

Pratiquer l'enquête en classe d'histoire

Jean-Louis Jadouille, Mario Richard, Sarah Lapré et Raphaël Desormeaux (Université TÉLUQ)

L'étymologie pouvant se définir comme l'histoire des mots¹, quoi de plus normal pour l'historien que de s'y référer dès lors que, prenant un pas de recul, il s'interroge sur la discipline qui est la sienne : l'histoire. Hérité du terme *historie* en français médiéval, le terme « histoire » est emprunté au latin *historia*, lui-même dérivé du grec ancien *ἱστορία*. Ce vocable désigne à la fois une « recherche », une « enquête » et son résultat: le « récit »² de l'historien. Entre « enquête » et « récit », comment alors enseigner l'histoire ?

Après avoir rappelé l'insistance croissante des didacticiens et des programmes sur le développement de démarches d'enquête, nous ferons le point sur l'état des recherches en ce qui a trait à l'efficacité de ces pratiques. Ces études portant principalement sur un modèle particulier d'enquête, nous avons développé une typologie qui distingue trois variantes que nous présenterons et dont nous avons entrepris d'évaluer, à notre tour, l'efficacité dans le cadre d'un projet de recherche subventionné par le Conseil de Recherches en Sciences Humaines (CRSH).

Du récit magistral à l'enquête historique

Bien que l'enquête précède le récit, l'enseignement de l'histoire s'est façonné dans le moule d'une tradition qui privilégiait le second sur la première et que l'on a pris l'habitude de résumer sous l'appellation de « cours magistral » (Bruter, 2013). Formée au XIX^e siècle sur la base de l'héritage pédagogique du XVII^e siècle français (Bruter, 1997), cette tradition a fait l'objet de nombreuses critiques, et ce, dès le courant des années 1950-1960. D'abord centrées sur la nécessité de mettre les élèves en situation d'analyser des documents plutôt que de s'en laisser conter un commentaire par la voix du maître, ces critiques se sont ensuite étendues aux modalités de conception même d'une « leçon d'histoire ». Mis en posture d'apprenti historien, les deux mains dans la poussière des documents d'archives, l'élève se voyait ainsi revêtir une mission de chercheur, d'enquêteur. Cette évolution, qu'il est impossible de résumer ici³, était soutenue par des préoccupations variées dont la mise en évidence des finalités intellectuelles et citoyennes de

l'enseignement de l'histoire (Cardin, 2014; Jadouille, 2015; Martineau, 2010). Le socio-constructivisme qui, de théorie de l'apprentissage, se trouva promue au rang de théorie de l'enseignement (Jadouille, 2025), apporta aussi de l'eau aux critiques de ceux qui défendirent un enseignement de l'histoire mettant l'élève en position d'enquête (Scheurman & Evans, 2018).

Même si des voix se sont fait entendre tant en francophonie que dans le monde anglosaxon, c'est dans ce dernier que les projets les plus précoces et les plus ambitieux ont vu le jour (Bain, Chapman, Kitson & Shreiner, 2024). Dès 1963, un nouveau curriculum - *The Amherst History Project* - est mis en application aux États-Unis. Censé impulser des démarches d'investigation en classe, il se révèle peu à même de modifier les pratiques d'enseignement de l'histoire, celles-ci demeurant dominées par la lecture du manuel, l'exposé de la personne enseignante et la mémorisation des faits. Près de dix ans plus tard, un autre projet - *The Schools Council Project « History 13-16* - est lancé en 1972 au Royaume-Uni : accusé de sacrifier la connaissance des faits sur l'autel de l'apprentissage de la méthode historique, il sera abandonné au début des années 1990. Après quelques décennies sans initiative aussi ambitieuse, les travaux de Wineburg (2000, 2001) et des nombreux chercheurs qui se sont inscrits dans sa foulée⁴ ont débouché sur la diffusion du programme *Reading like a Historian*⁵. Celui-ci propose un modèle de *Document-based lesson* mariant apprentissage de contenus historiques et enquête historique (Reisman, 2012).

