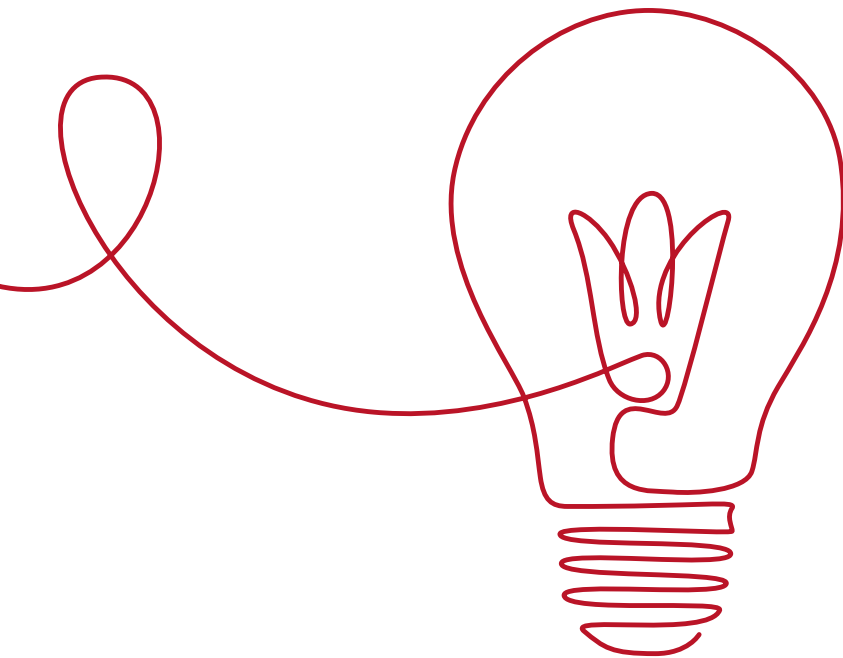


RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

GESCHICHTSDIDAKTISCHE FORSCHUNG



© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2024
10, rue du Tertre
2000 Neuchâtel
Suisse

www.alphil.com

Abonnement ou commande de numéros individuels : commande@alphil.ch

ISSN 2297-7465

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICARDH.2024.010.01

Responsables éditoriaux

Groupe d'étude de didactique de l'histoire de la Suisse romande et italienne (GDH) – Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD), sous mandat de la CODHIS-SDGD.

<http://www.codhis-sdgd.ch/>

Pour les Éditions Alphil : Rachel Maeder

Comité de rédaction

Nadine Fink, HEP Vaud, directrice de rédaction

Prisca Lehmann, Gymnase d'Yverdon, co-directrice de rédaction; **Nicolas Barré**, HEP-BEJUNE; **Pierre-Philippe Bugnard**, Université de Fribourg; **Nathalie Masungi**, HEP Vaud; **Thomas Metzger**, PH St. Gallen; **Michel Nicod**, EPS Roche-Combe Nyon; **Nadine Ritzer**, PH Bern; **Béatrice Rogéré Pignolet**, HEP Vaud; **Amalia Terzidis**, HEP Valais; **Julia Thyroff**, PH FHNW, **Béatrice Ziegler**, PH FHNW, Aarau, responsable des articles germanophones.

Comité scientifique

Sylvain Doussot, INSPE Nantes Université; **Marc-André Ethier**, Université de Montréal; **Johannes Meyer-Hamme**, Universität Paderborn; **Sabrina Moisan**, Université de Sherbrooke; **Astrid Schwabe**, Europa-Universität Flensburg; **Maren Tribukait**, Leibniz-Institut für Bildungsmedien – Georg Eckert Institut, Braunschweig; **Karel Van Nieuwenhuysse**, KU Leuven.

Les articles publiés dans ce livret ont fait l'objet d'une évaluation par les pairs en double aveugle par le comité international de lecture. Publiés exclusivement en ligne, ils font également l'objet d'un article synthétique paru dans le numéro imprimé de la revue.

Die in diesem Heft veröffentlichten Beiträge berichten von geschichtsdidaktischen Forschungsarbeiten und wurden einem Double-blind-Peer-Review-Verfahren unterzogen.

Image couverture : © Olga Ubirailo.

Didactica Historica est soutenue par l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSHS) via l'affiliation de la Coordination nationale des didactiques de l'histoire (CODHIS/GDH – DGGD) à la Société suisse d'histoire (SSH).



Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften
Académie suisse des sciences humaines et sociales
Accademia svizzera di scienze umane e sociali
Accademia svizra da ciencias humanas e socialas
Swiss Academy of Humanities and Social Sciences



Table des matières

Catherine Duquette, Nicole Monney, Arianne Dufour, Laurie Pageau, Université du Québec à Chicoutimi
Sylvie Fontaine, Université du Québec en Outaouais

**Modélisation d'une progression des apprentissages des dimensions cognitives
de la pensée historique chez les élèves du Québec : résultats d'une étude empirique** 5

Étienne Honoré, Haute école pédagogique du canton de Vaud et Gymnase de Nyon

**Faire enquêter les élèves sur et à partir de lacunes du savoir :
entre recherche des causes et construction de problème** 17

Lyonel Kaufmann, Haute école pédagogique du canton de Vaud

**Représentations de l'histoire et pensée historienne
chez les futures enseignantes d'histoire à l'école primaire** 33

Christian Mathis & Jonas Dischl, Pädagogische Hochschule Zürich

**Wenn Sekundarschüler*innen gewaltvolle Geschichte interpretieren –
eine Untersuchung zum historisch-moralischen Denken** 46

Monika Waldis, Pädagogische Hochschule FHNW, Aarau

**Das Bild junger Erwachsener in den ch-x-Studien –
Rekonstruktion sozialwissenschaftlicher Perspektiven
auf Jugend im Kontext gesellschaftlichen Wandels** 59

Catherine Duquette, Nicole Monney, Arianne Dufour,
Laurie Pageau, Université du Québec à Chicoutimi
Sylvie Fontaine, Université du Québec en Outaouais

Modélisation d'une progression des apprentissages des dimensions cognitives de la pensée historique chez les élèves du Québec : résultats d'une étude empirique

Abstract

A quick review of models of learning progression in the history classroom found in the scientific literature tends to show that they focus mainly on the development of the student's epistemological understanding. In the absence of a progression model for the cognitive dimensions of historical thinking (HP), our team conducted quantitative research with 918 Quebec students at the end of the various school cycles in which history is taught (4th grade, 6th grade, 2nd secondary and 4th secondary). The aim of the project was to identify differences between groups of students in order to lay the foundations for a progression model. To do this, we used the Delphi method to construct a questionnaire with specialists in the field, in the form of an inquiry-based survey. This article will take up the six second-order concepts proposed by Seixas to illustrate, on the basis of research findings, how they are deployed by students from the four age groups studied.

