulaire nécessaire pour comprendre l'histoire comme une discipline scientifique. Ces concepts de second ordre ne se travaillent pas à vide, mais à l'aide de concepts fondamentaux tels que le colonialisme, la démocratie, l'esclavage, etc., qui permettent d'appréhender les particularités du passé. Ainsi, la pensée historique aide à approfondir la compréhension de ce qu'est l'histoire et de comment les savoirs historiques sont produits.

La pensée historique aurait également un rôle à jouer dans le développement des habiletés narratives des élèves. Les trames narratives renvoient à une structure utilisée pour contextualiser, organiser et analyser des événements, des développements et des personnes sur de longues périodes, et ce faisant, ils permettent de générer des récits¹⁰. Ces trames ont l'avantage d'être ouvertes, flexibles

⁴ LANTHEAUME Françoise, LÉTOURNEAU Jocelyn (dir.), *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*, Lyon : Presses universitaires de Lyon, 2016, 240 p.

⁵ BARTON Keith, LEVSTIK Linda, *Teaching History for the Common Good*, Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

⁶ LEE Peter, ASHBY Rosalyn, « Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14 », in STEARN Peter N., SEIXAS Peter C. et al. (dir.), *Knowing, Teaching, and Learning History*, New York : New York University Press, 2000, p. 199-222.

⁷ SEIXAS Peter, « Conceptualizing the growth... », p. 67-77.

⁸ SEIXAS Peter, « What is Historical Consciousness », in SANDWELL Ruth W. (dir.), *To the Past: History Education, Public Memory and Citizenship in Canada*, Toronto : University of Toronto Press, 2006, p. 19.

⁹ SEIXAS Peter, MORTON Tom, *Les six concepts de la pensée historique*, Montréal : Modulo, 2013, 218 p.

¹⁰ LEE Peter, HOWSON Jonathan, « Two out of five did not... », 2009, p. 117-140.

et adaptables leur donnant ainsi la possibilité d'être construites, déconstruites et reconstruites. Shemilt explique que développer les trames narratives des élèves en classe d'histoire ne signifie pas enseigner un seul grand récit. L'objectif est plutôt de leur apprendre à construire, à élargir, à contester, à déconstruire et à reconstruire activement leurs propres récits¹¹. Les trames narratives pourraient également aider les élèves à reconnaître les lacunes et les distorsions retrouvées dans leurs connaissances historiques et les amener à transformer des informations déconnectées en récits à plus grande échelle. Plusieurs concepts de second ordre sont particulièrement pertinents pour favoriser l'apprentissage des trames narratives et permettre aux élèves de rédiger des récits historiques cohérents et critiques tels que ceux de la continuité et du changement, des causes et conséquences, de la pertinence historique, de l'analyse des sources et de leurs interprétations. Ces concepts auraient une influence sur la qualité de l'organisation du récit, la profondeur de la compréhension des phénomènes historiques mentionnés, la pertinence accordée aux événements et l'ampleur de la couverture temporelle. Au final, les trames narratives seraient la forme dans laquelle le travail de la pensée historique pourrait être observé.

Méthodologie

Si théoriquement il est possible de supposer un lien entre l'habileté des élèves à user des concepts de second ordre et la capacité à construire, déconstruire et reconstruire les récits, peu d'études empiriques sont disponibles pour observer ce qu'il en est dans la réalité de la classe. À partir de la méthode du *design study*¹², notre équipe a développé un protocole de recherche construit autour de la passation d'un prétest et d'un post-test, les deux séparés par une séquence de cinq leçons enseignées par les chercheurs. La collecte de données s'est déroulée simultanément

en Alberta et au Québec, en anglais et en français dans des classes d'histoire de 5^e année au primaire et de 4^e année au secondaire (10^e année en Alberta). Le choix de ces deux niveaux s'explique par la proximité des demandes curriculaires des provinces¹³. Les classes sélectionnées se ressemblaient sur le plan démographique, le rendement scolaire des élèves et le niveau d'éducation des parents. Au total, 26 élèves de 5^e année et 22 élèves de 4^e au Secondaire du Québec et 34 élèves de 5^e année et 37 élèves de 10^e année ont participé à la recherche.

Lors du prétest, les élèves étaient invités à remplir par écrit un questionnaire composé de trois questions. La première demandait aux élèves d'identifier un diagramme qui leur semblait le mieux représenter l'histoire du Canada (voir Figure 1) et expliquer brièvement leur choix¹⁴.

La seconde question était inspirée de celle conçue par Jocelyn Létourneau et de Sabrina Moisan¹⁵ et demandait aux participants d'écrire l'histoire du Canada depuis ses origines jusqu'à nos jours tels qu'ils s'en souvenaient. Cette question avait pour objectif de vérifier l'habileté des élèves à faire appel aux trames narratives et aux concepts de second ordre pour rédiger un récit de l'histoire du Canada. Enfin, la troisième question demandait aux élèves de donner un titre à leur récit, celui-ci servant de clé de lecture au reste du texte.