Les programmes d'histoire québécois

Le système éducatif québécois n'est pas resté insensible à ces évolutions de fond. Il faut toutefois attendre la fin des années 1990 et le début des années 2000 pour que, dans le cadre du « renouveau pédagogique » (MELS, 2005), les programmes d'histoire en vigueur au secondaire se teintent d'accents inspirés des promoteurs des pratiques d'enquête.

1. <https://vitrlinguistique.oqlf.gouv.qc.ca>, page consultée le 5 décembre 2024.

2. Rey, A. (Éd.) (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. II, Paris : Dictionnaires Le Robert, p. 1723.

3. Pour plus de détails, cfr Jadouille, 2025.

4. Cfr par exemple les travaux cités en notes 8 et 9.

5. Cfr <https://inquirygroup.org/history-lessons>, page consultée le 11 décembre 2024.

Au premier cycle du secondaire, le programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* ne mentionne qu'à une seule reprise la nécessité de « [mettre l'élève] en situation d'enquête et de sélection d'informations » (MEQ, 2003, p. 340). Pour ce faire, les auteurs du programme ont énoncé les deux premières compétences⁶ : elles doivent amener l'enseignant à créer dans la classe une dynamique d'interrogation (compétence 1), puis d'interprétation (compétence 2) des réalités sociales par l'élève. Ainsi, celui-ci pourra, successivement « [apprendre] (...) à résoudre des problèmes en analysant les éléments d'une situation-problème (...) » (MEQ, 2003, p. 341) puis expérimenter « des stratégies de recherche qui lui permettent de comprendre la réalité sociale à l'étude » (MEQ, 2003, p. 342). Chacune de ces réalités est ainsi assortie d'un « angle d'entrée » (MEQ, 2003, p. 352) qui « détermine [un] objet d'interprétation » (*ibid.*). Par exemple, l'interprétation de la christianisation de l'Occident devra amener les élèves à déterminer en quoi l'Église médiévale constitue « une organisation et un acteur majeurs dans l'Europe naissante » (MEQ, 2003, p. 357). De même, l'étude des Révolutions américaine et française sera soutenue par le projet d'interpréter en quoi l'une et l'autre « mettent en place les assises de la démocratie moderne » (MEQ, 2003, p. 361). L'enseignant doit donc veiller à ce que les situations d'apprentissage qu'il soumet à l'élève « [...] nécessite[nt] une recherche [...] » (MEQ, 2003, p. 342), terme qui, au regard de l'étymologie du terme *histoire*, fait écho à celui d'enquête.

Au deuxième cycle du secondaire, la volonté des personnes autrices du programme *Histoire du Québec et du Canada* de mettre les élèves dans une dynamique de recherche peut aussi être débusquée. Bien qu'elles rappellent qu'il revient tantôt aux élèves d'établir les faits du passé, tantôt aux personnes enseignantes de les leur transmettre (MEES, 2017, p. 1), elles insistent également sur l'importance « de compétences [transversales] telles que *Exploiter l'information, Résoudre des problèmes* » (MEES, 2017, p. 4). Pour ce faire, les élèves doivent être confrontés régulièrement à « un ensemble de sources (...) [et] appelés à [y] distinguer l'information essentielle de l'information complémentaire [...] [et] à se poser diverses questions » (MEES, 2017, p. 5). La personne enseignante doit donc permettre « aux élèves d'explorer plusieurs avenues plutôt qu'une seule [...] [et favoriser] l'utilisation de différents médias de recherche [...] » (MEES, 2017, p. 8). Pareilles démarches d'investigation pourront se déployer tant dans l'exercice de la compétence 1 (caractériser une période de l'histoire du Québec et du Canada) que de la compétence 2 (interpréter une réalité sociale).

Des programmes aux pratiques d'enseignement

Si un consensus semble ainsi se dessiner pour instiller dans les pratiques enseignantes une dose certaine de recherche ou d'enquête, qu'en est-il dans les classes d'histoire au secondaire ?

