



Enseigner et apprendre l'histoire en pratiquant l'enquête historique : revue de littérature

Jean-Louis Jadoulle et Mario Richard

Université TÉLUQ, Québec, Canada

Introduction

Depuis le courant des années 1970, tant dans le monde francophone qu'anglo-saxon, de nombreux acteurs¹ et experts de l'enseignement de l'histoire ont mis de l'avant le potentiel formatif de cette discipline sur le plan du développement des habiletés intellectuelles des élèves, autant au primaire qu'au secondaire. Sans nier l'apport de l'histoire scolaire en ce qui concerne l'apprentissage de connaissances déclaratives sur le passé, ils soulignaient et soulignent que l'apprentissage de ces connaissances peut aller de pair avec le développement d'habiletés cognitives, fruits de l'exercice de la méthode ou de la pensée historiques ou historiennes.

Cette ambition s'appuie très généralement sur une justification d'ordre épistémologique (Lautier & Allieu-Mary, 2008). Les habiletés cognitives au développement desquelles l'histoire scolaire peut contribuer ont en effet été référées à la méthode puis à la pensée dont l'historien use au fil de l'enquête qui spécifie son mode de connaissance. L'étymologie est souvent convoquée pour le rappeler, le terme *histoire*, dérivé du grec ἱστορία (*historia*) désignant à la fois une « recherche, [une] enquête, [une] information » et le « résultat d'une enquête » sous la forme d'un « récit »².

Le récit étant second et l'enquête première, les propositions des didacticiens ont souvent été de pair avec une critique du cours magistral qui s'est peu à peu imposé dans l'enseignement de l'histoire depuis le tournant des XIX^e-XX^e siècles (Bruter, 2013). À rebours de ce modèle, ces didacticiens ont dessiné les grandes lignes de pratiques qui, de la mise en problématique du

¹ Par souci de concision, le masculin est utilisé de manière générique.

² Rey, A. (Éd.) (2019, nouv. éd.). *Dictionnaire historique de la langue française*. II. Paris : Le Robert, p. 1709. Cfr aussi Chapman, 2024 et Jadoulle, 2015.

passé à la construction d'une réponse argumentée, amèneraient l'élève, à la manière d'un apprenti historien, à enquêter dans un corpus documentaire.

À partir des années 1990, puis, de façon plus intensive au cours des années 2000, plusieurs chercheurs ont expérimenté les effets de pareilles pratiques. En 1998, dans un texte cinglant, Fraenkel déplorait toutefois encore que « nous disposons de très peu de données concrètes qui montrent que l'apprentissage par l'enquête (...) fait réellement une différence (en termes de résultats, d'intérêt pour la matière, d'amélioration de la réflexion, etc.) dans les classes de sciences sociales » (Fraenkel, 1998, p. 272). Près de trois décennies plus tard, il nous a paru nécessaire de dresser un bilan de ces recherches et, ce, en vue d'identifier les types de démarches d'enquête qui ont été expérimentées et les principaux effets qui ont été mis en évidence.

Après avoir brièvement rappelé l'importance des pratiques d'enquête dans les prescriptions officielles et l'écart entre celles-ci et les pratiques d'enseignement, nous ferons le point sur les principales initiatives qui ont vu le jour et qui entendaient favoriser le développement de ces pratiques. L'énumération des bénéfices qui en étaient escomptés nous amènera à nous interroger sur leur efficacité, question qui est l'objet de la présente revue de la littérature.

Pour appréhender les résultats que nous livre la recherche, nous ferons le point sur les principaux concepts qui permettent de les approcher, à savoir la distinction entre les approches par la découverte et les approches instructionnistes, d'une part, les concepts de littératie, méthode, perspective et pensée historique ou historienne, d'autre part.

Ce cadrage théorique sera suivi de la présentation de la méthodologie qui a présidé à la revue de la littérature qui soutient la présente note de synthèse. Viendra ensuite l'exposé des principaux résultats en ce qui a trait à l'efficacité des pratiques d'enquête dans l'enseignement de l'histoire, en réponse aux trois questions suivantes : quelles pratiques d'enquête ont été expérimentées par les chercheurs? Quels sont les principaux types d'études qu'ils ont conduites? Quels en sont les résultats? Ces derniers seront mis en discussion avant que nous concluions.

1. Contexte et problématique

1.1. L'enquête dans les programmes d'histoire

En l'absence de synthèses nationales et internationales portant sur la place de l'enquête dans les prescriptions officielles des différents systèmes éducatifs, le chercheur ne dispose que d'un tableau procédant par touches.

Aux États-Unis et au Royaume-Uni, selon Chapman, « la centralité de l'enquête dans la discipline qu'est l'histoire (...) [et dans la définition] de l'éducation dans cette discipline » (2024, p. XIV) est particulièrement affirmée dans les textes officiels. Les projets visant à implanter les pratiques d'enquête ainsi que les travaux de recherche qui se sont développés dans ces deux pays, et auxquels il sera fait référence dans la suite de ce texte, ont contribué à renforcer cette insistance sur l'enquête.

Dans le monde francophone, l'enquête semble aussi présente en filigrane des textes officiels. Ainsi, en France, le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (2025)

énonce, à propos de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, l'objectif d'amener l'élève à « prélever les informations dans des supports variés, les comparer et les mettre en perspective, et notamment lorsqu'il s'agit de documents se rapportant au même événement » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2025a, p. 33). Cette formulation disciplinaire fait écho à un des apprentissages transversaux ou « éléments de culture commune » mentionné dans le même document, à savoir la capacité de l'élève à « décrire (...) les situations auxquelles il est confronté, (...) interroger ou (...) identifier des relations de cause à effet, (...) appliquer ou (...) transposer des notions apprises en classe et (...) faire des rapprochements pertinents entre diverses expériences et circonstances » (p. 13). La pratique de la « démarche historique » (p. 32) y est aussi mentionnée en tant que compétence à développer, tout comme dans les programmes en vigueur au primaire et au secondaire (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2025b, c et d). Les auteurs de ces textes insistent toutefois sur la nécessité de « varier les démarches pédagogiques » :

« Il est ainsi possible de mettre en œuvre des moments de récit (récits du professeur et de l'élève), des temps de réflexion et d'analyse où les connaissances et capacités acquises sont remobilisées, notamment lors de l'étude de documents historiques et géographiques (images, textes, graphiques, cartes, etc.) qui dépassent le prélèvement d'information, pour amener l'élève à la fin du cycle 4 à être en mesure d'en faire une courte analyse, ce qui est également l'occasion de travailler l'expression orale et écrite » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2025d).

Présente, comme en France, dans les prescriptions officielles, en Suisse, l'enquête y est toutefois nommée. Les auteurs du *Plan d'études romand* (2010) précisent que l'enseignement des sciences humaines et sociales vise l'apprentissage de « compétences de questionnement, de formulation d'hypothèses, d'analyse, de synthèse » (Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2010, p. 48). En histoire, durant les trois dernières années du secondaire, les élèves doivent être initiés « aux démarches historiennes » et, ce, afin de :

« découvrir comment reconstruire le passé, et, en même temps, d'identifier quelques limites de cette entreprise et d'en reconnaître certains pièges ; en passant par l'utilisation de divers documents et traces du passé pour documenter une problématique et pour construire une compréhension et une interprétation des faits, [cette initiation aux démarches historiennes] engage l'élève à considérer l'histoire comme une *enquête*³ » (p. 84).

Ce projet d'enseigner la démarche historique qu'est l'enquête est également bien présent dans le nouveau référentiel de compétences en vigueur en Belgique francophone au primaire et au début du secondaire. L'apprentissage de cette « démarche critique s'exprime par des capacités à interroger, utiliser et exploiter des outils d'information (...) et des documents historiques (...) » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022, p. 30). L'enquête apparaît ainsi en filigrane de ce

³ Nous soulignons.

référentiel. Elle était explicitement nommée dans le référentiel qui avait été voté antérieurement, en 1999, et qui assignait à l'enseignement de l'histoire la tâche d'apprendre à l'élève à « s'interroger et (...) mener une *enquête*⁴ : collecter des informations, les classer et les analyser, construire une synthèse et partager le fruit de ses découvertes (Ministère de la Communauté française, 1999, p. 3). Elle demeure nommée dans les programmes d'histoire en vigueur à la fin du secondaire (Fesec, 2008; Ministère de la Communauté française, 2000).

Le même type d'orientation se retrouve dans les programmes québécois. Au primaire, bien que le terme *enquête* soit absent du programme d'univers social⁵, le projet d'amener les élèves à pratiquer des démarches d'enquête est bien présent. Ainsi, à propos de la compétence *Lire l'organisation d'une société sur son territoire* (MEQ, 2001, p. 172-173), les auteurs du programme précisent que :

« [l']élève doit exploiter l'information, résoudre des problèmes et exercer son jugement critique. Il est aussi appelé à mettre en œuvre sa pensée créatrice lorsque vient le moment de concevoir une production faisant état de sa lecture de l'organisation d'une société sur son territoire » (MEQ, 2001, p. 172).

Au premier cycle du secondaire, les auteurs du programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* précisent que « le développement des compétences en histoire et éducation à la citoyenneté [doit amener] l'élève [à] exploiter l'information de façon systématique compte tenu de la place centrale qu'occupent les documents dans l'apprentissage. L'élève est placé en situation d'*enquête*⁶ et de sélection d'informations » (MEQ, 2003, p. 340). Pour ce faire, les auteurs du programme ont énoncé les deux premières compétences : 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.

Au deuxième cycle du secondaire, bien que le terme *enquête* ne soit pas utilisé, la volonté des auteurs du programme *Histoire du Québec et du Canada* de mettre les élèves dans une dynamique de recherche peut aussi être débusquée. Certes, ils tiennent à rappeler qu'il revient tantôt aux élèves d'établir les faits du passé, tantôt aux enseignants de les leur transmettre (MEES, 2017, p. 1). Toutefois, les auteurs du programme indiquent aussi que « l'apport de compétences [transversales] telles qu'Exploiter l'information, Résoudre des problèmes [...] est manifeste » (MEES, 2017, p. 4). Pour développer la maîtrise de ces compétences transversales, ils doivent être amenés, en histoire, à examiner « un ensemble de sources dont [ils] déterminent le sens et la portée. Ils sont appelés à [y] distinguer l'information essentielle de l'information complémentaire [...] [et] à se poser diverses questions » (MEES, 2017, p. 5). « Le cours d'histoire est [donc] un espace de discussion et de recherche [...] » (MEES, 2017, p. 6).

Avec des accents différents et une insistance variable d'un programme à l'autre, les programmes d'histoire en vigueur en francophonie, tant au primaire qu'au secondaire, portent donc l'empreinte

⁴ Nous soulignons.

⁵ L'univers social désigne un domaine d'apprentissage qui comprend l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté.

⁶ Nous soulignons.

du projet d'enseigner l'histoire par la pratique de l'enquête. C'est également le cas aux États-Unis et au Royaume-Uni. Mais qu'en est-il des pratiques d'enseignement entre les quatre murs des classes, en particulier dans l'enseignement secondaire?

1.2. Des programmes aux pratiques d'enseignement de l'histoire

Qu'il s'agisse de la France (Audigier, Crémieux & Mousseau, 1996; Cardin & Tutiaux-Guillon, 2007; Doussot, 2011; Lautier & Allieu-Mary, 2008; Le Marec, Doussot & Vézier, 2009; Tutiaux-Guillon, 2008), des États-Unis (De La Paz, 2005, 2012; Reisman, 2011; Rosenzweig, 2000; VanSledright & Kelly, 1998), du Canada (Gibson & Miles, 2024) ou du Québec (Cardin & Tutiaux-Guillon, 2007; Charland, 2003; Martel, 2018; Martineau 2010), les chercheurs se rejoignent pour mettre en évidence la persistance de « pratiques de transmission des savoirs » (Lautier & Allieu-Mary, 2008, p. 111) axées sur le récit des manuels scolaires et/ou de l'enseignant; ce récit est souvent illustré ou découvert à travers l'analyse généralement très guidée de quelques documents, de faible complexité et analysés un à un. Ainsi, les élèves se font raconter l'Histoire ou sont amenés à découvrir sa mise en récit, par le manuel et/ou l'enseignant.

Si ce constat semble largement partagé, il convient de souligner qu'il est bâti sur un nombre réduit d'études empiriques. Ainsi, pour s'en tenir au Québec, les études de cette nature portant sur les pratiques des enseignants d'histoire demeurent très peu nombreuses.

« En 2011, dans son étude de cas auprès de neuf enseignants du 2^e cycle du secondaire, Demers (2011, 2019) a mis en évidence la prédominance d'un mode de diffusion des connaissances de type transmissif. Trois enseignants se distinguaient par l'organisation d'activités plus complexes, de nature interprétative, encadrées dans un dispositif transmissif. Ces différences étaient principalement imputées à leurs croyances épistémologiques et aux finalités assignées à leur enseignement. En 2012, au terme d'une étude sur les pratiques d'éducation à la citoyenneté de six enseignants d'histoire au 1^{er} cycle du secondaire, Karwera (2012) soulignait le recours majoritaire au récit et à des exercices de repérage d'informations. L'année suivante, dans son étude sur les pratiques d'usage de manuels scolaires par neuf enseignants d'histoire du secondaire, Boutonnet (2013) concluait que les activités proposées se limitaient le plus souvent au simple repérage d'informations » (Jadoulle, 2020, p. 149).

Malgré leurs limites⁷, ces trois études nourrissent le constat, formulé par les chercheurs susmentionnés, qu'ils soient en France, aux États-Unis ou au Canada, de la prédominance de « pratiques de transmission des savoirs » (Lautier & Allieu-Mary, 2008, p. 111). Alors que les auteurs des programmes orientent les enseignants vers le développement de pratiques d'enquête, les pratiques d'enseignement courantes semblent donc relever davantage du cours dialogué, comme désigné en France (Lautier & Allieu-Mary, 2008) ou du « discours-découverte », « mâtiné d' » exposé-récit » (Jadoulle, 2009, 2015a). Plusieurs propositions ont pourtant vu le jour

⁷ Outre les limites méthodologiques liées notamment à l'échantillon étudié dans ces trois études, celles de Boutonnet (2013) et de Karwera (2012) envisagent les pratiques sous un angle particulier, respectivement l'usage du manuel scolaire ou le recours à des activités d'éducation citoyenne. Seule l'étude Demers (2011, 2019) porte sur des séances d'enseignement de l'histoire sans les approcher sous un angle particulier.

pour convaincre les enseignants de la possibilité de pratiquer l'enquête avec leurs élèves et les outiller en ce sens.

1.3. Développer des pratiques d'enquête

Depuis le courant des années 1960, plusieurs initiatives, émanant tantôt des autorités éducatives, tantôt des milieux scientifiques, principalement au Royaume-Uni et aux États-Unis, ont tenté de promouvoir le développement de démarches d'enquête dans l'enseignement de l'histoire.

Dès 1963, un nouveau curriculum - *The Amherst History Project* - censé impulser des démarches d'investigation, est mis en application aux États-Unis. Mais l'évaluation faite dix ans plus tard révèle peu de traces de démarches d'enquête dans les classes où les pratiques d'enseignement demeurent dominées par la lecture du manuel, l'exposé du professeur et la mémorisation des faits (Brown, 1965; Brown, 1996; Hughes & Brown, 2024; Scheurman & Reynolds, 2010). Au Royaume-Uni, à partir de 1972, *The Schools Council Project « History 13-16 »* entend promouvoir le développement des modes de raisonnement de l'historien par l'enseignement des concepts de premier ordre ou concepts-outils de la méthode historique; ce programme sera abandonné au début des années '90, accusé notamment de minimiser l'importance des faits historiques (Booth, 1994; Hirst, 1973; Hughes & Brown, 2024; Shelmitt, 1980; Wilschut, 2010). Plus récemment, aux États-Unis, dans le cadre du projet *Reading like a Historian*⁸ suscité par les travaux de Wineburg (2000, 2001), un modèle de *Document-based lesson* mariant apprentissage de contenus historiques et enquête historique a été promu (Reisman, 2012a).

Dans le courant des années 2000, de nombreux chercheurs ont donc continué à plaider pour le développement, tant au primaire qu'au secondaire, de démarches d'enquête, en particulier au Royaume-Uni et aux États-Unis (Ashby, Lee & Shemilt, 2005; Bain, 2005; Chapman, 2024; De La Paz, Monte-Sano, Felton, Croninger, Jackson, Piantedosi, 2016; De La Paz & Felton, 2010; Nokes, 2014; Ferretti, MacArthur, & Okolo, 2001; Graham, Harris, MacArthur & Schwartz, 1998; Monte-Sano & De La Paz, 2012; Reisman, 2012a; VanSledright, 2011; Wissinger & De La Paz, 2016; Wissinger, De La Paz & Jackson, 2021). C'est aussi le cas aux Pays-Bas (Stoel, Van Drie & Van Boxtel, 2015), en Flandre (Voet & De Wever, 2017), en Wallonie et au Québec (Jadoulle, 2015a et 2025; Martel, 2018), ainsi qu'en France (Doussot, 2011).

Les raisons mises de l'avant par ces auteurs sont essentiellement de trois ordres et relèvent à la fois de l'apprentissage de l'enquête et de l'apprentissage par l'enquête (Chinn & Duncan, 2021), ainsi que de finalités tantôt disciplinaires tantôt extra-disciplinaires (Chapman, 2024).

- (1) Pratiquer des démarches d'enquête est considéré d'abord comme le vecteur indispensable de l'apprentissage de la littérature historique (*historical reading, historical writing*), qui est vue comme le moyen d'enseigner le mode de pensée ou de raisonnement propre à l'historien (*historical thinking, historical reasoning*) et dont l'enseignement fait l'objet d'un large consensus à l'échelle internationale (Éthier & Lefrançois, 2024; Jadoulle, 2022; Hassani Idrissi, 2005; van Boxtel, Voet & Stoel, 2021).

⁸ <https://sheg.stanford.edu/history-lessons>

- (2) La mise en œuvre de pratiques d'enquête constituerait ensuite un moyen pour transformer les représentations que les élèves nourrissent des processus de connaissance de l'historien et du savoir de l'historien. (Chinn & Duncan, 2021; Gibson & Miles, 2024; van Boxtel, Voet & Stoel, 2021; Wilke, De Paepe & Van Nieuwenhuyse, 2022).
- (3) Enfin, les pratiques d'enquête permettraient d'outiller les élèves en vue de les rendre capables, hors de la classe, de dénouer les fils de la complexité de notre monde actuel et de s'y insérer en tant que citoyens éclairés et critiques (Charland, 2003 ; Déry, 2008 ; Gibson & Miles, 2024; Hutton & Hembacher, 2017 ; Nokes & De La Paz, 2023; van Drie & van Boxtel, 2008).

Dans quelle mesure ces nombreux bénéfices attendus sont-ils au rendez-vous, dès lors que l'enseignant met effectivement en œuvre des pratiques relevant de l'enquête historique? Tel est la question à laquelle la présente note de synthèse vise à répondre. Avant de présenter la méthodologie qui a présidé à sa réalisation et ses principaux résultats, il convient de faire le point sur les principaux concepts qui permettent, d'une part, de caractériser les pratiques d'enquête mises à l'épreuve, et d'autre part, d'apprécier leurs effets.

2. Cadre théorique

2.1. *Quelles pratiques d'enquête? Approches relevant de l'apprentissage par la découverte vs approches instructionnistes*

Les dispositifs d'enquête expérimentés depuis la fin des années 1990 se distinguent par le degré de soutien, de guidance ou d'étayage (en anglais, *scaffolding*, qui est dérivé de *scaffold* ou « étau » en français) qui est offert aux élèves. Les dispositifs les moins guidés relèvent de ce que l'on peut appeler l'apprentissage par la découverte. Cette appellation recouvre une diversité d'approches pédagogiques : *discovery learning*, *problem-based learning*, *inquiry learning*, *experiential learning*, *constructivist learning* (Kirschner, Sweller & Clark, 2006, p. 75). Mayer (2004) les classe en deux catégories : *pure discovery* et *guided discovery*. Ces approches ont pour point commun de « faire mener aux élèves une investigation » (Guilmois, Clément, Troadec & Popa-Roch, 2020, p. 679).

Elles sont souvent qualifiées, tant par leurs partisans que par leurs détracteurs, de *constructivistes*. Comme l'explique Mayer (2004, 2009), cette qualification est la résultante d'une confusion entre *théorie de l'apprentissage* et *théorie de l'enseignement*. En effet, le socio-constructivisme est une théorie de l'apprentissage (Bourgeois & Nizet, 1999). Il ne constitue donc pas une théorie de l'enseignement au sens où il n'affirme pas que les processus cognitifs de nature constructiviste à l'œuvre chez l'humain apprenant doivent être répliqués à l'école sous la forme de dispositifs qui amènent les élèves à découvrir leur environnement et à modifier leurs connaissances préalables en contact avec lui, en particulier sans guidance ni intervention de l'enseignant.

Cette théorie de l'apprentissage a toutefois été transposée en une théorie de l'enseignement; à tout le moins, elle sert d'argument pour promouvoir des approches qui, compte tenu du rôle central que l'humain joue en tant qu'acteur de ses apprentissages, prônent des méthodes d'enseignement dites « actives » avec peu, très peu voire aucun étayage. Pour éviter cette

confusion, Bocquillon, Gauthier, Bissonnette et Derobertmasure (2020) proposent d'utiliser le terme de *(socio)constructivisme* « pour désigner la manière dont l'élève apprend (démarche d'apprentissage) [et] le terme *approche[s] d'enseignement (socio)constructiviste[s]* [pour désigner] les approches pédagogiques qui s'en inspirent, par exemple la pédagogie du projet, l'approche par la découverte, le travail sur les tâches authentiques généralement caractérisées par une entrée dans les apprentissages par la complexité » (p. 8).

Quel que soit leur degré de guidance, ces approches, qui relèvent de l'apprentissage par la découverte, se distinguent des approches que l'on peut qualifier d'instructionnistes (Gauthier, Bissonnette, Richard & Castonguay, 2013). Celles-ci se caractérisent par un étayage important offert à l'apprenant. Elles découlent des nombreux travaux sur l'enseignement efficace qui ont vu le jour depuis le milieu du XX^e siècle (Gauthier, Bissonnette & Bocquillon, 2022) et desquels émergent quelques travaux fondateurs comme ceux de Rosenshine (1983), Rosenshine et Stevens (1986) et Hattie (2008). Ces auteurs, dont certains ont renouvelé à plusieurs reprises leur démonstration par des études empiriques (Rosenshine, 2008, 2009 et 2012), ont tenté de cerner les éléments qui expliquent la plus ou moins grande efficacité des enseignants.

Alors que le constructivisme se veut centré sur la compréhension des processus d'apprentissage à l'œuvre chez l'apprenant, les travaux sur l'enseignement efficace sont donc centrés sur l'identification et la compréhension des stratégies qui distinguent les enseignants dits « efficaces ». Elles ont comme point commun d'offrir un étayage soutenu aux apprenants. C'est en particulier le cas de l'enseignement explicite qui organise la phase d'enseignement, parfois appelée phase de réalisation, en trois étapes offrant à l'élève un degré de guidance décroissant : le modelage, la pratique guidée en équipe et la pratique autonome (Bocquillon, Baco, Derobertmasure & Demeuse, 2024; Gauthier, Bissonnette, Richard & Castonguay, 2013).

Si l'enseignement explicite n'est pas une théorie de l'apprentissage, mais constitue une des composantes majeures de la théorie de l'enseignement que les chercheurs en enseignement efficace ambitionnent d'échafauder, elle trouve dans la psychologie cognitive des confirmations théoriques (Richard & Bissonnette, 2012). Les travaux en psychologie cognitive rejoignent le point de vue constructiviste autour de l'idée que l'apprentissage est la résultante d'une activité du sujet en relation avec son environnement, celui-ci activant les connaissances antérieures de celui-là.

