

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 : étude de l'évolution des trames narratives des élèves québécois et albertains

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 in 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.

Cet article est la version longue de celui paru dans DIDACTICAHISTORICA, n° 6/2020, p. 91-97.

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 albertains», in *Didactica Historica* 6/2020. Cet article est la version longue de celui paru dans DIDACTICAHISTORICA, n° 6/2020, p. 91-97. DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2020.006.01.91.long

Très tôt dans les écrits de didactique, l'apprentissage par le récit a eu mauvaise presse, car il était associé à la mémorisation d'une histoire préconstruite et interchangeable¹. Des méthodes alternatives fondées sur la pensée historique², la pensée historienne³ ou l'apprentissage conceptuel⁴ ont ainsi pris de l'ampleur dans les écrits de recherche afin de favoriser une approche plus critique de la science historique à l'école. 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'élève⁵. Ainsi, un objectif souhaitable du cours d'histoire serait de rendre les élèves capables de faire face aux récits contradictoires qui ponctuent leur quotidien en les plaçant 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 futur⁶.

¹ LAVILLE Christian, «Enseigner de l'histoire qui soit vraiment de l'histoire», in *Mélanges René Van Santergen*, numéro spécial des *Cahiers de Clio*, Bruxelles, 1984, p. 171-177.

² SEIXAS Peter, «Conceptualizing the Growth of Historical Understanding», in DAVID OLSON, TORRANCE R., TORRANCE Nancy (eds.), *The Handbook of Education and Human Development*, Oxford: Blackwell, 1996, p. 765-783.

³ LAUTIER Nicole, «La compréhension en histoire: un modèle spécifique», *Revue française de pédagogie*, n° 106, 1994, p. 67-77.

⁴ BARTH Britt Mari, *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris: Retz, 1987.

⁵ SHEMILT Denis, «Drinking an Ocean and Pissing a Cupful: How Adolescents make Sense of History», in SYMCOX L, WILSCHUT Arie (eds.) *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of History Teaching*, Charlotte NC: Information Age Publishing, 2009, p. 141-209.

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

Il n'en demeure pas moins qu'actuellement, plusieurs élèves (du moins dans la province de Québec au Canada) ne retiennent de leurs cours d'histoire que des fragments de connaissances déclaratives qui comprennent des faits, des chiffres et des anecdotes⁷. Qui plus est, de nombreuses études soulignent que les élèves, indépendamment de leur niveau de scolarité, ont du mal à rédiger des récits historiques cohérents, complexes et proposant une vision à long terme des phénomènes historiques qu'ils ont abordés et produisent plutôt des textes simplistes et inexacts issus de leur sens commun⁸. Les chercheurs ont également émis l'hypothèse que la complexité des récits des élèves peut augmenter avec le temps, mais que leur structure sous-jacente resterait relativement fixe et immuable⁹.

La capacité à construire, déconstruire et reconstruire de manière critique et nuancée les récits historiques demeure néanmoins une finalité essentielle du citoyen que désire former l'école¹⁰. Quelles approches favoriser afin que les élèves complexifient et nuancent les récits sur lesquels s'appuient 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 dont l'objectif était d'observer s'il est 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. Ces activités étaient basées sur l'utilisation d'un jeu de cartes historiques développé par les chercheurs, nommé «Clichés d'histoire/Snapshots in 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

Avant d'aborder les résultats, il importe de préciser que 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 passé¹¹. Parmi ces modèles, le plus utilisé actuellement dans les programmes scolaires canadiens est le modèle des concepts historiques de second ordre¹², initialement proposé par Lee et Ashby¹³ et repris par Seixas¹⁴. 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.* »¹⁵

Seixas identifie six concepts¹⁶ 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 ainsi que comprendre

⁷ LÉVESQUES Stéphane, LÉTOURNEAU Jocelyn, GANI Raphaël, «A Giant with Clay Feet: Quebec Students and Their Historical Consciousness of the Nation», *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol. 11, n°2, 2013, p. 156-172.

⁸ BARTON Keith, «Research on Students' Historical Thinking and Learning», *Perspectives*, vol. 42, n°7, 2004, en ligne sur <http://www.historians.org/Perspectives/issues/2004/0410/0410tea1.cfm>, consulté le 03.01.2020 ; LANTHEAUME Françoise, LÉTOURNEAU Jocelyn (dir.), *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*, Lyon : Presses universitaires de Lyon, 2016, 240 p. ; LEE Peter, HOWSON J., «Two out of five did not know that Henry VIII had six wives: History education, historical literacy and historical consciousness», in SYMCOX L., WILSCHUT A. (eds.), *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching history*, Charlotte, NC : Information Age, 2009, p. 117-140.