La réalité des pratiques d'enseignement de l'histoire demeurant largement méconnue, il convient d'être prudent. En Europe, l'enquête *Youth and History* (Angvik & Von Borries, 1997) dont on attend prochainement une réplique, met en exergue l'importance, particulièrement dans les pays d'Europe de l'Est et du Sud, du récit du professeur et de la lecture du manuel (Von Borries, 2000). En France, les travaux semblent indiquer la persistance du modèle magistral sous une forme, le « cours dialogué », qui incorpore dans le récit de la personne enseignante, les apports, réponses et réflexions que celle-ci suscite des élèves (Lautier & Allieu-Mary, 2008 ; Tutiaux-Guillon, 2008).

Au Québec, les pratiques semblent se dérouler autour de deux pôles, qui constitueraient souvent deux étapes dans le courant de la leçon : le récit, assuré tantôt par la personne enseignante tantôt par le truchement du manuel, et des exercices, souvent extraits du même manuel ou des cahiers qui l'accompagnent. (Cardin & Tutiaux-Guillon, 2007 ; Martel, 2018 ; Martineau, 2010). Nous avons pu confirmer l'existence de ces pratiques, tout en constatant aussi la présence de pratiques d'enquête plus ouvertes (Jadoulle, 2020). Celles-ci demeurent toutefois marginales.

Cette faible percée des pratiques d'enquête pourrait s'expliquer de plusieurs façons. La prégnance de conceptions pédagogiques qui priorisent la transmission de connaissances ou qui sont attachées à fournir une guidance rapprochée aux élèves expliquent sans doute certaines réticences des personnes enseignantes à mettre en œuvre des démarches d'enquête. Ces conceptions se fondent sur la perception d'une forme d'incompatibilité entre l'enquête et les besoins des élèves sur le plan de la guidance. Cette perception est-elle fondée ? Par ailleurs, le manque de propositions concrètes à même de soutenir les personnes enseignantes dans le déploiement de semblables pratiques, ainsi que le fait que les épreuves ministérielles ne demandent pas aux élèves de développer des démarches d'enquête, nous paraissent également en mesure d'expliquer la relative rareté des dispositifs d'enquête en classe d'histoire. Enfin, la méconnaissance des acquis de la recherche sur la plus-value de ces pratiques n'incite peut-être pas les personnes enseignantes à avancer dans ce sens.

6. Interroger les réalités sociales dans une perspective historique et interpréter les réalités à l'aide de la méthode historique (MEQ, 2003, p. 344-347).

Pratiquer l'enquête en histoire : avec quelle efficacité et comment ?

Depuis le début des années 2000, plusieurs travaux de recherche⁷ ont permis d'établir l'efficacité des pratiques d'enquête dans l'enseignement de l'histoire, et ce tant au primaire qu'au secondaire. Globalement, ces études montrent que le développement de pratiques d'enquête apporte une plus-value significative sur le plan de la maîtrise des connaissances déclaratives, la capacité des élèves à lire pour s'informer à propos de contenus historiques, l'aptitude à lire de manière critique des récits historiques et des extraits de manuels scolaires, la capacité à lire comme un historien des sources premières, la maîtrise de l'écriture historique et la qualité de l'écriture en général, tout comme la compréhension par les élèves de la nature de la pensée historique. Sur tous ces plans, mais aussi en ce qui concerne le sentiment d'efficacité des élèves, leur motivation ou des attitudes comme leur disponibilité à travailler avec leurs pairs, la conduite de démarches d'enquête se révèle efficace.

Ces effets ont été démontrés dans le contexte de la mise en œuvre de dispositifs d'enquête variés. Toutefois, si l'on prend en compte uniquement les études de nature quasi-expérimentale ou expérimentale, soit celles dont le caractère démonstratif est le plus avéré, les dispositifs d'enquête dont l'efficacité a été la mieux démontrée correspondent à un modèle à peu près identique. Ce modèle a été diffusé aux États-Unis sous l'appellation de *Document-based lesson* et se déploie en quatre étapes :