« Une lecture attentive de la littérature sur l'opposition entre enseignement explicite et approche socioconstructiviste révèle en effet que les deux approches ont en commun la définition de la manière dont l'élève apprend. De manière synthétique, on peut dire que les tenants des deux types d'approches d'enseignement s'accordent sur le fait que l'élève apprend en construisant activement ses connaissances et en étant confronté à son environnement. Les recherches en psychologie cognitive valident l'idée selon laquelle l'élève construit activement ses connaissances. Selon Crahay (1996), "d'une manière générale, pour Sweller⁹, les constructivistes comme pour les cognitivistes, pour qu'il y ait construction de connaissances, un *stimulus* doit pouvoir être interprété par le sujet en

⁹ Cfr notamment Sweller, 1988.

fonction de ses connaissances antérieures, sinon il reste sans signification" (p. 82). Toutefois, les approches instructionnistes et les approches (socio)constructivistes ne s'accordent pas sur les moyens pour favoriser cet apprentissage. Le (socio)constructivisme comme démarche d'enseignement n'est donc pas partagé par les différents acteurs du débat » (Bocquillon, Gauthier, Bissonnette & Derobertmeasure, 2020, p. 8).

Cette différence de point de vue s'explique par l'importance que les psychologues cognitivistes accordent aux travaux sur le fonctionnement de la mémoire (Richard & Bissonnette, 2012; Bocquillon, Baco, Derobertmeasure & Demeuse, 2024), lesquels ont débouché notamment sur la théorie de la charge cognitive (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007; Kirschner, Kester & Corbalan, 2011) qui est née dans la foulée des recherches de Sweller (1988). En mettant en évidence les effets négatifs pour l'apprentissage d'une surcharge de la mémoire de travail, cette théorie a conduit les tenants des approches instructionnistes à se démarquer des approches d'inspiration (socio)constructiviste et à recommander aux enseignants d'éviter d'engager l'apprentissage par des activités complexes. Afin de respecter les capacités limitées de la mémoire de travail, il leur est conseillé de segmenter l'enseignement. Une distinction est ainsi établie entre les apprentissages naturels, qui se développent dans la complexité des interactions que l'enfant nourrit avec l'environnement, et les apprentissages scolaires qui demanderaient de procéder de façon segmentée, du simple vers le complexe (Bocquillon, Baco, Derobertmeasure & Demeuse, 2024), plus particulièrement pour des apprenants débutants ou peu compétents.

Il faut toutefois souligner que, compte tenu de la diversité des approches par la découverte ou des « approche[s] d'enseignement (socio)constructiviste[s] » (Bocquillon, Gauthier, Bissonnette et Derobertmeasure, 2020, p. 8), les démarches pédagogiques qui s'y inscrivent ne sont pas forcément toutes et toujours dépourvues de toute forme de segmentation ou de progression du simple vers le complexe, ni de toute forme d'étayage (Beyer, 2018; Gibson & Miles, 2024; Hmelo-Silver, Duncan & Chinn, 2007; Chinn & Duncan, 2021; van Boxtel, Voet & Stoel, 2021). Au lieu d'opposer ces approches à celles d'inspiration instructionniste, il nous semble donc plus exact de les situer sur une forme de *continuum*.

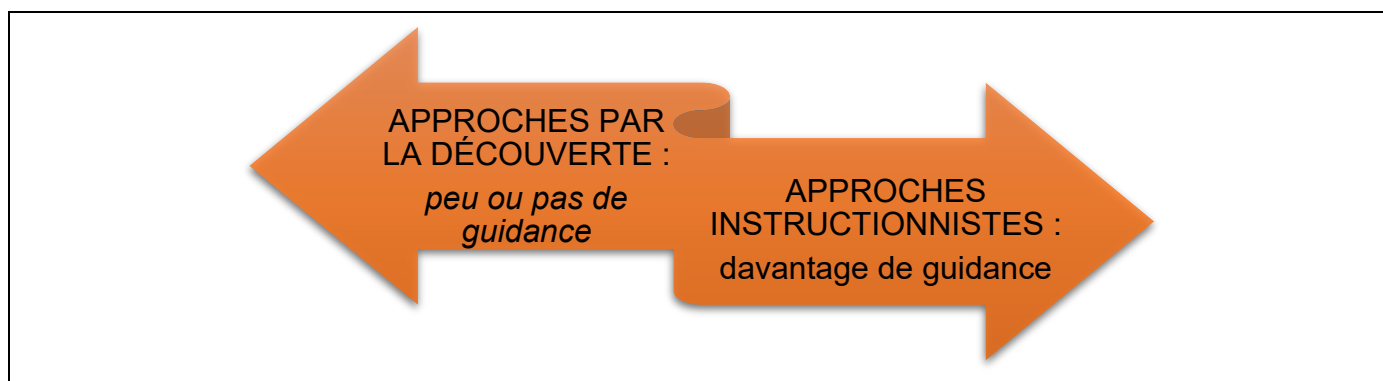


Fig. 1 - Approches par la découverte et approches instructionnistes : quelle guidance? Schéma inspiré de Gauthier, Bissonnette & Bocquillon, 2022, p. 67.

Cette distinction entre approches par la découverte et approches instructionnistes constitue le premier outil théorique nécessaire pour analyser les pratiques d'enquête en histoire dont l'efficacité a été évaluée par les chercheurs et dont il est question dans la présente revue de la littérature. Le second outil a trait à la nature des effets qui sont les plus couramment appréciés

dans les travaux dont nous ferons état et qui concernent les habiletés liées à la maîtrise par les élèves de la *littératie historique*, soit le premier bénéfice mis de l'avant par les promoteurs des pratiques d'enquête en classe d'histoire. Il convient donc de définir ce concept et de circonscrire ses deux versants : lire comme un historien et écrire comme un historien.

2.2. Lire et écrire comme un historien : la littératie historique

2.2.1 Littératie historique ou historienne?

Afin d'éviter d'utiliser l'adjectif « historique » pour qualifier à la fois la méthode ou la pensée que l'historien met en œuvre et les événements ou les réalités sociales du passé que, grâce à cette méthode et cette pensée, il met au jour et interprète, nous proposons d'utiliser le terme *historien* ou *historienne* en tant qu'adjectif, et ce en dépit du fait que le terme constitue, en français, un substantif. Avec d'autres auteurs (Éthier & Lefrançois, 2024; Hassani Idrissi, 2005), nous nous démarquons ainsi de la littérature anglo-saxonne qui parle de littératie historique ou de pensée historique (*historical literacy, historical thinking*). Il s'agit de ne pas confondre l'histoire avec un « h » minuscule, c'est-à-dire la discipline de l'historien, et l'Histoire avec un « H » majuscule, le passé des sociétés humaines. Il nous semble donc qu'il est judicieux de distinguer les adjectifs *historien* ou *historienne* d'une part, et *historique* d'autre part.

« La méthode, la littératie ou la perspective que l'historien met en œuvre pour comprendre le passé n'ont [en effet] rien d'"historique" : elles ne sont pas contemporaines ni parties intégrantes des sociétés du passé dont il s'agit de dresser les contours. Elles sont par contre bien "historiennes" en ce qu'elles sont typiques d'une discipline scientifique et d'un mode de pensée spécifique qu'est l'histoire et dont l'historien est le spécialiste » (Jadoulle, 2025, p. 30).

La plupart des études dont il sera question dans cette revue de littérature ayant porté sur l'effet de pratiques d'enquête sur la *littératie* en tant que vecteur de la *pensée historique ou historienne*, il convient de cerner l'acception de ces deux concepts et d'en proposer un mode d'articulation. Ce travail de définition nous amènera à situer également les concepts de *méthode* et de *perspective historiennes*.

2.2.2. Littératie et littératie historique

Dérivé du terme anglais *literacy* et utilisé principalement dans le champ de l'éducation puis des didactiques, le terme *littératie* désigne la « capacité d'une personne à lire et à comprendre un texte, lui permettant de maîtriser suffisamment l'information écrite pour être fonctionnelle en société » (OQLF, 2018) ou encore « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite [...] en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (OCDE, 2000, p. X).

La diversification et la combinaison des modes de communication (écrit, oral, visuel, sonore, cinématique) consécutives au développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) a conduit les chercheurs à élargir la définition de la littératie au-delà de l'information écrite. Ainsi, pour désigner l'ensemble des compétences nécessaires afin de

mobiliser une diversité de langages sur des modes variés (linguistique, visuel, sonore) et au moyen de supports de communication numériques ou non, et ce, à des fins de lecture ou de production, certains chercheurs ont proposé le concept de « littératie médiatique multimodale » (Martel, 2018, p. 41). Lebrun, Lacelle et Boutin (2012) la définissent comme :

« la capacité d'une personne à mobiliser adéquatement, en contexte communicationnel synchrone ou asynchrone, les ressources et les compétences sémiotiques modales (ex : mode linguistique seul) et multimodales (ex : combinaison des modes linguistique, visuel et sonore) les plus appropriées à la situation et au support de communication (traditionnel et/ou numérique), à l'occasion de la réception (décryptage, compréhension, interprétation et évaluation) et/ou de la production (élaboration, création, diffusion) de tout type de message » (Lebrun, Lacelle & Boutin, 2012, <https://www.litmedmod.ca/>, page consultée le 7 septembre 2025).

En parallèle à cet élargissement du concept de *littératie* au-delà de la sphère des productions écrites, dans le contexte scolaire, l'apprentissage de la littératie est progressivement sorti du seul périmètre des enseignants de français ou de langue seconde et est maintenant considéré comme relevant de la responsabilité des enseignants de nombreuses, voire de toutes les disciplines. La maîtrise de la littératie est ainsi vue, aujourd'hui, comme la résultante de la maîtrise de la lecture, de l'écriture et de la communication orale en général et dans le contexte particulier des disciplines scolaires.

La littératie scolaire, dont ces disciplines sont porteuses, est à la fois d'ordre général et d'ordre spécifique : en effet, elle relève, pour une part, de la maîtrise de la langue hors de tout contexte disciplinaire et renvoie, pour une autre part, à des manières disciplinaires de lire et d'écrire. Dans la toute grande majorité des disciplines, l'acquisition des connaissances et des compétences se fait en partie à travers des activités de lecture et d'écriture. La maîtrise de la langue d'enseignement constitue donc un moyen ou un vecteur d'apprentissage essentiel. Toutefois, d'une discipline à l'autre, des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles spécifiques doivent être apprises car lire ou écrire en histoire, géographie, biologie, littérature, etc. exige la maîtrise d'habiletés spécifiques. Si celles-ci sont différentes, c'est parce le contexte disciplinaire colore les « savoir-lire » et « savoir-écrire » qui sont attendus des élèves; cette coloration disciplinaire renvoie plus fondamentalement aux modes de penser, de savoir et de comprendre le monde qui sont propres aux disciplines et qu'il s'agit, ultimement, d'enseigner. Vecteur ou moyen d'apprentissage, la littératie constitue donc aussi, compte tenu de sa dimension disciplinaire, un objet d'apprentissage.

La littératie historique peut donc se définir comme la capacité d'une personne à lire et écrire comme une historienne ou comme un historien. Mais comment le spécialiste de la discipline qu'est l'histoire lit-il ou écrit-il? Quelles sont les traits propres à la lecture et à l'écriture historiennes?

2.2.3. Lire comme un historien ou l'*historical reading*

La nature de la lecture historique découle de la position épistémologique particulière qui est celle de l'historien : contrairement aux spécialistes d'autres disciplines scientifiques, son objet, la

vie des humains dans le passé, a disparu (Jadoulle, 2015). L'histoire est donc « une science, mais une science d'un genre particulier. C'est une science dont l'objet est d'étudier des événements qui ne sont pas accessibles à notre observation, et d'étudier ces événements de façon inférentielle, en les argumentant à partir de quelque chose d'autre qui est accessible à notre observation, et que l'historien appelle des "preuves" relatives aux événements auxquels il s'intéresse » (Collingwood, 1946, p. 251-252; trad. J.-L. Jadoulle). Cette affirmation rejoint celle de Paul Ricoeur pour qui l'histoire est une « connaissance par traces » (Ricoeur, 1985, p. 13). Dès lors que l'historien ne peut observer le passé, il est ainsi contraint de lire les traces que les humains d'hier lui ont laissées; de la qualité de cette lecture dépendra la qualité de son interprétation du passé. Mais comment s'y prend-t-il pour lire ces documents?

Les études portant sur la nature de la lecture historique sont nées au Royaume-Uni dans le courant des années 1990 ; elles se sont ensuite développées aux États-Unis (Nokes, 2017; Nokes & De La Paz, 2023; Reisman & McGrew, 2018). Les travaux fondateurs sont le fruit des recherches de Wineburg, lequel a étudié la manière dont des historiens experts, d'une part, des historiens novices, soit des étudiants se formant au métier d'historien, d'autre part, s'y prennent pour lire des documents. Il a élaboré un portrait de la lecture historique qui est bâti sur quatre heuristiques principales qui sont mises en œuvre par les historiens experts, spécifiquement au stade de la lecture des documents et plus encore des sources premières.

- La première heuristique est dénommée le *sourcing* et correspond à ce que, dans le monde francophone, on désigne par le terme de *critique externe*, c'est-à-dire la prise en compte des éléments extérieurs au contenu du document afin d'en apprécier la fiabilité. Ces éléments externes ont trait à l'identité de l'auteur et à la perspective qui est la sienne. On parle ici de ses valeurs, conceptions, opinions, etc, ainsi que les raisons qui l'ont amené à produire le document. La critique externe prend également en compte la date et le lieu de production du document, l'identité et les attentes éventuelles du public ou des destinataires auxquels s'adresse l'auteur. Dans quelle mesure ces éléments influencent-ils la fiabilité du témoignage? Tel est le questionnement sous-jacent à cette première heuristique qu'est le *sourcing*.
- La deuxième heuristique est la contextualisation (*contextualization*) : elle amène l'historien à mettre le document dans son contexte spatio-temporel et, plus largement, historique. Il s'agit de cerner dans quelle mesure les circonstances d'hier ont pu influencer la teneur du témoignage, ainsi que dans quelle mesure ce contexte d'hier est différent du contexte de l'historien, aujourd'hui? Wineburg (1998) a montré que la capacité à contextualiser distingue l'historien expert d'un domaine de l'historien non expert du domaine, tous deux étant mis en situation de lire un document en lien avec ce domaine. Cette heuristique nécessite de convoquer un grand nombre de connaissances contextuelles, principalement d'ordre déclaratif.
- La troisième heuristique consiste en un travail de corroboration (*corroboration*) c'est-à-dire de confrontation entre les informations fournies par plusieurs documents. Quelles informations ces différents documents livrent-ils? Sont-elles en contradiction ou non? Pourquoi? Quels autres documents consulter afin de dépasser, dans la mesure du possible, ces contradictions? Quels documents apparaissent comme les plus fiables?

- Enfin, un peu plus tardivement, Wineburg a mis en évidence l'existence d'une quatrième heuristique : la lecture en profondeur ou *close reading*. Déjà mentionnée par Seixas (2000, p. 30), elle est mise de l'avant, en 2008, par Wineburg dans un travail conjoint avec Martin (Martin & Wineburg, 2008). Il la définira, en 2010, comme l'acte « de considérer soigneusement ce que le document dit et le langage utilisé » (Wineburg, 2010, p. 3)¹⁰. Alors que le *sourcing* peut être rapproché de ce que l'on appelle la critique externe, la lecture en profondeur relève, elle de la critique interne, comme on la désigne classiquement dans le monde francophone. Il convient de signaler que, en 2008, Martin et Wineburg (2008) ont identifié aussi deux stratégies supplémentaires : l'utilisation des connaissances antérieures (*using background knowledge*) et la lecture des omissions (*reading the silences*). Elles nous semblent pouvoir être considérées comme intrinsèques à la contextualisation et à la lecture en profondeur.

Selon Wineburg (1994), la mise en œuvre de ces heuristiques amène l'historien à construire une représentation d'abord de la signification que l'auteur du document lui attribue (*représentation du texte*), ensuite de l'identité des acteurs impliqués dans les événements ainsi que de leurs actions et motivations (*représentation de l'événement*) et, enfin, une *représentation du sous-texte*, c'est-à-dire des intentions et des conceptions que nourrit l'auteur du document. Représentation du texte (*representation of the Text*), représentation de l'événement (*representation of the Event*), représentation du sous-texte (*representation of the Subtext*) : pour Wineburg, la connaissance historique est donc de l'ordre de la construction d'une représentation qui s'élabore à travers la mise en œuvre d'heuristiques, soit de procédures intellectuelles rigoureuses, mais qui sont aussi teintées par l'expérience, les connaissances déclaratives personnelles et même l'imagination de l'historien.

En conséquence, le récit que le spécialiste de l'histoire écrit n'est pas la copie conforme de l'Histoire avec un grand « H », celle que les humains d'hier ont vécue. Ce récit est un compte-rendu de l'Histoire et ce compte-rendu diffère selon la perspective propre de l'historien. Toutefois, il est fondé sur les preuves documentaires qu'il est capable d'établir moyennant un examen critique et un travail de corroboration attentif (Reisman & McGrew, 2018). Cette dimension herméneutique ou constructiviste, pour reprendre la typologie de Maggioni, VanSledright et Alexander (2009), ainsi que Reddy et VanSledright (2010), demeure difficile à appréhender par les élèves. La représentation qu'ils se font des processus de la connaissance historique oscille en effet, selon ces auteurs, entre un pôle de type objectiviste/réaliste et un pôle de type subjectiviste/relativiste. Dans le premier cas, l'histoire est considérée comme étant en mesure de rejoindre le passé; dans le second, le passé étant mort, l'histoire ne peut rien dire de vrai à propos du passé. Ces deux représentations se démarquent de celle que nourrissent les historiens et que Wineburg (1994) met en évidence en soulignant le caractère construit et interprétatif de la connaissance historique. Pour Maggioni, VanSledright et Alexander (2009), ainsi que Reddy et VanSledright (2010), la lecture historique est de nature herméneutique ou critérialiste/constructiviste : ni objectiviste ni subjectiviste, l'historien propose des reconstructions qui sont des interprétations provisoires et discutables du passé.

¹⁰ Cité d'après la traduction de S. Lapré dans Jadouille, Pirard & Lapré, 2026.

2.2.4. Écrire comme un historien ou l'*historical writing*

Si les travaux de Sam Wineburg constituent, à ce jour, le socle le plus couramment partagé en ce qui a trait à notre représentation de la lecture historique, qu'en est-il à propos de l'écriture?

L'historien écrit pour conserver des notes de ses lectures. Il lit tant et tant de documents, sources premières et secondes, qu'il lui est indispensable de conserver des traces écrites des informations, des interprétations ou des questions que la lecture de toute cette documentation lui livre ou lui suggère.

Bien entendu, l'historien écrit aussi pour broser le récit d'événements du passé. Ce récit étant, comme l'affirme Wineburg (1994) de l'ordre de la représentation, donc de nature herméneutique, l'activité d'écriture est davantage qu'un acte de communication : elle est le fruit d'une « configuration ». En effet, comme le montrera notamment Ricoeur, à la suite des travaux des narrativistes anglo-saxons (Jadoulle, Pirard & Lapré, 2026), « la mise en intrigue [inhérente au récit] est l'opération qui tire d'une simple succession une configuration » (Ricoeur, 1983, p. 102). Le travail d'écriture historique comporte donc une dimension argumentative dont la visée est, pour l'historien, de montrer à la communauté de ses pairs, la portée ou la plus-value de son récit et les preuves documentaires qui le sous-tendent (Nokes, 2017; Nokes & De La Paz, 2018; Nokes & De La Paz, 2023).

« Les historiens sont prioritairement motivés par le projet d'élaborer de nouvelles connaissances à propos de questions relatives à l'Histoire et qui ont été négligées par d'autres ou qui, selon eux, ont fait l'objet d'interprétations inadéquates. Ils doivent persuader leurs lecteurs que leur point de vue est nouveau, exact, qu'il rencontre les normes disciplinaires et représente une contribution à la compréhension du passé. L'écriture argumentative à travers laquelle les historiens défendent leurs interprétations, leur utilisation des preuves documentaires, les méthodologies de recherche qu'ils ont mises en œuvre et la signification de leur travail, représente l'aboutissement de leur travail d'écriture » (Nokes & De La Paz, 2018, p. 559; trad. J.-L. Jadoulle).

S'appuyant sur les travaux d'historiens, d'épistémologues et de didacticiens de l'histoire ainsi que sur l'analyse d'un corpus d'essais écrits par des élèves de 14-18 ans (n = 56), Monte-Sano (2010) a proposé un cadre de référence pour approcher la spécificité de l'écriture argumentative historique. Il est composé de cinq éléments : l'exactitude de l'interprétation et des faits qui l'appuient (*factual and interpretative accuracy*), la force persuasive des éléments de preuve (*persuasiveness of evidence*), la prise en compte des points de vue des auteurs des documents (*sourcing of evidence*), l'articulation des éléments de preuve et la prise en compte des points de vue contradictoires (*corroboration of evidence*) et, finalement, la contextualisation des preuves (*contextualization of evidence*). En 2012, conjointement avec De La Paz, Monte Sano retient trois éléments essentiels, à savoir la justification (*substantiation*), la prise en compte des points de vue (*perspective recognition*) et la contextualisation. La *substantiation* désigne la justification par les élèves de leur interprétation, au moyen d'éléments de preuves et d'explications appuyées par des faits. La *reconnaissance des points de vue* est la capacité à reconnaître que les documents constituent l'expression de perspectives situées et doivent donc être évalués de manière critique.

La *contextualisation* est l'habileté à situer les arguments et les documents dans leur contexte (Monte-Sano & De La Paz, 2012).

Repris par De La Paz e.a. (2014), ces trois concepts seront complétés par un quatrième qui concerne la discussion d'interprétations contradictoires (*rebuttal using*), un élément qui était déjà présent dans le cadre de référence proposé par Monte-Sano en 2010¹¹ mais passé sous silence en 2012.

2.2.5. Littératie, méthode, perspective et pensée historiennes

En guise de conclusion, il convient de situer cette littératie par rapport aux autres concepts fréquemment utilisés dans les travaux dont il sera fait état, en particulier les concepts de *méthode*, *perspective* et *pensée historiques ou historiennes*, écrivons-nous plutôt.

2.2.5.1. De la méthode historique...

À partir des années 1970, un nouveau paradigme (Kuhn, 1972; Bruter, 2023) de l'enseignement de l'histoire s'est imposé progressivement dans les écrits des didacticiens et dans les documents officiels : nous l'avons désigné par l'appellation de « discours-découverte » (Jadoulle, 2009, 2015a). Comme le souligne Martineau (2010), ce paradigme est fondé, notamment, sur le projet d'« initier les élèves non seulement au produit de l'histoire mais surtout à sa démarche et aux habiletés techniques et intellectuelles qui la soutiennent » (p. 19). Le concept qui est alors mis de l'avant pour désigner ces « habiletés techniques et intellectuelles » est celui de *méthode historique*. À travers son enseignement-apprentissage, les élèves sont conduits à s'approprier à la fois des savoirs ou des connaissances déclaratives sur la vie des humains dans le passé et des savoir-faire ou des connaissances procédurales et conditionnelles. Ces savoir-faire sont ceux qui caractérisent la méthode dite *historique* mais que nous préférons qualifier d'*historienne*.