À la suite du prétest, les chercheurs et assistants de recherche ont animé cinq leçons de 60 à 75 minutes avec l'enseignant titulaire. Lors des cinq leçons, les élèves, en équipe, ont complété des activités qui visaient à développer cinq concepts de second ordre de la pensée historique à l'aide d'un jeu de cartes chronologique conçu par l'équipe de recherche et nommé « Clichés d'histoire ». Chaque carte du jeu comprend un titre, une

¹¹ SHEMILT Denis, « Drinking an Ocean ... », p. 141-209.

¹² COBB Paul *et al.*, « Design Experiments in Educational Research », *Educational Researcher*, vol. 32, n° 1, 2003, p. 9-13.

¹³ Au Canada, l'éducation est une compétence provinciale et chaque province impose ses propres programmes.

¹⁴ ANGVIK M., VON BORRIES B. (ed.), *Youth and History. A comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Hamburg: édition Körber-Stiftung, 1997, 2 volumes, s.p.

¹⁵ LÉTOURNEAU Jocelyn, MOISAN Sabrina, « Young People's Assimilation of a Collective Historical Memory: A Case Study of Quebecers of French Canadian Heritage », in SEIXAS Peter (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto: University of Toronto Press, 2004, p. 109-128.






1. Les choses se sont généralement améliorées à travers le temps		
2. Les choses n'ont pas vraiment changé à travers le temps		
3. Les choses se sont généralement détériorées à travers le temps		
4. Les choses se répètent à travers le temps		
5. Les choses passent d'un extrême à l'autre à travers le temps		
6. Aucune de ces réponses (écris ton propre énoncé et dessine ton propre diagramme)		

Figure 1 : Choix des diagrammes retrouvés dans la question 1 du prétest.

brève description d'un événement historique et une source iconographique (photographie, carte, caricature ou peinture) qui offre des indices sur le moment où l'événement s'est produit (voir Figure 2). Les cartes dépeignent cinquante événements de l'histoire canadienne, de la préhistoire à aujourd'hui, qui sont généralement inclus dans les programmes scolaires.

Les cinq leçons associées au travail des concepts de second ordre sont conçues pour renforcer les trames narratives et stimuler l'externalisation des processus de connaissance, de réflexion et de raisonnement. La cinquième leçon terminée, les élèves remplissaient une nouvelle fois le questionnaire remis lors du prétest. Afin de déterminer dans quelle mesure les leçons portant sur les concepts de second ordre ont influencé les récits rédigés par les élèves, les prétests et les post-tests de chaque élève ont été comparés. Cette analyse s'est faite à partir de quatre caractéristiques du récit : son organisation, les phénomènes historiques mentionnés, la pertinence accordée aux événements et l'étendue temporelle du récit proposé. Les résultats obtenus au Québec et ceux obtenus en Alberta ont ensuite été comparés.

Influence du jeu de cartes sur les trames narratives employées par les élèves

L'une des préoccupations du projet de recherche était de vérifier si les leçons suivies avec les chercheurs avaient une influence sur la manière dont les élèves percevaient le récit de l'histoire du Canada. L'analyse de la première question du questionnaire permet de constater un changement dans la sélection des diagrammes chez les élèves du Québec et de l'Alberta. Par exemple, la majorité des élèves de 5^e année des deux provinces choisissent le premier diagramme « les choses vont en s'améliorant » lors du prétest tandis que lors du post-test, ils préfèrent le cinquième diagramme « les choses vont d'un extrême à l'autre » (voir Figure 1). Les changements observés entre le prétest et le post-test auraient été influencés par une activité proposée en classe portant sur le progrès et le déclin. Les explications fournies par les participants sont également évocatrices puisqu'ils mentionnent les concepts de progrès et de déclin, de continuité et de changement et notent que le progrès



Figure 2 : Avant et arrière des cartes du jeu « Clichés d'histoire » publié au *Thinking Critically Consortium TC*².

pour un groupe est peut-être un déclin pour un autre. Les données obtenues lors de l'analyse du choix du diagramme semblent indiquer que les leçons ont eu une influence sur la compréhension de l'histoire du Canada chez les participants.

L'analyse des récits rédigés par les élèves s'est tout d'abord attardée au type de texte produit. Quatre catégories ont été employées pour les classer : les incomplets, les listes, les textes descriptifs et les récits causaux. Les incomplets rassemblent les textes à peine élaborés et les réponses du style : « *Je ne me rappelle plus de l'histoire du Canada.* » Les listes sont une énumération de personnages et d'événements sans liens entre eux. Les descriptions s'apparentent aux listes, mais les élèves donnent plus de détails à propos des événements. Contrairement aux descriptions, les récits causaux proposent une interprétation des événements historiques. Ils lient également les événements à l'aide de liens de causalité et prennent en compte la perspective de différents acteurs du passé. Les résultats obtenus suggèrent que les textes incomplets et les listes ont tendance à diminuer lors du post-test. Cependant,

les descriptions sont le type de textes le plus fréquemment retrouvés tant au niveau du prétest qu'au niveau du post-test. De plus, le nombre de textes descriptifs a tendance à s'accroître lors du post-test au détriment des listes et des récits causaux¹⁶. De manière générale, bien que le style des textes proposés par les élèves ne se modifie pas et demeure une description, il est possible de constater des changements entre les résultats obtenus lors du prétest et ceux obtenus lors du post-test. Un plus grand nombre d'événements mentionnés, une meilleure compréhension de la chronologie des événements et une plus grande précision quant aux événements choisis sont tous trois des caractéristiques des textes rédigés lors du post-test tant chez les élèves de 5^e année que ceux de 10^e année de l'Alberta comme du Québec.