- dans un premier temps, la personne enseignante contextualise la question de recherche et réactive les connaissances antérieures. Pour ce faire, elle commente ou guide les élèves dans l'analyse de documents, des sources premières, mais très souvent aussi des sources secondes comme des cartes ou des lignes du temps. Au terme de cette étape, la personne enseignante adresse aux élèves une question de recherche qui est nouvelle pour eux;
- la leçon se poursuit par une phase de modelage, par la personne enseignante, des stratégies de lecture et d'écriture historiques que les élèves vont devoir mettre en œuvre pour analyser la documentation et répondre à la question de recherche;
- les élèves sont ensuite amenés à analyser, en équipe, un ensemble de sources premières et secondes présentant des points de vue contrastés. Ils travaillent sous la guidance de la personne enseignante qui fournit, individuellement ou collectivement, les rétroactions et explications complémentaires qu'elle juge nécessaires. Cette étape peut se terminer par un temps d'intégration des connaissances déclaratives ou procédurales, ainsi qu'un temps de discussion avec les élèves;
- enfin, les élèves sont invités à rédiger de manière autonome une réponse à la question de recherche. Cette étape peut être suivie par un temps qui permet aux élèves de confronter leurs interprétations.

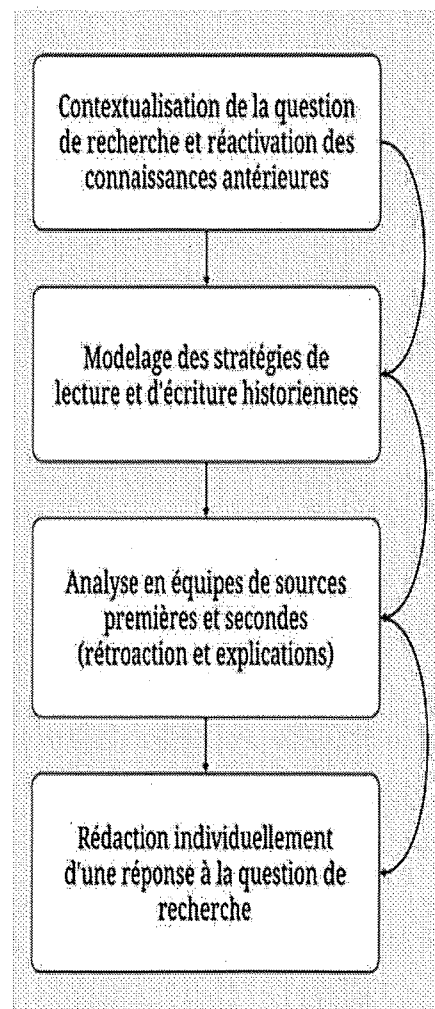


Fig. 1 - Le modèle du Document-based lesson

7. Nous en avons repéré une trentaine, tous publiés en 2000 et 2023.

Un modèle d'enquête... parmi d'autres ?

Si les études existantes convergent donc pour démontrer l'efficacité des pratiques d'enquête dans l'enseignement de l'histoire, cette démonstration porte principalement sur un modèle d'enquête dont il convient de cerner les traits fondamentaux.

Le premier renvoie aux travaux sur l'enseignement efficace et, plus particulièrement l'enseignement explicite (Bocquillon, Baco, Derobertmasure & Demeuse, 2024; Gauthier, Bissonnette, Richard & Castonguay, 2013; Gauthier & Bissonnette, 2017). Comme le montre le schéma ci-dessus, le modèle d'enquête qui a été mis au banc d'essai est organisé autour des trois étapes constitutives de la démarche d'enseignement explicite que sont le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Alors que le concept d'enquête pourrait évoquer des méthodes pédagogiques qui relèvent plutôt des approches par la découverte, comme la pédagogie par projet, les pratiques d'enseignement de l'histoire par l'enquête qui se sont révélées efficaces se distinguent par un fort degré d'étayage (*scaffolding*), terme qui désigne le soutien ou la guidance qu'apporte la personne enseignante. Dans la plupart des études, les effets démontrés l'ont été en confrontant les résultats des élèves appartenant à un groupe expérimental, bénéficiant de dispositifs inspirés de l'enseignement explicite, avec ceux d'élèves n'en bénéficiant pas. Rares sont les études ayant contrastés plusieurs modèles de pratiques d'enquête diversement étayées⁸. La question se pose donc de savoir dans quelle mesure d'autres dispositifs, notamment plus faiblement mais aussi plus diversement étayés, pourraient aussi améliorer les apprentissages des élèves.