⁹ BARTON Keith, LEVSTIK Linda, *Teaching History for the Common Good*, Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

¹⁰ SHEMILT Denis, «Drinking an Ocean ...», 2009, p. 141-209.

¹¹ MARTINEAU Robert, *L'histoire matière à penser*, Montréal : L'Harmattan, 1999, 399 p. ; SEIXAS Peter, «Conceptualizing the growth», p. 67-77 ; WINEBURG Samuel, *Historical Thinking and other Unnatural Acts, Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia : Temple University Press, 2001, 255 p.

¹² Les concepts de premier ordre sont les concepts et les connaissances déclaratives ciblés par les cours d'histoire.

¹³ LEE Peter, ASHBY Rosalyn, «Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14», in STEARN P. N., SEIXAS P. (eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History*, New York : New York University Press, 2000, p. 199-222.

¹⁴ SEIXAS Peter, «Conceptualizing the growth», p. 67-77.

¹⁵ 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.

¹⁶ Nous utilisons le terme «concept» afin de rester fidèle à la terminologie de Seixas. Cependant, il faut comprendre que le terme «concept de second ordre» dans ce cas présent fait référence à une banque de savoirs procéduraux ou d'opérations intellectuelles propres à la discipline historique.

la dimension éthique¹⁷. 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 scientifique¹⁸. 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 passé¹⁹. Ainsi, la pensée historique aide à approfondir la compréhension de ce qu'est l'histoire et de comment les savoirs historiques sont développés. La pensée historique aurait également un rôle à jouer dans le développement des habiletés narratives des élèves. Les trames narratives ou « *narrative frameworks* », dans la littérature anglophone, renvoient à une structure utilisée pour contextualiser, organiser et analyser des événements, des développements et des personnes sur de longues périodes, et ce faisant, elles permettent de générer des récits²⁰. Ces trames ont l'avantage d'être ouvertes, flexibles et adaptables, leur donnant ainsi la possibilité d'être construites, déconstruites et reconstruites²¹. 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 récits²². 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 des conséquences, de la pertinence historique, de l'analyse des sources et de leurs interprétations. Par exemple, un élève pourrait dans le cadre d'un cours d'histoire rédiger un récit sur les changements politiques survenus au Canada entre 1867 (date de la Confédération canadienne) et 1982 (date du rapatriement de la Constitution) en partant de la perspective des Premières Nations autochtones. Les concepts de second ordre auraient alors 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*²³, notre équipe a développé un protocole de recherche construit autour de la passation d'un pré-test 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 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 provinces²⁴. Les classes

¹⁷ SEIXAS Peter, MORTON Tom, *Les six concepts de la pensée historique*, Montréal: Modulo, 2013, 218 p.

¹⁸ SEIXAS Peter, MORTON Tom, *Les six concepts...*, p. 9.

¹⁹ JADOUILLE Jean-Louis, *Faire apprendre l'histoire: Pratiques et Fondements d'une « Didactique de l'enquête » en classe du secondaire*, 2^e édition, Namur: Éditions Érasme, 2015, 471 p.; SEIXAS Peter, MORTON Tom, *Les six concepts...*, p. 4.

²⁰ LEE Peter, HOWSON Jonathan, « Two out of five did not... », 2009, p. 117-140; HOWSON Jonathan, SHEMILT Denis, « Frameworks of Knowledge: Dilemmas and Debates », in DAVID Ian (dir.), *Debates in History Teaching*, Abingdon: Routledge, 2011, p. 73-83.

²¹ LEE Peter, « Walking Backwards into Tomorrow: Historical Consciousness and Understanding History », *International Journal of History Learning, Teaching and Research*, vol. 4, n° 1, 2004, p. 69-114.

²² SHEMILT Denis, « Drinking an Ocean... », 2009, p. 141-209.

²³ COBB Paul (ed.), « Design Experiments in Educational Research », *Educational Researcher*, vol. 32, n° 1, 2003, p. 9-13.

²⁴ Notez qu'au Canada, l'éducation est une compétence provinciale et chaque province a son propre système scolaire et impose ses propres programmes. Ainsi, le programme d'histoire en vigueur en Alberta n'est pas le même que celui retrouvé au Québec bien que certaines similitudes puissent être constatées.