Celle-ci s'incarne dans une démarche qui se décline classiquement en quatre étapes (Jadoulle, 2015a et 2025) (Fig. 2). Après avoir élaboré une problématique de recherche, l'historien et, à sa suite, l'élève, procèdent à la recherche et à la critique de la documentation, en particulier la critique des sources premières ou des traces du passé. Celle-ci correspond, en tout cas en ce qui concerne la critique externe, à ce que Wineburg (1991a et b) appelle le *sourcing*. S'ensuit une phase de traitement et d'interprétation de l'information que recèle la documentation. Il s'agit de replacer les sources dans leur contexte et, en les confrontant les unes aux autres, de corroborer ou non les renseignements et les interprétations qui en ont été dégagées. Selon Wineburg (1991a et b), ces deux opérations (contextualiser et corroborer) constituent, avec le *sourcing*, les trois premières opérations fondamentales qui distinguent la lecture de l'historien. Il revient enfin à ce dernier de communiquer les résultats de son enquête. Il rédigera, pour ce faire, un récit qui, par son caractère configurant, pour reprendre l'expression de Ricoeur, est plus qu'un acte de communication.

¹¹ « The essay recognizes and addresses conflicting/counterevidence » (Monte-Sano, 2010, p. 548).

2.2.5.2. ...à la perspective et la pensée historiennes

À partir des années 1990, les travaux sur la pensée historique ont permis d'approfondir les traits spécifiques du regard que l'historien met en œuvre tout au long de ce cette méthode historique. En effet, de la problématisation à la communication sous la forme d'une narration, en passant par l'heuristique, la critique et l'interprétation des informations, l'historien met en œuvre une perspective qui lui est singulière : la perspective historique (Fig. 2). Sur la base des travaux de Johnson (1975 et 1979), Lautier (1997a et b), Martineau (1997, 2000 et 2010), Seixas e.a. (1996, 2000, 2004 et 2013) et Wilschut (2012 et 2019), ainsi que de la synthèse réalisée par Wilschut, van Straaten et van Riessen (2013), nous avons proposé de définir cette perspective historique autour de quatre pôles ou, pour rester dans les métaphores optiques, de quatre angles de vue que l'historien pose sur les sources tout au long du processus méthodique qui soutient son enquête (Jadoulle, Pirard & Lapré, 2026).

- Le premier angle de vue amène l'historien à porter attention aux traces que les humains d'hier ont laissées : outre les reconnaître en tant que traces ou témoignages, il s'agit de les situer dans la profondeur du temps, d'en apprécier la crédibilité et d'en comparer la teneur.
- Le deuxième angle de vue conduit l'historien à poser son regard sur « les humains dont ces traces portent témoignage et est animé par le projet *empathique* de les rejoindre dans le passé qui fut le leur. Quels furent les motivations et le contexte de leurs témoignages et de leurs actions? Parmi ces motivations, quelles furent leurs valeurs? Dans quelle mesure les interprétations qui furent faites de leurs actions et de leurs intentions, notamment dans une perspective mémorielle, s'écartent-elles du témoignage que recèlent les traces qu'ils ont laissées? Dans quelle mesure le contexte qui fut le leur et leur position d'acteur furent-ils complexes? » (Jadoulle, Pirard & Lapré, 2026, p.118-119).
- Le troisième angle de vue mène l'historien à s'interroger sur la pertinence historique des faits que ces traces attestent. Il le conduit à cerner les conséquences de ces faits : ont-ils contribué à faire advenir des changements ou, au contraire, à perpétuer des situations acquises? La mise en lumière des conséquences à l'aune desquelles peut s'apprécier la pertinence historique des faits conduit aussi à construire l'enchaînement des causes qui y ont conduit.
- Enfin, le quatrième angle de vue amène l'historien à s'intéresser à la chronologie des faits, à en apprécier la durée, à discerner les rythmes qui soutiennent leur succession : temps long de la longue durée, temps cyclique des conjonctures, temps court des événements. Ce regard temporel peut le conduire à élaborer une périodisation qui constituera, possiblement, l'architecture de son récit.

2.2.5.3. Au cœur de la pensée historique : la littératie historique

Ces quatre regards particuliers sont mobilisés tout au long de la démarche d'enquête méthodique au cours de laquelle l'historien met en œuvre des activités de lecture et d'écriture. C'est en effet

à travers elles qu'il élabore sa problématique, rassemble sa documentation, examine ses sources et les critique, traite l'information, construit son interprétation et, *in fine*, en communique la teneur à travers une narration. Au cœur du travail de l'historien, la littératie apparaît ainsi comme le vecteur de la perspective propre que l'historien mobilise au fur et à mesure qu'il met en œuvre la méthode historique (Fig. 2).

Ainsi mises en œuvre et soutenues par des activités d'écriture et de lecture, la perspective historique et la méthode historique constituent donc les deux piliers de la pensée historique. Celle-ci peut se définir comme le mode de savoir et de compréhension, ou le regard propre à l'historien qui est à l'œuvre à toutes les étapes de la méthode historique, et ce à travers des activités de lecture ou d'écriture qui sont spécifiques à la littératie historique.

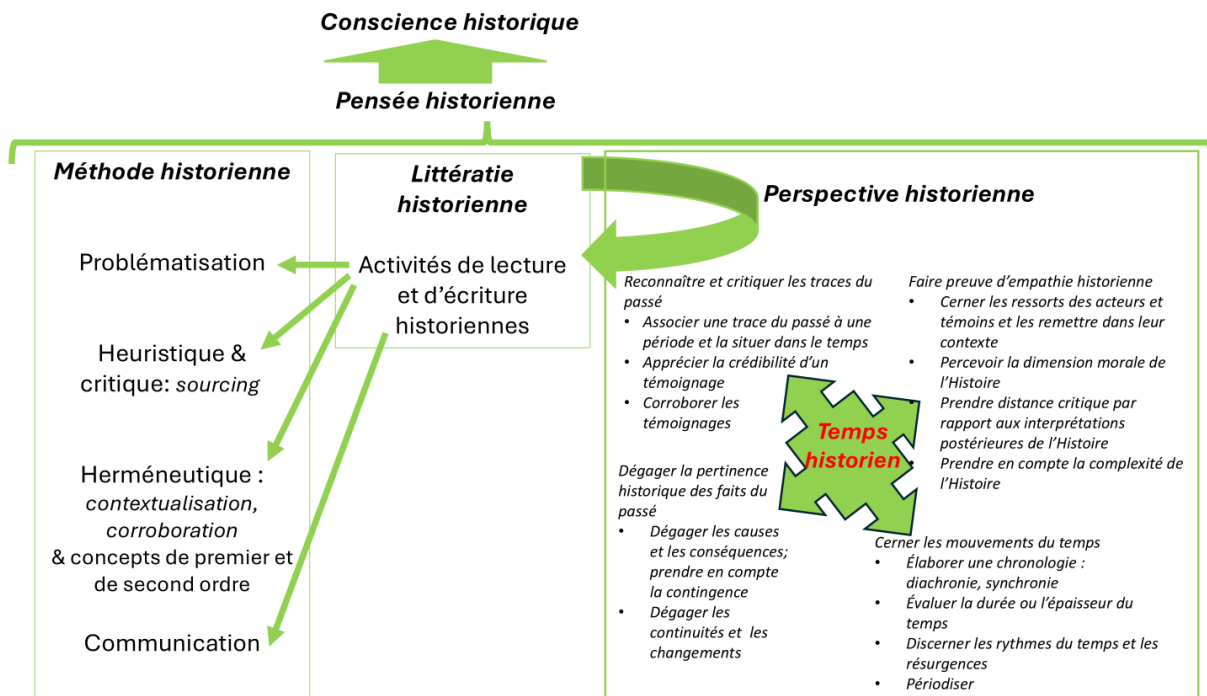


Fig. 2 – Littératie, méthode, perspective et pensée historiques. Schéma adapté de Jadouille, Pirard et Lapré, 2026, p. 121.

3. Méthodologie

Nous avons réalisé une recension des écrits publiés en anglais ou en français entre janvier 2000 et mai 2023 portant sur l'efficacité des pratiques d'enquête en classe d'histoire au primaire et au secondaire. Le processus de sélection a été réalisé conformément aux trois étapes prévues dans les recommandations PRISMA (*Preferred Reporting Item for Systematic Review and Meta-Analysis*) : repérage, sélection et inclusion (Page, 2021). S'en est suivie une phase de synthèse et d'interprétation.

3.1. Repérage

La recherche a été réalisée dans les bases de données suivantes : *Academic Search Complete* (Ebsco), *Cairn*, *Education Source* (Ebsco), *Eric*, *Érudit*, *Francis*, *Google Scholar*, *Open Edition*,

Psyc-Info, Sage Full-text collections, Taylor & Francis online. Ces bases de données ont été interrogées en deux temps, en décembre 2020 puis en mai 2023¹².

Les mots-clés suivants ont été utilisés, en anglais (*document-based lesson, historical argumentation, historical consciousness, historical inquiry, historical investigation, historical literacy, historical reading, historical reasoning, historical thinking, historical understanding, historical writing, thinking the past*) et en français (enquête et histoire, pensée historique, heuristique et histoire, problématisation et histoire, recherche et histoire, traitement de l'information et histoire, récit et histoire, interprétation et histoire, analyse document et histoire, pensée critique et histoire, contextualisation et histoire, littératie historique). Après suppression des doublons, ce processus a permis de repérer, en décembre 2020, 1509 articles en français et 118 articles en anglais et, en mai 2023, 176 articles en français et 109 articles en anglais.

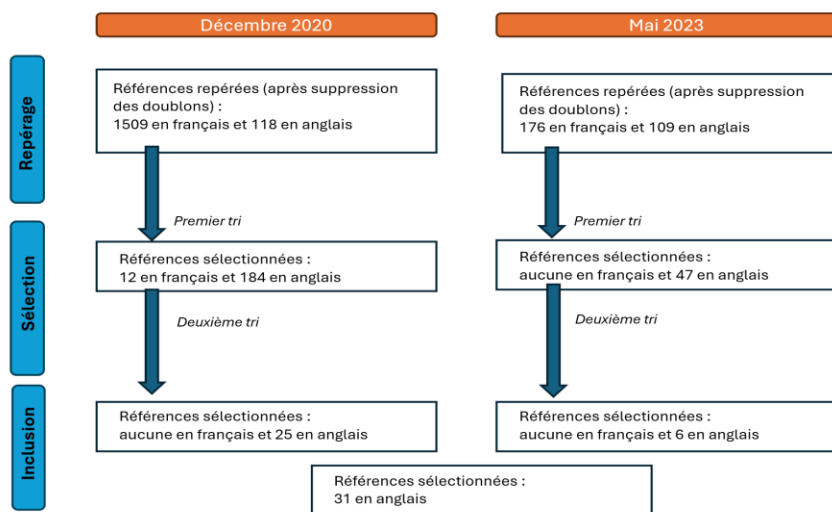


Fig. 3 - Diagramme de flux de la présente étude. Schéma inspiré de Page, 2021.

3.2. Sélection et inclusion

Les études ainsi repérées ont fait l'objet d'un premier tri. Il a été opéré sur la base de l'analyse des titres, des résumés et des mots-clés et sur la base des quatre critères suivants, de façon à sélectionner les travaux qui :

- ont été publiés dans des revues avec arbitrage;
- portent sur l'enseignement de l'histoire aux niveaux primaire ou secondaire en présentiel : les recherches relatives à des dispositifs d'enseignement à distance ont été exclues;
- vérifient de manière empirique l'efficacité du développement de pratiques d'enquête pour les élèves : cela suppose, d'une part, que les effets attendus soient définis sur la base d'un cadrage théorique et que, d'autre part, l'efficacité soit appréciée à l'aide d'indicateurs mesurables ou observables;

¹² Dernières consultations, le 15 décembre 2020 et le 11 mai 2023.

- comportent des informations sur la démarche méthodologique en indiquant la présence ou non de groupes contrôle et/ou expérimental(aux), le nombre d'élèves et d'enseignants qui les composent, l'existence d'un pré ou d'un post-test et l'assignation aléatoire ou non des sujets; ces informations permettant d'apprécier le caractère pré-expérimental, quasi-expérimental ou expérimental de la recherche. Cette distinction s'appuie sur la typologie de Ladouceur et Bégin (1980) (Tab. 1).

| | Études pré-expérimentales | Études quasi-expérimentales | Études expérimentales |
|----------------------------------|--|--|--|
| Présence de groupes | Souvent un seul | Au moins deux groupes (un groupe expérimental vs contrôle ou bien deux ou plusieurs groupes expérimentaux) | Au moins deux groupes (un groupe expérimental vs contrôle ou bien deux ou plusieurs groupes expérimentaux) |
| Comparabilité des groupes | Si plusieurs groupes : pas comparés ou pas comparables | Comparaison effectuée | Assignation aléatoire des sujets et comparaison |
| Collecte de données | Uniquement un post-test | Un pré-test et un post-test (éventuellement des tests intermédiaires ou des tests différés après le post-test) | Un pré-test et un post-test (éventuellement des tests intermédiaires ou des tests différés après le post-test) |

Tab. 1 – Profils méthodologiques des études dans le cadre de cette revue de la littérature.

Typologie adaptée de Ladouceur & Bégin, 1980

Cette sélection a été réalisée par un chercheur; en cas d'incertitude, les textes ont été examinés indépendamment par un deuxième chercheur jusqu'à obtention d'un accord inter-juges de 100 %. Au terme de ce premier tri, nous avons conservé, en décembre 2020, 12 articles en français et 184 en anglais, et, en mai 2023, aucun article en français et 47 en anglais, soit 243 textes scientifiques.

Ces textes ont fait l'objet d'un second tri. Il a été réalisé par cinq chercheurs de l'équipe¹³, associés par paire, et travaillant indépendamment. Un accord inter-juges était exigé à hauteur de 100 %. Sur la base des critères précités et d'une lecture complète des articles, ils ont retenu 25 articles en décembre 2020 et 6 articles en mai 2023, tous en anglais¹⁴, les études publiées en français ne rencontrant pas les critères énoncés.

La liste des études retenue comporte donc 31 références (Tab. 2 et bibliographie). L'étude de Wilke, De Paepe et Van Nieuwenhuyse (2023), De La Paz et Wissinger (2017) ainsi que Wissinger et De La Paz (2020) exploitent des données partielles prélevées préalablement par les

¹³ Les auteurs de cet article remercient Sarah Lapré, Pierre Meese et Yanik Simard, ce dernier ayant pris également en charge la recherche dans les bases de données et le premier tri, conjointement avec J.-L. Jadoulle.

¹⁴ Cinq de ces recherches émanent toutefois de pays extérieurs au monde anglo-saxon, soit la partie néerlandophone de la Belgique (Wilke, De Paepe & Van Nieuwenhuyse, 2022 et 2023), les Pays-Bas (Stoel, van Drie & Van Boxtel, 2015 et 2017) et l'Allemagne (Mierwald, Lehmann & Brauch, 2022).

mêmes auteurs¹⁵. Dans le travail de Wilke, De Paepe et Van Nieuwenhuyse (2023), l'attention porte sur une sélection de productions d'élèves ayant le plus progressé selon les données prélevées dans la recherche initiale (Wilke, De Paepe & Van Nieuwenhuyse, 2022). Dans l'étude de De La Paz et Wissinger (2017), l'analyse se focalise sur les performances d'un sous-échantillon d'élèves en difficulté d'apprentissage. De même, dans leur recherche, Wissinger et De La Paz (2020) examinent les performances d'un sous-groupe d'élèves éprouvant des difficultés sur le plan de l'écriture.

3.3. Analyse et synthèse

Pour procéder à l'analyse des 31 études, les chercheurs ont utilisé une grille qui permet d'identifier, pour chacune, le profil méthodologique (Tab. 1 : pré-expérimental, quasi-expérimental ou expérimental), la problématique, les concepts et auteurs-clés qui constituent le cadre théorique, le ou les types de démarches d'enquête expérimentées, les résultats empiriques et les éventuelles limites méthodologiques, qu'elles soient mentionnées par les auteurs de l'étude sélectionnée ou soulevées par les auteurs de la présente revue de la littérature. La synthèse a été opérée en distinguant le type de profil méthodologique qui est de mise dans les 31 études, les types d'enquête qui ont été expérimentés ainsi que les types d'effets observés ou mesurés. Les résultats empiriques ont été examinés au regard de la taille des effets (*effect size*) mis en évidence; une attention particulière a été apportée au repérage des éventuels biais ou limites sur le plan méthodologique.

4. Résultats

4.1. Quels types d'études?

L'analyse des 31 études nous a permis, sur la base de la typologie de Ladouceur et Bégin (1980), de caractériser chacune d'elle (Tab. 2).

| Pré-expérimental | Quasi-expérimental | Expérimental |
|------------------------------------|---|---|
| De La Paz & Hernandez-Ramos, 2013 | De La Paz, 2005 | De La Paz & Wissinger, 2017 |
| Bickford, 2021 | De La Paz & Felton, 2010 | Nokes, Dole, Hacker, 2007 |
| Bickford, 2022 | De La Paz, Felton Monte-Sano, Croninger Jackson Deogracias & Hoffman 2014 | Stoel, Van Drie & Van Boxtel, 2015 |
| Ferretti, MacArthur, & Okolo, 2001 | De La Paz, Monte-Sano, Felton, Croninger, Jackson, Piantedosi, 2016 | Stoel, Van Drie & Van Boxtel, 2017 |
| Freedman, 2015 | De La Paz, Wissinger, Gross & Buttler, 2022 | Wilke, De Paepe, Van Nieuwenhuyse, 2022 |

¹⁵ Respectivement dans Wilke, De Paepe & Van Nieuwenhuyse, 2022, Wissinger & De La Paz, 2016 et Wissinger, De La Paz & Jackson, 2020.

| Pré-expérimental | Quasi-expérimental | Expérimental |
|--|----------------------------------|---|
| Kucan, Rainey & Cho, 2018 | Mierwald, Lehmann & Brauch, 2022 | Wilke, De Paepe, Van Nieuwenhuyse, 2023 |
| MacArthur, Ferreti, Okolo 2002 | Reisman, 2012b | Wissinger & De La Paz, 2016 ¹⁶ |
| Monte-Sano 2008 | | Wissinger & De La Paz, 2020 |
| Monte-Sano 2011 | | Wissinger, De La Paz & Jackson, 2020 |
| Nokes, 2014 | | |
| Okolo, Englert, Bouck, Heutsche & Wang, 2011 | | |
| Santiago, 2019 | | |
| VanSledright 2002 | | |
| Wissinger, Ciullo & Shiring, 2018 | | |
| Woelders, 2007 | | |

Tab. 2 – Répartition des 31 études selon leur type. Les références complètes de ces études figurent en annexe.

L'examen du profil méthodologique propre à ces études montre que la plus grande proportion d'entre elles relève des recherches de type pré-expérimental ($n = 15$). Elles portent souvent sur un seul groupe d'élèves; s'il en est plusieurs, les groupes ne sont pas comparés. En outre, ils ne se voient généralement pas administrer de pré-test. À l'opposé, près d'un tiers des études sélectionnées sont de nature expérimentale ($n = 9$): elles comparent les effets d'un ou de plusieurs dispositifs entre des groupes qui en ont bénéficié ou non. Les sujets y sont assignés aléatoirement et la composition des groupes est comparée. Les effets sont mesurés en comparant les performances des élèves à au moins deux épreuves, avant et après le dispositif expérimental. Enfin, sept études (7) sont dites quasi-expérimentales car la composition des groupes n'est pas réalisée sur une base aléatoire mais imposée au chercheur vu les contraintes du milieu scolaire. Plus de la moitié des recherches que nous avons sélectionnées ($n = 16$) ont donc été élaborées sur la base de profils méthodologiques, soit expérimental soit quasi-expérimental, considérés classiquement comme bénéficiant d'un pouvoir démonstratif appréciable. Sur quels types de dispositifs d'enquête ces recherches ainsi que les 15 études pré-expérimentales ont-elles porté?

4.2. Quels types d'enquête?

Parmi les études relatives aux démarches d'enquête que nous avons recensées, plus de la moitié ($n = 18$) ont porté sur des dispositifs fortement marqués par les travaux sur l'enseignement

¹⁶ Les auteurs mentionnent toutefois que l'assignation aléatoire des élèves n'a pas pu être réalisée pour toutes les classes d'âge, la recherche portant sur des élèves de 9-10 (4th grade), 10-11 (5th grade) et 11-12 (6th grade).

efficace, et en particulier l'enseignement explicite (Tab. 3). Dans 13 de ces études, la démarche d'enquête dont l'efficacité est évaluée répond à un profil semblable qui peut se résumer en trois temps :

- (1) Contextualisation et/ou modelage des stratégies de lecture et/ou d'écriture par l'enseignant;
- (2) Analyse de sources primaires et secondaires en équipes, suivie de moments de validation par l'enseignant avec toute la classe;
- (3) Pratique autonome sur des objets et des sources nouveaux ou non.

Cette démarche reprend les trois étapes du modèle du *Document-based lesson* de Reisman (2012a) que son autrice réfère au *cognitive apprenticeship form of instruction* (Brown, Collins, & Duguid, 1989; Graham & Harris, 1996). Ce modèle d'enseignement de type instructionniste fonde le choix, par Reisman (2012a), de l'enseignement explicite, comme stratégie d'enseignement¹⁷. On retrouve en effet dans la démarche en trois temps promue par Reisman les trois étapes emblématiques de l'enseignement explicite : modelage, pratique guidée, pratique autonome.

Parmi les 18 études portant sur des dispositifs d'enseignement explicite, 13 empruntent ce modèle en trois étapes; les auteurs de quatre d'entre elles¹⁸ mentionnent en toutes lettres le modèle de Reisman (2012a) pour fonder leur choix du dispositif d'enquête expérimenté (De La Paz, Wissinger, Gross & Butler, 2022, p. 357; Freedman, 2015, p. 385; Mierwald, Lehmann & Brauch, 2022, p. 169; Nokes, 2014, p. 383). Dans les autres cas (n = 9), une filiation peut être postulée compte tenu de la parenté, souvent manifeste, entre le dispositif d'enquête qui est mis à l'épreuve par les chercheurs et le modèle de Reisman (De la Paz 2005; De La Paz & Felton, 2010; De La Paz, Monte-Sano, Felton, Croninger, Jackson & Piantedosi, 2016; De La Paz & Wissinger, 2017; De La Paz, Wissinger, Gross & Butler, 2022; Wissinger & De La Paz, 2016; Wissinger & De La Paz, 2020; Wissinger, De La Paz & Jackson, 2020; Wissinger, Ciullo & Shiring, 2018). Sur les 18 études qui mettent à l'épreuve des dispositifs d'enseignement explicite, quatre se réfèrent donc explicitement au modèle de Reisman (2012a) et neuf semblent s'en être inspiré de manière étroite.

Parmi ces 18 études, certaines se distinguent. Ainsi, De La Paz, Wissinger, Gross et Butler (2022) procèdent en comparant deux groupes expérimentaux : dans le premier, la démarche d'enseignement explicite est mise en application de manière systématique, incluant une phase de pratique autonome alors que, dans le second, le dispositif comprend uniquement un modelage et une pratique guidée.

¹⁷ Elle s'y réfère en toutes lettres, parlant d'« *explicit strategy instruction* » (Reisman, 2012a, p. 244).