Le deuxième trait distinctif des pratiques d'enquête qui ont été expérimentées concerne leur intégration dans la planification des apprentissages. Conformément au modèle des *Document-based lessons*, les dispositifs d'enquête prenaient place dans le cadre d'une « leçon » particulière. Celle-ci durait quelques périodes, souvent entre trois et huit, et prenait donc la forme d'un atelier ou d'un séminaire portant sur une question de recherche particulière. Une recherche de De La Paz (2005) en présente différents exemples comme la « Loi sur le déplacement des Indiens » (*Indian Removal Act*) de 1830, les massacres de missionnaires blancs (Massacre *Withman*) ou d'émigrants (massacre de *Mountain Meadows*) respectivement en 1847 et en 1857, les causes du conflit entre le Texas et le Mexique (1835-1836), le mouvement pour le droit de vote des femmes aux États-Unis ou encore les événements qui ont conduit à la guerre entre les États-

Unis et le Mexique entre 1846 et 1848. Même répétées, ces « périodes d'enquête » constituent donc des formes de « parenthèses » dans le fil de l'année scolaire. Cette manière de concevoir les dispositifs d'enquête nous semble témoigner d'une représentation, souvent présente chez les personnes enseignantes, selon laquelle l'analyse de documents, surtout quand ils sont en grand nombre et portent sur des questions nouvelles et complexes, ne peut se faire qu'après que les élèves se soient vu enseigner un nombre, parfois important, de connaissances contextuelles. La première étape du modèle tel que résumé ci-dessus fait écho à cette conception. Mais ces connaissances contextuelles ne pourraient-elles pas elles-mêmes faire l'objet d'un enseignement dans le cadre de démarches d'enquête?

Irriguer l'enseignement de l'histoire par des pratiques d'enquête diversement étayées

Ces deux traits majeurs nous ont amené à concevoir un dispositif de recherche qui se distingue d'une double façon. Il consiste d'abord à contraster différents groupes expérimentaux au sein desquels les élèves développeront tous des démarches d'enquête. Celles-ci porteront toutes sur les mêmes objets et sur les mêmes documents, mais elles seront mises en œuvre par la personne enseignante selon trois niveaux décroissants de guidance: fort, modéré et faible (cfr fig. 2). Ainsi, dans le premier groupe expérimental, le niveau de guidance sera calqué sur les trois étapes de la démarche d'enseignement explicite : modelage, pratique guidée et pratique autonome. Lors de la pratique guidée, la personne enseignante prodiguera des rétroactions systématiques par questionnement personnalisé. Dans le deuxième groupe, la guidance, que l'on peut qualifier de « modérée », consistera en la présentation d'outils de soutien des stratégies et leur mise en application dans des démarches proches de celles qui sont de mise dans le cours dialogué ou le *discours-découverte* (Jadoulle, 2025). Les élèves seront ensuite conduits à pratiquer ces stratégies en dyade avec, à leur disposition, les outils de soutien qui ont fait l'objet d'une présentation puis d'une mise en application guidée; la rétroaction sera moins systématique que dans le premier groupe. Enfin, dans le troisième groupe, le niveau de guidance rejoindra celui qui est de mise dans les approches par la découverte ou l'*apprentissage-recherche* (Jadoulle, 2025). Les outils de soutien des stratégies seront rendus disponibles sans modelage ni mise en application préalable. Les élèves les mettront en œuvre individuellement avant de poursuivre l'enquête en équipes de quatre, sans outils, et avec une rétroaction de la personne enseignante uniquement sur demande des élèves.

8. Voir cependant De La Paz, Wissinger, Gross, Butler 2022; Nokes, Dole & Hacker, 2007; Stoel, van Drie & Van Bortel, 2015.

