

L'enseignement explicite et son application en classe d'histoire

Conférence présentée à l'Université de Liège
26 mai 2025

Jean-Louis Jadoulle, Ph. D, professeur titulaire

Mario Richard, Ph.D, professeur associé

Sarah Lapré, M.A., enseignante et assistante de recherche



Conseil de recherches
en sciences humaines
du Canada

Canada

Ordre du jour

BUT

Présenter une synthèse des résultats de recherche sur les pratiques d'enquête en didactique de l'histoire et le modèle d'enseignement explicite contextualisé à la discipline qui en découle.

1. Introduction
2. Enseignement efficace et enseignement explicite
3. L'enseignement explicite en histoire : que dit la recherche ?
4. Un exemple d'enseignement explicite de l'histoire au secondaire
5. Objectivation de la présentation, questions et échange

Introduction

Depuis les années 1970, en classe d'histoire, on enseigne...
des savoirs... et des savoir-faire.

À partir de la fin des années 1990, on vous a demandé
d'enseigner aussi ... **des compétences.**

Pour favoriser le développement de ces savoirs, savoir-faire et
compétences, il est nécessaire d'**étayer l'apprentissage** :
c'est l'intention fondamentale de **l'enseignement explicite.**

Enseignement efficace et enseignement explicite

Préambule : les données probantes

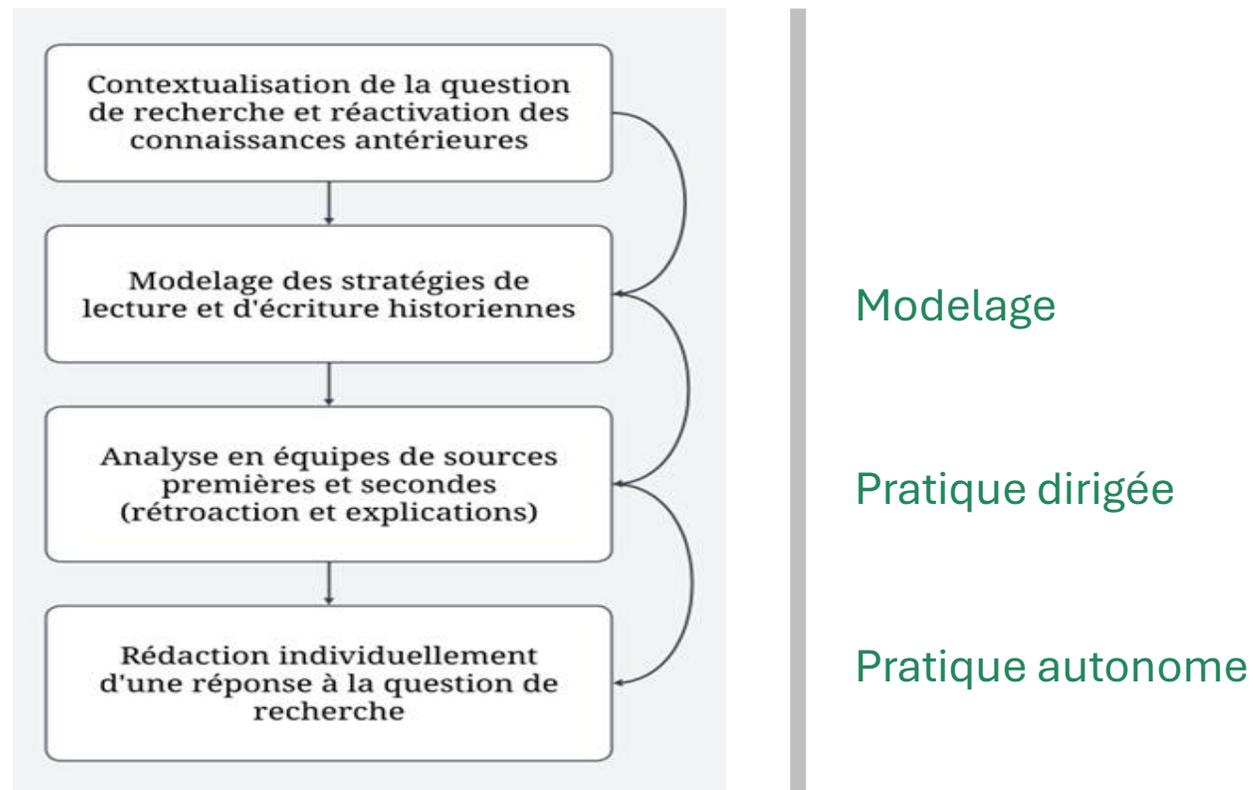
- Enquête historique et enseignement explicite

2 grands objectifs

1. Saisir la nature de l'enseignement explicite, ses origines en enseignement efficace et l'apport de la psychologie cognitive dans son efficacité
2. Comprendre les phases de l'enseignement explicite et les 3 étapes de cette démarche :
 1. Modelage
 2. Pratique dirigée
 3. Pratique autonome

Données probantes sur les pratiques d'enquête (Jadoulle et coll., 2025)

- L'apprentissage de l'histoire est favorisé par le degré d'étayage, en particulier la pratique de l'enseignement explicite
- Modèle *Document-based lessons* de Reisman (2012) est le plus efficace
- Ce modèle correspond aux 3 étapes de l'enseignement explicite



Recourir aux données probantes

« Quand on parle de données probantes, on fait généralement référence à des pratiques de prévention ou d'intervention validées par une certaine forme de **preuve scientifique**, par opposition aux approches qui se basent sur la tradition, les conventions, les croyances ou les données non scientifiques »
(La Roche, 2008, p. 2).

Classification des recherches en éducation

Ellis & Fouts (1993)

Niveau 1		Recherches descriptives
Niveau 2	Méta-analyse	Recherches comparatives (petite échelle)
Niveau 3	Méga-analyse	Recherches comparatives (grande échelle)

Nature de l'enseignement explicite

- L'enseignement explicite est une approche d'enseignement structurée et systématique.
- Fait partie de la famille des modèles dits **instructionnistes** : basés sur des stratégies d'enseignement structurées en étapes séquencées et fortement intégrées.

Nature de l'enseignement explicite

- **Dire** : rendre explicites pour les élèves les **intentions** et objectifs visés dans la leçon.
- **Dire** : rendre explicites et disponibles pour les élèves les **connaissances antérieures** dont ils auront besoin.

Nature de l'enseignement explicite

- **Montrer** : rendre explicite pour les élèves, en exécutant devant eux la tâche à accomplir et en **énonçant le raisonnement suivi à voix haute** (modelage).

Nature de l'enseignement explicite

- **Guider** : chercher à ce que les élèves **rendent explicite leur raisonnement implicite** en situation de pratique.
- **Guider** : fournir une **rétroaction** appropriée afin qu'ils construisent des connaissances adéquates avant que les erreurs ne se cristallisent dans leur esprit.

Nature de l'enseignement explicite

- Caractérisé par un ensemble de **mesures de soutien** (*étais*) par lesquelles les étudiants sont guidés à travers le processus d'apprentissage.

Nature de l'enseignement explicite

Années 1970. Recherches processus-produit :

- Description, à la suite d'observations dans les classes, de stratégies pédagogiques efficaces.
- Stratégies éparses.

Nature de l'enseignement explicite

1986. Rosenshine et Stevens proposent un *modèle général d'enseignement efficace* en six étapes :

1. Révision
2. Présentation
3. Pratique guidée
4. Correction et *rétroaction*
5. Pratique autonome
6. Révisions hebdomadaires et mensuelles

Nature de l'enseignement explicite

Modèle qui a été développé et validé selon les trois niveaux de recherche d'Ellis et Fouts (1993)

1. Présentation = Modelage
2. Pratique guidée = Rétroaction et correction
3. Pratique autonome

Nature de l'enseignement explicite

Enseignement explicite



Enseignement efficace

Les cinq phases d'une leçon d'enseignement explicite

1. Ouverture
2. Modelage
3. Pratique guidée
4. Pratique autonome
5. Clôture

Ouverture

- Obtenir l'attention des élèves.
- Présenter l'objectif d'apprentissage
- Activer les connaissances préalables

Trois étapes principales de l'enseignement explicite

Modelage : « Je fais ».

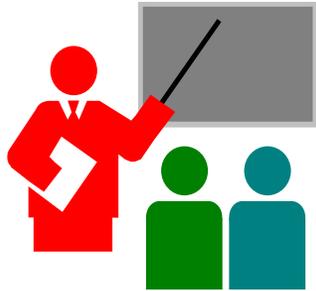
Pratique guidée : « Nous faisons ensemble ».

Pratique autonome : « Tu fais seul ».

Démarche d'enseignement explicite

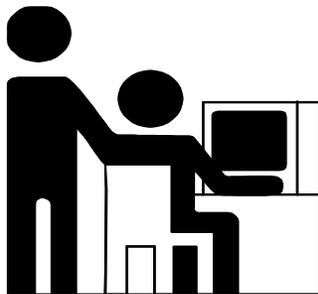
Enseignants + efficaces : 23/50 minutes (modelage + pratique guidée)

Enseignants - efficaces : 11/50 minutes



ÉTAPE 1 MODELAGE

Lors de ses présentations et ses démonstrations, l'enseignant(e) s'efforce de rendre explicite tout raisonnement qui est implicite **en enseignant les quoi, pourquoi, comment, quand et où faire.**



ÉTAPE 2

PRATIQUE GUIDÉE = Rétroaction

L'enseignant(e) **prend le temps de vérifier ce que les élèves ont compris** de sa présentation ou de sa démonstration, en leur donnant des tâches à réaliser, en équipe, semblables à celles effectuées lors du modelage.