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 prétest²⁵.

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 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 choix. Parmi les choix présentés, nous avons : 1) les choses se sont généralement améliorées ; 2) les choses se sont généralement dégradées ; 3) les choses sont restées relativement similaires ; 4) les choses se répètent ; 5) les choses s'améliorent puis se détériorent et ainsi de suite ; 6) dessiner ton propre diagramme. L'utilisation du terme « chose » est voulue afin de laisser la place à l'interprétation de l'élève.

²⁵ ANGVIK M., VON BORRIES B. (ed.), *Youth and History. A comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 1997, 2 volumes, s.p.

La seconde question était inspirée de celle conçue par Jocelyn Létourneau et de Sabrina Moisan²⁶ et demandait aux participants d'écrire l'histoire du Canada depuis ses origines jusqu'à nos jours tels qu'ils s'en souvenaient. Puisque les élèves avaient tous suivis des cours d'histoire du Québec et du Canada, 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 historique²⁷ à l'aide d'un jeu de cartes

²⁶ 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.

²⁷ Il était difficile d'aborder le concept du jugement éthique dans un temps aussi court. Ce dernier demande un temps



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

chronologique conçu par l'équipe de recherche, nommé Clichés d'histoire ou en anglais *Snapshots in Time*. Chacune des cartes du jeu comprend un titre, une 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 50 événements de l'histoire canadienne, de la préhistoire à aujourd'hui, qui sont généralement inclus dans les programmes de sciences sociales et d'histoire des provinces et des territoires canadiens. Les 50 événements ont été sélectionnés pour inclure un nombre égal d'événements qui s'étaient déroulés avant et après 1900, ainsi qu'une variété de sujets et de perspectives retrouvées dans l'histoire canadienne. La liste originale des 50 événements a été examinée par dix historiens qui ont critiqué les sélections et identifié des événements qui, à leur avis, devaient être inclus dans la liste. Leurs commentaires ont servi à composer la liste finale des 50 événements repris ensuite sur les cartes.

² de travail plus long pour assurer que l'élève ait le temps de réflexion nécessaire.

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. Elles permettent également de revenir sur les récits rédigés par les élèves afin que ces derniers en identifient les forces et les faiblesses. Les leçons débutaient par une activité où les élèves devaient séquencer les cartes de manière chronologique. Il ne s'agissait pas d'apprendre les dates par cœur, mais bien d'interpréter les indices fournis sur les cartes afin de remettre les événements dans le bon ordre chronologique. Le nombre de cartes remis aux élèves augmentait d'une leçon à l'autre. Une fois la ligne du temps construite, un concept de pensée historique était présenté par le chercheur. Les élèves étaient alors invités à compléter des activités avec les cartes en utilisant le concept de pensée historique à l'étude ce jour-là. La Figure 3 présente l'ordre dans lequel les concepts étaient proposés aux élèves.

Parmi les activités proposées pour développer les concepts de second ordre de la pensée historique, l'activité de la leçon 4 invitait les élèves à décider si les événements historiques composant leur ligne du

Leçon	Concepts de second ordre travaillés	Nombre de cartes
1	Interprétation des sources	10 cartes
2	Causes et conséquences	10 cartes de la leçon précédente et 10 nouvelles cartes
3	Continuité et changement	20 cartes de la leçon précédente et 5 nouvelles cartes
4	Continuité et changement et perspective historique	25 cartes de la leçon précédente et 5 nouvelles cartes
5	Pertinence historique	30 cartes de la leçon précédente

Figure 3 : Tableau-synthèse des concepts de second ordre travaillés lors de chacune des leçons.



Figure 4 : Exemple de ligne du temps intégrant les concepts de progrès et de déclin, créé lors d'une des cinq leçons.

temps étaient un exemple de progrès ou de déclin dans l'histoire du Canada et pour quel groupe social. Les élèves poussaient les cartes identifiées comme un progrès vers le haut de leur table et les cartes identifiées comme un déclin vers le bas (voir Figure 3). Plus les élèves considéraient un événement comme un progrès, plus la carte était poussée vers le haut et vice versa. Les élèves étaient ensuite invités à expliquer leur raisonnement ce qui les amenait à faire appel à d'autres concepts de second ordre tels que les causes et les conséquences ainsi que la pertinence historique. La cinquième leçon terminée, les élèves remplissaient une nouvelle fois le questionnaire remis lors du prétest et rédigeaient à nouveau leur récit de l'histoire du Canada²⁸. Afin de déterminer dans

quelle mesure les leçons qui portaient sur les concepts de second ordre ont influencé les récits rédigés par les élèves, les prétests et post-tests de chacun des élèves 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 entre eux.