9. Cfr par exemple Stoel, van Drie & Van Bortel, 2015; Wilke, De Paepe & Van Nieuwenhuysse, 2022; Wissinger, Ciullo & Shiring, 2018.

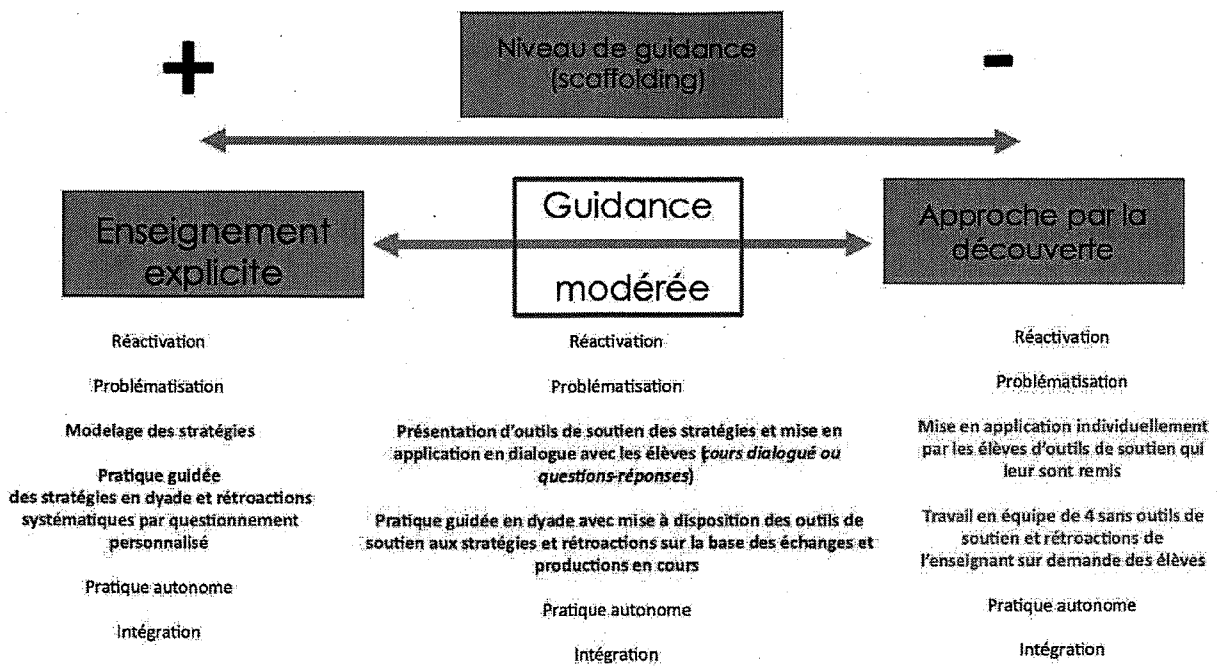


Fig. 2. Pratiquer l'enquête : mais avec quelle guidance ? Schéma inspiré de Gauthier, Bissonnette & Bocquillon, 2022, p. 67

Par ailleurs, loin de constituer des formes de « parenthèses » dans le cours d'un enseignement de l'histoire qui, si l'on en croit l'état de la recherche (cfr *supra*), serait organisé autour d'une alternance entre des temps de récit et des périodes d'exercices, ces démarches d'enquête irrigueront la quasi-totalité des séquences d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) qui seront proposées aux élèves. Pour ce faire, nous prévoyons une expérimentation qui couvrira 6 SAÉ et la totalité des compétences et des contenus prescrits dans les trois premières réalités sociales prévues dans le programme *Histoire du Québec et du Canada*, soit *La formation du Régime fédéral canadien (1840-1896)*, *Les nationalismes et l'autonomie du Canada (1896-1945)* et *La modernisation du Québec et la Révolution tranquille (1945-1980)*. Ces SAÉ seront toutes organisées selon une architecture semblable (réactivation des connaissances antérieures, problématisation, enquête selon un des trois niveaux de guidance, pratique autonome et intégration). Diversement étayées, selon les groupes expérimentaux, les démarches d'enquête porteront donc, non pas sur des questions de recherche pointues et spécialisées, qui font suite à un enseignement des connaissances prescrites par