Keywords

Historical thinking, Six second-order concepts, Progress model, Delphi method, Learning

DUQUETTE Catherine, MONNEY Nicole, DUFOUR Arianne, PAGEAU Laurie et FONTAINE Sylvie, «Modélisation d'une progression des apprentissages des dimensions cognitives de la pensée historique chez les élèves du Québec: résultats d'une étude empirique», in *Didactica Historica* 10/2024, pp. 5-16.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICARDH.2024.010.01.5

Introduction

Au Canada, plusieurs provinces, tels l'Ontario et la Colombie-Britannique, ont construit leur programme d'histoire autour de l'apprentissage de la pensée historique (ci-après : PH). La PH est comprise comme étant une forme de pensée qui permet de s'éloigner d'une simple mémorisation du contenu historique pour miser sur le développement des habiletés d'interprétation et d'analyse des traces du passé¹. Depuis leur refonte, les programmes d'histoire du primaire et du secondaire du Québec soulignent également l'importance de développer la PH des élèves². Celle-ci se retrouve dans les compétences disciplinaires évoquées par le programme et elle s'évalue à partir de leur développement. Or, les cadres d'évaluation fournis par le ministère de l'Éducation (MEQ) précisent peu la manière de procéder pour mesurer ce développement. Ce manque peut s'expliquer par le peu de modèles de progression retrouvés dans les écrits scientifiques. Les modèles disponibles s'intéressent davantage au développement de la compréhension

¹ DUQUETTE Catherine, *Le rapport entre la pensée et la conscience historiques des élèves de cinquième secondaire du Québec*, Thèse non publiée, Université Laval, 2011; MARTINEAU Robert, *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Montréal, L'Harmattan, 1999, 400 p.; SEIXAS Peter, «A Model of Historical Thinking», *Educational Philosophy and Theory* 49(6), 2017, pp. 593-605; SEIXAS Peter, MORTON Tom, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto, Nelson, 2013, 218 p.; WINEBURG Samuel, *Historical Thinking and other Unnatural Acts, Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia, Temple University Press, 2001, 272 p.

² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, *Cadre d'évaluation des apprentissages: histoire du Québec et du Canada*, Enseignement secondaire, 2^e cycle, troisième et quatrième secondaire, Gouvernement du Québec, 2017.

épistémologique de la discipline³ et à l'apprentissage de l'analyse des sources⁴ plutôt qu'au développement des aspects cognitifs de la PH⁵. Il en résulte un flou dans les attentes, les apprentissages visés demeurant les mêmes peu importe l'âge des élèves.

Ces constats nous ont conduits à concevoir un projet dont l'objectif est d'établir les fondements d'un modèle de progression des dimensions cognitives de la PH et dont cet article rend compte⁶. Il sera tout d'abord question des fondements théoriques sur lesquels le projet repose, puis de la méthodologie de recherche employée. Enfin, chacun des concepts de second-ordre de la PH du modèle de Seixas⁷ sera rapporté à son appréhension par les élèves québécois à différents moments de leur scolarité.

La pensée historique selon Seixas

La PH peut être comprise comme une pensée propre à la discipline historique dont les éléments constitutifs adaptés au contexte scolaire permettent d'interpréter le passé afin de construire, de déconstruire et de reconstruire les récits historiques⁸. Pour ce faire, la PH se décline en une série de concepts procéduraux permettant de réfléchir le passé. La présente recherche est fondée sur le modèle de PH de Peter Seixas parce qu'il fait référence, pour les programmes d'histoire des provinces canadiennes. Ce modèle se compose de six concepts

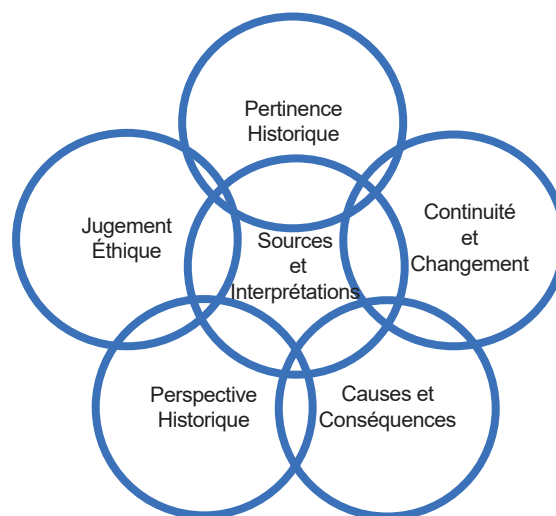


Figure 1. Le modèle de PH selon Seixas.

procéduraux : la perspective historique, l'analyse des sources, les causes et les conséquences, la continuité et le changement, la pertinence historique et la dimension éthique. Au centre du modèle (fig. 1) se retrouvent les sources et leurs interprétations. Lorsque l'élève sait mobiliser la PH, il consulte les sources afin d'interpréter le passé. La pertinence historique engage le choix de s'intéresser à un événement du passé plutôt qu'à un autre; elle s'établit selon des critères relatifs aux changements qui découlent des événements, la capacité à saisir l'origine des situations contemporaines et leur rôle dans les récits historiques. La continuité et le changement impliquent de réfléchir aux tendances, aux courants, aux progrès et aux déclin de l'histoire humaine. Les causes et les conséquences engagent le lien entre les événements dans un continuum temporel. À cela s'ajoute une compréhension du rôle des acteurs historiques et des conditions sociales dont l'étude permet également de réfléchir au fait que les événements du passé, comme ceux du futur, ne sont pas fatidiques. La perspective historique incite les élèves à s'ouvrir aux différences entre les sociétés d'hier et d'aujourd'hui, à tenter de trouver dans leurs contextes particuliers les raisons expliquant ces différences et à comprendre que les sociétés du passé ne sont pas un monolithe au sens où différents groupes ne partagent pas la même opinion. Enfin, la dimension éthique amène les élèves à se questionner sur l'héritage de l'histoire et son influence sur les décisions actuelles. Il s'agit de faire

³ ASHBY Rosalyn, LEE Peter, «Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14», in STEARNS Peter N., SEIXAS Peter, WINEBURG Samuel (eds.), *Knowing, Teaching and Learning History*, New York, New York University Press, 2000, pp. 199-222.

⁴ NOKES Jeffery. D., «Exploring Patterns of Historical Thinking through Eighth-grade Students' Argumentative Writing», *Journal of Writing Research* 8(3), 2017, pp. 437-467.