ÉTAPE 3

PRATIQUE AUTONOME

(rétroaction après 2 - 3 problèmes ou questions)
L'élève réinvestit seul ce qu'il a compris du modelage et appliqué en équipe, lors de la pratique guidée, dans **quelques problèmes ou questions.**

Modelage : «Je fais»

Modeler ou démontrer les apprentissages à réaliser

Rendre visible par le biais du langage : « mettre un haut-parleur sur sa pensée ».

- Démontrer étape par étape.
- L'enseignant verbalise les étapes pour réaliser la tâche, les questions qu'il se pose, les stratégies qu'il utilise.
- Procéder du simple au complexe.
- Enseigner le concept en expliquant ou démontrant concrètement.
- Utiliser des exemples et contre-exemples qui clarifient les attributs essentiels du concept.

Pratique guidée : «Nous faisons ensemble»

Plusieurs stratégies

- Poser des questions.
- Utiliser le soutien approprié.
- Vérifier la compréhension.
- Rétroaction et correction.

Pratique guidée : «Nous faisons ensemble»

Démontrer étape par étape

- Mémoire de travail limitée : donc présenter peu de nouvelles notions à la fois et guider ensuite les élèves lorsqu'ils s'exercent à acquérir ces nouvelles notions.

Poser des questions pour vérifier la compréhension

- Les enseignants les plus efficaces demandent à leurs élèves d'expliquer comment ils ont procédé pour arriver à trouver leur réponse.
- Les moins efficaces posent non seulement moins de questions mais aussi n'interrogent pratiquement jamais les élèves sur leurs façons de faire.

Pratique guidée : «Nous faisons ensemble»

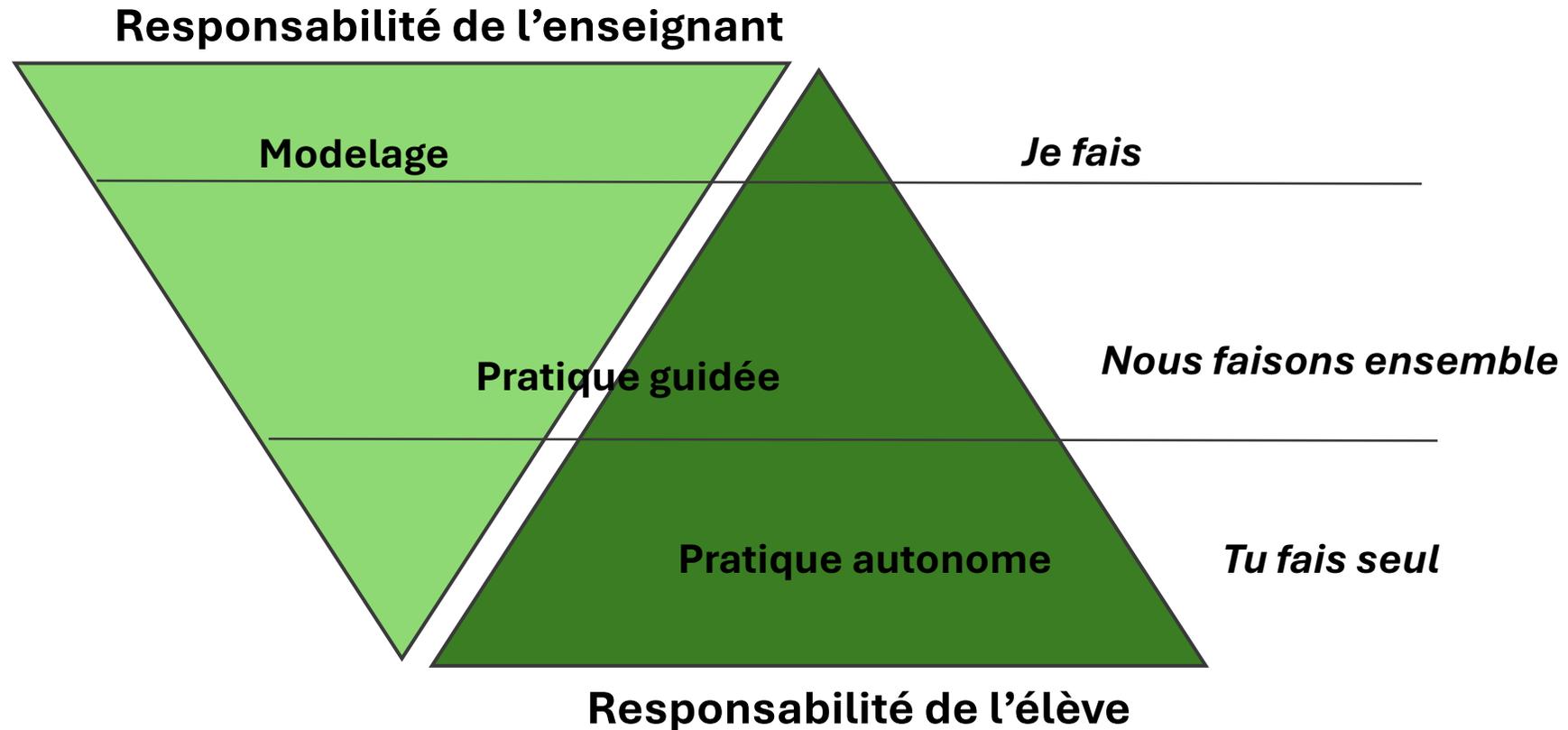
Rétroaction et correction

- La rétroaction peut être définie comme étant le procédé qu'un enseignant utilise pour donner et recueillir de l'information sur la justesse des réponses orales ou écrites fournies par les élèves à des questions portant sur la matière à apprendre.
- La rétroaction la plus puissante est celle qui provient de l'élève vers l'enseignant, en réponse au questionnement.
- La rétroaction aide à rendre l'apprentissage visible
- La rétroaction est fortement corrélée à la réussite scolaire

Pratique autonome : «Tu fais seul»

- L'objectif : faire en sorte que les élèves prouvent qu'ils ont compris le contenu que l'enseignant leur a enseigné en faisant seuls, sans aide ou soutien.
- Si les élèves ne savent pas faire seuls, ils intégreront par la suite en mémoire des connaissances erronées.
- Il sera alors très difficile pour l'enseignant de travailler à faire « désapprendre » ce qu'ils auront intégré en mémoire.

Évolution des responsabilités en fonction des étapes de la leçon



Clôture

- Assurer l'objectivation des apprentissages réalisés :
 - « Quel est l'essentiel à retenir? »
 - Effectuer une synthèse.
- Annoncer la prochaine leçon.

Actions de l'enseignant et des élèves dans les cinq phases de l'enseignement explicite

Dire	→	Ouverture
Montrer	→	Modelage
Guider	→	Pratique guidée
Superviser	→	Pratique autonome
Soutenir	→	Clôture

Actions de l'enseignement et des élèves dans les 5 phases de l'enseignement explicite

DIRE

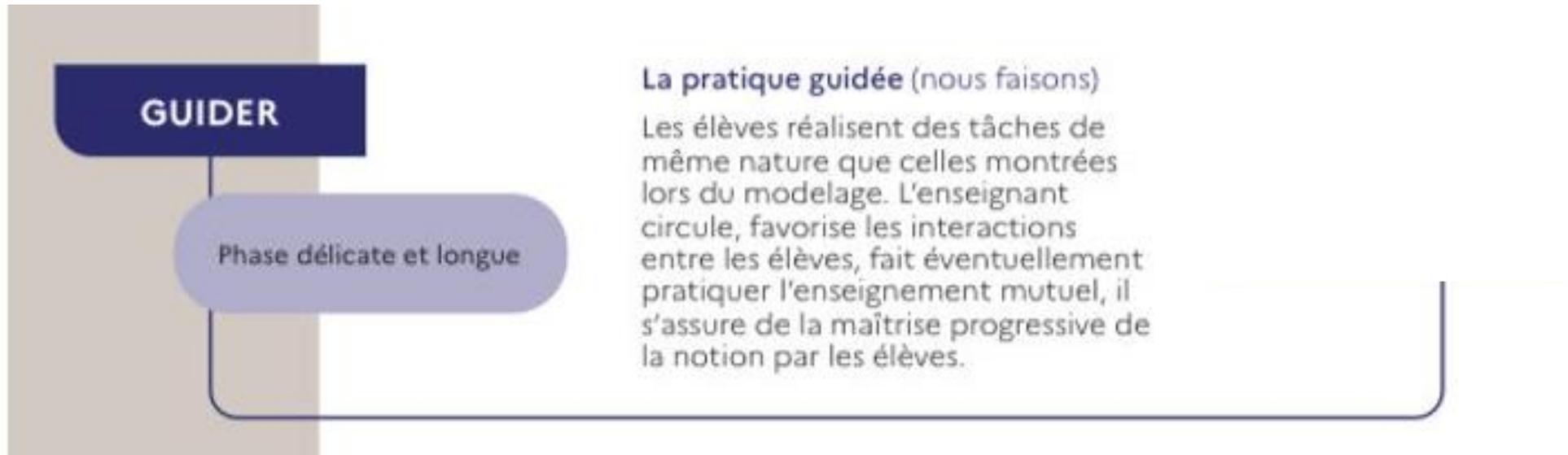
L'ouverture de l'activité

L'enseignant réactive les connaissances préalables, précise ses objectifs d'apprentissage (facilite le transfert en mémoire à long terme) et les distingue de la tâche à accomplir. Il insiste sur les points clefs et limite toute information superflue.