le programme, mais sur des questions de recherche qui portent sur ces connaissances elles-mêmes. De cette façon, en pratiquant l'enquête, les élèves pourront s'approprier les connaissances déclaratives et les opérations intellectuelles prescrites par le programme *Histoire du Québec et du Canada* et le cadre d'évaluation. Soulignons également la présence d'une phase de problématisation, absente du modèle *Document-based lesson*. À l'inverse, la maîtrise des connaissances contextuelles étant assurée à travers les démarches d'enquête proposées au fil des six SAÉ que nous développerons, la phase de contextualisation par laquelle débute les *Document-based lessons* disparaît.

L'efficacité de ces six SAÉ clés en main qui seront fournies aux personnes enseignantes sera appréciée à l'aune des opérations intellectuelles qui sont prescrites au deuxième cycle (MÉES, 2018a et b), et en particulier *situer dans le temps, déterminer des causes et des conséquences, déterminer des changements et des continuités, mettre en relation des faits et établir des liens de causalité*. La maîtrise de ces opérations sera évaluée à travers quatre tâches qui consisteront à établir une périodisation.

Vous enseignez en 4^e secondaire et ce projet de recherche vous interpelle ?

Vous souhaiteriez y participer en rejoignant un des trois groupes expérimentaux qui mettront au banc d'essai, entre septembre 2025 et mars 2026, les 6 SAÉ « clé en main » (consignes d'activités, documents, cahiers de l'élève et corrigés) que nous préparons ?

Vous souhaitez en savoir plus et connaître le détail du déroulement de cette expérimentation et prendre connaissance du document de présentation de notre recherche ?

Contactez-nous en adressant un courriel à Raphaël Desormeaux, auxiliaire de recherche à l'Université TÉLUQ (raphael.desormeaux@teluq.ca).

En participant à cette recherche, vous vous ménager une occasion de parfaire vos connaissances et compétences professionnelles. De plus, l'ensemble des SAÉ et tout le matériel y afférent (diaporamas, capsules vidéos, etc.) demeureront à votre disposition, au terme de la recherche, et vous pourrez ainsi le réutiliser et/ou l'adapter à votre guise.

Pour conclure

Parfois jugées trop complexes ou nécessitant à tout le moins la maîtrise préalable de connaissances contextuelles dont l'enseignement réduit considérablement le temps disponible pour mettre les élèves en situation de recherche, les pratiques d'enseignement de l'histoire par l'enquête sont pourtant soutenues par une littérature qui, sans être abondante, converge pour en montrer l'efficacité, y compris en ce qui concerne l'apprentissage des contenus historiques. Cette donnée de recherche devrait amener les personnes enseignantes à orienter progressivement leurs pratiques dans ce sens.

Pour ce faire, comme les études révèlent que la qualité de l'étaiyage offert aux élèves constitue l'élément-clé qui assure l'efficacité des démarches d'enquête, il apparaît essentiel que les personnes enseignantes puissent disposer d'une typologie et de SAÉ validées scientifiquement. C'est l'objectif que nous visons par la mise en œuvre de notre projet de recherche sur l'enquête historique.

Références

Angvik, M. & Von Borries, B. (Éd.) (1997). *Youth and history, a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hambourg : Éditions Körtber-Stiftung.

Bain, B., Chapman, A., Kitson, A. & Shreiner, T. (2024) (Eds). *History Education and Historical Inquiry*. Charlotte : Information Age Publishing.

Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmeasure, A. & Demeuse, M. (2024). *Enseignement explicite : pratiques et stratégies. Quand l'enseignant fait la différence*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Bruter, A. (1997). *L'histoire enseignée au Grand Siècle : naissance d'une pédagogie*. Paris : Belin.