¹⁶ C'est peut-être à cause de la prépondérance des textes descriptifs que l'analyse des titres donnés aux rédactions des élèves s'est révélée être inutile. La majorité des élèves ont donné comme titre « *L'histoire du Canada* ». D'autres n'ont tout simplement pas répondu à cette question. Les données obtenues n'ont pas semblé être utiles pour répondre aux questions de la présente recherche.

Conclusion

L'un des casse-têtes qui résulte de l'analyse des données est l'inéquation entre le choix du diagramme à la question A et le texte fourni à la question B. En effet, les explications fournies par les élèves sur leur choix du diagramme laissent à supposer une compréhension de l'histoire plus sophistiquée puisque ces derniers utilisaient les concepts de second ordre, tels que la continuité, le changement et la pertinence historique, afin de justifier leur choix. Or, les textes retrouvés par la suite sont de nature descriptive et font peu appel aux concepts de second ordre. Ces résultats semblent s'aligner davantage avec les hypothèses de Barton et de Levstik¹⁷ qui notent que les trames narratives employées par les élèves sont difficilement modifiables, bien que le contenu puisse se bonifier

avec le temps. De plus, comme souligné par Lévesque¹⁸, les élèves rencontrés n'avaient jamais eu à rédiger un récit en classe d'histoire. L'exercice leur était totalement nouveau et pour certains, il a présenté un défi de taille. Ces réflexions ont incité l'équipe de recherche à modifier ses instruments et à procéder à une seconde collecte de données au printemps 2019. Ainsi, la question initiale s'est transformée pour devenir : « Explique comment ton choix de diagramme permet d'expliquer l'histoire du Canada des origines à aujourd'hui. Utilise des exemples d'événements et de personnages dans ta réponse. » L'objectif est d'assurer une meilleure adéquation entre le choix du diagramme et la rédaction du récit, ce qui semble nécessaire pour mieux comprendre comment les élèves pensent l'histoire.

¹⁷ BARTON Keith, LEVSTIK Linda, *Teaching History for the Common Good*, 2004.

¹⁸ LÉVESQUE Stéphane, « Why Historical Narrative Matters? Challenging the Stories of the Past », *Canadian Issues Thèmes canadiens*, Automne, 2014, p. 5-11.

Les auteur-e-s

Catherine Duquette est professeure associée à l'Université du Québec à Chicoutimi et membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses intérêts de recherche portent sur la pensée historique, la conscience historique et l'évaluation en classe d'histoire.

catherine.duquette@uqac.ca

Lindsay Gibson est professeur adjoint à l'Université de la Colombie-Britannique (UBC). Il est le responsable de l'école d'été sur la pensée historique. Ses intérêts de recherche portent sur la pensée historique, le jugement éthique et le développement des trames narratives en classe d'histoire.

lindsay.gibson@ubc.ca

Laurie Pageau est candidate au doctorat en didactique de l'histoire sous la direction de Jean-François Cardin et de Catherine Duquette. Elle s'intéresse à l'influence de la compréhension épistémologique de l'histoire chez les élèves sur leur réussite à l'épreuve ministérielle d'histoire en vigueur au Québec.

laurie.pageau.1@ulaval.ca

Médéric Potvin est étudiant à la maîtrise à l'Université du Québec à Chicoutimi sous la direction de Catherine Duquette. Son mémoire s'intéresse à la conscience historique des membres de la Nation innue du Saguenay, Lac-St-Jean et leur rapport au programme d'histoire en vigueur dans la province de Québec.

mederick.potvin1@uqac.ca

Résumé

Cet article présente une partie des résultats obtenus lors du projet de recherche *Des petites cartes pour une grande histoire* mené conjointement dans les provinces canadiennes du Québec et de l'Alberta. L'objectif de la recherche était d'observer s'il était possible d'influencer la qualité des récits produits par les élèves à l'aide d'un ensemble d'activités qui vise le développement des concepts de second ordre associés au modèle de pensée historique selon Seixas. Pour construire les activités, l'équipe de recherche s'est servie d'un jeu de cartes historiques développé par les chercheurs et nommé « Clichés d'histoire/*Snapshot of Time* ». Ce texte propose une synthèse des résultats obtenus lors de la première phase du projet.

Mots-clés

Pensée historique, Récit, Trame narrative, Outil didactique, Chronologie.