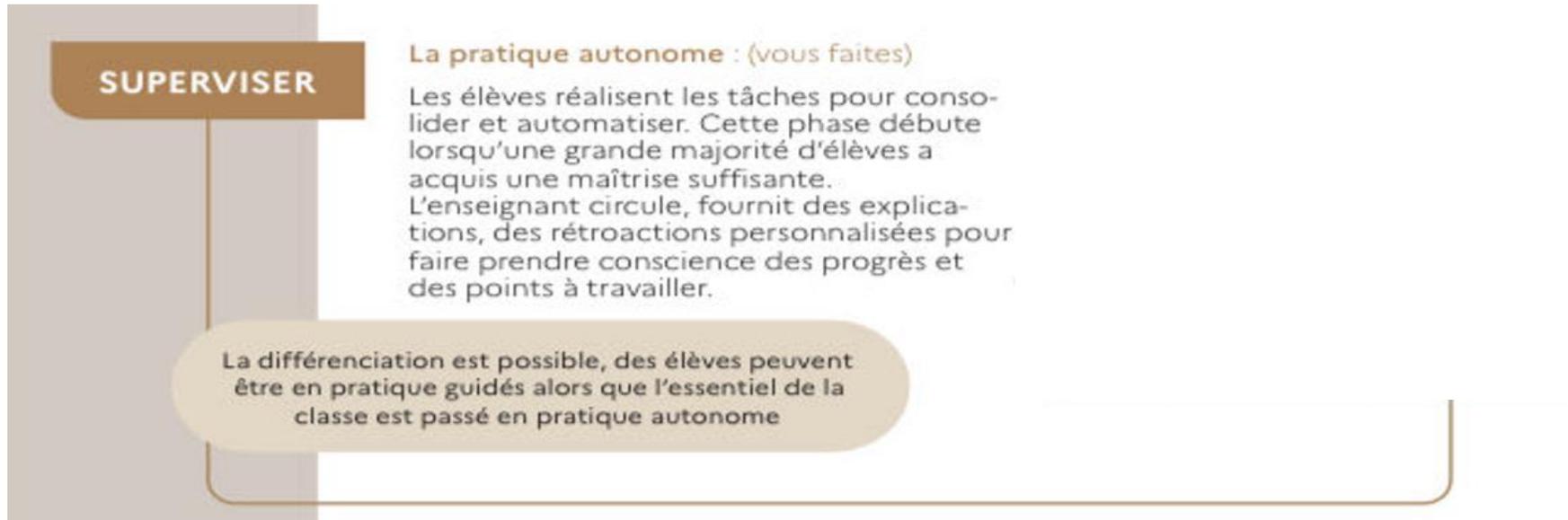
Actions de l'enseignement et des élèves dans les 5 phases de l'enseignement explicite



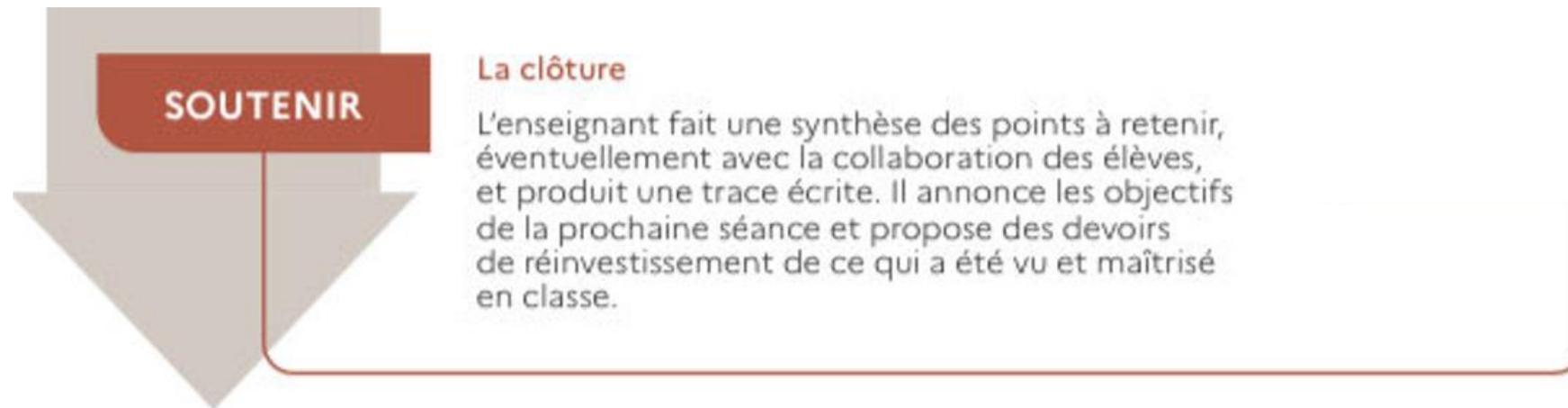
Actions de l'enseignement et des élèves dans les 5 phases de l'enseignement explicite



Actions de l'enseignement et des élèves dans les 5 phases de l'enseignement explicite



Actions de l'enseignement et des élèves dans les 5 phases de l'enseignement explicite



L'enseignement explicite et la psychologie cognitive

- 1956: Miller découvre «le nombre magique»:

7 + /- 2

- Notre système cognitif est limité et ne peut que traiter que **7 + /- 2** unités d'information à la fois.

L'enseignement explicite et la psychologie cognitive

- Au-delà de ce seuil du 7 ± 2 il y aurait surcharge.
- La recherche des 30 dernières années a permis de raffiner la compréhension de ce processus qui a donné lieu à la

théorie de la charge cognitive

L'enseignement explicite et la psychologie cognitive

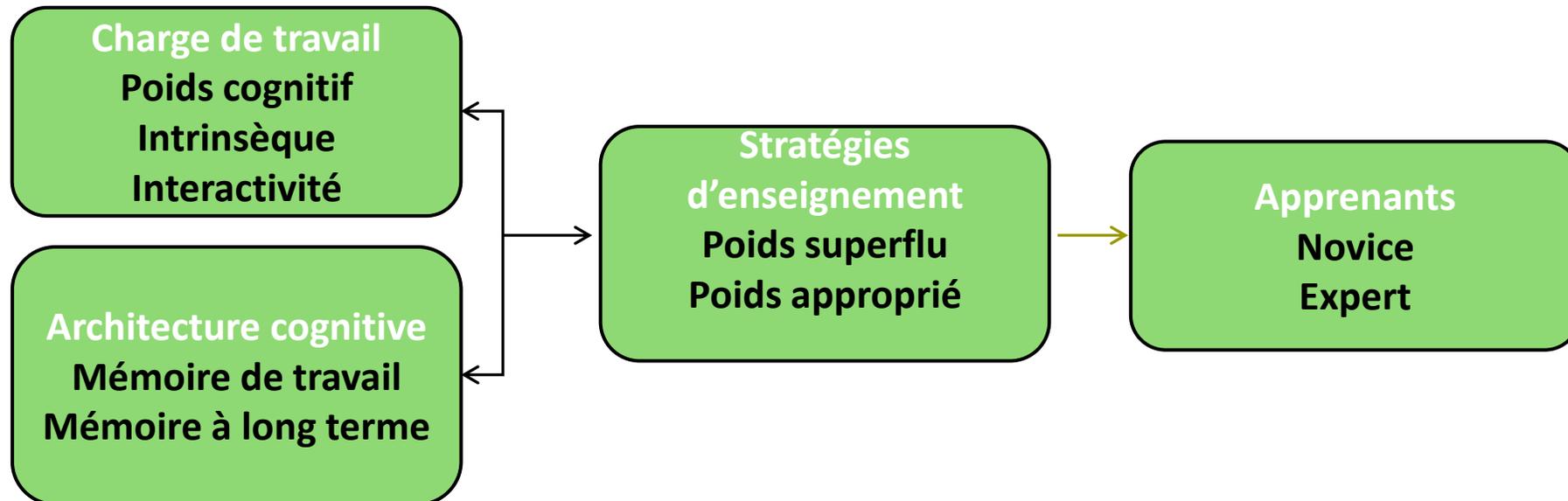
Théorie de la charge cognitive:

Principes visant à rendre les stratégies d'enseignement plus efficaces, i.e. compatibles avec les caractéristiques de la cognition (*architecture cognitive et fonctionnement*).

Concepteur : John Sweller

L'enseignement explicite et la psychologie cognitive

La théorie de la charge cognitive met en relation les éléments suivants :



L'enseignement explicite et la psychologie cognitive

1. L'architecture cognitive:

- Mémoire de travail (à court terme)
- Mémoire à long terme

L'enseignement explicite et la psychologie cognitive

Mémoire de travail :

- C'est le partenaire actif, le *processeur*, le «directeur exécutif»
- Traite **consciemment** l'information
- Capacités limitées
 - Étendue: 7 unités d'information (+ / - 2)
 - Durée : \simeq 20 secondes
- Processeur visuel, processeur auditif

L'enseignement explicite et la psychologie cognitive

Mémoire à long terme :

- Réservoir illimité d'informations
- Inerte
- Contient des milliers de schémas

L'enseignement explicite et la psychologie cognitive

2. Charge de travail :

Intrinsèque : le travail mental exigé par la complexité d'un contenu à apprendre (lié aux objectifs poursuivis : connaissances et habiletés)

Plus exigeant en fonction de **l'interactivité** entre les éléments



L'enseignement explicite et la psychologie cognitive

3. Stratégies d'enseignement :

- Travail mental exigé par les **activités d'apprentissage** demandées par l'enseignant et qui permet d'atteindre les objectifs visés
- La charge demandée peut être **appropriée** ou **superflue (excessive)**

L'enseignement explicite et la psychologie cognitive

3. Stratégies d'enseignement :

- Charge **superflue** (non pertinente) : c'est la charge qui impose un travail mental inutile et par conséquent gaspille les ressources mentales de l'apprenant.