Perception de l'histoire du Canada

L'une des préoccupations du projet de recherche était de vérifier si les leçons qui ont servi à initier l'élève aux concepts de la pensée historique ont eu une influence sur la manière dont les élèves percevaient le récit de l'histoire du Canada et si cela les amenait à modifier les termes ou les conclusions de

²⁸ La durée du processus de collecte des données varie d'une classe à l'autre selon les disponibilités des enseignants. De manière générale, les chercheurs venaient de deux à trois fois par semaine en classe et la durée totale de l'expérimentation dépassait rarement cinq semaines.

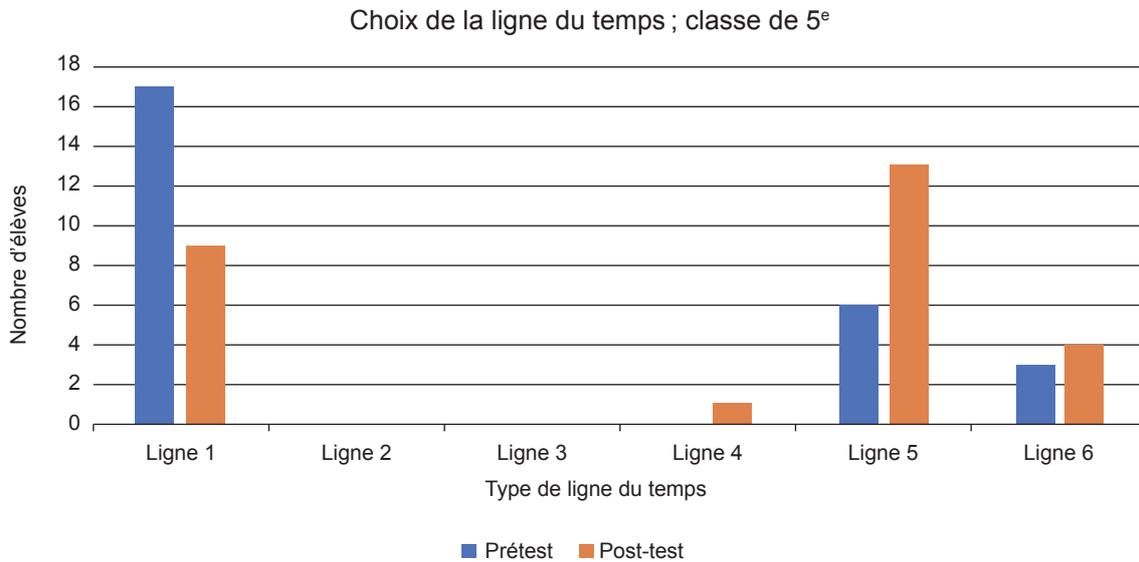


Figure 5 : Choix du diagramme, classe de 5^e année primaire du Québec.