¹⁸ Santiago (2019) se réfère aussi à Reisman (cfr p. 99) mais le détail des quatre activités qui ont été expérimentées (p. 99-100) ne comporte pas de mention ni de modelage ni de pratique guidée. Notre analyse nous donne donc à penser que, si cet auteur se réfère au modèle de Reisman (2012a), c'est pour en reprendre les trois éléments qui le constituent (contextualisation, analyse en équipes de sources et rédaction d'un essai) mais sans le dispositif d'enseignement explicite qui y est associé chez Reisman. La recherche de Santiago n'a donc pas été rangée parmi les études portant sur l'enseignement explicite de l'enquête historique.

| Études portant sur des dispositifs d'enseignement explicite ou relevant des approches instructionnistes | Études portant sur des dispositifs guidés mais sans référence à l'enseignement explicite | Études portant sur des dispositifs peu ou pas étayés relevant des approches par la découverte |
|---|--|---|
| De la Paz 2005 | Bickford, 2021 | De La Paz & Hernandez-Ramos, 2013 |
| De La Paz & Felton, 2010 | Bickford, 2022 | Kucan, Rainey & Cho, 2018 |
| De La Paz, Felton, Monte-Sano, Croninger, Jackson, Deogracias & Hoffman 2014 | Ferretti, MacArthur, & Okolo, 2001 | MacArthur, Ferretti & Okolo, 2002 |
| De La Paz, Monte-Sano, Felton, Croninger, Jackson, Piantedosi, 2016 | Monte-Sano, 2011 | Santiago, 2019 |
| De La Paz & Wissinger, 2017 | Okolo, Englert, Bouck, Heutsche & Wang, 2011 | VanSledright, 2002 |
| De La Paz, Wissinger, Gross & Butler, 2022 | Stoel, Van Drie & Van Boxtel, 2015 | |
| Freedman 2015 | Stoel, Van Drie & Van Boxtel, 2017 | |
| Mierwald, Lehmann & Brauch, 2022 | Woelders, 2007 | |
| Monte Sano 2008 | | |
| Nokes, 2014 | | |
| Nokes, Dole et Hacker 2007 | | |
| Reisman, 2012b | | |
| Wilke, De Paepe & Van Nieuwenhuyse, 2022 | | |
| Wilke, De Paepe & Van Nieuwenhuyse, 2023 | | |
| Wissinger & De La Paz, 2016 | | |
| Wissinger & De La Paz, 2020 | | |
| Wissinger, De La Paz & Jackson, 2020 | | |
| Wissinger, Ciullo & Shiring, 2018 | | |

Tab. 3 – Répartition des 31 études selon le type de dispositif d'enquête expérimenté. Les références complètes de ces études figurent en annexe.

Si l'enseignement explicite inspire donc plus de la moitié des dispositifs d'enquête expérimentés, plusieurs études portent, d'une part sur des dispositifs guidés mais sans référence à l'enseignement explicite et, d'autre part, sur des démarches d'enquête peu ou pas étayées (Tab. 3).

- Les études examinant l'effet d'une séquence d'enseignement guidée mais sans référence à l'enseignement explicite (Tab. 3, colonne centrale) mettent sous la loupe différents modes d'étayage de l'apprentissage. Ainsi, Bickford (2021, 2022) observe la mise en œuvre par une enseignante de différents types de guidance comme la réalisation d'une carte conceptuelle, des activités de lecture de sources premières qui ont été simplifiées et sont assorties de notes informatives (*reading prompts*), des activités d'écriture soutenu par des consignes (*thinking prompts*) ou des organisateurs graphiques comme un tableau à compléter. De même, Ferretti, MacArthur et Okolo (2001) mettent à l'épreuve trois modes d'étayage différents : des questions-guides pour aider les élèves à appliquer des démarches historiennes, par exemple évaluer des biais dans des témoignages ou corroborer des informations ainsi qu'une procédure pour analyser, interpréter et communiquer de l'information et un schéma narratif-type. La guidance fournie par Stoel, Van Drie et Van Boxtel (2015, 2017) porte sur le vocabulaire pour exprimer la causalité, les types de causes et modèles de causalité ainsi que les conceptions épistémologiques (objectiviste, subjectiviste, critérialiste) de l'histoire. Pour ce faire, les enseignants sont amenés à alterner la lecture d'un récit métaphorique (Chapman, 2003), des explications conceptuelles aux élèves, la présentation de listes de verbes, substantifs ou conjonctions (Woodcock, 2005) et des temps de discussion collective. De son côté, Monte-Sano (2011) observe les pratiques d'une enseignante qualifiée d'*unusual* et met en évidence les effets de ses pratiques de soutien qui prennent la forme de lectures annotées, de travaux d'écriture réguliers et de nombreuses rétroactions. Okolo, Englert, Bouck, Heutsche et Wang (2011) soutiennent l'apprentissage des élèves en prévoyant des temps d'enseignement à propos de la pratique de la recherche documentaire sur le web et l'écriture historique. Enfin, Woelders (2007) explore les effets de deux outils de soutien : l'organisateur graphique KWL (*Know-Wonder-Learn*¹⁹) et un « guide d'anticipation » (p. 152) pour soutenir la lecture d'un film de fiction.
- Dans la deuxième catégorie, à savoir les études portant sur des démarches d'enquête peu ou pas étayées (Tab. 3, colonne de droite), De La Paz et Hernandez-Ramos (2013) placent les élèves dans un environnement d'apprentissage assisté par l'ordinateur. De même, dans leur étude, Kucan, Rainey et Cho (2018) engagent des élèves dans une démarche de pédagogie du projet qui débouche sur une production multimédias. L'apprentissage de la littératie historique n'y est pas ou peu étayé, tout comme d'ailleurs dans une autre étude de MacArthur, Ferretti et Okolo (2002) qui porte, elle, sur l'émigration vers les États-Unis au début du 20^e siècle. Il en est de même dans l'étude de Santiago (2019) durant laquelle des élèves sont amenés à analyser en équipe deux corpus de documents avec, comme seuls outils de guidance, un tableau comparatif et des questions portant sur le contenu des documents. Enfin, VanSledright (2002) mentionne avoir utilisé « un ensemble de procédures d'enquête

¹⁹ Que l'on peut traduire par Ce que je sais, ce que je voudrais savoir et ce que j'ai appris.

qui font partie du bagage de ce que j'appelle un "bon détective historien" » (p. 142; trad. J.-L. Jadouille)²⁰.

Les 31 études que nous avons sélectionnées se distinguent donc par le type d'enquête qui est proposé aux élèves et, plus particulièrement, par le degré de la guidance qui leur est offerte. Or, les profils méthodologiques dominants dans les études relatives à ces trois types d'enquête ne sont pas identiques.

4.3. Quels types d'études sur quels types d'enquêtes?

Les études pré-expérimentales (n = 15) portent majoritairement sur des démarches d'enquête qui relèvent des approches par la découverte (n = 10) (Tab. 4). Certaines mettent toutefois à l'épreuve des dispositifs d'enseignement guidés (n = 6). Mais les études pré-expérimentales relatives à des démarches d'enquête calquées, en tout ou en partie, sur la démarche d'enseignement explicite (modelage, pratique guidée en équipes et pratique autonome) sont très peu nombreuses (n = 4). C'est le cas des études de Freedman (2015), de celle de Monte-Sano publiée en 2008, de la recherche de Nokes (2014) et de l'étude de Wissinger, Ciullo et Shiring (2018).

| | Études pré-expérimentales | Études quasi-expérimentales | Études expérimentales |
|---|-----------------------------------|--|---|
| Approches instructionnistes | | | |
| Études portant sur des dispositifs d'enseignement explicite ou inspirées de cette démarche d'enseignement efficace | Freedman, 2015 | De La Paz, 2005 | De La Paz & Wissinger, 2017 |
| | Monte-Sano 2008 | De La Paz & Felton, 2010 | Nokes, Dole, Hacker, 2007 |
| | Nokes, 2014 | De La Paz, Felton Monte-Sano, Croninger Jackson Deogracias & Hoffman, 2014 | Wilke, De Paepe & Van Nieuwenhuysse, 2022 |
| | Wissinger, Ciullo & Shiring, 2018 | De La Paz, Monte-Sano, Felton, Croninger, Jackson, Piantedosi, 2016 | Wilke, De Paepe & Van Nieuwenhuysse, 2023 |
| | | De La Paz, Wissinger, Gross & Buttler, 2022 | Wissinger & De La Paz, 2016 |
| | | Mierwald, Lehmann & Brauch, 2022 | Wissinger & De La Paz, 2020 |
| | | Reisman, 2012b | Wissinger, De La Paz & Jackson, 2020 |

²⁰ L'étayage proposé par Woelders (2007) et VanSledright (2002) fait l'objet de peu d'explications par ces auteurs. Notre choix de classer ces recherches parmi les études ayant expérimenté un dispositif peu étayé est donc soumis à discussion.

| | Études pré-expérimentales | Études quasi-expérimentales | Études expérimentales |
|---|--|-----------------------------|------------------------------------|
| Approches par la découverte | | | |
| Études portant sur des dispositifs guidés mais sans référence à l'enseignement explicite | Bickford, 2021 | | Stoel, Van Drie & Van Boxtel, 2015 |
| | Bickford, 2022 | | Stoel, Van Drie & Van Boxtel, 2017 |
| | Ferretti, MacArthur, & Okolo, 2001 | | |
| | Okolo, Englert, Bouck, Heutsche & Wang, 2011 | | |
| | Monte-Sano 2011 | | |
| | Woelders, 2007 | | |
| Études portant sur des dispositifs peu ou pas étayés | De La Paz & Hernandez-Ramos, 2013 | | |
| | Kucan, Rainey & Cho, 2018 | | |
| | MacArthur, Ferreti, Okolo 2002 | | |
| | Santiago, 2019 | | |
| | VanSledright 2002 | | |

Tab. 4 – Répartition des 31 études selon leur type et les dispositifs d'enquête expérimentés. Les références complètes de ces études figurent en annexe.

Alors que la majorité des auteurs des études pré-expérimentales jettent donc leur dévolu sur des démarches d'enquête qui s'inscrivent préférentiellement dans des approches par la découverte ($n = 10$), les études quasi-expérimentales ($n = 7$) ou expérimentales ($n = 9$) portent, elles, très majoritairement, sur les effets de démarches d'enquête qui se réfèrent à l'approche instructionniste. Elles mettent donc à l'épreuve, en tout ou en partie, les trois étapes préconisées dans l'enseignement explicite. De façon générale, les études expérimentales portant sur un dispositif étayé qui n'est pas en lien avec l'enseignement explicite sont donc très rares. Il faut cependant noter les études expérimentales des chercheurs néerlandais, Stoel, Van Drie et Van Boxtel (2015, 2017) qui ont mis sous la loupe les effets de démarches d'enquête relevant des approches par la découverte.

Le fait que la majorité des études quasi-expérimentales ou expérimentales, c'est-à-dire des études dont la valeur démonstrative est réputée la plus forte, portent sur des dispositifs instructionnistes inspirés de l'enseignement explicite confère donc à cette démarche d'enseignement une efficacité qui est davantage démontrée que celle des approches par la découverte, fussent-elles guidées.

4.4. Quels types d'effets?

Les chercheurs qui ont mené les études que nous avons recensées ont porté leur attention sur quatre types d'effets principaux (Tab 5); huit autres types d'effets ont aussi été approchés, mais moins fréquemment.

1. Le premier type d'effets concernent la maîtrise des contenus historiques ou des savoirs déclaratifs : dans quelle mesure les pratiques d'enquête permettent-elles aux élèves de mieux s'appropriier les contenus informatifs liés à l'Histoire avec un grand « H »? Dans les études existantes, cette maîtrise ou cette appropriation des savoirs déclaratifs à propos du passé consiste généralement en leur mémorisation.
2. Le deuxième type d'effets a trait au savoir lire des élèves. Il s'agit d'abord de vérifier si les élèves sont capables de lire des textes informatifs pour s'informer à propos de contenus historiques. Mais il s'agit aussi d'apprécier leur capacité à lire de manière critique des sources secondes dont des récits historiens et, d'abord, ceux qu'ils peuvent trouver dans leur manuel scolaire. Cette habileté critique s'étend très souvent à la lecture de sources premières. Les recherches qui ont tenté d'apprécier cette maîtrise de la lecture historique de sources premières se sont souvent inspirées des heuristiques de Wineburg. Les mêmes recherches ont aussi porté sur l'effet de pratiques d'enquête sur la compréhension à la lecture en général, c'est-à-dire indépendamment des heuristiques qui spécifient la lecture historique.
3. Le troisième type d'effets concerne les bénéfices des pratiques d'enquête sur les capacités en matière d'écriture : choix des éléments qui composent le récit historique, maîtrise des habiletés spécifiques à l'écriture historique dont la qualité de l'interprétation, la contextualisation, la prise en compte du point de vue des acteurs et l'argumentation. Plusieurs chercheurs se sont intéressés aussi à des éléments qui ne sont pas liés à la dimension disciplinaire du savoir écrire, en particulier la longueur du récit ou de l'essai produit par l'élève et la qualité de l'écriture en général.
4. D'autres auteurs ont porté leur attention sur l'impact des pratiques d'enquête sur la compréhension, par les élèves, des caractéristiques des processus de pensée ou de connaissance mis en œuvre par les historiens : c'est le quatrième type d'effets parmi ceux les plus couramment étudiés dans notre corpus.

| Types d'effets | Études portant sur ces effets |
|---|---|
| Effets principaux ou les plus couramment étudiés | |
| 1. Contenus historiques ou savoirs déclaratifs | De La Paz & Hernandez-Ramos, 2013 De La Paz & Wissinger, 2017 Ferretti, MacArthur, & Okolo, 2001 Kucan, Rainey & Cho, 2018 MacArthur, Ferretti & Okolo, 2002 Nokes, Dole & Hacker, 2007 Okolo, Englert, Bouck, Heutsche & Wang, 2011 Reisman, 2012b Stoel, Van Drie & Van Boxtel, 2015 Wissinger & De La Paz, 2016 |
| 2. Savoir lire | |
| <i>Compréhension de contenus historiques par la lecture de textes informatifs</i> | Wissinger, De La Paz & Jackson, 2020 |
| <i>Lecture critique de manuels scolaires ou de sources secondes</i> | Bickford, 2021 Bickford, 2022 Freedman, 2015 |
| <i>Lecture critique de sources premières : exercice des heuristiques de Wineburg</i> | De La Paz, Wissinger, Gross & Butler 2022 Freedman, 2015 Monte-Sano, 2008 Nokes, Dole & Hacker, 2007 Reisman, 2012b VanSledright 2002 Woelders, 2007 |
| <i>Compréhension à la lecture en général</i> | Reisman, 2012b Wissinger, Ciullo & Shiring, 2018 Wissinger & De La Paz, 2016 |
| 3. Savoir écrire | |
| <i>Choix des éléments historiques dans un récit</i> | Freedman, 2015 |
| <i>Écriture historique dont la qualité de l'interprétation, la contextualisation, la prise en compte du point de vue des acteurs et l'argumentation</i> | Bickford, 2021 Bickford, 2022 De La Paz, 2005 De La Paz & Felton, 2010 De La Paz, Felton Monte-Sano, Croninger Jackson Deogracias & Hoffman, 2014 De La Paz & Hernandez-Ramos, 2013 De La Paz, Monte-Sano, Felton, Croninger, Jackson & Piantedosi, 2016 De La Paz & Wissinger, 2017 De La Paz, Wissinger, Gross & Butler 2022 Mierwald, Lehmann & Brauch 2022 Monte-Sano, 2008 Monte-Sano, 2011 Nokes, Dole & Hacker, 2007 Santiago, 2019 |

| Types d'effets | Études portant sur ces effets |
|--|---|
| | Wilke, Depaepe & Van Nieuwenhuyse, 2022 Wilke, De Paepe & Van Nieuwenhuyse, 2023 Wissinger, Ciullo & Shiring, 2018 Wissinger & De La Paz, 2016 Wissinger & De La Paz, 2020 Wissinger, De La Paz & Jackson, 2020 |
| <i>Longueur du récit ou de l'essai</i> | De La Paz & Felton, 2010 De La Paz, Felton Monte-Sano, Croninger Jackson Deogracias & Hoffman, 2014 De La Paz, Monte-Sano, Felton, Croninger, Jackson & Piantedosi, 2016 Freedman, 2015 Wissinger & De La Paz, 2020 Wissinger, De La Paz & Jackson, 2020 |
| <i>Qualité de l'écriture en général</i> | De La Paz & Felton, 2010 De La Paz, Felton Monte-Sano, Croninger Jackson Deogracias & Hoffman, 2014 De La Paz & Hernandez-Ramos, 2013 De La Paz, Monte-Sano, Felton, Croninger, Jackson & Piantedosi, 2016 De La Paz & Wissinger, 2017 Freedman, 2015 Okolo, Englert, Bouck, Heutsche & Wang, 2011 Wissinger & De La Paz, 2020 Wissinger, De La Paz & Jackson, 2020 |
| 4. Compréhension des processus de la connaissance historique | Ferretti, MacArthur, & Okolo, 2001 Freedman, 2015 Monte-Sano, 2008 Nokes, 2014 Stoel, Van Drie & Van Boxtel, 2015 Wilke, Depaepe & Van Nieuwenhuyse, 2022 Woelders, 2007 |
| Effets moins fréquemment étudiés | |
| 5. Sentiment d'efficacité, motivation, attitude collaborative | Ferretti, MacArthur, & Okolo, 2001 MacArthur, Ferretti & Okolo, 2002 Nokes, 2014 |
| 6. Capacité à transférer les heuristiques historiques sur des questions de société actuelle | Reisman, 2012b Wilke, De Paepe & Van Nieuwenhuyse, 2022 |
| 7. Connaissance des savoir-faire ou des procédures liés la pratique de l'enquête historique | Wilke, De Paepe & Van Nieuwenhuyse, 2022 |
| 8. Exactitude des contenus historiques dans les textes argumentatifs | De La Paz & Felton, 2010 |
| 9. Qualité de l'exploitation des documents | De La Paz & Felton, 2010 Monte-Sano, 2008 |

| Types d'effets | Études portant sur ces effets |
|--|---|
| 10. Causalité | Stoel, Van Drie & Van Boxtel, 2015 |
| 11. Concepts de second ordre | Okolo, Englert, Bouck, Heutsche & Wang, 2011 Stoel, Van Drie & Van Boxtel, 2015 |
| 12. Perception par les élèves de l'enseignement de l'histoire et de leur rôle dans l'apprentissage ; intérêt pour l'histoire | Nokes, 2014 Stoel, Van Drie & Van Boxtel, 2015 Wilke, Depaepe & Van Nieuwenhuysse, 2022 |

Tab. 5 – Principaux types d'effets étudiés dans les 31 recherches sélectionnées. Les références complètes de ces études figurent en annexe.

Moins fréquemment, les chercheurs se sont intéressés (Tab. 5) :

5. au sentiment d'efficacité des élèves, leur motivation à s'engager dans les pratiques d'enquête qui leur sont proposées ou leur disponibilité à travailler avec leurs pairs; à la capacité des élèves à prendre une position, en tant que citoyen, sur des questions de société actuelles, et ce en transférant les heuristiques de l'historien à propos de documents contemporains;
6. à la connaissance que les élèves nourrissent des savoir-faire ou des procédures liés à la pratique de l'enquête historique;
- 8 et 9 - à l'exactitude des contenus historiques présentés dans les textes argumentatifs et à la qualité de l'exploitation des documents;
- 10 et 11 - aux stratégies qui permettent à l'élève d'établir des liens de causalité et aux concepts de second ordre qui y sont liés;
- 12 - à la perception par les élèves de l'enseignement de l'histoire et de leur rôle dans l'apprentissage ainsi qu'à leur intérêt pour l'histoire.

4.5. Quels résultats?

Compte tenu de la variété des types d'enquête dont les effets ont été analysés dans les études qui composent notre corpus, la présentation des résultats de ces études s'organisera en trois temps. La plupart des recherches s'inscrivant dans le cadre des approches instructionnistes, nous débiterons en faisant le point sur les conclusions des travaux portant sur les effets des pratiques d'enseignement explicite de l'enquête historique. Nous examinerons les résultats des études de nature quasi-expérimentale et expérimentale d'abord, pré-expérimentales ensuite. Nous poursuivrons en faisant le point sur les principales conclusions amenées par les chercheurs ayant étudié des dispositifs d'enquête qui ne sont pas inspirés de l'enseignement explicite. Cette synthèse débouchera sur une discussion de l'ensemble des résultats qui auront ainsi été détaillés.

4.5.1. Analyse des résultats des études quasi-expérimentales et expérimentales portant sur des dispositifs d'enseignement explicite

Qu'elles soient de nature quasi-expérimentale (n = 7) ou expérimentale (n = 7), les études portant sur des dispositifs d'enseignement explicite ou inspirés de cette démarche (Tab. 6) convergent

pour mettre en évidence, avec des nuances toutefois, l'efficacité de ces dispositifs sur le plan des apprentissages des élèves. Seule une recherche parmi celles que nous avons sélectionnées ne permet pas de mettre en évidence une plus-value de la pratique de l'enquête historique mise en application dans une perspective instructionniste, par rapport à une approche centrée sur les contenus (Nokes, Dole & Hacker, 2007) : nous l'examinons plus loin.