⁵ BUGNARD Pierre-Philippe, «En histoire enseignée, l'évaluation des compétences se heurte à l'écueil de la progression», in ÉTHIER Marc-André, MOTTET Éric (éd.), *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, recherches et pratiques*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 2016, pp. 39-54.

⁶ Nous remercions le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) du financement accordé à ce projet de recherche.

⁷ SEIXAS Peter, «A Model of Historical Thinking...», pp. 593-605.

⁸ DUQUETTE Catherine, GIBSON Lindsay, PAGEAU Laurie, POTVIN Médéric, «Des petites cartes pour une grande histoire: étude de l'Évolution des trames narratives des élèves québécois et albertain», *Historica Didactica* 6, 2020, pp. 91-98.

preuve de réflexivité sur la tendance au jugement à l'égard du passé.

L'enquête historique

Les six concepts de la PH selon Seixas doivent être employés conjointement lorsqu'il est question d'interpréter le passé. Leur interaction devient possible en tant que méthode de résolution de problème qui consiste, pour l'élève, à se questionner sur le passé, à collecter les sources pertinentes, à les analyser pour ensuite offrir une réponse à la question de départ. Ces nouvelles informations deviendront alors le terreau à de nouveaux questionnements ce qui relancera le processus⁹.

Plus récemment, des études didactiques sur la problématisation en histoire privilégient le terme d'enquête historique¹⁰ qui sous-entend une interprétation des traces du passé disponibles, visant une prise de position qui doit être soutenue à l'aide de preuves : « *To ask questions where the answers are not already known – requiring individuals to draw critical conclusions.* »¹¹ Elle offre une structure qui permet d'éviter la dyade « histoire = vérité » pour favoriser le travail d'interprétation¹². Par exemple, au lieu de demander aux élèves les conséquences des voyages de Jacques Cartier, on demandera si ces derniers ont été un succès ou un échec et pourquoi¹³. C'est la qualité de l'argumentaire fondé sur l'interprétation des sources qui prime. Ces travaux invitent à se distancier d'une méthode à appliquer par étapes, menant à la bonne réponse à une question initiale. Ils incitent à investiguer plus

⁹ GIBSON Lindsay, MILES James, « Inquiry Doesn't Just Happen », in CLARK Penney, CASE Roland (eds.), *Learning to Inquiry in History, Geography, and Social Studies: An Anthology for Secondary Teachers*, British-Colombia, Critical Thinking Consortium, 2020, pp. 151-165.

¹⁰ LE MAREC Yannick, DOUSSOT Sylvain, VÉZIER Anne, « Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire », *Éducation & didactique* 3, 2009, pp. 7-27.

¹¹ GIBSON Lindsay, MILES James, « Inquiry Doesn't Just Happen... », p. 151.

¹² LE MAREC Yannick, DOUSSOT Sylvain, VÉZIER Anne, « Savoirs, problèmes... », pp. 7-27.

¹³ DUFOUR Ariane, DUQUETTE Catherine, BRUNET Marie-Hélène, LILLE Benjamin, « Le développement d'une évaluation par compétences à l'aide de l'approche collaborative », *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation* 13(3), 2022, <https://journal-hosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/76034>.

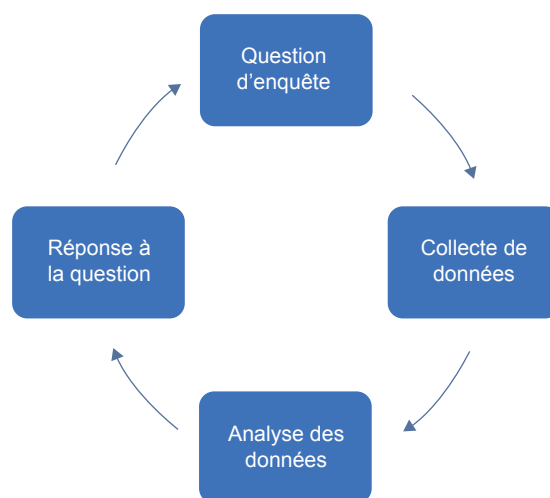


Figure 2. Étapes de l'enquête historique adaptée de Gibson et Miles (2020).

précisément la mobilisation de savoir-faire par les élèves, dans le travail d'enquête historique (fig. 2). Les concepts de la PH interviennent à chaque étape de l'enquête historique. Ils servent ainsi à élaborer la question d'enquête, à orienter la collecte de données, à en préciser l'analyse et, potentiellement, à modifier la question initiale à défaut de pouvoir simplement y répondre.

L'enquête historique comme vecteur de progression

Selon Bugnard, la progression en histoire scolaire relève de quatre compétences, à savoir les compétences de base associées à l'ensemble des sciences humaines, les compétences de transfert qui réfèrent aux techniques d'analyse des sources historiques, les compétences d'analyse permettant la comparaison et la contextualisation des situations étudiées et enfin la compétence de synthèse et d'évaluation lorsque l'élève parvient à proposer une interprétation du passé¹⁴. Nous constatons une certaine proximité de ces compétences avec celles de l'enquête historique en tant que situation complexe qui engage l'ensemble des compétences évoquées. Le travail d'enquête historique permettrait d'observer comment ces

¹⁴ BUGNARD Pierre-Philippe, « En histoire enseignée, l'évaluation des compétences... », p. 47.

compétences se déclinent chez les élèves à différents moments de leur scolarité. Cette hypothèse repose sur deux prémisses. Premièrement, le développement des compétences, tel que présenté par Bugnard, réfère à un modèle spiralaire¹⁵ au sens où tous les niveaux de compétence peuvent être développés de concert, puisque c'est leur interaction qui assure la progression. Deuxièmement, les concepts de la PH, tels que proposés par Seixas, sont autant de savoir-faire qui déclinent le développement des compétences proposées par Bugnard.

Méthodologie

L'absence de modèle de développement de la dimension cognitive de la PH nous a encouragées à mener une étude quantitative auprès de 923 élèves de la province de Québec. Il s'agissait ici de tracer les grandes lignes d'un modèle de progression qui pourrait, ensuite, être détaillé et nuancé à partir de subséquentes recherches qualitatives. Au Québec, le système scolaire est divisé en cycles de deux ans où la première année sert à introduire de nouveaux concepts et la seconde à les consolider. Dans le cas de la discipline historique, celle-ci s'enseigne à partir de la 3^e année du primaire. Pour obtenir un aperçu du développement de la PH, nous avons interrogé des élèves à la fin de chacun des cycles scolaires où l'histoire est enseignée. Conséquemment, des 923 participants, 119 élèves étaient en 4^e année (environ 9 ans), 111 en 6^e année (environ 11 ans), 309 en secondaire 2 (environ 13 ans) et 384 en secondaire 4 (environ 15 ans). De ce groupe, on compte 413 filles, pour 420 garçons et 90 préférant ne pas répondre. L'ensemble des participants ont répondu au même questionnaire d'enquête et ce, peu importe leur âge.