L'enseignement explicite et la psychologie cognitive

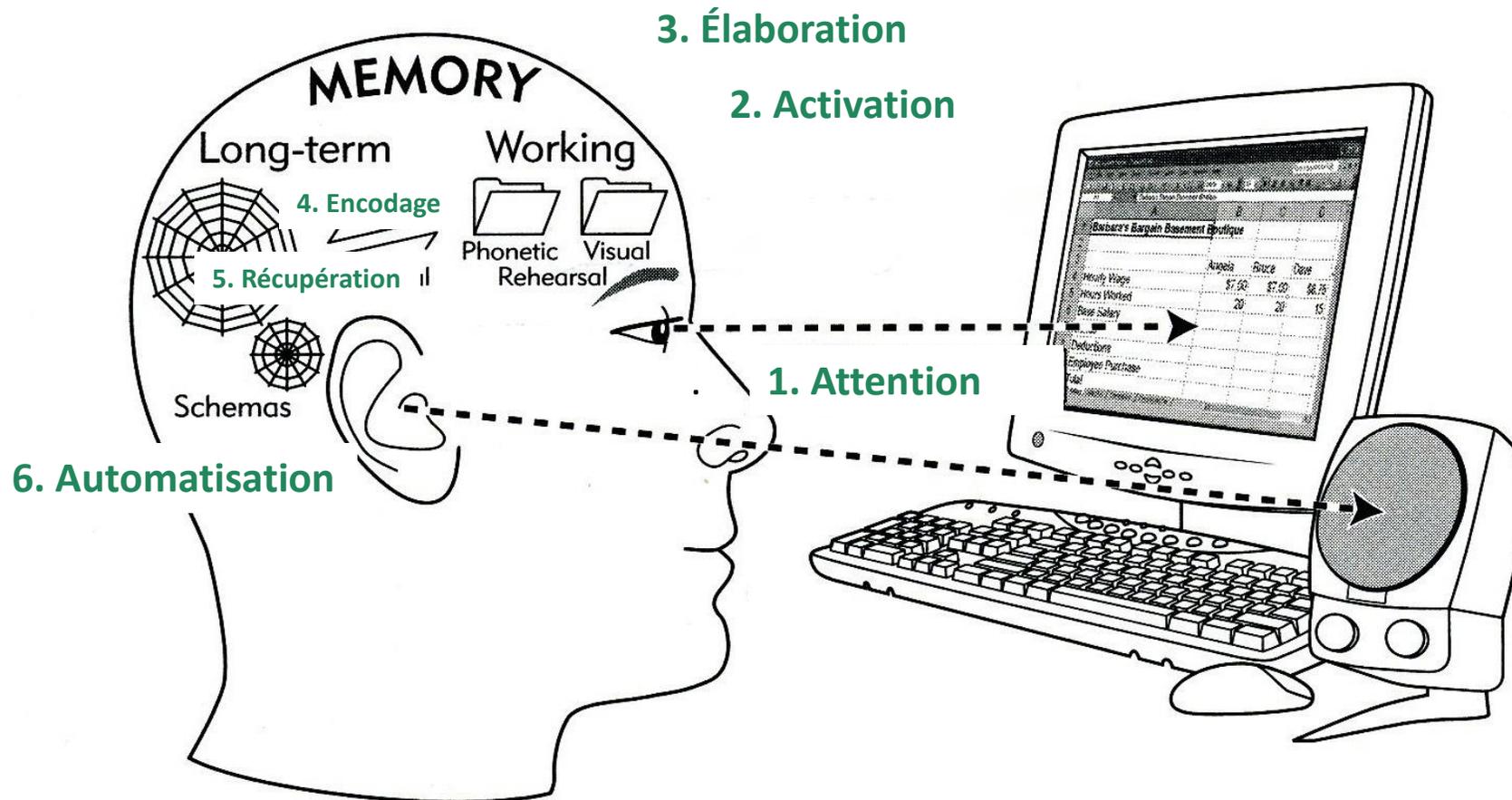
4. L'apprenant :

- Les activités d'apprentissage doivent correspondre au degré d'expertise de l'apprenant :
 - Novice
 - Expert

Processus d'apprentissage cognitif

Figure 2.3. An Overview of Cognitive Learning Processes.

Source: Clark Training & Consulting.



L'enseignement explicite et la psychologie cognitive

Processus d'apprentissage cognitif :

1. **Attention** : filtrer l'information pertinente
2. **Activation** des connaissances antérieures pour transférer les schémas déjà archivés dans la *mémoire à long terme* vers la *mémoire de travail*.

L'enseignement explicite et la psychologie cognitive

Processus d'apprentissage cognitif :

3. Élaboration de schémas

- Les nouvelles informations (visuelles ou auditives) sont traitées dans la mémoire de travail pour former des «schémas» (chunks).

L'enseignement explicite et la psychologie cognitive

- Les *schémas* jouent un rôle essentiel dans la cognition.
 - Le schéma de la lettre «a» permet de reconnaître toutes les lettres «a» écrites de toutes les manières possibles.
 - On ne peut comprendre quelqu'un qui nous parle sans déjà avoir emmagasiné dans notre mémoire à long terme la structure de la langue (milliers de schémas)
 - Ex: Le schème «arbre» comprend une grande quantité d'informations stockées
 - Experts aux échecs reconnaissent les *schémas* de parties

L'enseignement explicite et la psychologie cognitive

- Les **schémas** permettent donc de traiter un grand nombre d'informations comme si c'était 1 seul élément.
 - Ex. quand on lit le mot «élément» on ne pense pas à chacune des lettres séparées é-l-é-m-e-n-t mais à une seule entité «élément».
- **Le schéma diminue ainsi la charge cognitive**

L'enseignement explicite et la psychologie cognitive

Processus d'apprentissage cognitif (suite) :

4. Encodage

- Résultat de *l'élaboration* : transformation en schémas de connaissances ou d'habiletés plus élaborés qui sont intégrés ensuite aux schémas préalables de la MLT.

5. Récupération

- Il n'est pas suffisant de former des schémas, il faut aussi pouvoir les utiliser au besoin. Essentiel pour le transfert d'apprentissage.

L'enseignement explicite et la psychologie cognitive

Processus d'apprentissage cognitif (fin) :

6. Automatisation

- Une fois automatisée l'habileté peut être utilisée sans taxer la mémoire de travail.
- La **pratique** aide à **automatiser** les schémas emmagasinés.
- Ils pourront ainsi être récupérés et utilisés sans effort supplémentaire.

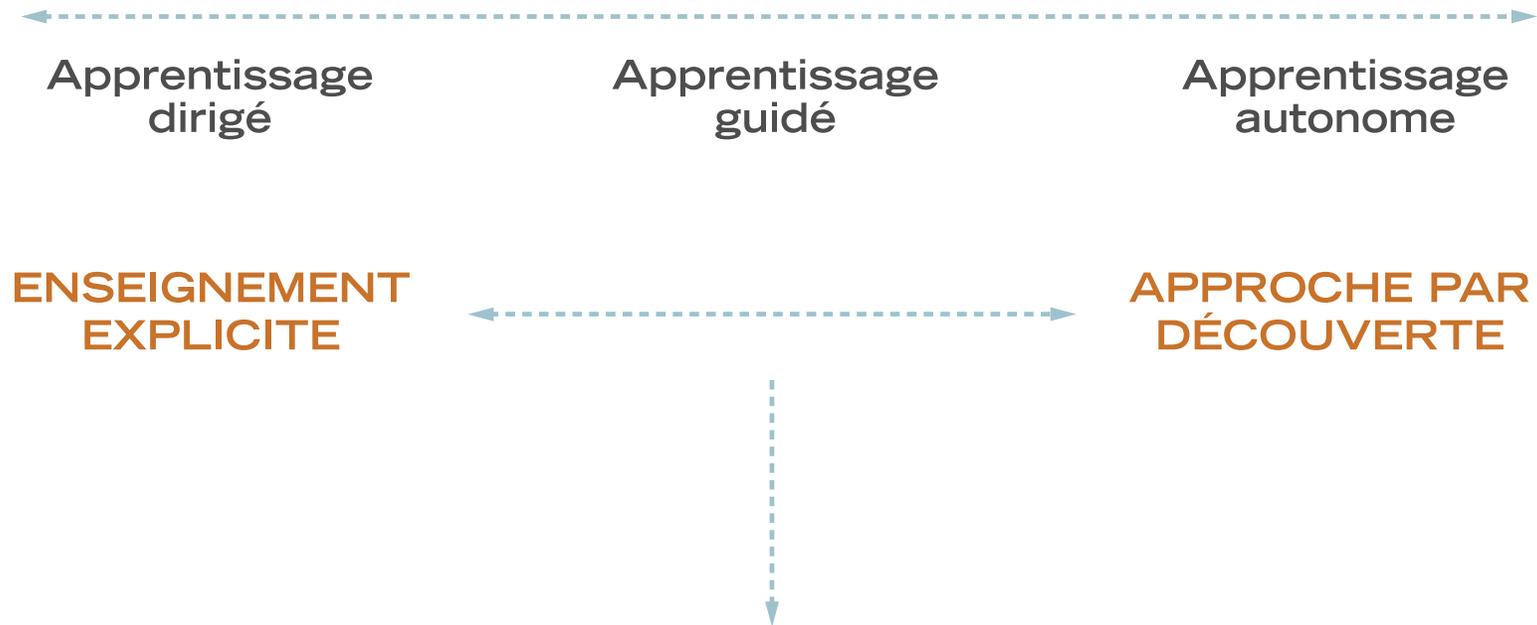
L'enseignement explicite et la psychologie cognitive

- La **théorie de la charge cognitive** montre que si la mémoire de travail de l'apprenant est surchargée, l'apprentissage ne peut advenir.
- La charge cognitive est influencée par deux facteurs : une **forte interactivité entre les éléments et les connaissances antérieures de l'apprenant.**
- Le **rôle de l'enseignant** : proposer des activités dont la charge est appropriée pour les apprenants et éviter la charge inutile.