4.5.1.1 Les variables dépendantes : littératie et littératie disciplinaire

La moitié des études relatives à l'efficacité de dispositifs d'enseignement explicite (Tab. 6) concernent des élèves de 16-19 ans (n = 8); deux études portent à la fois sur des élèves du primaire et du début du secondaire (11-13 ans) et deux sur des élèves du primaire, de 9 à 12 ans. Les apprentissages qui sont mesurés ne sont pas différents selon les classes d'âge. Comme le montre le tableau ci-dessous, ils relèvent principalement de deux ordres, soit la littératie en général et la littératie historique.

| Études quasi-expérimentales | Âge des élèves | Variables relevant de la littératie en général | Variables relevant de la littératie historique |
|--|----------------|---|---|
| De La Paz, 2005 | 13-14 ans | Longueur de l'essai | <i>Historical accuracy</i> |
| | | Nombre d'arguments | <i>Historical understanding</i> |
| | | Force persuasive | |
| De La Paz & Felton, 2010 | 16-17 ans | Longueur de l'essai | |
| | | Nombre d'arguments | |
| | | Nombre de réfutations | |
| | | Force persuasive | <i>Historical accuracy</i> |
| | | Référence à la documentation | |
| De La Paz, Felton Monte-Sano, Croninger Jackson Deogracias & Hoffman, 2014 | 18-19 ans | Longueur de l'essai | <i>Historical argumentation: substantiation, perspective recognition, contextualization</i> |
| | | Force persuasive et organisation de l'essai (<i>holistic quality of writing</i>) | |
| De La Paz, Monte-Sano, Felton, Croninger, Jackson & Piantedosi, 2016 | 13-14 ans | Longueur de l'essai | |
| | | Force persuasive et organisation de l'essai (<i>holistic quality of writing ou writing quality</i>) | <i>Historical writing: substantiation, perspective recognition, contextualization, rebuttal using</i> |
| De La Paz, Wissinger, Gross & Butler, 2022 | 14-18 ans | | <i>Historical thinking writing: substantiation, perspective recognition, contextualisation</i> |
| | | | Contextualisation de deux photographies |
| Mierwald, Lehmann & Brauch, 2022 | 16-18 ans | | <i>Historical argumentative writing: backing, sourcing, contextualization</i> |

| Études expérimentales | Âge des élèves | Variabes relevant de la littératie en général | Variabes relevant de la littératie historique |
|---|------------------------|---|--|
| Reisman, 2012b | 16-17 ans | Compréhension à la lecture | <i>Historical thinking: sourcing, corroboration, contextualization, close reading</i> |
| | | | Transfert à des questions actuelles |
| | | | Connaissances historiques |
| De La Paz & Wissinger, 2017 | 12-13 ans | Compréhension à la lecture | Connaissances historiques |
| | | Qualité de l'écriture (<i>persuasive writing quality</i>) | <i>Historical writing and thinking: substantiation, perspective recognition, contextualization, rebuttal using</i> |
| | | Longueur de l'essai | |
| Nokes, Dole & Hacker, 2007 | 16-17 ans | | Connaissances historiques |
| | | | Heuristiques: <i>sourcing, corroboration, contextualization</i> |
| | | | Usage des preuves documentaires |
| Wilke, De Paepe & Van Nieuwenhuysse, 2022 et 2023 | 17-18 ans | | Compétences en matière d'enquête historique |
| | | | Connaissances des procédures de l'enquête historique |
| | | | Croyances  pist mologiques |
| | | | Transfert des compétences d'enquête historique |
| | | | Dispositions démocratiques |
| Wissinger & De La Paz, 2016 | 11-14 ans | Compréhension à la lecture | Connaissances historiques |
| | | Qualité de l'écriture (<i>writing quality</i>) | <i>Historical writing and thinking: substantiation, perspective recognition, contextualization, rebuttal using</i> |
| | | Longueur de l'essai | |
| Wissinger & De La Paz, 2020 | 9-11 ans ²¹ | Qualité de l'écriture (<i>holistic writing quality</i>) | <i>Argumentative historical writing</i> |
| | | Longueur de l'essai | |

²¹ Cette étude porte sur un sous-échantillon d'élèves choisis parmi ceux étudiés par Wissinger, De La Paz et Jackson (2020) et sélectionnés car ils sont réputés éprouver des difficultés en matière d'écriture, en général.

| Études expérimentales | Âge des élèves | Variables relevant de la littératie en général | Variables relevant de la littératie historique |
|--------------------------------------|----------------|---|---|
| Wissinger, De La Paz & Jackson, 2020 | 9-12 ans | Compréhension à la lecture | <i>Argumentative historical writing: substantiation, perspective recognition, contextualization, rebuttal using</i> |
| | | Qualité de l'écriture (<i>holistic writing quality</i>) | |
| | | Longueur de l'essai | |

Tab. 6 - Variables dépendantes et âge des sujets dans les études quasi-expérimentales et expérimentales portant sur des dispositifs d'enseignement explicite

- En ce qui concerne la littératie en général, la plupart des études s'intéressent au savoir écrire des élèves, sans référence à des habiletés relevant spécifiquement de la discipline historique. Les variables retenues sont la longueur de l'essai produit par les élèves, le nombre d'arguments développés, le nombre de réfutations de contre-arguments, la manière de faire référence à la documentation et le nombre de ces références²² ainsi que la qualité générale de l'expression écrite (*persuasive quality*²³ ou *holistic writing quality*²⁴). Selon des modalités différentes d'une recherche à l'autre, cette dernière variable combine différents critères, à savoir la qualité des affirmations, la qualité des justifications en appui aux arguments, la qualité des preuves avancées ainsi que de l'organisation du propos et le respect des règles conventionnelles liées à la langue. Moins nombreuses, certaines recherches portent aussi sur l'effet des dispositifs expérimentés sur la compréhension à la lecture (Reisman, 2012b, Wissinger, Ciullio & Shiring, 2018; Wissinger & De La Paz, 2016; De La Paz & Wissinger, 2017; Wissinger, De La Paz & Jackson, 2020). Seules cinq recherches (De La Paz, Wissinger, Gross & Butler, 2022; Mierwald, Lehmann & Brauch, 2022; Nokes, Dole & Hacker, 2007; Wilke, De Paepe & Van Nieuwenhuyse, 2022 et 2023) sur les 14 sélectionnées ne traitent pas de ces variables qui relèvent de la littératie générale, privilégiant uniquement le second type de variables.
- Ce second type relève de la littératie disciplinaire. Il s'agit, selon les cas de :
 - la capacité de l'élève à soutenir son propos en l'appuyant sur des faits historiques attestés par des documents (*historical accuracy*²⁵, *using documents as evidence*²⁶, *backing*²⁷);

²² Une seule étude s'attarde à cet aspect, dans une perspective non disciplinaire qui relève de la littératie en général (De La Paz & Felton, 2010). Il est toutefois sous la loupe dans la plupart des recherches portant sur la qualité de l'écriture historique, mais dans une perspective disciplinaire.

²³ De La Paz, 2005, p. 147; De La Paz & Wissinger, 2017, p. 664.

²⁴ Wissinger, De Paz & Jackson, 2020.

²⁵ De La Paz, 2007, p. 148.

²⁶ Nokes, Dole & Hacker, 2007, p. 501.

²⁷ Mierwald, Lehmann & Brauch, 2022, p. 165.

- la compréhension par les élèves de la nature de la pensée historique (*historical understanding*²⁸ ou *epistemological beliefs*²⁹);
 - la qualité de l'écriture historique (*historical writing*³⁰, *historical argumentation*³¹ ou *argumentative historical writing*³²) : ainsi diversement dénommée, cette variable est souvent déclinée en quatre aspects que sont la qualité des preuves (*substantiation*), la prise en compte des perspectives propres aux auteurs des documents (*perspective recognition*), la prise en compte du contexte (*contextualization*), ou la réfutation de contre-arguments (*rebuttal using*)³³
 - la maîtrise de la pensée historique (*historical thinking*) qui est appréciée à partir de l'évaluation de la maîtrise des quatre heuristiques de Wineburg (*sourcing, corroboration, contextualization, close reading*)³⁴;
 - enfin, une recherche ayant donné lieu à deux études différentes (Wilke, De Paepe & Van Nieuwenhuysse, 2022 et 2023) s'est intéressée aux compétences des élèves à mener une enquête historique (*historical inquiry competence or skills*³⁵) et à la connaissance des procédures y afférentes (*procedural knowledge* ou *historical inquiry*³⁶), ainsi qu'à leur capacité à transférer les compétences en matière d'enquête historique à propos d'une question actuelle porteuse d'enjeux citoyens (*historical inquiry competency*³⁷) et à leurs « attitudes démocratiques » (*democratic dispositions*³⁸). La capacité à transférer les habiletés liées à la pensée historique face à des questions actuelles est aussi l'objet de l'attention de Reisman (2012b).
- Enfin, sans qu'il s'agisse d'apprentissages qui relèvent à proprement parler de la littératie disciplinaire, les connaissances historiques³⁹ des élèves sont aussi l'objet de l'attention de

²⁸ De La Paz, 2007, p. 149

²⁹ Wilke, De Paepe & Van Nieuwenhuysse, 2022, p. 12.

³⁰ De La Paz, Monte-Sano, Felton, Croninger, Jackson & Piantedosi, 2016, p. 32; Wissinger, Ciullo & Shiring, 2018, p. 570; Wissinger & De La Paz, 2016, p. 43.

³¹ De La Paz, Felton, Monte-Sano, Croninger, Jackson, Deogracis & Hoffmann, 2014, p. 241.

³² Wissinger, De La Paz & Jackson, 2020, p. 2; Wissinger & De La Paz, 2020, p. 205.

³³ Cfr par exemple De La Paz, Monte-Sano, Felton, Croninger, Jackson & Piantedosi, 2016, p. 40-42. De La Paz, Felton Monte-Sano, Croninger Jackson Deogracias & Hoffman (2014) retiennent trois de ces aspects : « *Substantiation* emphasized the extent to which students provided evidence and explanation in support of a claim. *Perspective recognition* focused on students' skills in presenting the texts as authors' viewpoints rather than as authoritative words to be accepted literally. *Contextualization* addressed the extent to which students identified and situated their argument and primary sources in the appropriate time, place, and setting, thus linking related events » (p. 241; nous soulignons).

³⁴ Reisman (2012b) et Nokes, Dole & Hacker, 2007.

³⁵ Wilke, De Paepe & Van Nieuwenhuysse, 2022, p. 11.

³⁶ Wilke, De Paepe & Van Nieuwenhuysse, 2022, p. 12.

³⁷ Wilke, De Paepe & Van Nieuwenhuysse, 2022, p. 5.

³⁸ Wilke, De Paepe & Van Nieuwenhuysse, 2022, p. 5. Les auteurs en identifient deux : « *valuing and respecting rational judgments based on evidence, questioning on's initial standpoint and evaluation of multiple perspectives* ».

³⁹ Vu leur caractère disciplinaire, nous avons rangé cette variable dans la colonne de droite du tableau.

plusieurs chercheurs (De La Paz & Wissinger, 2017; Nokes, Dole & Hacker, 2007; Reisman, 2012b; Wissinger & De La Paz, 2016)

4.5.1.2. Les mesures de la taille de l'effet

Quand ils ne sont pas non significatifs (cfr la mention n.s. dans le tableau 8), les résultats avancés par les chercheurs dont nous avons analysé les publications sont formulés en termes de taille de l'effet. Celle-ci est exprimée sous la forme d'un score numérique qui mesure l'ampleur ou la grandeur de l'effet de l'intervention opérée ou du dispositif expérimental sur la variable dépendante et donc la force de la relation statistique entre celle-ci et la variable indépendante. La taille de l'effet est donc une mesure de la puissance statistique des résultats de l'étude.

Selon les auteurs, des indices différents sont utilisés.

- Certains chercheurs mentionnent, de manière générique, un score appelé « taille de l'effet » (ES ou *effect size*).
- D'autres se réfèrent spécifiquement au d de Cohen. Contrairement à la première formulation, le d de Cohen est une mesure standardisée : les différences de moyenne entre le groupe expérimental et le groupe contrôle ou les groupes expérimentaux appariés deux à deux sont rapportées à l'unité qu'est l'écart-type. Le d de Cohen exprime donc la force de l'intervention en proportion d'écart-type. Classiquement, le d de Cohen permet de déceler une taille de l'effet faible (d inférieur à 0,20), moyenne (d à partir de 0,2 et inférieur à 0,8) et forte (d à partir de 0,8)⁴⁰. L'effet peut être jugé très faible en-deçà de 0,01 et, à l'inverse, il est très important ou considérable (*huge*) à partir de 2 (Cohen, 1988; Roques, 2022; Tirelli & Donneau, 2023). Nous avons utilisé cette même échelle (Tab. 7) pour apprécier les scores exprimés de manière générique, en termes de taille de l'effet (ES), mentionnés ci-dessus. En effet, ces scores proposés n'étant pas exprimés dans les unités de mesures originales, ils nous ont paru bel et bien exprimés en unités d'écart-type.
- Pour apprécier la taille de l'effet, d'autres chercheurs calculent l'éta-carré partiel (η_p^2). Cet indice mesure la part de la variance de la ou des variables dépendantes qui est expliquée par le dispositif d'intervention, et ce en contrôlant la variance due à d'autres facteurs, comme le score au pré-test, le niveau de littératie, etc. Cet indice est calculé à propos d'une ou de plusieurs variables dépendantes (analyse de covariance vs analyse de covariance multivariée). Il exprime une valeur sans unité. Elle varie de 0 à 1, la part de variance expliquée par la variable indépendante augmentant plus la valeur se rapproche de 1. Classiquement, un eta carré partiel de 0,01 indique un effet de petite taille d'effet; l'effet peut être considéré de taille moyenne à partir d'un eta carré partiel de 0,06 et de grande taille à partir de 0,14 (Manas, Kahna et Tripathy, s.d.)⁴¹.

⁴⁰ Wissinger, De La Paz & Jackson, 2020 se réfèrent explicitement à cette échelle (p. 11).

⁴¹ Page consultée le 12 septembre 2025.

- Dans une étude⁴², les chercheurs ont calculé le f^2 de Cohen. Cet autre indice est calculé sur la base de l'êta-carré partiel et mesure également l'intensité de l'effet. Il est considéré comme petit jusqu'à la valeur de 0,02, moyen jusqu'à 0,15 et important à partir de 0,35 (Lorah, 2018).

| Appréciation de la taille de l'effet | Types de scores présentés dans les études | | |
|--------------------------------------|---|-----------------------------------|----------------|
| | ES ou d de Cohen | Êta-carré partiel (η_p^2). | f^2 de Cohen |
| Très faible | < 0,01 | | |
| Faible | < 0,20 | 0,01 - < 0,06 | ≤ 0,02 |
| Moyen | 0,20 - < 0,80 | ≥ 0,06 | ≤ 0,15 |
| Grand | > 0,80 | ≥ 0,14 | ≥ 0,35 |
| Très grand | ≥ 1,20 | | |
| Considérable | ≥ 2 | | |

Tab. 7 - Échelles d'appréciation de la taille de l'effet dans les études sélectionnées

Les différents scores documentant la taille de l'effet dans les études que nous avons sélectionnées ont donc été appréciés sur la base des trois échelles présentées dans le tableau 7. Signalons enfin, que dans une étude, les chercheurs ont calculé une probabilité exprimée en pourcentage (De La Paz & Felton, 2010).

4.5.1.3. Enseigner explicitement l'enquête historique : quels effets et de quelles tailles?

Le tableau 8 présente, pour l'ensemble des 7 études quasi-expérimentales, les tailles des effets qui ont été mesurés en lien avec chaque variable dépendante; y figurent aussi la durée totale de la période durant laquelle l'intervention pédagogique a eu lieu et le nombre d'élèves impliqués dans le ou les groupes expérimentaux (GE) et le groupe contrôle (GC).

| Études quasi-expérimentales | Littératie en général | | Littératie historique | | | |
|-----------------------------|-----------------------|-------------------|---------------------------------|-------------------|-------------------------|--------------------|
| | Variables dépendantes | Taille de l'effet | Variables dépendantes | Taille de l'effet | Durée de l'intervention | Nombre d'élèves |
| De La Paz, 2005 | Longueur de l'essai | ES = 1,23 | <i>Historical accuracy</i> | ES = 0,57 | 21 jours | GE : 70 GC : 63 |
| | Nombre d'arguments | ES = 1,17 | <i>Historical understanding</i> | ⁴³ | | |
| | Force persuasive | ES = 1,19 | | | | |

⁴² Wilke, De Paepe & Van Nieuwenhuysse, 2022.

⁴³ Les progrès des élèves sur le plan de cette variable font l'objet d'une analyse qualitative sur la base d'entretiens pré- et post-dispositif. Aucune taille d'effet n'est donc mentionnée mais la chercheuse indique, notamment que « les élèves semblent en avoir appris davantage à propos de la manière dont les historiens raisonnent à propos du passé et pourquoi ils peuvent avoir des opinions différentes. Après l'intervention, les étudiants se sont montrés aussi plus confiants dans leur capacité à décider si l'opinion d'un historien semble correcte » (De La Paz, 2005, p. 151; trad. J.-L. Jadoulle).

| | Littératie en général | | Littératie historique | | | |
|--|---|--|---|--|-------------------------|----------------------|
| Études quasi-expérimentales | Variables dépendantes | Taille de l'effet | Variables dépendantes | Taille de l'effet | Durée de l'intervention | Nombre d'élèves |
| De La Paz & Felton, 2010 | Longueur de l'essai | ES = 0,66 | | | 35 jours | GE : 81 GC : 79 |
| | Nombre d'arguments | ES = 0,10 | | | | |
| | Nombre de réfutations | ES = 0,79 | | | | |
| | Force persuasive | Prob. = 57% ⁴⁴ | <i>Historical accuracy</i> | Prob. = 57% ⁴³ | | |
| | Référence à la documentation | ES = 1,42 | | | | |
| De La Paz, Felton Monte-Sano, Croninger Jackson Deogracias & Hoffman, 2014 | Longueur de l'essai | ES entre 0,44 et 0,61 ⁴⁵ | <i>Historical argumentation: substantiation, perspective recognition, contextualization</i> | ES entre 0,45 et 0,32 ⁴⁶ | 18 jours | GE : 153 GC : 157 |
| | Force persuasive et organisation de l'essai (<i>holistic quality of writing</i>) | n.s. | | | | |
| De La Paz, Monte-Sano, Felton, Croninger, Jackson & Piantedosi, 2016 | Longueur de l'essai | ES = 0,37 ⁴⁷ | | | 18 jours | GE : 645 GC : 384 |
| | Force persuasive et organisation de l'essai (<i>holistic quality of writing or writing quality</i>) | ES = 0,65 ⁴⁸ | <i>Historical writing: substantiation, perspective recognition, contextualization, rebuttal using</i> | ES entre 0,45 et 0,70 ⁴⁹ | | |

⁴⁴ La probabilité d'accéder à une maîtrise combinée évaluée à 3 ou 4 (sur une échelle de 1 à 4) de la force persuasive et de l'*historical accuracy* est de 57 % pour les élèves ayant bénéficié d'un dispositif d'enseignement explicite; elle est de 39 % pour les élèves du groupe contrôle.

⁴⁵ Selon le degré de fidélité de l'implantation du dispositif d'enseignement explicite par les enseignants.

⁴⁶ Selon le degré de fidélité de l'implantation du dispositif d'enseignement explicite par les enseignants.

⁴⁷ Pour les élèves bénéficiant d'un niveau de littératie performant.

⁴⁸ Pour les élèves bénéficiant d'un niveau de littératie performant.

⁴⁹ Selon le niveau de littératie des élèves (de faible à performant).

| Études quasi-expérimentales | Littératie en général | | Littératie historique | | | |
|--|----------------------------|-------------------|---|---|--|----------------------|
| | Variables dépendantes | Taille de l'effet | Variables dépendantes | Taille de l'effet | Durée de l'intervention | Nombre d'élèves |
| De La Paz, Wissinger, Gross & Butler, 2022 | | | <i>Historical thinking writing:</i> | ES = 0,33 | 5 jours | 232 dans 2 GE |
| | | | <i>substantiation, perspective recognition, contextualization</i> | ES = 0,32 ES = -0,05 ES = 0,44 | | |
| | | | Contextualisation de deux photographies | n.s. | | |
| Mierwald, Lehmann & Brauch, 2022 | | | <i>Historical argumentative writing:</i> | | Non précisé. Expérimentation hors contexte scolaire, dans un laboratoire universitaire | 161 dans 3 GE |
| | | | <i>backing</i> | ES = 0,49 | | |
| | | | <i>sourcing</i> | ES = 0,54 | | |
| | | | <i>contextualization</i> | ES = 0,42 | | |
| Reisman, 2012b | Compréhension à la lecture | $\eta_p^2 = 0,03$ | <i>Historical thinking:</i> | $\eta_p^2 = 0,09$ | 105 jours | GE : 100 GC : 100 |
| | | | <i>sourcing</i> | $\eta_p^2 = 0,08$ | | |
| | | | <i>corroboration</i> | n.s. | | |
| | | | <i>contextualization</i> | n.s. | | |
| | | | <i>close reading</i> | $\eta_p^2 = 0,05$ | | |
| | | | Transfert à des questions actuelles | $\eta_p^2 = 0,08$ | | |
| | | | Connaissances historiques | $\eta_p^2 = 0,05$ | | |

Tab. 8 - Taille des effets mesurés dans les études quasi-expérimentales

Le tableau 9 présente, pour l'ensemble des 7 études expérimentales, les tailles des effets qui ont été mesurés en lien avec chaque variable dépendante. La durée totale de la période durant laquelle l'intervention pédagogique a eu lieu et le nombre d'élèves impliqués dans le ou les groupes expérimentaux (GE) et le groupe contrôle (GC) sont également précisés.

| Études expérimentales | Littératie en général | | Littératie historique | | | |
|--|---|-------------------|--|-------------------|-------------------------|----------------------|
| | Variables dépendantes | Taille de l'effet | Variables dépendantes | Taille de l'effet | Durée de l'intervention | Nombre d'élèves |
| De La Paz & Wissinger, 2017 | Compréhension à la lecture | $\eta_p^2 = 0,24$ | Connaissances historiques | $\eta_p^2 = 0,24$ | 15 jours | GE : 19 GC : 20 |
| | Qualité de l'écriture (<i>persuasive writing quality</i>) | $\eta_p^2 = 0,43$ | <i>Historical writing and thinking:</i> | $\eta_p^2 = 0,40$ | | |
| | | | <i>substantiation</i> | $\eta_p^2 = 0,33$ | | |
| | | | <i>perspective recognition</i> | $\eta_p^2 = 0,41$ | | |
| | | | <i>contextualization</i> | n.s. | | |
| | | | <i>rebuttal using</i> | $\eta_p^2 = 0,33$ | | |
| | | | Post-test différé | $\eta_p^2 = 0,18$ | | |
| | Longueur de l'essai | n.s. | | | | |
| Nokes, Dole & Hacker, 2007 | | | Connaissances historiques ⁵⁰ | / | 15 jours | 246 dans 4 GE |
| | | | Heuristiques | | | |
| | | | <i>sourcing</i> | / | | |
| | | | <i>corroboration</i> | / | | |
| | | | <i>contextualization</i> | n.s. | | |
| | | | Usage des preuves documentaires | n.s. | | |
| Wilke, De Paepe & Van Nieuwenhuyse, 2022 et 2023 | | | Compétences en matière d'enquête historique | $f^2 = 0,26$ | 6-7 semaines | GE : 402 GC : 226 |
| | | | Connaissances des procédures de l'enquête historique | $f^2 = 0,27$ | | |
| | | | Croyances épistémologiques | n.s. | | |
| | | | Transfert des compétences d'enquête historique | n.s. | | |
| | | | Dispositions démocratiques | n.s. | | |

⁵⁰ Sur les résultats de cette étude, cfr nos commentaires *infra*.

| Études expérimentales | Variabes dépendantes | Taille de l'effet | Variabes dépendantes | Taille de l'effet | Durée de l'intervention | Nombre d'élèves |
|--------------------------------------|--|--------------------|--|--|-------------------------|----------------------|
| Wissinger & De La Paz, 2016 | Compréhension à la lecture | n.s. | Connaissances historiques | $\eta_p^2 = 0,436$ | 15 jours | GE : 76 GC : 75 |
| | Qualité de l'écriture (writing quality) | $\eta_p^2 = 0,412$ | Historical writing and thinking: substantiation perspective recognition contextualization rebuttal using Post-test différé | $\eta_p^2 = 0,24$ n.s. n.s. $\eta_p^2 = 0,41$ $\eta_p^2 = 0,342$ | | |
| | Longueur de l'essai | n.s. | | | | |
| Wissinger & De La Paz, 2020 | Qualité de l'écriture (holistic writing quality) | d = 0,34 | Argumentative historical writing | d = 0,56 | 3 mois | GE : 136 GC : 137 |
| | Longueur de l'essai | d = 0,28 | | | | |
| Wissinger, De La Paz & Jackson, 2020 | Compréhension à la lecture | n.s. | Argumentative historical writing: substantiation perspective recognition contextualization rebuttal using Post-test différé | d = 0,67 d = 0,58 d = 0,39 d = 0,64 d = 0,48 d = 0,71 | 5 semaines | GE : 309 GC : 299 |
| | Qualité de l'écriture (holistic writing quality) | d = 0,59 | | | | |
| | Longueur de l'essai | d = 0,25 | | | | |

Tab. 9 - Tailles des effets mesurés dans les études expérimentales

L'examen de ces deux tableaux (Tab. 8 et 9) permet de mettre en évidence, en ce qui concerne les variables relevant de la littératie en général, la présence de quatre résultats de recherche non significatifs, soit 18,2 % des résultats (Tab. 10) : plus de 80 % des résultats traduisent donc des effets significatifs. Parmi les résultats relatifs aux effets sur la littératie disciplinaire, 11 sont non significatifs (22 % des résultats); il convient d'y ajouter trois résultats (6 %) qui ne permettent pas de conclure en faveur ou en défaveur du dispositif qui ne relève pas de l'enseignement explicite

(Nokes, Dole & Hacker, 2007)⁵¹ et un résultat (2 %) de nature qualitative et qui n'a donc pas donné lieu à un calcul de taille de l'effet (De La Paz, 2005)⁵².

| Littératie en général | | | Littératie disciplinaire | | |
|--|----------------------------------|------------------------------|--|----------------------------------|------------------------------|
| Taille des effets | Nombre de résultats de recherche | % des résultats de recherche | Taille des effets | Nombre de résultats de recherche | % des résultats de recherche |
| Très grande | 2 | 9,1 % | | | |
| Grande | 5 | 22,7 % | Grande | 11 | 22 % |
| Moyenne | 4 | 18,2 % | Moyenne | 14 | 28 % |
| Faible à moyenne | 1 | 4,5 % | Faible à moyenne | 1 | 2 % |
| Faible | 5 | 22,7 % | Faible | 9 | 18 % |
| Très faible | 1 | 4,6 % | | | |
| Résultats non significatifs (n.s.) | 4 | 18,2 % | Résultats non significatifs (n.s.) | 11 | 22 % |
| Résultats ne permettant pas de conclure à l'efficacité de l'enseignement explicite | 0 | | Résultats ne permettant pas de conclure à l'efficacité de l'enseignement explicite | 3 | 6 % |
| | | | Données qualitatives ne permettant pas un calcul de taille d'effet | 1 | 2 % |
| | 22 | | | 50 | |

Tab. 10 – Distribution des résultats de recherche selon la taille des effets

Les études qui ont été rassemblées convergent donc pour mettre en évidence une plus-value des pratiques d'enquête inspirées de l'enseignement explicite pour le développement des variables relevant de ces deux ordres de littératie (Tab. 10).