Outil de collecte de données

L'outil de collecte de données a pris la forme d'une enquête historique lors de laquelle les participants devaient compléter plusieurs petites tâches associées aux concepts de la PH. Le choix d'employer la structure de l'enquête historique s'explique par le fait qu'elle (1) offre une structure cohérente dans laquelle il est possible de mobiliser l'ensemble des concepts de la PH; (2) elle permet d'observer si cette mobilisation se complexifie au fil du parcours scolaire et de l'âge des élèves. L'enquête porte sur les événements entourant l'incendie de Montréal de 1734 et l'implication d'Angélique, une esclave, accusée d'être à l'origine de ce dernier. Les sources disponibles permettent de s'interroger sur la culpabilité d'Angélique qui a été torturée et condamnée à être brûlée vive à la suite du seul témoignage d'une enfant de 5 ans¹⁶. Ce récit engage deux questions d'enquête: «Pourquoi Angélique est-elle accusée d'avoir initié l'incendie? Et est-elle véritablement coupable?»¹⁷ La création d'un outil de collecte de données pouvant être utilisé auprès d'une population scolaire dont l'âge varie comporte son lot de défis. Il s'agissait de s'assurer que le travail d'enquête ne soit pas trop complexe pour l'enfant de 9 ans ni trop simpliste pour l'adolescent de 16 ans. Afin de s'en assurer, l'équipe a suivi les étapes de validation proposée par la méthode Delphi dont l'objectif est de mettre en place un processus de consultation itératif pour parvenir à un consensus entre intervenants provenant de différentes sphères¹⁸. Nous avons rassemblé à deux reprises un groupe de spécialistes composé de deux historiens, de deux conseillers pédagogiques, de deux enseignants d'histoire du secondaire ainsi que de deux enseignants du primaire, invités à se prononcer sur la validité de l'outil de recherche. Une fois le consensus obtenu, un prétest auprès de quatre

¹⁵ CHARTRAND Suzanne-G., «Enfin une progression pour l'enseignement du français au secondaire», *Québec français* 166, 2012, p. 56.

¹⁶ COOPER Afua, *The Hanging of Angelique: The Untold Story of Canadian Slavery and the Burning of Old Montreal*, Athens, University of Georgia Press, 2007, p. 360.

¹⁷ Le choix de travailler un récit se déroulant pendant la période de la Nouvelle-France s'explique par le fait que celle-ci s'enseigne dès la 4^e année du primaire.

¹⁸ LIMESTONE Harold. A., TUROFF Murray (eds.), *The Delphi Method: Techniques and Applications*, Murray Turoff and Harold A., Limestone, 2002, p. 616.

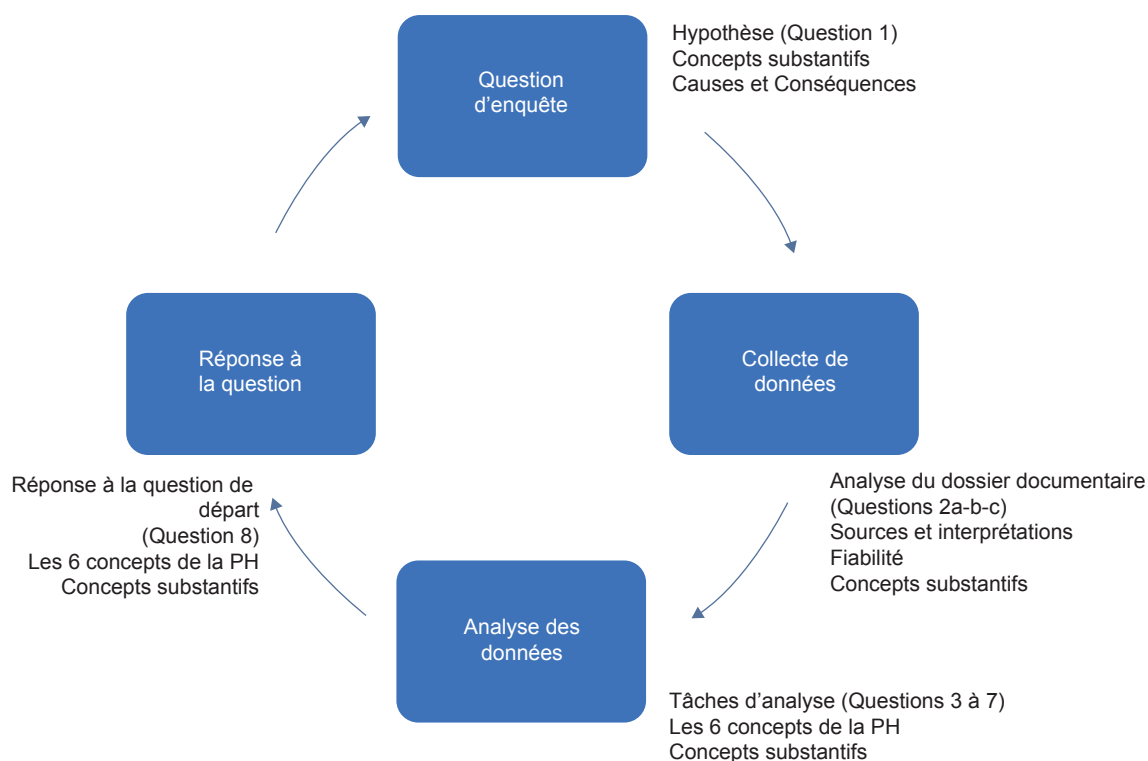


Figure 3. Adaptation du processus d'enquête historique aux besoins du projet de recherche.

classes, deux au primaire et deux au secondaire, a été effectué. Ce n'est qu'une fois le prétest analysé que la version finale du questionnaire a été élaborée.

La version finale de l'outil de recherche propose donc à l'élève de répondre aux deux questions précédemment mentionnées à partir d'un processus reprenant les étapes de l'enquête historique. Pour chacune des étapes, les concepts de la PH ont été ciblés (fig. 3).

Concrètement, en classe, l'élève amorce le processus d'enquête à partir de la mise en situation qui est présentée à la fois au travers d'une vidéo projetée à l'ensemble de la classe et ensuite rappelée à la page 1 du questionnaire (fig. 4).