L'enseignement explicite et la psychologie cognitive

- La **théorie de la charge cognitive** permet de comprendre pourquoi certains élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage.
- L'enseignant doit mobiliser des stratégies pour éviter la surcharge cognitive.
- La **construction de schémas** et **l'automatisation** :
 - 2 processus cognitifs essentiels pour réduire la charge cognitive
 - Plus un apprenant dispose de schémas qu'il a automatisés, plus il peut traiter un grand nombre d'informations en mémoire de travail et ce, de façon très efficace.
- **L'étayage en enseignement explicite permet de gérer la charge cognitive** au niveau de la mémoire de travail et soutient la création de schémas au niveau de la mémoire à long terme.

LE NIVEAU D'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE



**ENSEIGNEMENT
EXPLICITE**

**APPROCHE PAR
DÉCOUVERTE**

CHOIX À EFFECTUER SELON :

- élèves
 - tâche proposée
 - temps disponible
- Idée maitresse

Enseignement explicite et enquête en histoire

Les recherches sur l'enseignement explicite en histoire ont été menées principalement dans le contexte des études sur le développement de **la pensée historique** (Booth, 1983; Shawyer, Booth & Brown, 1988; Wineburg, 1991a et b, 1994, 1998, 2000, 2001; Seixas e.a., 1996, 2002, 2004, 2012) et, plus précisément, sur la pratique de **démarches d'enquête** au primaire et au secondaire.

Enseignement explicite et enquête en histoire

Les recherches sur l'enseignement explicite en histoire ont été menées principalement dans le contexte des études sur le développement de **la pensée historique** (Booth, 1983; Shawyer, Booth & Brown, 1988; Wineburg, 1991a et b, 1994, 1998, 2000, 2001; Seixas e.a., 1996, 2002, 2004, 2012) et, plus précisément, sur la pratique de **démarches d'enquête** au primaire et au secondaire

Développement foisonnant : travaux théoriques, études empiriques et des projets de diffusion de pratiques d'enquête

The Amherst History Project (1963-) aux États-Unis (Brown, 1965; Brown, 1996; Scheurman & Reynolds, 2010)

The Schools Council Project « History 13-16 » (1972-) au Royaume-Uni (Booth, 1994; Hirst, 1973; Shelmitt, 1980; Wilschut, 2010)

Reading like a Historian et le modèle de *Document-based lesson* (Reisman, 2012a et b)

Enseignement explicite et enquête en histoire

Les bénéfices attribués à ces pratiques d'enquête :

- apprentissage de la **pensée et de la littératie historique**;
- compréhension des **processus de la connaissance historique**;
- formation citoyenne : **comprendre le monde actuel** et développer des **compétences démocratiques**

(Charland, 2003 ; Déry, 2008 ; Jadoulle, 2015; Hutton & Hembacher, 2017 ; van Drie & van Boxtel, 2008; Wilke, Depaepe & Van Nieuwenhuyse, 2022).

Enseignement explicite et enquête en histoire

Les bénéfices attribués à ces pratiques d'enquête :

- apprentissage de la **pensée et de la littératie historique**;
- compréhension des **processus de la connaissance historique**;
- formation citoyenne : **comprendre le monde actuel** et développer des **compétences démocratiques**

(Charland, 2003 ; Déry, 2008 ; Jadoulle, 2015; Hutton & Hembacher, 2017 ; van Drie & van Boxtel, 2008; Wilke, Depaepe & Van Nieuwenhuyse, 2022).

*Mais dans quelle mesure ces bénéfices se vérifient-ils ?
Quels sont les résultats des études empiriques relatives à
l'efficacité des pratiques d'enquête en histoire ?
Et quelles pratiques d'enquête ont été étudiées ?*

Enseignement explicite et enquête en histoire

- **Recension des écrits publiés en anglais et en français entre 2000 et 2023 dans des revues évaluées par des pairs**
- **231 articles en anglais et 12 articles en français, soit 243 textes**

Enseignement explicite et enquête en histoire

- Recension des écrits publiés en anglais et en français entre 2000 et 2023 dans des revues évaluées par des pairs
- 231 articles en anglais et 12 articles en français, soit 243 textes

CRITÈRES

1 : portent sur l'enseignement de l'histoire aux niveaux primaire ou secondaire et en présentiel;
2 : vérifient de manière empirique l'efficacité du développement de pratiques d'enquête sur les élèves;
3 : définissent l'efficacité à l'aide d'indicateurs mesurables ou observables et fondés sur un cadrage théorique;
4 : comportent des informations sur la démarche méthodologique (présence ou non de groupes contrôle et/ou expérimental(aux), nombre d'élèves et d'enseignant.e.s, pré- et/ou d'un post-test, assignation aléatoire ou non des sujets

32 articles, tous en anglais

Quels types de dispositifs d'enquête ?

- Ils varient selon le degré d'étayage apporté à l'élève

Quels types de dispositifs d'enquête ?

- Ils varient selon le degré d'étayage apporté à l'élève

APPROCHES INSTRUCTIONNISTES

enseignement explicite et *cognitive apprenticeship form of instruction* (Brown, Collins, & Duguid, 1989; Graham & Harris, 1996)

APPROCHES PAR LA DÉCOUVERTE

ou « approches d'enseignement [d'inspiration] socio-constructivistes »
(Bocquillon, Gauthier, Bissonnette & Derobertmasure, 2020, p. 8)

Quels types de dispositifs d'enquête ?

- Ils varient selon le degré d'étayage apporté à l'élève

Approches par la découverte peu ou pas guidées

7 études

Approches par la découverte avec guidance modérée

11 études

APPROCHES INSTRUCTIONNISTES

enseignement explicite et *cognitive apprenticeship form of instruction* (Brown, Collins, & Duguid, 1989; Graham & Harris, 1996)

Enseignement explicite

14 études

APPROCHES PAR LA DÉCOUVERTE

ou « approches d'enseignement [d'inspiration] socio-constructivistes »
(Bocquillon, Gauthier, Bissonnette & Derobertmasure, 2020, p. 8)

Quels résultats ?

- Enseigner l'enquête historique : **c'est possible et les élèves apprennent !**

1. Contenus historiques

2. *Savoir lire*

Compréhension de contenus historiques par la lecture

Lecture critique de manuels scolaires

Lecture critique de traces du passé

Compréhension à la lecture en général

3. *Savoir écrire*

Choix des éléments historiques dans un récit

Longueur du récit ou de l'essai

Écriture argumentative historique

Qualité de l'écriture en général

4. Compréhension des processus de connaissance historique

5. Sentiment d'efficacité, motivation, attitude collaborative

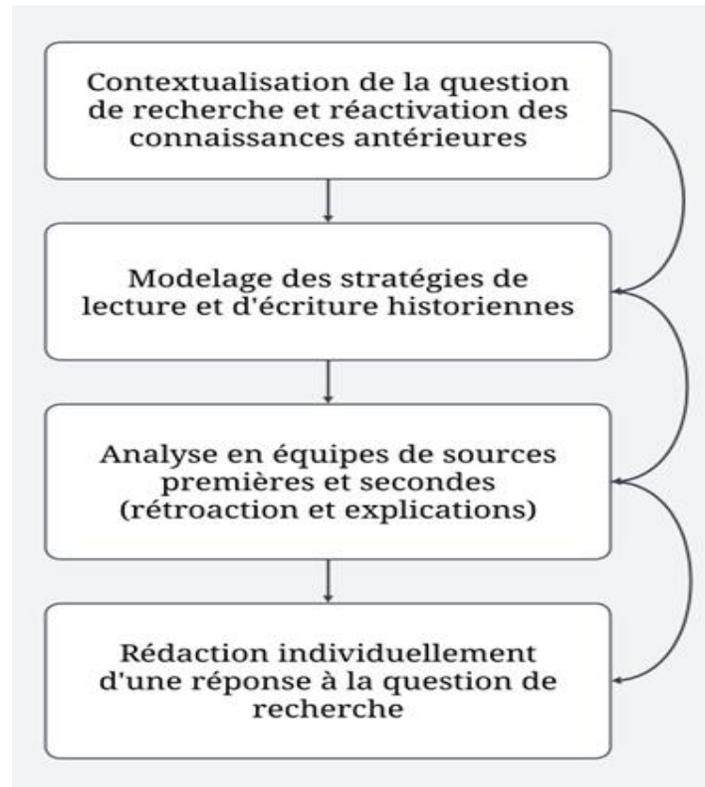
Principaux types d'effets démontrés

Quels résultats ?

- Enseigner l'enquête historique : c'est possible et les élèves apprennent !
- Les apprentissages sont favorisés par le degré d'étayage en particulier la pratique de l'enseignement explicite

Quels résultats ?