⁵¹ Cfr nos commentaires à propos de cette étude, *infra*.

⁵² Cfr note 41.

- Ainsi, 81,8 % des résultats relatifs à la littératie générale montrent une plus-value de ces dispositifs. La taille des effets attestés peut être qualifiée de faible (22,7 %), faible à moyenne (4,5 %), moyenne (18,2 %) ou grande (22,7 %). Dans 9,1 % des résultats soit deux études, les effets sont jugés très grands. Quand on additionne les effets moyens, grands et très grands, la proportion de ces résultats atteint 50 %.
- En ce qui concerne la littératie disciplinaire, 70 % des résultats que nous avons récoltés indiquent une plus-value de l'enseignement explicite. Celle-ci peut être qualifiée de faible (18 %), faible à moyenne (2 %), moyenne (28 %) ou grande (22 %); comme pour la littératie en général, 50 % des résultats de recherche relatifs à la littératie disciplinaire font état d'une plus-value que l'on peut qualifier de moyenne ou grande.

Les résultats de recherche en ce qui a trait à ces deux catégories de variables - littératie en général et littératie disciplinaire- sont donc très convergents. Il faut noter toutefois que, en ce qui concerne la littératie en général, si l'on cumule les résultats dont la taille de l'effet est très grande ou grande, on obtient un pourcentage de résultats (31,8 %) plus important que la proportion de ceux relatif à la littératie disciplinaire et qui recueillent une taille d'effet que l'on peut estimer grande (22 %). Cette comparaison suggère que les bénéfices seraient plus importants sur le plan général que disciplinaire; nous y reviendrons dans la discussion des résultats. Toutefois, à l'inverse, les résultats sur le plan de la littératie en général et dont la taille de l'effet est jugée faible ou très faible (27,3 %) sont, eux, supérieurs aux résultats qualifiés de faibles (18 %) sur le plan de la littératie disciplinaire.

Dans quelle mesure ces bénéfices varient-ils selon le type de variable dépendante? Comme le montre le tableau 11, le nombre restreint de résultats significatifs par variable, d'une part, la dispersion des mesures en ce qui a trait à la taille des effets, d'autre part, ne permettent pas de mettre en évidence des variables qui bénéficieraient, de manière systématique, de tailles d'effets importantes ou, à l'inverse, réduites. Certaines données invitent aussi à la prudence, par exemple celles relatives à la compréhension à la lecture ou les connaissances historiques : d'une étude à l'autre, les tailles d'effets sont estimées faibles ou grandes.

| Littératie en général | Échelle | | | | | | Littératie historique | Échelle | | | | |
|------------------------------------|-----------------------|-------------|--------|----------------|-------|-------|-------------------------------------|------------|-----------------------|--------|----------------|-------|
| | Variables dépendantes | Très faible | Faible | Faible à moyen | Moyen | Grand | | Très grand | Variables dépendantes | Faible | Faible à moyen | Moyen |
| Qualité de l'écriture en général | | 1 | | 2 | 3 | | Qualité de l'écriture historique | 2 | 1 | 6 | 2 | |
| Longueur de l'essai | | 3 | 1 | 1 | | 1 | <i>Sourcing</i> | | | 1 | | |
| Nombre d'arguments | 1 | | | | | 1 | Contextualisation | | | 1 | | |
| Nombre de réfutations | | | | 1 | | | <i>Close reading</i> | 1 | | | | |
| Nombre de références aux documents | | | | | | 1 | <i>Substantiation</i> | | | 1 | 2 | |
| Compréhension à la lecture | | 1 | | | 1 | | <i>Perspective recognition</i> | 1 | | | | 1 |
| | | | | | | | <i>Rebuttal using</i> | 1 | | | | 2 |
| | | | | | | | Transfert à des questions actuelles | | | 1 | | |
| | | | | | | | Connaissances historiques | 1 | | | | 2 |

Tab. 11 – Distribution des résultats de recherche significatifs selon les variables dépendantes

Il convient enfin de s'arrêter sur trois études particulières.

Comme mentionné plus haut, Nokes, Dole et Hacker (2007) ne sont pas en mesure de mettre en évidence une plus-value de l'enseignement explicite. Ces trois chercheurs ont développé un dispositif expérimental stratifié autour de deux variables indépendantes, à savoir la nature des documents étudiés (extrait de manuels ou corpus de sources premières) et l'objet enseigné (le repérage de contenus ou la pratique des heuristiques). Ce dispositif stratifié contraste donc quatre modalités :

- dans la première, les élèves travaillent sur des extraits de manuels scolaires ou des sources secondes et reçoivent un enseignement centré sur le repérage des contenus historiques;
- dans la deuxième, l'enseignement est orienté dans la même direction mais les élèves doivent analyser des corpus de documents multiples et contradictoires, principalement des sources premières;
- les élèves bénéficiant de la troisième modalité disposent des mêmes corpus de documents multiples mais se voient offrir un dispositif d'enseignement explicite centré sur trois heuristiques: le *sourcing*, la corroboration et la contextualisation;

- enfin, dans la quatrième modalité, un même dispositif d'enseignement explicite est développé mais sur la base des extraits de manuels et sources secondes exploités dans la première modalité.

L'enseignement explicite ne constituant pas une variable indépendante, il est impossible de conclure à propos des effets de ce mode d'enseignement efficace. Il aurait fallu, pour cela, mettre en place une modalité d'enseignement explicite des contenus et, dans un autre groupe, encadrer l'apprentissage des heuristiques selon une modalité autre que l'enseignement explicite. Ce n'était légitimement pas le projet des chercheurs. Toutefois, ceux-ci montrent que les élèves ayant bénéficié d'un enseignement explicite du *sourcing* et de la corroboration sur la base de documents multiples progressent de manière significative. Ce résultat indique que ce type de démarche d'enquête est efficace sur le plan de l'apprentissage de ces deux heuristiques. En revanche, compte tenu du très petit nombre de manifestations de la contextualisation, les productions des élèves ne sont pas probantes en ce qui concerne cette dernière heuristique. Les mêmes élèves progressent également de manière significative en ce qui concerne la maîtrise des contenus ou des connaissances historiques. Ils arrivent cependant en deuxième position, après les élèves ayant reçu un enseignement centré sur le repérage de ces contenus, ce qui semble logique en vertu de la condition expérimentale qui est propre à chaque groupe⁵³.

Enfin, deux autres études ont aussi pour particularité de ne pas comparer un groupe expérimental bénéficiant d'un dispositif d'enseignement explicite avec un groupe contrôle n'en bénéficiant pas, mais de comparer plusieurs groupes expérimentaux à qui est administrée une démarche d'enseignement explicite mais selon deux modalités différentes.

- Ainsi, De La Paz, Wissinger, Gross et Buttler (2022) contrastent deux groupes expérimentaux. Dans le premier, le dispositif mis en place est conforme à la trilogie classique (modelage, pratique guidée en équipes, pratique autonome) tandis que la seconde ajoute des périodes de discussion avec toute la classe. Évaluée sur la base d'une tâche d'écriture soumise aux élèves, cette dernière approche se révèle la plus efficace, avec une taille de l'effet de 0,44 pour la contextualisation et de 0,32 pour la qualité des preuves documentaires (*substantiation*). En revanche, avec une taille de l'effet négative (-0,05), le groupe expérimental ayant bénéficié de périodes supplémentaires de discussion performe moins bien que le groupe qui n'y a pas été exposé, en ce qui concerne la prise en compte des points de vue (*perspective recognition*). Les chercheurs ont également soumis aux élèves une tâche de contextualisation de deux photographies mais sont empêchés de conclure à l'efficacité différentielle des deux dispositifs sur ce plan. En effet, outre l'absence de pré-test pour cette tâche, les résultats ne sont pas significativement différents entre les deux groupes.
- Par ailleurs, dans leur étude, Mierwald, Lehmann et Brauch (2022) ont comparé l'efficacité d'un même dispositif d'enseignement explicite mais exploitant des sources ayant un degré d'authenticité variable : sources premières et extraits de travaux d'historiens (*authentic print documents*), les mêmes documents mais en version audio (*less authentic audio documents*) et des extraits de manuels scolaires (*inauthentic history textbook*). Les chercheurs montrent que la qualité de l'argumentation historique est significativement supérieure dans le premier

⁵³ Les auteurs ne fournissent pas d'informations au sujet de la taille respective de ces effets.

groupe, exploitant des sources réputées plus authentiques par opposition avec les élèves ayant analysés uniquement des extraits de manuels scolaires et ce, en ce qui concerne les trois aspects évalués à savoir le *sourcing*, la contextualisation et le *backing*; ce troisième aspect relève de la propension de l'élève à soutenir son argumentation par des citations ou des paraphrases des documents. Pour ces trois aspects, la taille de l'effet (d de Cohen) est respectivement de 0,54, 0,42 et 0,49.

4.5.1.4. Enseigner explicitement l'enquête historique : le poids des variables socio-démographiques

Les chercheurs dont nous avons examiné les travaux, qu'ils soient de nature quasi-expérimentale ou expérimentale, font peu état du poids des variables socio-démographiques, en particulier le genre et l'origine ethnique, sur les performances des élèves au regard des variables dépendantes. Il n'est donc pas possible de dégager, de notre revue de la littérature, des résultats robustes en ce qui concerne l'influence de ces variables sur les apprentissages des élèves.

La plupart des auteurs, comme De La Paz, Felton, Monte-Sano, Croninger, Jackson, Deogracias et Hoffmann (2014), Wilke, De Paepe et Van Nieuwemhuyse (2022) ainsi que Wissinger, De La Paz et Jackson (2020) vérifient toutefois la comparabilité des groupes sur le plan socio-démographique ; en cas de différences significatives, ils contrôlent ces différences dans leurs traitements et donc dans le calcul de la taille de l'effet. Dans un cas, et une fois cette opération réalisée, De La Paz, Monte-Sano, Felton, Croninger, Jackson et Piantedosi (2016) concluent que le genre et l'origine ethnique influencent les performances des élèves. Ainsi, les garçons font preuve de scores significativement inférieurs à l'ensemble des pré et post-tests; à l'inverse, les élèves d'origine asiatique performant de manière significativement supérieure aux élèves caucasiens, hispaniques et afro-américains pour le post-test relatif à la qualité de l'écriture en général. Mais les élèves d'origine afro-américaine ont de meilleurs scores que les élèves blancs sur le plan de l'écriture historique et de la longueur de l'essai.

Ce constat est nuancé, sinon contredit, par Wissinger et De La Paz (2020) : selon eux, les variables démographiques, à savoir le genre et l'origine ethnique, ne sont pas des prédicteurs de la qualité des essais rédigés par les élèves. Cependant, ces variables d'entrée permettent d'expliquer environ 7,8 % de variance supplémentaire, en ce qui a trait aux différences interindividuelles en matière de qualité de l'essai. Cette influence du genre et de l'origine ethnique est carrément infirmée par Reisman (2012b) : celle-ci conclut à l'absence d'effet de ces variables d'entrée sur les variables dépendantes.

4.5.1.5. Enseigner explicitement l'enquête historique : le poids de la littératie

Selon la plupart des études expérimentales et quasi-expérimentales que nous avons analysées, le niveau de littératie des élèves à l'entrée dans le dispositif expérimental exerce une fonction modératrice sur l'ampleur des effets.

En ce qui concerne la littératie en général, De La Paz (2005) montre que la qualité de l'écriture ou sa force persuasive est d'autant plus manifeste que les élèves témoignent d'un niveau de littératie avancé (*advanced*) par rapport à un niveau moyen ou compétent (*proficient*) ou un niveau faible (*basic* ou *below-basic*). Cette conclusion est confirmée par la même chercheuse,

dans une étude postérieure réalisée en collaboration avec d'autres chercheurs (De La Paz, Felton Monte-Sano, Croninger Jackson Deogracias & Hoffman, 2014). Elle montre que les élèves de niveau avancé ou moyen performant davantage que les élèves ayant un niveau de littératie faible en ce qui concerne la qualité générale de l'écriture (force persuasive et organisation), mais également, dans cette étude, sur le plan de la longueur de l'essai. La taille de l'effet pour les élèves de niveau avancé est supérieure de 0,62⁵⁴ pour la longueur de l'essai et de 1,05⁵⁵ pour la qualité de l'écriture en général. Pour les élèves réputés moyens ou compétents, le différentiel avec les élèves réputés faibles est de 0,50⁵⁶ pour la qualité de l'écriture et de 0,28⁵⁷ pour la longueur de l'essai. Ce résultat est également confirmé par De La Paz, Monte-Sano, Felton, Croninger, Jackson et Piantedosi (2016) :

« la taille de l'effet que manifestent les scores des élèves dits compétents (...) est 0,30⁵⁸ plus élevée que ceux de leurs pairs qui se situent à un niveau de base sur le plan de la qualité de l'écriture en général et 0,19⁵⁹ pour la longueur de l'essai. Les élèves de niveau avancé surperforment les élèves de base dans des proportions plus grandes encore : la taille de l'effet est équivalente à (...) 0,65⁶⁰ pour les élèves avancés en ce qui concerne la qualité de l'écriture en général et 0,37⁶¹ pour la longueur de leur essai » (De La Paz, Monte-Sano, Felton, Croninger, Jackson & Piantedosi, 2016, p. 47; trad. J.-L. Jadoulle).

De même, Reisman (2012b) objective un effet du niveau de littératie à l'entrée dans le dispositif expérimental, et ce sur le plan de la plus-value que ce dispositif apporte en ce qui concerne la compréhension à la lecture. Les élèves ayant un niveau de littératie réputé faible (*struggling readers*) sont aussi ceux qui améliorent le moins leur maîtrise de la compréhension à la lecture.

Il convient toutefois de souligner que, si ces résultats peuvent sembler aller dans le sens de l'évidence, ils sont parfois nuancés. Ainsi, De La Paz elle-même, dans la même étude réalisée en 2005 montre que, alors que les élèves ayant des niveaux de littératie différents progressent de manière différente en ce qui a trait à la *force persuasive* de leur écriture, ils ne progressent pas de manière significativement différente en ce qui concerne la longueur de l'essai ou le nombre des arguments. De leur côté, De La Paz, Monte-Sano, Felton, Croninger, Jackson et Piantedosi (2016) montrent que, si les élèves dont l'anglais n'est pas la langue maternelle (*English learners*) font en général preuve de scores inférieurs sur le plan de la littératie en général, ce n'est pas le cas pour la longueur de l'essai. Enfin, il peut arriver qu'une étude de nature pré-expérimentale amène des éléments qui invitent aussi à la nuance. Ainsi, en ce qui concerne la compréhension à la lecture, les résultats de Reisman (2012b) sont contredits par ceux de Wissinger, Ciullo et

⁵⁴ Soit un différentiel d'effet de taille moyenne (cfr *supra*).

⁵⁵ Soit un différentiel d'effet de grande taille (cfr *supra*).

⁵⁶ Soit un différentiel d'effet de taille moyenne (cfr *supra*).

⁵⁷ Soit un différentiel d'effet de faible taille (cfr *supra*).

⁵⁸ Soit un différentiel d'effet de faible taille (cfr *supra*).

⁵⁹ Soit un différentiel d'effet de faible taille (cfr *supra*).

⁶⁰ Soit un différentiel d'effet de taille moyenne (cfr *supra*).

⁶¹ Soit un différentiel d'effet de faible taille (cfr *supra*).

Shiring (2018)⁶². Ces chercheurs montrent que la compréhension à la lecture s'améliore pour tous les élèves, quel que soit leur niveau de littératie. Il n'y a pas de différence significative sur le plan de leurs progrès, sauf pour les lecteurs les plus performants (*high-achieving readers*); pour les autres (*average- and low-achieving readers* et *students with disabilities*), les progrès sont comparables. Les mêmes constats se retrouvent en ce qui concerne l'*historical writing*. La nature pré-expérimentale de cette étude, en particulier l'absence de groupe contrôle, invite à prendre ce résultat avec précautions.

Si le niveau de littératie des élèves constitue donc une variable modératrice, il n'en demeure pas moins que, au vu des recherches dont nous avons analysé les résultats, les élèves les moins bien dotés sur le plan de la littératie bénéficient aussi des dispositifs expérimentaux inspirés de l'enseignement explicite. Outre les résultats de Wissinger, Ciullo et Shiring (2018) dont nous venons de faire état, plusieurs recherches expérimentales ou quasi-expérimentales l'indiquent. Ainsi, pour De La Paz, Monte-Sano, Felton, Croninger, Jackson et Piantedosi (2016) :

« les *basic readers* dans le groupe expérimental performant (...) 0,37 points plus haut en ce qui concerne la qualité générale de l'écriture et écrivent environ 60 mots de plus dans leurs essais, comparés aux étudiants appartenant au groupe contrôle, soit une taille d'effet (ES) de (...) 0,32⁶³ pour la qualité de l'écriture en général et de 0,60⁶⁴ pour la longueur de leurs essais » (De La Paz, Monte-Sano, Felton, Croninger, Jackson & Piantedosi, 2016, p. 45; trad. J.-L. Jadoulle).

Examinant les résultats d'un sous-échantillon de 39 élèves présentant des difficultés d'apprentissage sur le plan de la lecture et de l'écriture, De La Paz et Wissinger (2017) montrent que, s'il n'y a pas de gain du dispositif sur le plan de la compréhension à la lecture et la longueur de l'essai, les gains en ce qui concerne la qualité de l'écriture en général (*persuasive quality*) sont significativement différents dans le dispositif expérimental (η^2 carré : 0.43). De même, dans leur étude portant sur des élèves éprouvant des difficultés sur le plan de l'écriture, Wissinger et De La Paz, 2020 indiquent que, par rapport au groupe contrôle composé d'élèves au profil comparable, les gains peuvent être considérés comme d'amplitude moyenne en ce qui concerne la qualité de l'écriture en général ($d = 0,34$) et la longueur de l'essai ($d = 0,28$).

Ces conclusions valent également en ce qui concerne la littératie disciplinaire. En 2005, De La Paz a montré que l'*historical accuracy* est également plus manifeste chez les élèves bénéficiant d'un niveau de littératie avancé ou moyen, et ce en contraste avec les élèves plus faibles sur ce plan. Elle confirme cette conclusion en 2014, affirmant que « les élèves qui disposent du niveau de littératie le plus élevé ont montré le niveau de pensée historique⁶⁵ le plus avancé à la fin de

⁶² Sur cette recherche, cfr *infra*.

⁶³ Soit un différentiel d'effet de taille faible (cfr *supra*).

⁶⁴ Soit un différentiel d'effet de taille moyenne (cfr *supra*).

⁶⁵ Pour rappel, dans cette étude, la pensée historique (*historical thinking*) des élèves est appréciée à travers l'évaluation qui est faite de l'écriture argumentative historique (*historical argumentation*) et ce à l'aune de trois éléments : la qualité des preuves et des explications (*substantiation*), la prise en compte des perspectives des auteurs et témoins (*perspective recognition*), la contextualisation (*contextualization*).

l'année scolaire » (De La Paz, Felton Monte-Sano, Croninger Jackson Deogracias & Hoffman, 2014, p. 249; trad. J.-L. Jadoulle). Ce résultat sera encore confirmé en 2016 :

« la taille de l'effet que manifestent les scores des élèves dits compétents est 0,44⁶⁶ plus élevée que ceux de leurs pairs qui se situent à un niveau de base sur le plan de l'écriture historique (...). Les élèves de niveau avancé surperforment les élèves de base dans des proportions plus grandes encore : la taille de l'effet est équivalente à 0,70⁶⁷ pour les élèves avancés en ce qui concerne l'écriture historique » (De La Paz, Monte-Sano, Felton, Croninger, Jackson & Piantedosi, 2016, p. 47; trad. J.-L. Jadoulle).

En 2020, dans la recherche qu'elle a menée conjointement avec Wissinger et Jackson, De La Paz met encore en évidence l'existence d'une « relation modérée positive » (Wissinger, De La Paz, & Jackson, 2020, p. 369) entre la qualité de l'écriture historique et le score des élèves à une épreuve mesurant le savoir écrire en général (TOWL-4). Ce sont les élèves « compétents » (*proficient*) qui en tirent le plus parti. Alors que la taille globale de l'effet en ce qui concerne l'écriture argumentative historique est de 0,67, elle atteint 0,68 pour ces élèves dits « compétents », contre 0,61 pour les élèves disposant d'un niveau dit « de base ». D'ampleur moyenne, ces trois tailles d'effet attestent donc d'une variance néanmoins faible en fonction du niveau de littératie. Ce résultat est toutefois contredit par Reisman (2012b). En effet, celle-ci ne conclut à aucun effet du niveau de littératie sur la maîtrise des trois premières heuristiques de Wineburg. Nous y reviendrons dans la discussion des résultats.

L'effet modérateur du niveau de littératie des élèves sur leur progrès en matière de littératie disciplinaire ne doit pas masquer le fait que, comme en ce qui concerne la littératie en général, les dispositifs inspirés de l'enseignement explicite bénéficient aussi aux élèves les moins bien dotés. Selon De La Paz, Felton Monte-Sano, Croninger Jackson Deogracias et Hoffman (2014), « tous les élèves ont bénéficié [de l'intervention qui a été expérimentée] dans la mesure où leurs scores au post-test montrent des différences significatives par rapport à leurs scores au pré-test [notamment en ce qui concerne l'écriture argumentative historique]. (...) [Notre analyse] ne nous fournit pas de preuve que l'effet de l'intervention est plus important pour les élèves avec un plus haut niveau de compétence en comparaison avec les élèves disposant de niveaux de compétence plus bas [en littératie] » (p. 249; trad. J.-L. Jadoulle). En 2016, De La Paz, Monte-Sano, Felton, Croninger, Jackson & Piantedosi (2016) soulignent que « les *basic readers* dans le groupe expérimental performant 1,62 pt plus haut en ce qui concerne la littératie historique (...), comparés aux étudiants appartenant au groupe contrôle, soit une taille d'effet (ES) de 0,45⁶⁸ pour l'écriture historique (...) » (p.46; trad. J.-L. Jadoulle). Enfin, plus récemment, Wissinger, De La Paz et Jackson (2020) concluent que tous les élèves (*advanced, proficient, basic* ou *below basic readers*) profitent de l'intervention qui a été expérimentée.