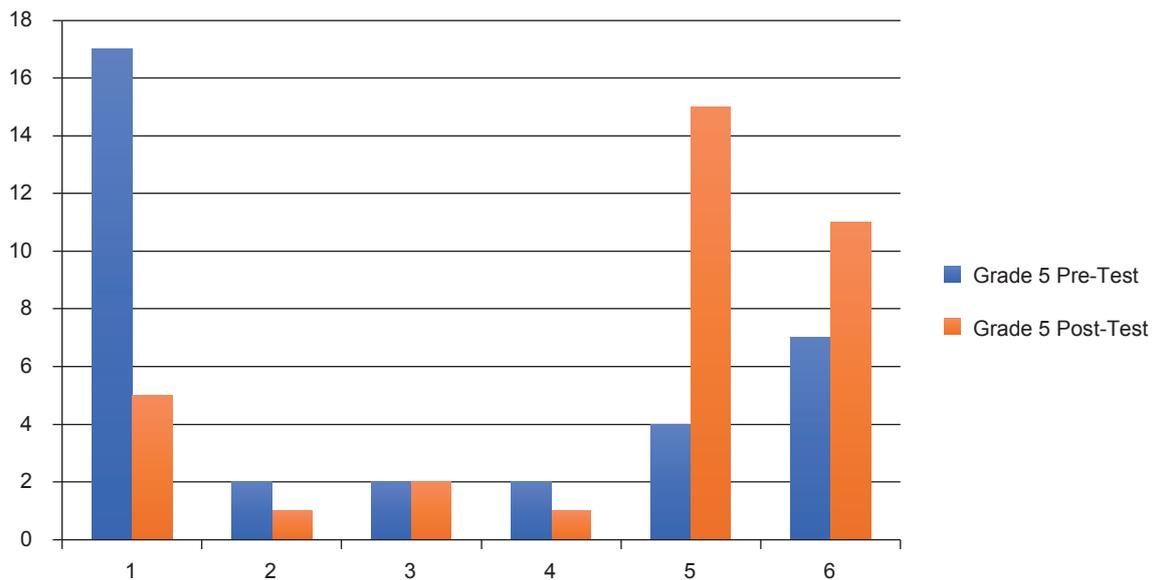


Figure 6 : Choix du diagramme, classe de 5^e année primaire de l'Alberta.

leur récit initial. 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. 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 5 et Figure 6).

Du côté des élèves de 4^e secondaire au Québec, la majorité des participants choisissent le cinquième diagramme tant lors du prétest que lors du post-test (voir Figure 7).

Quebec : Ligne du temps pré-test et post-test 10^e année

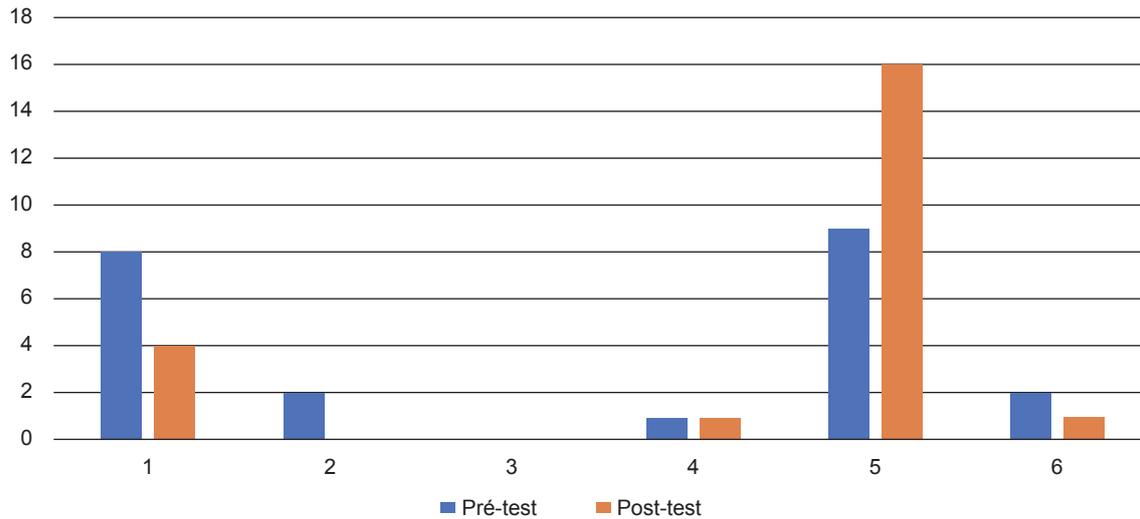


Figure 7 : Choix du diagramme pour la classe de 4^e année secondaire du Québec.