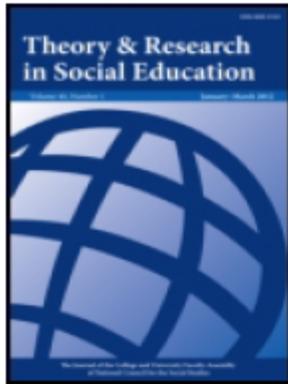
- Enseigner l'enquête historique : c'est possible et les élèves apprennent !
- Les apprentissages sont favorisés par le degré d'étayage en particulier la pratique de l'enseignement explicite
 - Modèle *Document-based lessons* de Reisman (2012) est le plus efficace



Quels types de recherches sur quels types d'enquêtes ?

	Études pré-expérimentales	Études quasi-expérimentales	Études expérimentales	Totaux
Découverte peu ou pas guidée	6	0	1	7
Découverte avec guidance	6	0	5	11
Enseignement explicite	3	7	4	14
Totaux	15	7	10	32

L'enseignement explicite de l'histoire : un exemple de recherche



Theory & Research in Social Education



ISSN: 0093-3104 (Print) 2163-1654 (Online) Journal homepage: <https://www.tandfonline.com/loi/utrs20>

Developing Historical Reading and Writing With Adolescent Readers: Effects on Student Learning

Susan De La Paz, Mark Felton, Chauncey Monte-Sano, Robert Croninger,
Cara Jackson, Jeehye Shim Deogracias & Benjamin Polk Hoffman

To cite this article: Susan De La Paz, Mark Felton, Chauncey Monte-Sano, Robert Croninger, Cara Jackson, Jeehye Shim Deogracias & Benjamin Polk Hoffman (2014) Developing Historical Reading and Writing With Adolescent Readers: Effects on Student Learning, Theory & Research in Social Education, 42:2, 228-274, DOI: [10.1080/00933104.2014.908754](https://doi.org/10.1080/00933104.2014.908754)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/00933104.2014.908754>

L'enseignement explicite de l'histoire : un exemple de recherche **quasi-expérimentale**

	Études pré-expérimentales	Études quasi-expérimentales	Études expérimentales
Existence de groupes	Souvent un seul	Au moins deux groupes (expérimental vs témoin ou contrôle ou encore deux groupes expérimentaux)	Au moins deux groupes (expérimental vs témoin ou contrôle ou encore deux groupes expérimentaux)
Comparabilité des groupes	Si plusieurs groupes : pas comparés ou comparables	Comparaison effectuée	Assignment aléatoire des sujets et comparaison
Nombre de mesures	Uniquement un post-test	Pré- et post-tests	Pré- et post-tests
Effectif	Réduit	Plus nombreux	Plus nombreux
Échantillonnage	Pas d'échantillonnage	Rarement un échantillonnage	Rarement un échantillonnage

Ladouceur & Béguin, 1980

L'enseignement explicite de l'histoire : un exemple de recherche expérimentale

- « In a large school district (in the top 25 in the nation in size) near a dense population center in the mid-Atlantic region of the United States [and where] African Americans made up the majority of the population at 74%, followed by students who were Hispanic at 17% (...), Asian (3%), and Native American (0,4%) » (p. 235)

L'enseignement explicite de l'histoire : un exemple de recherche expérimentale

- 310 élèves de 18-19 ans (*13th grade*) ; 13 personnes enseignantes
- Échantillon stratifié sur la base d'un échantillon initial de 1330 élèves :
 - 30% de lecteurs avancés
 - 30% de lecteurs compétents
 - 30% de *basic readers*
 - 10% de *below basic readers*

Au pré-test : niveaux comparables des élèves dans les 4 groupes

Enseignants des deux groupes : profil comparable

... et ce sur la base des résultats de l'évaluation à la lecture réalisée dans l'État

- Tirage aléatoire du groupe expérimental (n = 153) et du groupe contrôle (n = 157)

L'enseignement explicite de l'histoire : un exemple de recherche expérimentale

- Problématique

« Les éducateurs et les chercheurs appellent depuis longtemps de leurs vœux **un enseignement de l'histoire qui procède par l'analyse de sources primaires et la pratique de méthodes d'enquête (...), une approche qui repose sur des manières de lire, de penser et d'écrire propres à l'histoire. (...)**

Cependant, **les classes sont composées d'élèves aux niveaux académiques divers**, ce qui oblige les enseignants à répondre aux besoins **à la fois des élèves en difficulté et de ceux qui réussissent.**

Nous avons conçu une intervention pour répondre à cette exigence tout en intégrant les idées actuelles sur l'enseignement de l'histoire et de l'écriture. Nous avons placé **l'argumentation historique** au centre de nos efforts, convaincus qu'elle rassemble plusieurs des objectifs prioritaires pour les élèves, tels que la **pensée historique, et les manières disciplinaires de lire et d'écrire** » (p. 229; trad. J.-L. Jadoulle).

- Dispositif de recherche

6 démarches d'enquête (6 séquences)

1. *Lexington Green* : qui a tiré le premier lors de la bataille de Lexington Green ?
2. *Shay's Rebellion* : Daniel Shays et ses partisans, des rebelles ou des combattants de la liberté ?
3. *Democratic & Republican Societies* : des sociétés patriotiques ou subversives ?
4. *Indian Removal* : quelle voie pour les Cherokee : rester dans leur territoire originel ou se laisser déporter ?
5. *Abolitionism* : quelle voie pour les esclaves : non violence ou action violente ?
6. *Texas annexation* : une bonne chose pour les États-Unis ?
Mexican American War : une guerre juste ou injuste ?

• Dispositif de recherche

6 démarches d'enquête (6 séquences)

1. *Lexington Green* : qui a tiré le premier lors de la bataille de Lexington Green ?
2. *Shay's Rebellion* : Daniel Shays et ses partisans, des rebelles ou des combattants de la liberté ?
3. *Democratic & Republican Societies* : des sociétés patriotiques ou subversives ?
4. *Indian Removal* : quelle voie pour les Cherokee : rester dans leur territoire originel ou se laisser déporter ?
5. *Abolitionism* : quelle voie pour les esclaves : non violence ou action violente ?
6. *Texas annexation* : une bonne chose pour les États-Unis ?
Mexican American War : une guerre juste ou injuste ?

Stratégies de lecture et/ou d'écriture historique enseignées

Sourcing (critique externe)

Contextualisation

Corroboration

Évaluation de la qualité d'une preuve documentaire

Construction d'une argumentation historique

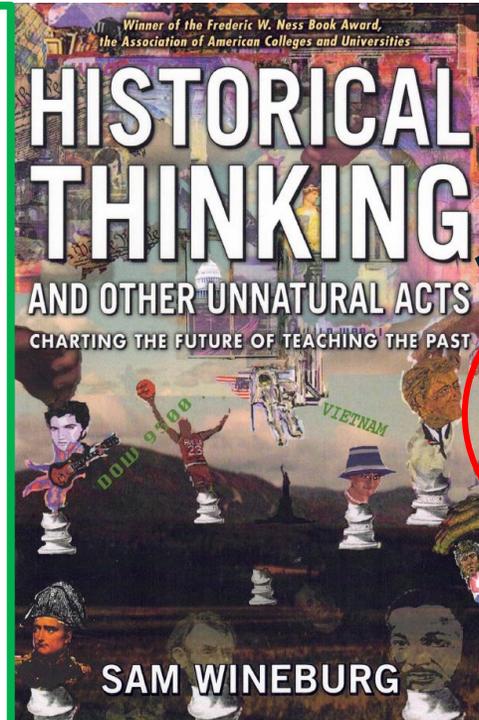
Planification de l'écriture d'un essai historique

Composition d'un essai

- Dispositif de recherche

6 démarches d'enquête (6 séquences)

1. *Lexington Green* : qui a tiré le premier lors de la bataille de Lexington Green ?
2. *Shay's Rebellion* : Daniel Shays et ses partisans, des rebelles ou des combattants de la liberté ?
3. *Democratic & Republican Societies* : des sociétés patriotiques ou subversives ?
4. *Indian Removal* : quelle voie pour les Cherokee : rester dans leur territoire originel ou se laisser déporter ?
5. *Abolitionism* : quelle voie pour les esclaves : non violence ou action violente ?
6. *Texas annexation* : une bonne chose pour les États-Unis ?
Mexican American War : une guerre juste ou injuste ?



Stratégies de lecture et/ou d'écriture historique enseignées

Sourcing (critique externe)

Contextualisation

Corroboration

Évaluation de la qualité d'une preuve documentaire

Construction d'une argumentation historique

Planification de l'écriture d'un essai historique

Composition d'un essai

- Exemples d'étayage (p. 238)

1. Questions-guides pour soutenir les stratégies

- **Sourcing (critique externe)**

“What is the author’s point of view or position?”

“Why did the author write this document?”

...

- **Contextualisation**

“What type of document is this and where did it appear?”

“What was the occasion for which this was written?”

“What else was going on at the time?”

“How long after the event was this written?”

2. Analyse d'exemples d'essais historiques et proposition d'une procédure

- “provide an *introduction* that explained the historical controversy”;
- “gave a *response* to the historical question : identify a reason for one side, select evidence that supports this reason, explain how the evidence supports the reason, and evaluate the reason; and then to engage in the same process for the opposing view”;
- “provide a *conclusion* that compared both documents and explained why evidence that was selected was more convincing than other evidence in the documents”

• Dispositif de recherche

6 démarches d'enquête (6 séquences)

1. *Lexington Green* : qui a tiré le premier lors de la bataille de Lexington Green ?
2. *Shay's Rebellion* : Daniel Shays et ses partisans, des rebelles ou des combattants de la liberté ?
3. *Democratic & Republican Societies* : des sociétés patriotiques ou subversives ?
4. *Indian Removal* : quelle voie pour les Cherokee : rester dans leur territoire originel ou se laisser déporter ?
5. *Abolitionnism* : quelle voie pour les esclaves : non violence ou action violente ?
6. *Texas annexation* : une bonne chose pour les États-Unis ?
Mexican American War : une guerre juste ou injuste ?