Cette conclusion est confirmée dans une étude subséquente. Ainsi, en étudiant un sous-échantillon d'élèves éprouvant des difficultés d'écriture, Wissinger et De La Paz (2020) indiquent

⁶⁶ Soit un différentiel d'effet, de taille moyenne (cfr *supra*).

⁶⁷ Soit un différentiel d'effet, de taille moyenne (cfr *supra*).

⁶⁸ Soit un différentiel d'effet, de taille moyenne (cfr *supra*).

que le dispositif expérimenté leur est profitable à hauteur de 0,56 pour l'écriture argumentative historique, de 0,34 pour la qualité de l'écriture en général et de 0,28 pour la longueur de l'essai, soit des tailles d'effet d'ampleur moyenne. Une démonstration semblable avait déjà été faite en 2017 par de La Paz et Wissinger (2017) dans leur étude portant sur un sous-échantillon de 39 élèves présentant des difficultés d'apprentissage sur le plan de la lecture et de l'écriture. Ces deux chercheurs ont montré que les gains en ce qui concerne les connaissances historiques et la pensée historique sont significatifs avec des *eta carré* de grande taille : 0,33 pour le recours aux preuves documentaires (*substantiation*), 0,41 pour la prise en compte des perspectives des auteurs (*perspective recognition*) et 0,33 pour la réfutation des contre-arguments (*rebuttal using*). Ces gains persistent et demeurent significatifs lors du post-test différé qui a lieu 8 semaines après l'expérimentation, avec une *eta carré* de moins grande taille mais qui demeure important (0,19). Dans une recherche subséquente réalisée également sur des élèves éprouvant des difficultés sur le plan de l'écriture, les mêmes chercheurs concluent que, par rapport au groupe contrôle composé d'élèves au profil comparable, les gains peuvent être considérés comme d'amplitude moyenne en ce qui concerne la qualité de l'écriture argumentative historique ($d = 0,56$).

Comme nous venons de le mentionner à propos de l'étude de Wissinger, Ciullo et Shiring (2018), l'efficacité des pratiques d'enquête inspirées de l'enseignement explicite a aussi été l'objet de quelques études pré-expérimentales? Quelles sont leurs principales conclusions?

4.5.2. Analyse des résultats des études pré-expérimentales portant sur des dispositifs d'enseignement explicite

Même si la plupart des travaux portant sur des dispositifs d'enseignement explicite sont de nature expérimentale ou quasi-expérimentale, nous avons identifié quatre études pré-expérimentales.

Dans son étude, Monte-Sano (2008) observe deux enseignants dans deux écoles, et ce durant une période de 7 mois. Le premier alterne des temps d'enseignement magistral et de lecture du manuel en équipes tandis que la deuxième a développé une pratique d'enseignement explicite de l'écriture historique. Dans les deux classes, les élèves de 16-17 ans ($n = 42$) réalisent un pré et un post-test qui consiste à écrire un essai argumenté sur la base d'un corpus de sources premières et secondes. La chercheuse analyse les productions des élèves, procède à des entretiens avec les enseignants et des observations. Sur cette base, elle montre que les élèves de la deuxième enseignante progressent davantage, tant en ce qui concerne l'*historical reasoning* que l'*historical argumentation*. Elle en conclut que la pratique de cette enseignante comporte un certain nombre de qualités auxquelles elle attribue, pour une part, les meilleures performances des élèves : (1) présenter l'histoire comme une discipline interprétative basée sur des preuves; (2) considérer les documents historiques comme des interprétations, (3) soutenir la compréhension en lecture et la pensée historique par des activités diverses (questionnement, rétroaction, remédiation, travail en équipe, utilisation d'organismes graphiques); (4) demander aux élèves d'argumenter en s'appuyant sur des preuves; (5) procéder par modelage, pratique guidée et pratique autonome. Sur ce dernier point, Monte-Sano résume en ces termes la différence entre les deux enseignants :

« La pratique [du premier enseignant] indique une attente que les élèves apprennent en écoutant et en travaillant de manière indépendante. Dans sa classe, la lecture, la réflexion

et l'écriture restaient des processus implicites et non explicités. À l'inverse, la pratique [de la deuxième enseignante] suggère une croyance selon laquelle les élèves s'améliorent si l'on leur montre d'abord comment lire et écrire, et s'ils ont des exercices accompagnés de guidance et de rétroaction. En effet, [elle] a mis en œuvre une forme d'apprentissage cognitif par tutorat (Brown, Collins & Duguid, 1989), qui prenait la forme de modelage, d'enseignement explicite, de *scaffolding*, de *coaching* et de rétroaction. [Elle] représentait l'écriture comme un processus, modelait les différentes étapes de l'écriture, et donnait un enseignement explicite sur la construction d'un argument écrit » (Monte-Sano, 2008, p. 1072-1073; trad. J.-L. Jadoulle).

En 2014, Nokes publie les résultats d'une étude pré-expérimentale réalisée avec des élèves de 10-11 ans répartis dans deux classes (n = 64) : la première réunit des élèves réputés « doués » (*gifted*), l'autre des élèves dits « réguliers » (*mainstream*). Les deux enseignants pratiquent un « enseignement traditionnel » (*traditional instruction*), une appellation qui recouvre des pratiques variées : lectures du manuel, explications de l'enseignant, recherches, projets divers. Dans ces deux classes, le chercheur a administré 31 leçons extraites de la base de données *Document-based lesson* (Reisman, 2012a). En guise de pré et post test, le chercheur a administré à deux reprises un questionnaire et procédé à des entrevues avec 14 élèves « doués », et 8 élèves « réguliers ». Le questionnaire et les entrevues montrent une évolution positive du plaisir d'apprendre, de la confiance que les élèves ont de maîtriser les habiletés de l'historien, une conception épistémologique de type plus critérialiste et une meilleure compréhension de la nature du travail historien, une confiance plus forte dans les sources premières et une méfiance plus grande à l'égard des sources tertiaires.

La recherche de Freedman (2015) porte sur les effets d'un dispositif d'enseignement mis en application par une enseignante et destiné à des élèves (n = 40) de 14 et 15 ans. Il porte sur la guerre du Vietnam. Les élèves doivent exploiter un corpus documentaire composé de 12 sources premières émanant d'acteurs ayant des points de vue différents sur cette guerre : gouvernements, militaires, personnel soignant, pro- ou anti- intervention américaine. Le dispositif d'enseignement comprend des questions à se poser pour lire les sources premières et prévoit une phase de modelage durant laquelle l'enseignante montre aux élèves, à haute voix, comment s'y prendre pour analyser le premier document, à l'aide de ces questions. Ensuite, elle rassemble ses élèves en groupes et, à l'aide d'un aide-mémoire qui reprend les questions dont la mise en œuvre a été modelée, les élèves analysent trois documents. Des temps de discussions entre les élèves sont également prévus. Par la suite, les élèves sont amenés, sur la base des sources premières, à rédiger individuellement leur récit de la guerre du Vietnam. La séquence d'enseignement se termine par un temps durant lequel les élèves comparent leurs récits individuels puis un temps de travail personnel, sous la forme d'un devoir qui amène chaque élève à comparer son récit avec celui du manuel scolaire. On retrouve donc là intégralement les trois étapes de la démarche d'enseignement explicite.

Sur la base d'entrevues réflexifs conduits avec la moitié des élèves, le chercheur montre que, dans une proportion variable, les élèves sont capables de pratiquer le *sourcing* ou la corroboration et ce dans 88 % et 75 % des cas pour la première heuristique, selon que le *sourcing* s'exerce sur des sources premières ou des extraits du manuel scolaire, ou dans 38 % ou 93 %

des cas pour la deuxième heuristique. Ils se montrent également capables de reconnaître que le manuel est l'expression d'une perspective subjective (*perspective recognition*), celles de ses auteurs.

Enfin, Wissinger, Ciullo et Shiring (2018) se penchent sur les apprentissages de 187 élèves de 11 ans, en charge de deux enseignants. L'expérimentation se déroule en deux cycles distincts, le premier concernant 88 élèves et le second, ajusté après la mise en application du premier, impliquant 99 élèves. Les deux groupes d'élèves bénéficient d'une démarche d'enseignement explicite qui se déploie à propos de 5 questions historiques successives. Les pré et post-tests permettent de mettre en évidence des progrès tant sur le plan de la compréhension à la lecture que de l'écriture argumentative historique, et ce quel que soit le niveau de littératie des élèves. La taille de l'effet est respectivement de 0,33 ou 0,40 (compréhension à la lecture dans les deux cycles expérimentaux) et de 0,90 ou 0,86 (écriture historique dans les deux cycles expérimentaux).

La nature pré-expérimentale de ces études limite bien entendu le potentiel de généralisation de leurs résultats. Le nombre réduit d'élèves et d'enseignants, parfois le peu de contrôle exercé sur les pratiques effectives des enseignants (Nokes, 2014) ou les caractéristiques liées au contexte (Monte-Sano, 2008) voire l'absence de dispositif expérimental à proprement parler (Monte-Sano, 2008) ou l'absence de groupe contrôle (Freedman, 2015; Nokes, 2014; Wissinger, Ciullo & Shiring, 2018) ou encore de pré-test (Freedman, 2015) empêchent de généraliser leurs conclusions. Elles n'en demeurent pas moins suggestives et convergentes : elles confirment la plus-value de démarches d'enquête inspirées de l'enseignement explicite sur le plan de la maîtrise de la littératie en général et de la littératie historique en particulier.

4.5.3. Analyse des études portant sur des dispositifs non inspirés de l'enseignement explicite

Si la plupart des études que nous avons rassemblées portent sur des dispositifs d'enseignement explicite, d'autres concernent l'effet de démarches d'enquêtes tantôt soutenues par d'autres modes d'étayage, tantôt peu ou pas étayées. Nous en avons recensé 12, dont 10 sont de nature pré-expérimentales et deux de nature expérimentale.

4.5.3.1 À propos des dispositifs guidés sans référence à l'enseignement explicite

L'expérimentation qu'ont menée Ferretti, McArthur et Okolo (2001) porte sur l'expansion territoriale des États-Unis et, plus précisément, l'expérience des migrants venus d'Europe et leur installation dans l'Ouest américain. Quatre-vingt-sept élèves de 10-11 ans y ont pris part. Durant l'enquête, ils ont pu bénéficier d'un enseignement portant notamment sur l'évaluation critique des sources premières et leur corroboration. Ils pouvaient également s'appuyer sur un cadre narratif (*narrative framework*) pour produire l'essai attendu d'eux.

Les chercheurs concluent que, tant les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage que ceux n'en éprouvant pas ont pu bénéficier de cette démarche d'enquête en ce qui concerne la rétention des connaissances historiques, la compréhension de celles-ci ainsi que de la nature de l'enquête historique et des processus de connaissance qui y sont impliqués. Les élèves n'éprouvant pas de difficulté d'apprentissage ont également développé leur sentiment d'efficacité ou de compétence.

L'étude de Woelders (2007) porte sur une classe, composée d'élèves de 13-14 ans⁶⁹ et auxquels le chercheur a enseigné lui-même. Ce dernier élément interroge le potentiel de généralisabilité des résultats de cette étude. Le chercheur conclut que les élèves sont capables, en disposant d'outils de soutien adéquats, de rédiger une biographie historique en exploitant des sources variées, ici des extraits d'un film historique et deux sources premières sur la vie de Jeanne d'Arc. Pour y parvenir, Woelders a mis à la disposition de ses élèves un tableau ou organisateur graphique et un guide d'anticipation composé de quelques affirmations qui doivent pousser les élèves à approfondir leur compréhension à la lecture des documents qui leur sont proposés. L'analyse des verbatims des élèves durant les temps de discussion, les observations en classe et l'évaluation des biographies de Jeanne d'Arc que les élèves ont rédigées, accréditent l'idée que ces outils permettent aux élèves de comprendre la dimension interprétative de l'histoire.

L'étude menée par Okolo, Englert, Bouck, Heutsche et Wang (2011) concerne également des élèves de 13-14 ans sous la responsabilité d'un enseignant. Ils ont été conduits à réaliser une enquête historique en vue de répondre à une question à propos de la présidence d'Andrew Jackson (1829-1837) : un homme du peuple ou un dictateur? L'analyse des essais individuels écrits par les 51 élèves atteste de progrès réels pour toutes les catégories d'élèves, avec ou sans difficultés d'apprentissage, à la fois en ce qui concerne leurs connaissances historiques à propos des États-Unis sous la présidence de Jackson, mais aussi leur compréhension du concept de *dictature*. Pour établir ces progrès, les chercheurs se sont appuyés sur un pré-test qui portait sur leurs connaissances historiques et leur compréhension de ce concept. L'analyse des essais permet également de mettre en évidence plusieurs qualités, notamment en ce qui concerne la richesse de l'argumentation développée par les élèves à l'appui de leur thèse. Faute de pré-test en ce qui concerne la qualité de l'écriture argumentative, ces éléments ne peuvent toutefois pas être attribués au dispositif d'enquête qui a été mis en œuvre.

Dans sa recherche de nature pré-expérimentale, Monte-Sano (2011) met à l'épreuve trois stratégies de soutien : l'annotation par l'élève des sources qu'il est train de lire, des exercices d'écriture réguliers sous la forme d'écrits de travail et la pratique de la rétroaction. Ces stratégies sont mises en œuvre par un enseignant dans une classe de 15 élèves de 16-17 ans. En comparant les performances des élèves avant et après la séquence d'apprentissage, Monte-Sano montre que ces trois modes de soutien ont un effet sur la qualité de l'*historical reasoning*. La qualité du raisonnement historique est mesurée notamment en fonction de la qualité des preuves documentaires qui sont amenées par les élèves à l'appui de leurs interprétations ainsi que de leur capacité à mettre ces preuves en contexte historique et de prendre en compte les biais éventuels, sur le plan critique.

« Les échantillons d'écriture pré- et post-dispositif réalisés par les 15 étudiants indiquent une amélioration globale de la qualité de leur raisonnement historique. Treize des étudiants (...) ont amélioré leur raisonnement historique. Les deux autres étudiants n'ont pas progressé. (...) Sept sur 15 ont progressé d'un point en raisonnement historique, et six ont progressé de deux points » (Monte-Sano, 2011, p. 223; trad. J.-L. Jadoulle).

⁶⁹ L'auteur ne précise pas le nombre d'élèves.

En 2021, Bickdorf entreprend de montrer que « de jeunes élèves peuvent pratiquer la lecture en profondeur, la pensée critique et la pensée historique quand des textes appropriés à leur âge sont associés à des tâches portant sur ces activités disciplinaires spécifiques » (Bickdorf, 2021, p. 61; trad. J.-L. Jadouille). Le chercheur l'illustre en observant une enseignante soumettant des sources premières à une classe d'élèves de 6-7 ans dans le contexte d'une séquence portant sur les origines historiques du *Thanksgiving*. L'étayage prend notamment la forme de textes simplifiés, de questions pour soutenir la lecture et le raisonnement, d'une carte conceptuelle, d'organiseurs graphiques et de tableaux à compléter. En 2022, le même type d'étayage est mis en place dans le cadre d'une recherche à propos d'une enseignante et de ses 24 élèves de 6-7 ans. Bickdorf met en évidence ce dont ils sont capables ainsi que leurs difficultés et leurs attitudes dans le contexte de l'exploitation d'un album de jeunesse sur Lincoln puis de sources premières et secondes.

« Les élèves ont accédé à de nouvelles formes de compréhension historique (...). Les contributions verbales des élèves étaient beaucoup plus nuancées que leurs communications écrites (...). Les enfants ont fait preuve d'un esprit critique et d'une réflexion historique lors des dialogues en classe, des discussions en petits groupes et des interactions individuelles, par exemple lorsqu'on leur a demandé de clarifier leurs écrits » (Bickdorf, 2022, p. 195; trad. J.-L. Jadouille).

À côté de ces six études pré-expérimentales, nous en avons identifié deux de nature expérimentale : elles sont dues à Stoel, van Drie et van Boxtel et portent sur une variable particulière, qui était au centre du travail pionnier de Britt, Rouet, Georgi et Perfetti (1994) : le raisonnement causal. En 2015, Stoel, van Drie et van Boxtel ont demandé à 74 élèves de 16-18 ans de déployer une démarche d'enquête à propos des causes de la Première Guerre mondiale. Dans le groupe expérimental, les élèves bénéficiaient de différentes stratégies de soutien. Elles portaient sur les concepts et le vocabulaire pour penser et exprimer la causalité, les différents types de causes ou les différentes modalités de la causalité et leurs conceptions épistémologiques à propos du travail de l'historien.

Dans les deux groupes, les élèves ont progressé sur le plan de leurs connaissances historiques en lien avec le thème sur lequel portait l'enquête, à savoir les causes de la Première Guerre mondiale. Ils progressent aussi en ce qui concerne leur maîtrise des différents types de causes ou des différentes modalités de la causalité. Toutefois, les élèves qui ont bénéficié des trois guidances progressent davantage en ce qui concerne leur maîtrise des différents types de cause. Ils témoignent aussi de progrès sur le plan des concepts en lien avec la causalité. En revanche, dans aucun des deux groupes, les croyances épistémologiques n'évoluent de manière significative.

En 2017, les mêmes chercheuses ont examiné les performances de 95 élèves de 16-18 ans répartis dans deux groupes. Comme en 2015, les élèves du groupe expérimental ont bénéficié d'un étayage en ce qui concerne les stratégies et les concepts liés au raisonnement causal ainsi que d'un travail de réflexion sur leurs croyances épistémologiques. Alors que les élèves du groupe contrôle ne progressent pas en ce qui concerne leur maîtrise des stratégies et des concepts causaux, ceux du groupe expérimental font preuve de progrès sensibles sur ces plans. Ils manifestent également davantage de prises de position épistémologiques critérialistes et

disent avoir développé une meilleure compréhension de l'épistémologie historique; mais ils manifestent aussi plus de conceptions subjectivistes. L'analyse des essais censés attestés de leur capacité à transférer le raisonnement causal n'indique aucune différence significative entre les deux groupes sauf en ce qui concerne les concepts et connecteurs causaux; il n'y a également aucune différence significative sur le plan des connaissances historiques.

Les résultats des six premières études sont suggestifs mais leur potentiel de démonstration et de généralisation peut être considéré comme faible. En effet, contrairement aux travaux de Stoel, van Drie et van Boxtel, elles ne comportent pas de groupe-contrôle (Ferreti, McArthur & Okolo, 2001; Monte-Sano, 2011; Okolo, Englert, Bouck, Heutsche & Wang, 2011; Woelders, 2007). Dans certains cas, les chercheurs procèdent en administrant un seul test à la fin de l'expérimentation et les résultats sont le fruit d'observations ou d'entretiens en cours d'expérimentation (Bickdorf, 2021, 2022; Woelders, 2007). Dans un cas, l'enseignant-expérimentateur est le chercheur lui-même (Woelders, 2007). Enfin, l'effectif-élève se limite à quelques dizaines d'élèves. En revanche, les deux études de Stoel, van Drie et Van Boxtel (2015, 2017), par leur caractère expérimental, apportent une démonstration plus robuste de l'efficacité de dispositifs d'enquête guidés en ce qui concerne la maîtrise de certains concepts et processus liés à la causalité et, dans une moindre mesure, en ce qui concerne le transfert de ces connaissances et l'évolution des conceptions épistémologiques des élèves.

4.5.3.2. À propos des dispositifs peu ou pas guidés

L'expérimentation qu'ont menée McArthur, Ferretti et Okolo (2002) portait sur l'immigration aux États-Unis à la fin du 19^e et au début du 20^e siècle. Le dispositif mis en place relève de la *project-based inquiry approach*. Une classe composée de 31 élèves de 11-12 ans a été invitée à se pencher sur l'expérience des émigrants chinois ou juifs venus d'Europe de l'Est.

Les chercheurs ont réalisé deux pré et post-tests. Ils portaient sur les connaissances historiques des élèves à propos de l'émigration aux États-Unis ainsi que différentes attitudes : la motivation académique des élèves, leur disponibilité à travailler en équipes et leur sentiment d'efficacité personnelle dans la discipline scolaire. La comparaison des résultats lors de ces deux tests montre que les élèves ont progressé tant en ce qui concerne leurs connaissances que leur sentiment d'efficacité, et cela tant pour les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage que pour les autres. En revanche, les données prélevées par les chercheurs indiquent que le dispositif n'a pas eu d'effet en ce qui concerne les attitudes collaboratives des élèves ou leur motivation académique. Cette dernière tend même à diminuer pour les élèves n'éprouvant pas de difficultés d'apprentissage.

Dans l'étude conduite par VanSledright (2002) auprès de 23 élèves de 10-11 ans, le chercheur a pris la place de l'enseignant et a expérimenté un dispositif d'*inquiry teaching* qui porte d'abord sur la famine qui a frappé la colonie de Jamestown, durant l'hiver 1609-1610. Les élèves ont été invités à expliquer les causes de cette famine puis, dans un second temps, à étudier la révolution américaine et à en expliquer les causes.

En analysant les deux réponses que les élèves ont produites à ces deux questions de recherche, la première étant utilisée comme pré-test et la seconde comme post-test, VanSledright met en

évidence une progression des élèves dans leur aptitude à analyser un corpus de documents multiples.

« Les occasions d'enquêter sur le passé qui ont été données aux élèves ont amélioré leur capacité à identifier la nature des sources (primaire, secondaire) et à les croiser, à vérifier et corroborer les éléments de preuves qu'ils fournissent (...) et à [les] lire et [les] analyser de manière critique. La pratique de l'enquête les a aidés à développer une sensibilité (...) au rôle que joue leur propre biais interprétatif dans l'élaboration de (...) conclusions. L'expérience a également permis aux élèves de prendre conscience que certains événements historiques soulèvent des questions que les documents disponibles ne peuvent pas résoudre. Enfin, (...) les élèves ont développé un vocabulaire et un discours spécialisés pour parler de la pensée historique et de l'analyse de documents historiques (par exemple, source primaire, source secondaire, perspective, biais, preuve) (...) » (VanSledright, 2002, p. 149; trad. J.-L. Jadoulle).

De La Paz et Hernandez-Ramos (2013) ont engagé des élèves de 13-14 ans dans une démarche d'enquête à propos de la Conquête de l'Ouest. Les 20 élèves qui composaient la classe présentaient pour la moitié des difficultés d'apprentissage. Après avoir réalisé en équipe une production multimédias, les élèves devaient individuellement composer un récit. L'analyse des productions des élèves a permis aux chercheurs de conclure que ce type de démarche est source d'apprentissages tant en ce qui concerne les connaissances historiques des élèves que la qualité de leur interprétation des sources historiques, en particulier en ce qui concerne la contextualisation de celles-ci. Les élèves ont également fait montre de progrès en ce qui concerne la qualité de l'écriture, en général.

La recherche conduite par Kucan, Rainey et Cho (2018) portait, elle, sur l'histoire d'un quartier multi-ethnique de Pittsburgh, théâtre de manifestations pour les droits civiques puis détruit dans les années 1960. Elle a impliqué deux classes comprenant des élèves de 13-14 ans qui sont chargés, en équipe, de concevoir une présentation multimédias qui répond à trois questions de recherche : à quoi ressemblait ce quartier autrefois? Quels événements importants s'y sont déroulés? Qu'est-ce que la ville de Pittsburgh devrait faire de ce quartier, aujourd'hui? L'analyse des productions des élèves amène les chercheurs à affirmer que les élèves ont pu s'approcher « du travail de construction des connaissances en histoire (...) [et ont pu établir des liens] entre le passé, le présent et le futur [réalisant ainsi] (...) un travail académique ambitieux. Ce type de travail aide les élèves à développer une connaissance approfondie du contenu et des pratiques de pensée [de l'historien] (...) » (Kucan, Rainey & Cho, 2018, p. 24-26; trad. J.-L. Jadoulle).