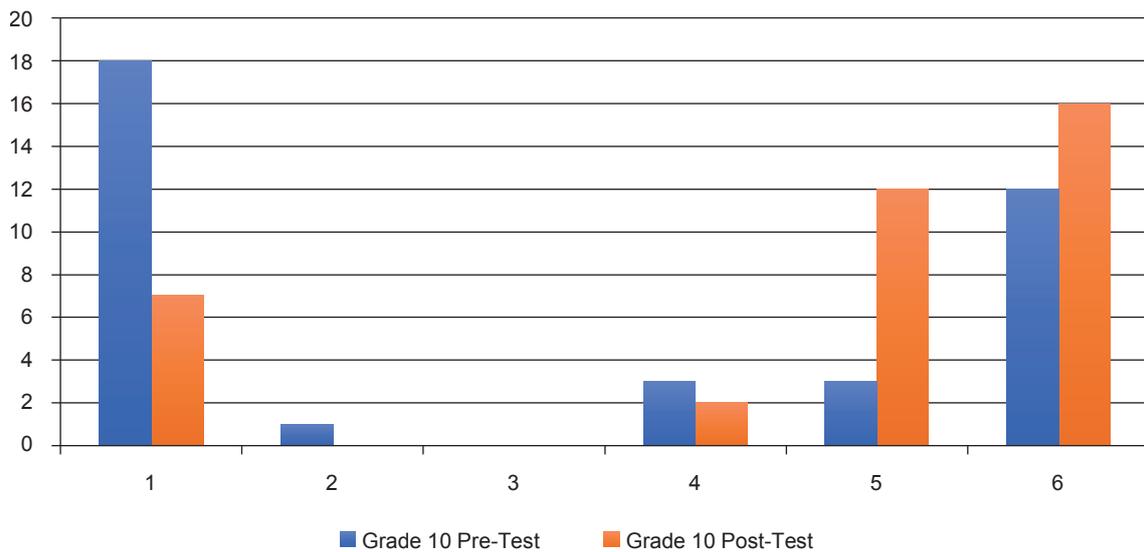


Figure 8 : Choix du diagramme pour la classe de 10^e année secondaire en Alberta.

Du côté des résultats pour les élèves albertains en 10^e année, ceux-ci ressemblent davantage aux résultats obtenus dans les classes de 5^e année avec une majorité choisissant le premier diagramme lors du prétest (voir Figure 8). Ils sont cependant plus nombreux à proposer leur propre diagramme lors du post-test en combinant deux réponses en une. Par exemple, les élèves peuvent considérer

que les choses passent d'un extrême à l'autre, tout en s'améliorant constamment.

Les changements observés entre le prétest et le post-test pourraient avoir été influencés par l'activité de la leçon 4 qui portait sur la continuité et le changement. Les élèves ont apprécié l'activité et ils semblent avoir retenu les concepts de second ordre travaillés. De plus, la ligne du temps créée

avec les cartes ressemble au diagramme du choix numéro 5. Les explications fournies par les participants sont également évocatrices puisque ces derniers mentionnent les concepts de progrès et de déclin, de continuité et de changement et ils notent que le progrès pour un groupe est peut-être un déclin pour un autre. Ainsi, ils se réfèrent au concept de perspective historique. 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.

Transformation du récit

L'analyse des récits composés par les élèves s'est tout d'abord attardée à la nature du texte qu'ils ont rédigé. 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. Par exemple, un élève écrit :

« Dans les années qui suivirent, plusieurs révoltes ont eu lieu, dans le Haut-Canada, tout comme dans le Bas-Canada. Pour réduire le pouvoir des deux "provinces", ils les fusionnèrent en une seule, le Canada. La création de deux gouvernements, le fédéral et le provincial est proposée en même temps que la confédération, qui unit les 4 provinces de [sic] Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse, l'Ontario et le Québec en un pays, le Canada! » (AMC08²⁹)

Contrairement aux descriptions, les récits qui font appel à une explication causale proposent, sans surprise, 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.

²⁹ Il s'agit du code donné au participant.

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 causaux³⁰. Les élèves qui proposent un récit causal favorisent deux types de causalité. La première est la causalité directe où l'élève met en relation deux événements. Par exemple, la construction du chemin de fer transcanadien est perçue comme la cause directe de l'extermination des bisons sur ce territoire. Le second type de causalité est la causalité multiple lorsque l'élève lie plusieurs événements ensemble et il est capable d'en mesurer l'influence. Ainsi, l'extermination des bisons n'est plus simplement causée par la construction du chemin de fer, mais également par la volonté du gouvernement de l'époque de créer des réserves autochtones et de favoriser l'acculturation de ces nations en les amenant à devenir des agriculteurs. La majorité des participants qui ont rédigé un récit causal favorisent les causes directes dans leur texte et rares sont les textes où l'on retrouve des exemples de causalité multiple.

Si les élèves semblent avoir eu du mal à rédiger autre chose qu'un texte descriptif, l'exactitude des événements retrouvés dans leurs écrits, quant à elle, s'améliore. Les textes du prétest proposent de nombreuses généralisations, des erreurs factuelles et des erreurs chronologiques. Par exemple, un élève écrit : « *Les premiers colons s'installent en Amérique. En amenant avec eux une maladie qui tue les Indiens. Quand finalement les colons s'installent, ils se tuent entre nations pour le plus grand territoire. Les Français gagnent au début, mais les Anglais font un "comeback"* » (AL71). Dans cet extrait, il est possible de constater plusieurs généralisations « *Les Français* », « *les Anglais* » et

³⁰ C'est peut-être à cause de la prépondérance des textes descriptifs que l'analyse des titres donnés aux rédactions des élèves s'est relevée 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.

les « Indiens³¹ ». Il est également imprécis puisque les colons s'installent en Amérique, un territoire assez large. Quant à la « *maladie qui tue* », il s'agit d'une erreur chronologique puisque l'épidémie de petite vérole se déroule entre 1775 et 1782 soit près de 167 années après la venue des colons français. Enfin, le concept de nation semble être mal employé dans l'extrait proposé.