Modelage

Pratique guidée

Pratique autonome

Stratégies de lecture et/ou d'écriture historique enseignées

Sourcing (critique externe)
Contextualisation
Corroboration

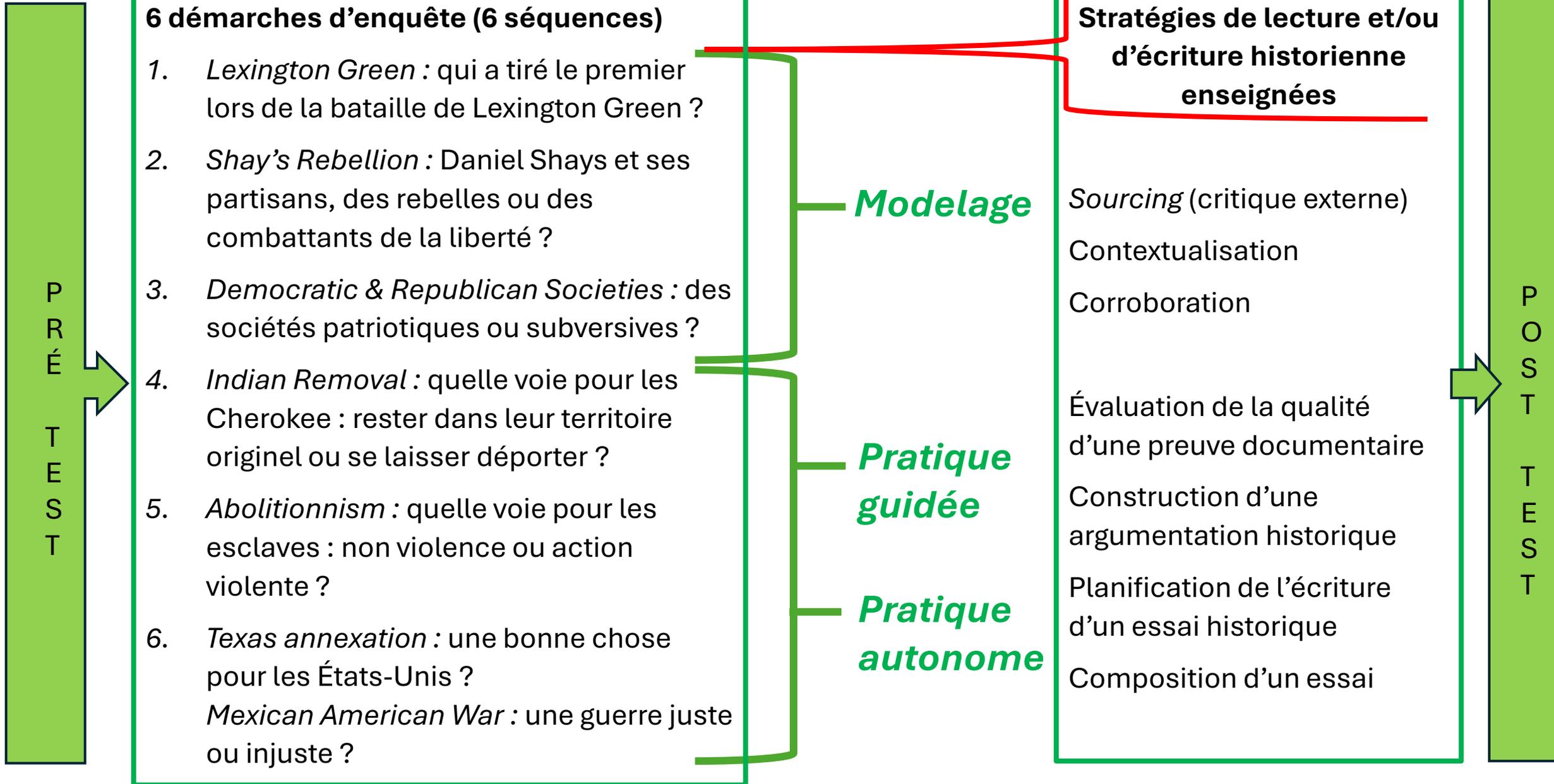
Évaluation de la qualité d'une preuve documentaire

Construction d'une argumentation historique

Planification de l'écriture d'un essai historique

Composition d'un essai

• Dispositif de recherche



- Exemples de pré- ou post-test :

“Were African Americans free after the Civil War ?” (p. 239)

Head Note: Charlotte Forten was an African American from the North who went to the Sea Islands in Georgia at the end of the Civil War to teach newly freed slaves.

“Life on the Sea Islands,” *The Atlantic Monthly*

The first day at school was rather difficult. Most of my children were very small and restless. Some were too young to learn the alphabet. These little ones were brought to school because the older children had to take care of them and could not come without them. After some days, I found little difficulty in managing and quieting the tiniest and most restless spirits.

I never before saw children so eager to learn, although I had several years' experience in Northern schools. Coming to school is a constant delight to them. They come here as other children go to play. The older ones work in the fields from early morning until 11:00 or 12:00, during the summer. Then they come into school, after their hard work in the hot sun, as bright and as excited to learn as ever.

The majority of students learn very quickly. Many of the grown people want to learn how to read. It is wonderful how a people who have been so long crushed to the earth can have so great a desire for knowledge, and such an ability for reaching it. One cannot believe that the arrogant English race, after centuries of such an experience as these people have had, would do any better. And I get angry at those in the North and the South who criticize the colored race as inferior while they themselves use every means in their power to crush and shame them, denying them every right and privilege, closing every path to improvement.

Daily the long-oppressed people of these islands are demonstrating their capacity for improvement in learning and labor. What they have accomplished in one short year exceeds our greatest expectations.

By Charlotte Forten
May and June 1864

Source: Excerpt adapted from Charlotte Forten's article in *The Atlantic Monthly*, “Life on the Sea Islands.” May and June, 1864.

Head Note: Captain Hamilton, a Northerner in the U.S. Army, was posted in Florida after the Civil War. Here, Hamilton writes to the U.S. Army officer in charge of organizing and supporting soldiers about events at a school in the region where he is posted.

Florida, 1866

Dear Sir:

The night school has been frequently disturbed. One evening a mob called the teacher out of the schoolhouse. When the teacher showed himself, he was faced with four revolvers, and a man with a threatening expression of shooting him, if he did not promise to quit his job, and close the school.

The freedmen, who were now able to protect themselves, came to his aid promptly and the mob broke up.

About the 18th or 19th of the month, I was absent when an alarming riot took place at the school. The same mob threatened to destroy the school that night. The freedmen, learning this, gathered at the school in self-defense.

I understand that not less than forty colored men armed to protect themselves, but since their plans became known to the mob, the rowdy men only moved about in small groups, and were wise enough to avoid a collision.

[Hamilton's signature]

Source: Excerpt adapted from a letter written by Captain C. M. Hamilton in 1866 to the Office of the Adjutant General in Washington, D. C.

- Principaux résultats pour les élèves dans les 4 groupes expérimentaux

1. **Entre le pré-test et le post-test : des résultats significativement supérieurs en ce qui concerne :**

- la qualité de l'écriture en général;
- la longueur des essais;
- la **qualité de l'argumentation historique**

La taille de l'effet (0,5 écart type) est fonction de la mesure de la fidélité de l'implantation du dispositif.

2. **Les élèves de niveau avancé et plus compétents sur le plan de la littératie performant plus au post-test mais tous les élèves profitent de l'intervention :** les élèves moins compétents performant moins en chiffres absolus mais ont progressé autant (taille de l'effet est identique : 0,5 écart type)

3. **L'intervention explique 27 à 28% de l'effet :** 72 à 73% de l'effet s'explique donc par d'autres variables dont **la gestion de classe.**

1. Contenus historiques

2. *Savoir lire*

Compréhension de contenus historiques par la lecture

Lecture critique de manuels scolaires

Lecture critique de traces du passé

Compréhension à la lecture en général

3. *Savoir écrire*

Choix des éléments historiques dans un récit

Longueur du récit ou de l'essai

Écriture argumentative historique

Qualité de l'écriture en général

4. Compréhension des processus de connaissance historique

5. Sentiment d'efficacité, motivation, attitude collaborative

Principaux types d'effets démontrés

Exemple de SAÉ utilisant l'enseignement explicite

- Contexte: Enseignement explicite des opérations intellectuelles en enseignement de l'histoire au secondaire, au Québec.
- Opération intellectuelle: Dégager des différences et des similitudes.
 - Comportement attendu: l'élève doit montrer des différences et des similitudes par rapport à des points de vue d'acteurs ou à des interprétations d'historiens. Les acteurs peuvent être des personnes, des groupes de personnes, des organisations ou des institutions. (Gouvernement du Québec, 2022).
 - Intention: enseigner de façon explicite comment répondre à ce type de question en évaluation

Modelage

Question (vie courante): Martin, Christine et Olivier ne partagent pas le même avis sur l'école. Nommez celui qui a un point de vue différent et comparez-le à celui adopté par les deux autres.