La mise en contexte se conclut par l'évocation des deux questions d'enquête. L'étape de la collecte de données débute par une question demandant aux élèves de rédiger leurs hypothèses quant aux questions posées afin d'observer ce qui a été compris de la mise en contexte. Les participants sont ensuite invités à consulter neuf sources historiques (images et extraits de textes d'époque et d'historiens) dans le but de les aider à répondre

aux deux questions d'enquête. Ces sources, fournies dans un document à part, nommé le dossier documentaire, ne répondent pas directement aux questions d'enquête. Les informations trouvées doivent être inférées. C'est à ce moment que les participants sont invités à s'interroger sur la fiabilité des documents proposés. Les questions 2a-b servent à organiser les informations jugées pertinentes par les élèves. La question 2c demande d'identifier les critères de fiabilités employés afin de contextualiser et de corroborer les documents fournis. La question 2 dans son ensemble est liée au concept des sources et de leur interprétation et permet d'observer le travail des élèves lorsque ces derniers doivent employer des documents.

La phase d'analyse des données a été scindée, dans le questionnaire d'enquête, en cinq petites tâches, chacune reprenant les concepts de la PH selon le modèle de Seixas et devant être répondue à l'appui des documents historiques. Ainsi, les questions 3 et 4 demandent aux élèves de réfléchir au contexte historique dans lequel l'histoire d'Angélique est située tout en les invitant à établir des éléments de continuité et de changement entre l'époque

Mise en contexte

Nous sommes dans la ville de Montréal, à l'époque de la Nouvelle-France. Angélique est une esclave noire qui est la propriété de Madame de Francheville. Le mari de Madame de Francheville est mort récemment. Angélique est l'amoureuse de Thibault, un travailleur blanc. Angélique demande à sa propriétaire de lui donner sa liberté pour lui permettre de partir avec Thibault et de retourner en France. Madame de Francheville refuse et la vend plutôt à un homme de Québec.

Angélique est très en colère. Elle menace Madame de Francheville de mettre le feu à sa maison et, en même temps, elle planifie de s'enfuir avec Thibault.

Au printemps 1734, une partie de la ville de Montréal est détruite par un feu. Le lendemain, on cherche des coupables. Une rumeur circule que le feu aurait été mis par l'esclave Angélique et son amoureux Thibault dans le but de se venger de sa propriétaire. La police arrête Angélique, mais Thibault s'est déjà enfui. Angélique, restée seule, est mise en prison en attendant son procès.

20 personnes vont dire au juge qu'Angélique est coupable d'avoir mis le feu à la maison de sa propriétaire. Cependant, personne n'a vu Angélique mettre le feu de ses propres yeux. Angélique dit qu'elle n'a pas mis le feu à la maison, mais personne ne la croit.

Angélique va être torturée et ensuite brûlée devant un public pour la punir d'avoir mis le feu. La police ne va pas chercher Thibault et il ne sera pas arrêté.

Figure 4. Mise en situation du questionnaire d'enquête.

de la Nouvelle-France et aujourd'hui. La question 5 les amène à identifier toutes les causes qui peuvent expliquer l'accusation d'Angélique. La question 6 demande de sélectionner la cause la plus importante et de s'en justifier. La question 7 se réfère aux concepts de perspective historique et de dimension éthique. L'ensemble des tâches conduit les élèves à organiser et à analyser les informations tirées des documents pour enfin prendre position et répondre aux questions de départ. Par son caractère récapitulatif, cette dernière étape permet d'observer l'ensemble des concepts de la PH en interaction dans les réponses des élèves.

Résultats

L'analyse des données collectées a été réalisée à l'aide du modèle des six concepts de la PH de Seixas.

A) Sources et interprétations

Dans l'ensemble, la très grande majorité des élèves, peu importe leur âge, ont laissé des traces dans le dossier documentaire. Les traces trouvées prennent la forme de surlignement des informations considérées comme pertinentes par les élèves dans les documents écrits. Les documents iconographiques sont quant à eux peu annotés. La forme employée pour organiser les informations dégagées des sources se transforme selon l'âge des élèves. Ainsi, le dessin est populaire chez les élèves du primaire, car plus de 15 % des élèves de 4^e année et 8 % des élèves de 6^e année l'utilisent afin de mettre en relation les informations dégagées des sources. L'utilisation du dessin décroît au secondaire pour presque disparaître en secondaire 4. À l'inverse, c'est la liste d'éléments pertinents qui devient la stratégie la plus fréquente dans les réponses des élèves (57 % des élèves de secondaire 2) pour devenir la stratégie majoritaire en secondaire 4 avec 67,7 % des élèves qui l'utilisent.

Cette stratégie suggère que les élèves sont de plus en plus en mesure de sélectionner les informations qu'ils considèrent pertinentes et d'en proposer une forme synthétisée. Peut-on y voir une augmentation des habilités à travailler les sources afin d'y décerner l'essentiel ?

Au niveau de la fiabilité des sources, on n'observe pas chez les élèves sondés les euristiques du modèle de Wineburg¹⁹, au sens où les élèves lorsqu'ils collectent les données ne corroborent pas les sources entre elles. Ils ne s'interrogent pas spontanément sur les intentions de leurs auteurs et ils ne contextualisent pas l'information repérée. Les résultats des études de Nokes²⁰ et de Reiseman²¹ nous avaient permis d'anticiper cette situation, raison pour laquelle nous avons posé une question spécifique (2c) demandant aux élèves de nous partager les critères qu'ils emploient pour évaluer la fiabilité des sources historiques. À cette question, on remarque un changement important entre les années scolaires. En effet, le principal critère de fiabilité est la cohérence de la source pour les élèves de 4^e année (9,5 %) et de 6^e année (32,3 %). Une transition semble apparaître en secondaire 2 ou c'est à la fois la cohérence de la source (25,3 %) et l'intention de l'auteur (25,3 %) qui sont indiquées. En secondaire 4, c'est l'intention de l'auteur qui est le plus souvent mentionné (38,7 %), suivi de la date de création (26,4 %). En ce qui concerne la corroboration des sources, celle-ci n'est jamais mentionnée aux cycles élémentaires. Au secondaire, elle est évoquée de manière équivalente par les élèves de secondaire 2 et 4 (environ 10 % chez les deux groupes). Chez les élèves d'âge primaire, la nature de la source (image ou texte) est un facteur qui peut accroître ou diminuer sa fiabilité. Au secondaire, la forme de la source est plus rarement mentionnée (moins de 8 % des réponses selon le groupe). Il demeure cependant que les élèves sondés, peu importe leur âge, ont été perturbés par la question sur la fiabilité. Chez les plus jeunes, le

terme fiabilité n'était pas toujours compris, tandis que pour les plus âgés, l'exercice a demandé davantage de réflexion.