Une autre caractéristique des récits retrouvés lors du prétest est leur caractère anecdotique :

« Donc, ils [les Anglais] ont désiré faire une grande guerre pour avoir leur territoire. La guerre a été très dure. Les Français savaient bien que leurs armes n'étaient pas aussi fortes que les Anglais et qu'ils étaient du tout préparé pour une guerre, mais ils ont quand même fait la guerre. La guerre a été dure et longue, mais ils ne sont pas découragés. Des maisons ont été brûlées, des familles séparées et plein [sic] de morts. Cette guerre c'est finit [sic] à Montréal car il savait qu'ils ne gagneraient pas la bataille. Il y avait trop de mort [sic] et ils étaient trop faibles pour continuer. Cette guerre c'est appelé [sic] la bataille des Plaines d'Abraham. » (FG84)

Dans cet extrait, l'élève propose un texte – non pas dépourvu d'un certain romantisme – avec des événements relatifs à la guerre de Sept Ans. En effet, les soldats français font preuve de prescience en sachant d'entrée de jeu qu'ils ne sont pas assez forts pour battre les troupes britanniques. Pourtant, ils ne se découragent pas malgré des défaites, la destruction et les morts. Outre les anecdotes, le texte est imprécis tant sur la durée de la guerre : « longue », que sur les conséquences de cette dernière : « trop de morts ». Ce texte est tout de même une interprétation de la guerre de Sept Ans, mais cette interprétation est ancrée dans une forme de présentisme favorisé par l'empathie de l'élève.

Les récits rédigés lors du post-test sont plus précis et comportent moins d'erreurs chronologiques. Les élèves de 5^e années proposent des récits qui couvrent des périodes plus larges lors

du post-test. La majorité des récits s'arrêtent à la Confédération canadienne (1867) lors du prétest et à la Seconde Guerre mondiale lors du post-test³². Les post-tests sont également plus précis et mentionnent plus d'événements historiques que les prétests (voir Figure 9).

L'influence des cartes est perceptible dans le choix des événements du post-test : les quinze événements les plus fréquemment mentionnés par les élèves albertains (voir Figure 9) sont tous des événements retrouvés sur les cartes. Cependant, il y a plus d'erreurs factuelles dans les post-tests en particulier lorsque l'élève inclut dans son texte des événements qui lui sont peu familiers. Ainsi, les descriptions et les explications des nouveaux événements sont souvent erronées.

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 chez ceux de 10^e année de l'Alberta comme du Québec. Il est possible de lier ces changements au travail réalisé avec le jeu de cartes puisque la majorité des événements mentionnés par les élèves sont également abordés par le jeu de cartes. De plus, la meilleure capacité à périodiser les événements semble être en lien avec les activités de périodisation complétée à l'aide du jeu de cartes.

Discussion

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. Les explications fournies par les élèves sur leur choix du diagramme laissaient supposer à une compréhension de l'histoire plus sophistiquée

³¹ Il importe de préciser que l'emploi du terme « Indien » est en soi une erreur. Les termes « autochtones ou Premières Nations » sont de loin préférables, car plus exacts.

³² Le spectre temporel couvert par les récits de 4^e secondaire n'a pas tendance à se modifier.