Les opérations intellectuelles: Dégager des différences et des similitudes

Document d'accompagnement

MODELAGE : Pistes de solution

Documents de la vie courante

Question: Martin, Christine et Olivier ne partagent pas le même avis sur l'école. Nommez celui qui a un point de vue différent et comparez-le à celui adopté par les deux autres.

Repérer dans la question le sujet: avis sur l'école

Analyser les documents: Repérer les marques du point de vue de l'auteur (vocabulaire connoté, pronom, ponctuation, négation)

Document 1: Opinion de Martin

Je n'aime pas aller à l'école. C'est une perte de temps. Si j'avais la possibilité, j'irais travailler sur le champ.

Appliquer des stratégies de lecture pour analyser le document: Surligner dans le texte, Lire 2 fois (avant et pendant l'analyse), Annoter, Encercler, Appliquer le 3QPOC, utiliser les connaissances antérieures

- 3QPOC: répondre aux questions qui s'appliquent en observant le document 1.
- Qui ? Martin
 - Quoi ? Position défavorable sur l'école
 - Quand ?
 - Pourquoi ? Il trouve que c'est une perte de temps
 - Où ?
 - Comment ? Marques de modalités qui vient appuyer le point de vue subjectif défavorable
 - Vocabulaire connoté péjoratif (négatif)
 - Utilisation de la négation
 - Ponctuation expressive pour appuyer son point de vue

Pratique guidée

Question (sujet historique): Les trois acteurs politiques ne partagent pas le même avis sur le gouvernement responsable. Nommez celui qui a un point de vue différent et comparez-le à celui adopté par les deux autres.

PRATIQUE GUIDÉE

Documents historiques

Question 2: Les trois acteurs politiques ne partagent pas le même avis sur le gouvernement responsable. Nommez celui qui a un point de vue différent et comparez-le à celui adopté par les deux autres.

→ 3QPOC: observer le document 1.

Repérer dans la question le sujet: avis sur le gouvernement responsable

- Qui ? Lord Sydenham, gouverneur
- Quoi ? Position défavorable sur le gouvernement responsable
- Quand ? 1839
- Pourquoi ? À cause d'une question de responsabilité, de soumission, de pouvoir
- Où ? Canada
- Comment ? Marques de modalités qui vient appuyer le point de vue subjectif défavorable
 - Utilisation de la négation
 - Vocabulaire connoté péjoratif (négatif)

Documents

Analyser les documents: Repérer les marques du point de vue de l'auteur (vocabulaire connoté, pronom, ponctuation, négation)

Document 1: Position de Lord Sydenham (gouverneur), 1839

« Je ne soumettrai mon Conseil à aucune responsabilité; (...) le Conseil pourrait être consulté au besoin par le gouverneur, mais rien de plus...»

Référence: Lord Sydenham, dans Gérin-Lajoie et Casgrain, Dix ans au Canada de 1840 à 1850 : histoire de l'établissement du gouvernement responsable, 1888, p. 56.

Source:

<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2021718?docref=6BuzLiVif8a3R-9lw9AZq>

Appliquer des stratégies de lecture pour analyser le document: Surligner dans le texte, Lire 2 fois (avant et pendant l'analyse), Annoter, Encercler, Appliquer le 3QPOC, utiliser les connaissances antérieures

Objectivation de la rencontre

Quels sont les éléments essentiels à retenir?

À retenir

- Enseigner l'enquête historique : **c'est possible et les élèves apprennent !**
- Les apprentissages sont favorisés par **le degré d'étayage** en particulier la pratique de **l'enseignement explicite**
- Un modèle de « pratique d'enquête efficace » se dessine : ***Document-based lesson*** (Reisman, 2012)
- **5 phases de l'enseignement explicite**
 1. Dire : ouverture
 2. **Montrer : modelage**
 3. **Guider : pratique guidée**
 4. **Superviser : pratique autonome**
 5. Soutenir : clôture

Les applications possibles

- **La théorie de la charge cognitive** montre que si la mémoire de travail de l'apprenant est surchargée, l'apprentissage ne peut advenir.
- **Le rôle de l'enseignant** : proposer des activités dont la charge est appropriée pour les apprenants et éviter la charge inutile.

Pour en savoir plus sur l'enseignement explicite

Académie de Paris (2023-2024). *Livret sur l'enseignement explicite*. Téléchargeable à : https://pia.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2024-01/livret-enseignement_explicite.pdf

Bibliographie

- Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S. & Derobertmasure, A. (2020). Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité? *Formation et profession*, 28(2), 3–18.
- Booth, M. B. (1994). Cognition in history: A British perspective. *Educational psychologist*, 29 (2), 61-69.
- Brown, R. H. (1965) History as discovery: An interim report on the Amherst Project. Dans E. Fenton (Éd.), *Teaching the New Social Studies in secondary schools: An inductive approach*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 443–451.
- Brown, R. H. (1996) Learning how to learn: The Amherst Project and history education in the schools. *Social Studies*, 87, 267–273.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- 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. & Felton, M.K. (2010). Reading and writing from multiple source documents in history: Effects of strategy instruction with low to average high school writers. *Contemporary Educational Psychology*, 35 (3), 174–192.
- De La Paz, S., Felton, M., Monte-Sano, C., Croninger, R., Jackson, C., Deogracias, J.S. & Hoffman, B.P. (2014) Developing Historical Reading and Writing With Adolescent Readers: Effects on Student Learning. *Theory & Research in Social Education*, 42 (2), 228-274.
- 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.
- Déry, Ch. (2008), *Etude des conditions du transfert, du contexte scolaire au contexte extrascolaire, d'un mode de pensée d'inspiration historienne chez des élèves du 3^e cycle du primaire*, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. & Bocquillon, M. (2022). *Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1996). Self-regulation and strategy instruction for students who find writing and learning challenging. Dans C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 347-360.

- Hirst, P. (1973). Liberal education and the nature of knowledge. Dans R. S. Peters (Éd.), *Philosophy of education*. Oxford: Oxford University Press, 87–10.
- Hutton, L. & Hembacher, D. (2017). Create space for history-social science in elementary classrooms to foster content knowledge, inquiry, literacy, and citizenship. *Social Studies Review*, 2017-2018, 44-50.
- Jadoulle, J.-L. (2015; nouv. éd., 2018). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Namur : Érasme.
- Ladouceur, R. & Bégin, G. (1980). *Protocoles de recherche en sciences appliquées et fondamentales*, Sainte-Hyacinthe : Edisem – Paris : Maloine.
- MacArthur, C.A., Ferretti, R.P. & Okolo, C.M. (2002). On defending controversial viewpoints: Debates of sixth graders about the desirability of early 20th-century American immigration. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17 (3), 160–172.

- Reisman, A. (2012a). The 'document-based lesson': Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers. *Journal of curriculum studies*, 44 (2), 233-264.
- Reisman, A. (2012b). Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and Instruction*, 30 (1) 86-112.
- Scheurman, G. & Reynolds, K. (2010). The 'History Problem' in curricular reform: A warning to constructivists from the New Social Studies. Dans B. Slater Stern (Éd.), *The New Social Studies: People, projects, and perspectives*. London: Information Age Publishing, 341-360.
- Shawyer, G., Booth, M., & Brown, R. (1988). The development of children's historical thinking. *Cambridge Journal of Education*, 18(2), 209–219. <https://doi.org/10.1080/0305764880180207>
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing the Growth of Historical Understanding. Dans D. Olson & N. Torrance (Éds), *The Handbook of Education and Human Development. New Models of Learning, Teaching and Schooling* (pp. 765-783). Cambridge–Oxford : Blackwell.
- Seixas, P. (2000). Schweigen ! die Kinder ! or, does postmodern history have a place in the schools ? Dans P.N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Éds), *Knowing, teaching, and learning history. National and international perspectives* (pp. 19-37). New-York – London : New York University Press.
- Seixas, P. & Morton, T (2013). *The Big Six Historical Thinking Concept*. Toronto: Nelson Education.
- Seixas, P. & Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. Dans A. Sears & I. Wright (Éds). *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver : Pacific Educational Press.

- Shelmitt, D. (1980). *History 13-16. Evaluation Study*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- 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.
- Stoel, G.L., van Drie, J.P. & van Boxtel, C.A.M. (2017). The Effects of Explicit Teaching of Strategies, Second-Order Concepts, and Epistemological Underpinnings on Students' Ability to Reason Causally in History. *Journal of Educational Psychology*, 109 (3), 321–337.
- van Drie, J. & van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychological Review*, 20, 87-110.
- Wilke, M. Depaepe, F. & Van Nieuwenhuyse, K. (2022). Fostering Historical Thinking and Democratic Citizenship? A Cluster Randomized Controlled Intervention Study. *Contemporary Educational Psychology*, 71(4):102115 (en ligne).
- Wineburg, S. (1991a). On the reading of historical texts : Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28 (3), 495-519.
- Wineburg, S. (1991b). Historical problem solving : A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), 73-87.
- Wineburg, S. (1994). The cognitive representation of historical texts. Dans G. Leinhardt, I. Beck & C. Stainton (Éds), *Teaching and learning in history* (pp. 85-135). Hillsale : Lawrence Erlbaum.
- Wineburg, S. (1998). Reading Abraham Lincoln : An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, 22 (3), 319-346.

- 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.
- Wilschut, A. (2010) History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th centuries. *Journal of Curriculum Studies*, 42 (5), 693–723.
- Wissinger, D.R. & De La Paz, S. (2020). Effects of Discipline-Specific Strategy Instruction on Historical Writing Growth of Students With Writing Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 53 (3) 199-212.