Bruter, A. (2013). Le cours magistral dans l'enseignement secondaire. *Nature, histoire, représentations (1802-1902). Histoire@Politique*, 3 (21), 22-38.

Cardin, J.-F. (2014). Les programmes de sciences sociales : du pourquoi au comment. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois & S. Demers (Éds), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (pp. 75-98). Québec : Éditions Multimondes.

Cardin, J.-F. & Tutiaux-Guillon, N., (2007). Les fondements des programmes d'histoire par compétences au Québec et en France : regards croisés. *Cahiers Théodile*, 8, 35-64.

De La Paz, S. (2005). Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 139-156.

De La Paz, S., Wissinger, D. R., Gross, M., & Butler, C. (2022). Strategies that promote historical reasoning and contextualization: A pilot intervention with urban high school students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 35 (2), 353-376.

Gauthier, C. & Bissonnette, S. (2017). L'enseignement explicite, une approche pédagogique pour la gestion des apprentissages et des comportements. Dans C. Gauthier & M. Tardif (Éds), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (4^e éd., pp. 242-263). Montréal : TC Médias Livres.

Gauthier, C., Bissonnette, S. & Bocquillon, M. (2022). *Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. & Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*. Montréal : Pearson Erpi.

- Jadoulle, J.-L. (2015; 2^e éd., 2018). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Namur : Érasme.
- Jadoulle, J.-L. (2020). L'impact des représentations sociales de l'enseignement de l'histoire et de ses finalités sur les pratiques des enseignant·e·s au Québec : recherche exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 46 (3), 148-173.
- Jadoulle, J.-L. (2025). *Enseigner l'histoire au primaire et au secondaire. Objets, fondements et modalités d'une « didactique de l'enquête »*. Montréal : JFD Éditions.
- Lautier, N. & Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, janvier-mars, 111-115.
- Martel, V. (2018). *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire. Former à l'enquête en classe d'histoire*. Montréal : JFD Éditions.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle. Domaine de l'univers social. Histoire et éducation à la citoyenneté*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Le nouveau pédagogique. Ce qui définit « le changement »*. Préscolaire, primaire, secondaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2017). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire. Histoire du Québec et du Canada. Troisième et quatrième secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2018a). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire et éducation à la citoyenneté. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle. Première et deuxième*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2018b). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Histoire du Québec et du Canada. Enseignement secondaire, 2^e cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nokes, J.D., Dole, J.A. & Hacker, D.J. (2007). Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 492-504.
- Reisman, A. (2012). The 'document-based lesson': Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers. *Journal of curriculum studies*, 44 (2), 233-264.
- Scheurman, G. & Evans, R.W. (Éds) (2018). *Constructivism and the New Social Studies. A Collection of Classic Inquiry Lessons*. Charlotte : Information Age Publishing.
- Stoel, G.L., van Drie, J.P. & van Boxtel, C.A.M. (2015). Teaching towards historical expertise. Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history. *Journal of Curriculum Studies*, 47 (1), 49-76.
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire- géographie dans le secondaire français». Dans F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (Éds), *Compétences et contenus. Les curriculums en question* (pp. 117-146). Bruxelles : De Boeck.
- Von Borries, B. (Éd.) (2000). Methods and aims of teaching History in Europe. A report of *Youth and History*. Dans P.N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Éds), *Knowing, teaching, and learning history. National and international perspectives* (pp. 246-261). New-York - London : New York University Press,
- Wineburg, S. (2000). Making historical sense. Dans P.N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Éds), *Knowing, teaching, and learning history. National and international perspectives* (pp. 306-325). New-York - London : New York University Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia : Temple University Press.
- Wissinger, D.R., Ciullo, S.P. & Shiring, E.J. (2018). Historical Literacy Instruction for All Learners: Evidence from a Design Experiment. *Reading & Writing Quarterly*, 34 (6), 568-586.
- Wilke, M., Depaepe, F. & Van Nieuwenhuysse, K. (2022). Fostering historical thinking and democratic citizenship? A cluster randomized controlled intervention study. *Contemporary Educational Psychology*, 71, 102-115.