B) Continuité et changement

Les questions utilisées pour faire émerger les concepts de continuité et de changement n'emploient pas le vocable directement. Il était plutôt demandé aux élèves de discuter du contexte historique dans lequel se déroule l'histoire d'Angélique. Cette décision a été prise à la suite d'études antérieures dans lesquelles nous avons observé que même très jeunes, les élèves étaient en mesure d'identifier des exemples de continuité et de changement entre une période historique et leur société actuelle²². Dans le cas présent, nous voulons vérifier si spontanément l'élève se tourne vers le concept de continuité et de changement lorsqu'il est question de contextualisation. Ainsi, on note que les éléments de changement sont davantage mentionnés (par exemple, le concept d'esclavage est repris par 48,9 % des élèves de 4^e année, 60 % des élèves de 6^e année, 74,7 % des élèves de secondaire 2 et 75,3 % des élèves de secondaire 4) que les éléments liés à la continuité. Le seul élément de continuité retrouvé est le lien avec la langue française encore parlée de nos jours au Québec. Cet élément est cependant rarement présent dans les réponses des élèves (0 % chez les élèves de 4^e année, 5,9 % chez les élèves de 6^e année, 2,1 % chez les élèves de secondaire 2 et 3,0 % chez les élèves de secondaire 4). Il est intéressant de constater que si les élèves du primaire parviennent à identifier des changements entre leur société et celle de la Nouvelle-France, ils peinent à réappliquer ces différences lorsqu'ils abordent les autres concepts de la PH. Ainsi, l'esclavage est plus rarement considéré comme une cause possible derrière les accusations contre Angélique (fig. 7) et le sujet n'est pas abordé lorsque l'élève prend position dans le cadre de la question sur la dimension éthique. Il semble que les élèves plus jeunes sont en mesure d'identifier les continuités et les changements entre les sociétés, mais ils peinent à comprendre leur

¹⁹ WINEBURG Samuel, *Historical Thinking and other Unnatural Acts...*, p. 272.

²⁰ NOKES Jeffery. D., « Exploring Patterns of Historical Thinking through... », pp. 437-467.

²¹ REISMAN Avishag, « Reading like a Historian: A Document-based History Curriculum Intervention in Urban High Schools », *Cognition and Instruction* 31(1), 2012, pp. 86-112.

²² DUQUETTE Catherine, GIBSON Lindsay, PAGEAU Laurie, POTVIN Médéric, « Des petites cartes... », pp. 91-98.

		0	1	2	3	4	5	6	7
Année scolaire	4 ^e année	12	30	32	21	4	0	0	0
	6 ^e année	0	22	33	19	12	1	0	0
	Secondaire 2	2	28	81	61	44	10	4	2
	Secondaire 4	0	41	97	116	50	25	10	2
Total		14	121	243	217	110	36	14	4

Figure 5. Nombre de causes mentionnées selon l'année scolaire

Année scolaire	Actions des acteurs uniquement	Actions des acteurs et contexte social	Contexte social uniquement
4 ^e année	90,7 %	7,0 %	2,3 %
6 ^e année	69,0 %	26,4 %	4,6 %
Secondaire 2	58,3 %	36,5 %	5,2 %
Secondaire 4	50,7 %	45,7 %	3,5 %

Figure 6. Type de causes identifiées par les élèves selon leur année scolaire

influence sur les actions des acteurs du passé. Les élèves plus âgés semblent plus habiles à réinvestir les continuités et les changements se dégageant du contexte historique lorsqu'ils réfléchissent l'événement historique mis à l'étude.

C) Causes et conséquences

Parmi les questions d'analyse de l'outil de recherche, deux demandent d'établir les causes qui ont pu mener à l'accusation d'Angélique. On note ici que la très grande majorité des élèves, peu importe leur année scolaire, ont été en mesure de fournir minimalement une cause (fig. 5)²³. C'est plutôt le nombre de causes identifiées qui croît entre les années scolaires. Par exemple, les élèves de 4^e année et de 6^e année identifient majoritairement

une ou deux causes avec environ 20 % d'entre eux capables d'identifier trois causes. Chez les élèves du secondaire, une majorité est en mesure d'identifier au moins deux à trois causes et 26 % des élèves de secondaire 2 et de secondaire 4 respectivement sont capables d'en évoquer plus de quatre. Parmi les causes mentionnées, certaines renvoient aux actions des acteurs (ex. : menaces proférées par Angélique contre sa propriétaire) et d'autres prennent en considération le contexte social de l'époque (absences de droits pour les populations en esclavage). L'analyse des réponses des élèves permet de constater que certains évoquent uniquement des causes associées aux actions des acteurs, d'autres mettent en avant le contexte social et enfin certains élèves proposent un mélange des deux types de causes (fig. 6).

Les résultats obtenus tendent à montrer que plus l'élève avance dans son cursus scolaire, plus il se tourne vers des causes qui dépassent les simples actions des acteurs historiques et sont associées au contexte social. Ainsi, à partir de la 6^e année, on observe l'utilisation des concepts de hiérarchie sociale, de racisme, d'esclavage et du genre,

²³ Veuillez noter ici que le total de 759 est en dessous du grand total de 923 élèves. Ceci est causé d'une part parce que certains élèves n'ont pas eu le temps de compléter l'exercice et que d'autres ont volontairement sauté certaines questions. En accord avec notre certification éthique, les élèves avaient le droit de répondre ou non à toutes les questions.

Principales causes choisies	4 ^e année	6 ^e année	Secondaire 2	Secondaire 4
Menaces à Mme Francheville	67,4 %	78,2 %	80,9 %	73,0 %
Esclavage/Hiérarchie sociale	7,0 %	18,4 %	34,8 %	45,7 %
Angélique aperçue près de la zone d'incendie	31,4 %	19,5 %	29,1 %	25,8 %
Témoignage de Manon	22,1 %	20,7 %	26,1 %	25,8 %
Couleur de la peau	2,3 %	19,5 %	21,3 %	27,0 %
Refus de liberté	14,0 %	26,4 %	17,4 %	17,3 %
Conflit avec Mme Francheville	15,1 %	20,7 %	12,2 %	15,5 %

Figure 7. Tableau des causes jugées comme étant les plus importantes par les élèves

comme causes possibles aux événements entourant le procès d'Angélique. Les causes associées à l'inculpation d'Angélique ne se limitent plus, pour eux, aux menaces de cette dernière contre sa propriétaire comme cela est souvent le cas chez les élèves de 4^e année. Il y a donc une certaine prise en considération chez les plus âgés du contexte historique lorsqu'il est question de réfléchir aux causes entourant des événements du passé.