15 événements les plus fréquemment mentionnés lors du prétest		15 événements les plus fréquemment mentionnés lors du post-test	
Événement	Nombre de mentions	Événement	Nombre de mentions
1. La traite des fourrures	29	1. Première Guerre mondiale	57
2. Les peuples autochtones s'installent en Amérique du Nord	21	2. Seconde Guerre mondiale	52
3. La Confédération de 1867	20	3. L'épidémie de petite vérole	44
4. Les pensionnats autochtones	16	4. Jacques Cartier prend possession de l'Amérique du Nord pour la France	41
5. John A. Macdonald est le 1 ^{er} Premier ministre	14	5. Le chemin de fer transcanadien est construit	41
6. Christophe Colomb découvre l'Amérique	14	6. Les femmes gagnent le droit de vote	37
7. De nouvelles technologies	12	7. La Confédération canadienne de 1867	36
8. La bataille des Plaines d'Abraham	11	8. L'arrivée des Premières Nations sur le territoire	35
9. John Rowand et la traite des fourrures à Fort Edmonton	10	9. La grande dépression	31
10. L'assimilation des Premières Nations	9	10. La création des pensionnats autochtones	27
11. Les Européens arrivent	9	11. La bataille des Plaines d'Abraham	23
12. Deux langues officielles au Canada	8	12. Le système de santé universel	23
13. Samuel de Champlain construit des forts	8	13. Les bisons sont en voie d'extermination	22
14. La Première Guerre mondiale	8	14. Les loyalistes arrivent au Canada	22
15. Les Européens installent des postes de traite	7	15. La loi constitutionnelle de 1982	16

Figure 9: Les 15 événements les plus mentionnés dans les textes des élèves de 5^e année et de 10^e année de l'Alberta.

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 Levitik³³ 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 Lévesque³⁴, les élèves rencontrés n'avaient jamais eu à rédiger un récit en classe d'histoire. L'exercice leur était totalement nouveau et bien que ce dernier ait été pratiqué en classe lors des cinq leçons, il a demeuré pour certains un défi de taille. Or, devons-nous être si défaitistes?

Bien que l'exercice soit novateur, cette seule raison semblait difficilement expliquer l'écart

³³ BARTON Keith, LEVITIK Linda, *Teaching History for the Common Good*, 2004.

³⁴ LÉVESQUE Stéphane, «Why Historical Narrative Matters? Challenging the Stories of the Past», *Canadian Issues Thèmes canadiens*, Automne, 2014, p. 5-11.

entre les résultats de la question A et les résultats de la question B. Pourquoi les élèves rédigent-ils un texte descriptif? Un retour sur l'outil de collecte de données a permis de constater un problème avec la formulation de la question B. Lorsque l'historien rédige un récit, il le fait à partir d'un questionnement initial qui oriente ensuite son interprétation du passé. Il ne fait pas qu'énumérer l'ensemble des événements qu'il connaît. Ainsi, demander aux élèves de raconter l'histoire du Canada telle qu'ils s'en souviennent ne les amènerait pas à utiliser les concepts de second ordre pour construire une trame narrative, puisque la question ne leur demande pas de résoudre un problème historique, mais plutôt d'énumérer les événements dont ils se souviennent. Ainsi, il y avait un écart entre la question du prétest et du post-test et la manière dont le récit avait été travaillé en classe lors des cinq leçons intermédiaires. Le « pas de problème, pas d'histoire » de Lucien Febvre³⁵ ne se démode pas et permet de croire en l'importance de la problématisation³⁶ et de la pédagogie de l'enquête³⁷ lors de l'étude des capacités des élèves à construire, déconstruire et reconstruire des récits en se servant des concepts de second ordre associés à la pensée historique.

Conclusion

Les réflexions menées à la suite à l'analyse des données ont incité l'équipe de recherche à procéder à une seconde collecte de données au mois de mai 2019. Cette seconde collecte s'est déroulée sensiblement de la même manière que lors de la première collecte, sauf pour deux éléments. Tout d'abord, la question qui mène à la rédaction du récit a été modifiée pour: «*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 était de s'assurer d'une meilleure adéquation entre le choix du diagramme de la question A et la rédaction du récit à la question B. Ensuite, les trames narratives ont été explicitement travaillées en classe à l'aide d'exercices avec les cartes. Les élèves ont été amenés à travailler avec différentes structures narratives et à réfléchir aux liens de causalité entre les événements. Il est à espérer que ces modifications permettront de faire émerger des récits construits autour de trames narratives et évoquant les concepts de second ordre plutôt que des textes descriptifs car, ultimement, ces données nous permettront de mieux comprendre comment ces récits sont construits et comment favoriser leurs construction, déconstruction et reconstruction en classe.

³⁵ FEBVRE Lucien, « Vivre l'histoire. Propos d'initiation » [1943] repris dans Lucien FEBVRE, *Vivre L'histoire*, Paris: Laffont, coll. Bouquins, 2009, p. 25.

³⁶ SEIXAS Peter, MORTON Tom, *Les six concepts...*, p. 9.

³⁷ JADOULE Jean-Louis, *Faire apprendre l'histoire...*, p. 108.

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 des Nations innue et atikamekw 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 visant 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/*Snapshots in 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.