C) Pertinence historique

La pertinence historique est en particulier observée à partir de la question 6 qui demande aux élèves de choisir les causes les plus importantes associées à l'accusation d'Angélique et d'expliquer leur choix. Les résultats obtenus sont présentés dans la figure 7 qui suit où le chiffre représente le pourcentage de réponses indiquant que cette cause est l'une des plus importantes.

Pour plusieurs élèves, la cause considérée comme ayant eu le plus d'importance sur la condamnation d'Angélique, peu importe l'âge des élèves, est celle associée aux menaces profanées par Angélique contre Mme de Francheville, sa propriétaire. Les élèves emploient comme critère de pertinence une relation de cause à effet directe : les menaces causent l'accusation. Deux phénomènes sont toutefois perceptibles dans les données. D'abord, on note que pour certains élèves, le critère de pertinence est davantage lié au contexte de l'époque. Par exemple, les concepts d'esclavage et de hiérarchie sociale deviennent de plus en plus importants selon l'année scolaire de l'élève, passant de

7 % en 4^e année à 18,4 % en 6^e année, à 34,8 % en secondaire 2 et à 45,7 % en secondaire 4. Cette situation est similaire lorsque les élèves évoquent la couleur de la peau des acteurs historiques comme étant une cause importante des accusations portées. Cette cause particulière est davantage employée par les élèves plus âgés où 27 % des élèves de secondaire 4 évoquent cette cause pour seulement 2,3 % des élèves de 4^e année. On observe ainsi que plus un élève avance dans son parcours scolaire, plus le contexte de l'époque est considéré comme un critère permettant d'établir la pertinence historique.

E) Perspective historique

La perspective historique prend deux formes dans les données. Elle s'observe soit lorsque les élèves identifient les différents points de vue des acteurs historiques ou bien lorsqu'ils tentent d'expliquer les événements à partir du contexte de l'époque. En ce qui concerne les points de vue, une majorité d'élèves les identifient et les emploient lorsqu'ils doivent répondre aux deux questions d'enquête à la toute fin du questionnaire. Ainsi, 34,7 % des élèves de 4^e année, 71,4 % des élèves de 6^e année, 42,4 % des élèves de secondaire 2 et 59,4 % des élèves de secondaire 4 soulignent les divergences d'opinions des différents acteurs impliqués dans le récit d'Angélique. Ceci nous conduit à penser qu'établir ce type de perspective historique est, de manière générale, assez accessible pour l'ensemble des élèves sondés et ce, peu importe leur âge. Ensuite, une plus faible proportion de

	% d'élèves faisant preuve de perspective avec présentisme	% d'élèves faisant preuve de perspective sans présentisme	Total des élèves faisant preuve de perspective
4 ^e année	15,8 %	11,8 %	27,6 %
6 ^e année	18,2 %	2,6 %	20,8 %
Secondaire 2	38,7 %	9,5 %	48,2 %
Secondaire 4	19,1 %	19,7 %	38,8 %

Figure 8. Élèves faisant preuve de perspective historique au niveau du contexte de l'époque avec ou sans présentisme

participants emploie les particularités du contexte social de l'époque pour expliquer l'enchaînement des événements entourant l'inculpation d'Angélique. Ce faisant, certains font davantage preuve de présentisme en associant au contexte du passé les mœurs d'aujourd'hui (fig. 8).

Les données permettent de constater qu'une proportion importante d'élèves, même jeunes, réfèrent au contexte de l'époque lorsqu'ils font preuve de perspective historique. Cependant, une plus faible proportion d'entre eux est en mesure de le faire en se détachant des mœurs du présent. Cette habileté est davantage observée chez les élèves plus âgés bien que 11,8 % des élèves de 4^e année ont été en mesure de le faire. Ces résultats nous amènent à penser que ce détachement est possible même chez les élèves plus jeunes.

F) La dimension éthique

Il y a peu de différences entre les groupes d'âge lorsqu'il est question de la dimension éthique. Tous les élèves sont en mesure d'émettre une opinion à la question : « Est-ce que le procès d'Angélique est juste ? » C'est plutôt le contenu des réponses qui change selon l'âge. Ainsi, chez les élèves de 4^e année, c'est 32,6 % des élèves qui indiquent que les accusations portées contre Angélique sont justes comparativement à 13,5 % pour les élèves de 6^e année, 16,7 % pour les élèves de secondaire 2 et 15,5 % pour les élèves de secondaire 4. La raison évoquée par les élèves de 4^e année est qu'Angélique est responsable de son sort à cause de ses mauvais comportements. Il s'agit ici d'un calque de la réalité de l'enfant puni à la suite de mauvais comportements. Cette transposition s'efface cependant à partir de la 6^e année où les participants relèvent l'injustice des procédures principalement à cause

de l'absence de témoins oculaires, des lacunes du système de justice, du fait que les autorités ont employé la torture et par les nombreux témoignages contradictoires.

Néanmoins, les réponses obtenues abordent en surface la dimension éthique. Les élèves ne prennent pas position, mais ils expliquent plutôt pourquoi les événements sont injustes envers Angélique. C'est environ 10 % des élèves de tout âge confondu qui prennent une position éthique explicite dans laquelle ils détaillent leur opinion. De ces 10 %, les élèves de 4^e année se prononcent à 60 % contre la peine de mort, ceux de 6^e année à 40 % et un pourcentage similaire contre la torture. Ce ratio est le même chez les élèves de secondaire 2. En secondaire 4, c'est 52,4 % des élèves qui s'insurgent contre la torture et 40,5 % contre la peine de mort. Il est intéressant de noter que pour les élèves de 4^e année, le concept d'injustice est davantage relié à la peine de mort tandis que pour les élèves de secondaire 4, c'est la torture qui prévaut. Ainsi, les élèves plus jeunes tendent à focaliser davantage sur le résultat du procès, tandis que les plus âgés favorisent légèrement plus le processus.

Discussion et conclusion

Le développement d'un modèle de progression des dimensions cognitives de la PH permet une réflexion sur la manière dont l'élève aborde le passé à différents moments de sa scolarité. Nous avons émis au départ l'hypothèse que la structure de l'enquête historique permettait d'observer dans le travail des élèves l'évolution des compétences proposées par Bugnard et celle des concepts de la PH selon Seixas. Nous présumons également que la progression observée serait de forme spiralaire

au sens où tous les élèves, peu importe leur âge, seraient capables d'employer les concepts de la PH, mais que le niveau de compétence atteint serait différent selon leur âge. Les données dégagées tendent à confirmer ces hypothèses, constat qui rejoint ceux de recherches antérieures²⁴.

Si nous associons les compétences de base de Bugnard avec une forme de pensée davantage conceptuelle, telle que mise en évidence par Cariou²⁵, on note que les élèves plus jeunes sont davantage intéressés par les actions directes des acteurs historiques. Cette situation tend à se modifier lorsque les élèves sont en 6^e année (11-12 ans) où l'on perçoit une transition entre la compréhension du passé à partir des actions des acteurs historiques et l'utilisation d'une pensée davantage conceptuelle afin d'interpréter les événements. La pensée conceptuelle serait, par conséquent, en formation bien avant l'école secondaire. Il est probable que la structure du programme d'histoire du Québec qui met l'accent sur une approche conceptuelle influence ce résultat. Il demeure néanmoins encourageant de constater que, même jeunes, les élèves sont en mesure d'aborder le passé à partir de concepts les aidant à nuancer et à préciser leur pensée.

Au niveau des compétences de transfert, on note que les élèves sont tous en mesure d'appréhender les textes et les images fournies dans le dossier documentaire. La manière dont ils préfèrent organiser les informations dégagées, quant à elle, se modifie selon l'année scolaire, les plus jeunes préférant le dessin tandis que les plus âgés privilégient la forme écrite. Ce constat ouvre une piste intéressante pour les enseignants du primaire qui pourraient favoriser davantage l'utilisation du dessin afin d'observer la réelle compréhension de leurs élèves. L'utilisation du dessin va également de pair avec la vision du passé davantage liée aux actions des acteurs, donc à une forme plus incarnée du passé. L'écrit est plus approprié pour développer le processus de conceptualisation des élèves plus âgés. Les élèves font également preuve de compétences à l'analyse lorsqu'ils réalisent les petites tâches de la PH formant les questions 3 à 7

de notre questionnaire. Par exemple, la très grande majorité des élèves parviennent à identifier au moins une cause expliquant les accusations portées contre Angélique. L'évolution perçue se situe ici dans la prise en compte du contexte historique chez les plus âgés, ainsi que leur utilisation explicite des sources afin d'appuyer leurs réponses.

Enfin, du côté des compétences de synthèse et d'évaluation, la différence entre les groupes d'âge porte davantage sur l'habileté à réinvestir les données dégagées dans l'étape de l'analyse lors de la rédaction des réponses aux questions d'enquête. Ce phénomène est également perceptible lorsqu'il est question de la dimension éthique où seulement 10 % des élèves ont réellement pris position sur la question et employé les sources pour étayer leurs réponses. Bien qu'il soit possible de noter un « saut » chez les élèves de secondaire 4, il n'en demeure pas moins que la grande majorité des élèves sondés ne semblent pas percevoir de lien entre les activités d'analyse et les réponses aux questions d'enquête. Ceci n'est pas sans nous rappeler les résultats d'une précédente étude sur l'utilisation du dossier documentaire²⁶ dans laquelle des difficultés de transfert similaires ont également été observées chez les élèves. Ceci nous fait croire que lorsque la structure de l'enquête est employée, il importe à l'enseignant de souligner l'importance du transfert entre ce qui se dégage des activités d'analyse et l'argumentaire soutenant la prise de position servant de réponse à la question de départ.

En guise de conclusion, le projet sur la progression des dimensions cognitives de la PH permet d'associer des données issues d'une étude empirique avec les modèles théoriques de référence. Les données nous permettent de mettre en évidence la dimension spiralaire de cette progression et sert de mise en garde contre une vision linéaire d'une telle progression où l'on réserverait aux élèves plus âgés l'utilisation de certains concepts de PH ou le développement de compétences jugées plus complexes, comme celles de synthèse et d'évaluation. C'est en mettant à distance une telle approche technocratique qu'un enseignement de l'histoire fondé sur un modèle de progression pourra véritablement avoir lieu.

²⁴ ASHBY Rosalyn, LEE Peter, «Progression in Historical Understanding...», pp. 199-222.

²⁵ CARIOU Didier, «La conceptualisation en histoire au Lycée: une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves», *Revue française de pédagogie* 147, 2004, pp. 57-67.

²⁶ DUQUETTE Catherine, LAUZON Marc-André, ST-GELAIS Sonia, «Réussite de l'épreuve unique d'histoire de quatrième secondaire: récit d'une recherche collaborative», *Revue Hybride* 1(1), 2017, pp. 71-89.

Les autrices

Catherine Duquette est professeure titulaire à l'Université du Québec à Chicoutimi.

catherine_duquette@uqac.ca

ORCID : 0000-0002-4300-0292

Nicole Monney est professeure titulaire à l'Université du Québec à Chicoutimi.

nmonney@uqac.ca

ORCID : 0000-0002-0973-5412

Ariane Dufour est étudiante en maîtrise à l'Université du Québec à Chicoutimi.

adufour23@etu.uqac.ca

ORCID : 0009-0000-3564-1842

Laurie Pageau est professeure invitée à l'Université du Québec à Chicoutimi.

lpageau@uqac.ca

ORCID : 0009-0006-4070-3909

Sylvie Fontaine est professeure titulaire associée à l'Université du Québec en Outaouais.

Sylvie.Fontaine@uqo.ca

ORCID : 0000-0003-0389-7290

Résumé

Une rapide recension des modèles de progression des apprentissages en classe d'histoire retrouvés dans la littérature scientifique tend à montrer que ces derniers s'intéressent surtout au développement de la compréhension épistémologique de l'élève. Devant l'absence d'un modèle de progression des dimensions cognitives de la pensée historique (PH), notre équipe a mené une recherche de nature quantitative auprès de 918 élèves du Québec à la fin des différents cycles scolaires lors desquels l'histoire est enseignée (4^e année, 6^e année, secondaire 2 et secondaire 4). Le but du projet était de faire émerger les différences entre les groupes d'élèves afin de jeter les bases d'un modèle de progression. Pour ce faire, nous avons employé la méthode Delphi pour construire avec des spécialistes du terrain un questionnaire qui a pris la forme d'une enquête historique. Cet article reprendra les six concepts de second-ordre proposés par Seixas afin d'illustrer, à partir des résultats de la recherche, la manière dont ils sont déployés par les élèves provenant des quatre groupes d'âge étudiés.

Mots-clés

Pensée historique, Six concepts de second-ordre, Modèle de progression, Méthode Delphi, Apprentissage