Enfin, l'étude de Santiago (2019) porte sur 28 élèves de 16-18 ans et concerne la ségrégation entre Mexicains et Américains dans le système scolaire durant les années 1940. Sur la base de ses observations, d'entrevues conduites avec des élèves et l'enseignante ainsi que l'analyse des productions des élèves, le chercheur montre que les élèves sont capables d'accéder à un niveau de compréhension de l'objet à l'étude qui est évalué à 3-4 sur une échelle à 4 positions. Il manifeste leur capacité à s'appuyer sur des preuves documentaires.

Ces recherches, toutes pré-expérimentales, indiquent que pratiquer l'enquête historique en classe du primaire et du secondaire s'avère une avenue prometteuse. Leur contribution est donc

sans conteste suggestive et importante. Il faut toutefois noter que ces études portent sur un seul groupe d'élèves, à qui est offert de participer à un dispositif expérimental. Les apprentissages de ces élèves ne sont pas mis en contraste avec ceux d'un autre groupe qui bénéficierait d'un enseignement usuel ou d'un autre dispositif expérimental. De plus, à deux exceptions près, les performances des élèves à l'issue du dispositif ne sont pas comparées avec leurs propres performances à l'entrée dans le dispositif, sous la forme d'un pré- et d'un post-test, ce qui limite les possibilités de généralisation.

5. Discussion des résultats

Au terme de cette revue de la littérature, il convient d'abord de souligner la convergence des résultats dont font état les 31 études que nous avons rassemblées et analysées. Elles tendent à démontrer que, en particulier quand leur apprentissage est étayé par des dispositifs d'enseignement explicite, les démarches d'enquête se révèlent efficaces tant en ce qui concerne la littératie générale que la littératie historique des élèves. Ces résultats de recherche sont soutenus par plusieurs études dont le profil méthodologique de type expérimental ou quasi-expérimental leur confère, classiquement, un pouvoir de généralisabilité avéré. D'autres études, le plus souvent pré-expérimentales mais parfois de type expérimental, indiquent aussi que des dispositifs d'enquête autrement étayés que selon le modèle de l'enseignement explicite sont aussi sources d'apprentissage; il en est de même des études pré-expérimentales portant sur les dispositifs peu voire pas étayés. Si la nature de ces dernières recherches limite leur puissance démonstrative, elles recèlent cependant un potentiel heuristique important.

Les études expérimentales et quasi-expérimentales n'en comportent pas moins certaines limites. Elles proviennent souvent d'un manque d'informations à propos de la manière dont le dispositif a été mis en application dans le groupe expérimental et, plus fréquemment encore, d'un manque de contrôle quant à la nature des activités d'enseignement qui ont été mises en œuvre dans le groupe contrôle (De La Paz, Monte-Sano, Felton, Croninger, Jackson & Piantedosi, 2016; De La Paz, Felton Monte-Sano, Croninger Jackson Deogracias & Hoffman, 2014). Plus rarement, le dispositif mis en place ne permet pas de discriminer l'effet spécifique de la pratique de l'enseignement explicite sur la ou les variables dépendantes. C'est par exemple le cas de l'étude de Nokes, Dole et Hacker (2007) ou de celle de De La Paz (2005), cette dernière se proposant de mettre en place "un dispositif plus rigoureux" (p. 152; trad. J.-L. Jadoulle). Dans une étude qu'elle conduira ensuite avec d'autres collaborateurs, De La Paz mentionne aussi la complexité plus grande du post-test par rapport au pré-test, qui a pu bénéficier aux élèves du groupe expérimental et l'absence de contrôle des connaissances historiques sur lesquelles porte ce post-test (De La Paz & Felton, 2010).

Le consensus qui se dégage des études que nous avons rassemblées doit aussi être ramené à ses justes dimensions. En effet, plusieurs chercheurs soulignent que, si les dispositifs d'enquête qui ont été expérimentés sont à l'origine d'une plus-value manifeste pour les élèves, la variance expliquée par le dispositif méthodologique oscille entre 21 et 58 % de la variance totale. Ainsi, De La Paz, Monte-Sano, Felton, Croninger, Jackson et Piantedosi (2016) soulignent que l'intervention explique 30 % de la variance entre enseignants en ce qui concerne l'argumentation historique, 21 % pour la qualité de l'écriture en général et 34 % pour la longueur de l'essai. Selon

Wissinger, De La Paz et Jackson (2020), le dispositif expérimental explique 58 % de la variance inter-classes en ce qui concerne la maîtrise de l'argumentation historique, un pourcentage qui est estimé à 41 % dans l'étude sur un sous-échantillon d'élèves éprouvant des difficultés sur le plan de l'écriture (Wissinger & De La Paz, 2020). Ces résultats posent la question de savoir quels autres facteurs expliquent la variance entre les classes ou les élèves. Dans leur étude publiée en 2014 et qui fait état d'une variance expliquée de 27 % en ce qui concerne l'écriture argumentative, De La Paz, Felton Monte-Sano, Croninger Jackson Deogracias et Hoffman (2014) mettent en évidence l'importance de la qualité de la gestion de classe. Selon eux, le degré de fidélité avec lequel les enseignants mettent en application le dispositif expérimental n'explique pas tout :

« [il a] un impact moindre en comparaison avec l'influence de la gestion de classe. (...) Ainsi, (...) il semble que les enseignants doivent établir un environnement de classe stable pour que l'apprentissage se produise ou, plus précisément, pour que les élèves bénéficient des composants plus spécifiques du dispositif expérimenté » (p. 256; trad. J.-L. Jadouille).

De fait, comme l'explique Gaudreau (2017), la gestion de classe est largement reconnue comme l'un des principaux déterminants de l'apprentissage des élèves (Cornelius-White, 2007; Pianta, 2006). Selon Hattie (2009), qui a effectué la synthèse de 800 méta-analyses regroupant plus de 50 000 études et 200 millions d'élèves, elle figure au 6^e rang parmi 138 facteurs influençant la réussite scolaire. Déjà en 1993, Wang, Haertel et Walberg, à partir de 61 études et 179 chapitres de livres et rapports, avaient conclu que la gestion de classe était le facteur prédominant parmi 30 catégories de variables sur l'aide à l'apprentissage.

En ce qui concerne l'efficacité des pratiques d'enquête sur la maîtrise par les élèves de la littératie historique, il convient aussi de souligner que les progrès qui sont objectivés en lien avec certaines dimensions de la pensée historique ou de l'écriture historique argumentative ne signifient pas que les élèves accèdent pour autant à une maîtrise en profondeur de ces habiletés de haut niveau. Il faut en effet se rappeler que le niveau élevé d'expertise atteint par les historiens de métier, notamment en termes de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, étant le résultat d'une pratique systématique et prolongée, il est illusoire de prétendre amener des élèves à ce niveau de maîtrise. Nokes, Dole et Hacker (2007) soulignent que la maîtrise par les élèves des heuristiques ne signifie pas qu'ils manifestent une « pensée historique en profondeur » (p. 503) : les heuristiques en constituent davantage des « pré-requis » (p. 503; trad. J.-L. Jadouille). Ce questionnement à propos du potentiel relatif des heuristiques de Wineburg à conduire les élèves à la maîtrise du mode de pensée de l'historien devrait inviter les chercheurs à s'interroger dans quelle mesure ces heuristiques captent la totalité ou, en tout cas, une partie substantielle de l'essence même de la pensée historique. Conformément au modèle que nous avons élaboré (Jadouille, 2025; Jadouille, Pirard & Lapré, 2026), les heuristiques de Wineburg relèvent en effet du premier pilier de la pensée historique, à savoir la méthode de l'historien; le second pilier, la perspective historique, comporte en son centre une catégorie intellectuelle à ce point centrale qu'ambitionner de développer le mode de pensée de l'historien sans en assurer l'apprentissage nous semble vain. Cette catégorie intellectuelle est le *temps historien* (Jadouille, Pirard & Lapré, 2026), lequel n'est pas pris en considération dans les études que nous avons analysées.

Si les heuristiques ne sont donc pas le tout de la pensée historique, elles demeurent légitimement au fondement de nombreuses recherches, de même que les dimensions de l'écriture argumentative⁷⁰. Parmi ces heuristiques, la contextualisation, qui est d'ailleurs commune aux deux concepts, semble constituer un défi particulier sur le plan de l'apprentissage (De La Paz, Wissinger, Gross & Butler, 2022; Nokes, Dole & Hacker, 2007; Nokes, 2017; Reisman, 2012b; Wissinger & De La Paz, 2016). Cet état de fait pourrait s'expliquer par l'existence d'un hiatus entre la manière dont les enseignants, d'une part, et les historiens, d'autre part, se représentent la nature de la contextualisation (Doussot & Fink, 2024; Doussot & Gomes, 2024). Une autre piste d'explication, particulièrement déterminante selon nous, pourrait résider dans la complexité particulière de cette heuristique qui exige la mobilisation de connaissances historiques sans lesquelles la contextualisation ne peut être opérante (Huijgen, van de Griff, van Boxtel & Holthuis, 2018).

La complexité inhérente à cette contextualisation mais aussi aux autres dimensions constitutives de la pensée ou de l'écriture argumentative historique appelle par ailleurs des dispositifs expérimentaux qui s'étendent sur une longue durée, plusieurs semaines voire plusieurs mois, ce qui semble rarement le cas dans les études que nous avons examinées. Il est vrai que leurs auteurs ne précisent généralement pas le nombre de leçons effectivement consacré à l'intervention et la durée de ces leçons (cfr Tab. 8). En moyenne, les interventions dont les effets sont mesurés ont lieu sur une période d'environ 30 jours ouvrables soit six semaines. Mais, une période de 15 jours peut ne représenter que 10h d'enseignement (Nokes, Dole & Hacker, 2007), voire un peu plus de 3h (De La Paz & Wissinger, 2017). Quand l'intervention dure sur une longue période, par exemple 105 jours, soit un peu plus de 5 mois (Reisman, 2012b), l'intervention peut se limiter à quelques leçons éparses et le chercheur ne contrôle pas toujours l'ensemble des enseignements qui sont prodigués aux élèves (Reisman, 2012b). Cette question de la durée des dispositifs expérimentaux pourrait s'élargir aux démarches d'enquête elles-mêmes qui, par nature, sont complexes et mettent en jeu des connaissances et des compétences complexes. Auteur d'une recherche sur les pratiques d'enquête en sciences au secondaire, Geier, Blumenfeld, Marx, Krajcik, Fishman & Solowa, (2008) ont ainsi pu montrer qu'il faut un an et demi de participation au dispositif pour que les élèves manifestent des apprentissages nouveaux et cela quels que soient leur origine ethnique, leur genre, leur profil socio-économique ou leur langue maternelle.

Le même constat, à savoir la nécessité de déployer des dispositifs expérimentaux de longue durée, vaut sans doute aussi pour une variable dépendante peu étudiée, alors qu'elle est au centre de la finalité qui est très généralement assignée à l'enseignement de l'histoire, à savoir la capacité des élèves à mobiliser leurs habiletés et connaissances historiques pour prendre position par rapport à une question actuelle comportant des enjeux citoyens. Contredisant les conclusions de Reisman (2012b), Wilke, De Paepe et Van Nieuwenhuyse (2022a) indiquent que :

« nous ne devrions pas être extrêmement optimistes à propos de la contribution potentielle et spontanée de la pensée historique, et plus spécifiquement les compétences d'enquête historique, au développement de la citoyenneté démocratique. En dépit de l'efficacité de

⁷⁰ *Substantiation, perspective recognition, contextualization, rebuttal using.*

l'intervention sur les compétences d'enquête historique des élèves, nous avons seulement établi une relation très faible avec leurs compétences démocratiques, suggérant que les deux sont en effet reliés mais qu'un transfert d'un contexte historique à un contexte actuel ne se produit pas spontanément, comme certains chercheurs semblent le supposer. Nous devrions être prudents par rapport au fait d'attendre que l'éducation historique, et spécifiquement les compétences en matière d'enquête historique, ont automatiquement des effets extrinsèques sur le plan de la citoyenneté démocratique » (p. 17; trad. J.-L. Jadouille).

Les auteurs, qui enrichiront leur étude par un volet qualitatif publié en 2026 (Wilke, De Paepe & Van Nieuwenhuysse, 2022b, paru en 2026) suggèrent que l'absence d'enseignement explicite de cette compétence à transférer à un enjeu citoyen actuel les capacités et connaissances historiques pourrait expliquer que cette démonstration n'ait pu être faite. Cette observation rejoint l'analyse de Nokes et De La Paz (2023), lesquels mettent en évidence le fait que le transfert lui-même devrait faire l'objet d'un enseignement explicite, ce que les travaux en psychologie cognitive confirment (Richard & Bissonnette, 2012; Péladeau, Forget & Gagné, 2005). Ces affirmations plaident pour que le projet d'enseigner la pensée et la littératie historienne soit intégré dans le cadre d'une approche par compétences. En effet, si ces deux éléments sont souvent présents dans de nombreux systèmes éducatifs, notamment au Québec, ils ne sont généralement pas arrimés de telle sorte que les compétences à développer sont peu ou pas en lien avec les dimensions constitutives de la pensée ou de la littératie historienne. En outre, au Québec, la manière dont il est prévu que l'approche par compétences soit implantée dans le cadre de l'enseignement de l'histoire n'exige pas de l'enseignant qu'il soutienne ses élèves dans le transfert de leurs connaissances des tâches simples à des situations d'apprentissage plus complexes. Cet état de fait nous semble le reflet du choix de privilégier une approche par compétence de type généraliste et non situationnel (Jonnaert, 2003; Roegiers, 2010; Roegiers & De Ketele, 2000). Cette seconde avenue nous paraît particulièrement inspirante dans la perspective d'un arrimage de l'approche par compétences avec l'apprentissage de la pensée et de la littératie historienne, mais aussi d'un apprentissage effectif du transfert des connaissances, si pas à des enjeux démocratiques actuels, en tout cas, dans un premier temps, à des réalités sociales du passé (Jadouille, 2000, 2011, 2015a et 2025; Jadouille & Bouhon, 2001).

Nokes et De La Paz (2023) soulignent aussi que la délibération à propos d'enjeux citoyens actuels supposant l'analyse de sources figurant sur le web, le transfert des habiletés de lecture historienne à la lecture en ligne, constitue un obstacle. Se référant au travail de McGrew, Breakstone, Ortega, Smith & Wineburg (2018), ils relèvent la nécessité, pour procéder à une analyse critique en ligne, de procéder à une autre forme de lecture baptisée *lateral reading*.

Nous pensons aussi qu'évaluer l'effet de dispositifs d'enquête en ce qui concerne la capacité des élèves à transférer leurs compétences pour comprendre des réalités sociales actuelles exigerait également des dispositifs de recherche de plus longue durée. Il en est probablement aussi de même en ce qui concerne les conceptions épistémologiques des élèves :

« il serait bénéfique d'examiner dans quelle mesure des changements sur ce plan pourront être obtenus après une intervention de plus longue durée qui pourrait être nécessaire pour permettre des changements en ce qui concerne ces conceptions particulièrement robustes. En outre, des études futures pourront aussi tirer parti d'une attention plus explicite à

favoriser le développement de conceptions épistémologiques plus nuancées chez les élèves » (Wilke, De Paepe & Van Nieuwenhuysse, 2022, p. 17).

Qu'il s'agisse de la capacité à penser historiquement en profondeur, à contextualiser ou encore à prendre position sur un enjeu citoyen contemporain, la mise en évidence de ces habiletés de haut niveau passe aussi par des recherches qualitatives comme celles, pionnières, de Young et Leinhardt (1998), Stahl, Hynd, Britton, McNish et Bosquet (1996) ainsi que Britt, Rouet, Georgi et Perfetti, (1994). Si ces études n'ont pas été mentionnées, c'est parce qu'elles n'avaient pas pour objet d'évaluer les effets d'un dispositif d'enquête. Mais elles ont permis d'approcher l'activité d'écriture d'un texte argumenté sur la base de plusieurs sources. Avec d'autres plus récentes (Monte-Sano, 2010, De La Paz, 2005; De La Paz & Wissinger, 2017; Wissinger & De La Paz, 2016; Wilke, De Paepe & Van Nieuwenhuysse, 2023b), elles dessinent une avenue qui doit demeurer ouverte pour cerner plus finement que ne peuvent le faire des études à grande échelle, les manifestations de ces compétences de haut niveau et les processus cognitifs à l'œuvre dans la « boîte noire » de l'élève.

6. Conclusions

Les études que nous avons analysées fournissent un faisceau convergent de résultats qui tend à démontrer la plus-value qu'apporte, pour les élèves, tant au primaire qu'au secondaire, la pratique de l'enquête historique. Cette plus-value concerne principalement la littératie en général et la littératie historique, la maîtrise initiale de la littératie générale des élèves exerçant un effet modérateur qui est assez largement attesté. Si le poids de cette variable d'entrée est bien documenté, en revanche, celui des variables socio-démographiques comme le genre ou l'origine ethnique l'est peu; les résultats des études que nous avons examinées sont également peu convergents. Ces variables, incluant des indicateurs liés au niveau socio-économique de l'élève ou de son établissement, devraient être prises en compte dans de futures recherches.

Parmi les dispositifs étayés qui se révèlent efficaces, ceux inspirés par l'enseignement explicite font l'objet du plus grand nombre de recherches, pour la plupart de nature expérimentale ou quasi-expérimentales. Dans des contextes variés, sur des objets différents et avec des publics diversifiés, les auteurs de ces études montrent que, par rapport à un enseignement régulier, la pratique explicite de l'enquête historique est efficace. D'autres chercheurs l'indiquent aussi à propos de dispositifs autrement étayés, même si leurs études, à l'exception de celles de Stoel, van Drie et Van Boxtel (2015, 2017), ne jouissent pas du même potentiel de généralisabilité. Nous avons relevé aussi des études montrant que des dispositifs peu ou pas étayés peuvent donner lieu à des apprentissages; ces études étant cependant toutes de nature pré-expérimentales, leur valeur est essentiellement d'ordre heuristique.

Les dispositifs d'enquête dont l'efficacité est la plus démontrée se caractérisent donc par un degré soutenu d'étayage, ce dernier prenant le plus souvent la forme de la démarche d'enseignement explicite. Ce constat invite à revoir la tendance, sinon *l'a priori*, qui consiste à ranger l'enquête parmi les approches par la découverte et donc parmi des pratiques associées, sinon identifiées, à la faiblesse ou l'absence d'étayage. Les études dont nous faisons état et portant sur l'enquête en classe d'histoire montrent qu'il n'en est rien. Le même constat a été fait de manière plus large (Chapman, 2024; Chinn et Duncan, 2021; Hmelo-Silver, Duncan & Chinn, 2007).

Par ailleurs, si la nature des dispositifs évalués combinée au profil méthodologique des recherches confère aux dispositifs d'enseignement explicite une plus-value avérée, la question de l'efficacité comparée de ces dispositifs vs d'autres modalités d'étayage demeure ouverte. En effet, dans les recherches sur l'efficacité de pratiques d'enseignement explicite de l'enquête historique, celles-ci font généralement l'objet d'une comparaison avec un groupe-contrôle qui se caractérise par l'absence d'étayage, cette absence étant parfois postulée et non objectivée. Nous avons initié une recherche qui vise à évaluer les effets de dispositifs diversement étayés (Jadoulle, Richard, Lapré & Desormeaux, 2025) sur la base d'une proposition d'étayage à trois degrés qui rejoint en partie celle de Gibson et Miles (2024).

La démonstration de l'efficacité des pratiques d'enquête comporte bien évidemment des nuances. Certaines facettes de la littératie historique, comme l'habileté à contextualiser, et certaines compétences d'ordre citoyen, comme le transfert à une question contemporaine, sont peu ou pas optimisées par la pratique de l'enquête historique. Quant aux croyances épistémologiques, à la motivation ou aux attitudes collaboratives, les résultats ne sont pas convergents. La question de l'effet des pratiques d'enquête en fonction des difficultés d'apprentissage des élèves ne trouve pas de réponses univoques. Enfin, la part de variance effective qui peut leur être attribuée rappelle que d'autres variables interviennent dans les apprentissages des élèves, notamment la gestion de la classe.

D'autres éléments devraient aussi être pris en compte comme les représentations que les enseignants nourrissent de l'enquête historique et la nature des épreuves ou examens que, dans plusieurs systèmes éducatifs, les autorités ministérielles imposent. En effet, l'effet modélisant de ces épreuves n'est pas toujours cohérent avec le projet d'enseigner l'histoire en pratiquant l'enquête. Ce dernier constat vaut en particulier au Québec où, lors de l'épreuve obligatoire de fin de 4^e secondaire, les élèves se voient proposer des tâches qui nous semblent davantage relever de la reconnaissance de connaissances déclaratives ou de la reproduction de connaissances procédurales sur des objets déjà enseignés (Jadoulle, Lapré & Pirard, 2026). Il nous paraîtrait souhaitable de procéder à une révision de cette épreuve de manière à placer les élèves en situation d'enquête sur un corpus de documents portant sur une réalité sociale du passé non étudiée mais proche des réalités sociales qui ont été enseignées, cette proximité devant bien évidemment être soigneusement balisée.

D'un système éducatif à l'autre, le concept même d'*enquête* est donc l'objet de modalités d'application variées. Dans les études dont nous avons fait état, la plupart des chercheurs se réfèrent, explicitement ou implicitement, au modèle *Document-based lesson* de Reisman (2012a). Il conviendrait de le discuter, notamment au regard d'autres modèles dont celui que nous avons développé (Jadoulle, 2009, 2015a, 2025). Contrairement à celui de Reisman (2012a), il inclut d'abord une phase de problématisation : plutôt que d'être amenée par l'enseignant, la question de recherche qui va soutenir l'enquête est élaborée collectivement par les élèves et l'enseignant sur la base de l'analyse de documents. De plus, alors que Reisman fait précéder l'enquête par une phase de contextualisation, dans notre modèle, celle-ci est intégrée dans la démarche d'enquête que doivent mener les élèves. Cette démarche est en outre segmentée en plusieurs étapes entrecoupées par des temps d'intégration partielle des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Elle débouche enfin sur une activité de transfert au

cours de laquelle, en enquêtant sur une réalité sociale passée ou présente non enseignée et donc distincte de celle à propos de laquelle les élèves ont appris les connaissances qui leur sont nécessaires pour mener l'enquête, ils sont amenés à en démontrer la maîtrise.

On ne peut donc que souhaiter le développement d'études portant sur d'autres modalités d'enquête. Elles devraient se déployer dans la longue durée, idéalement dans le cadre de recherches longitudinales, lesquelles pourraient être plus à même de faire état d'effets plus concluants en ce qui concerne la contextualisation, le transfert de la littératie historique au traitement de questions citoyennes et l'évolution des croyances épistémologiques des élèves. Par leur caractère longitudinal, ces études devraient également permettre d'approcher les apprentissages qu'il est possible d'ambitionner pour les élèves, du début du primaire à la fin du secondaire.

Bibliographie des 31 articles sélectionnés dans la présente revue de la littérature

Bickford, J.H. (2021). First Graders' Historical Inquiry into Thanksgiving. The World's Most Famous Potluck. *The History Teacher*, (55)1, 61-118.

Bickford, J.H. (2022) Directing and Differentiating First-Graders' Historical Reading, Thinking, and Writing about Abraham Lincoln. *The Social Studies*, 113(4), 195-216.

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. & Hernández-Ramos, P. (2013). Technology-enhanced project-based learning: Effects on historical thinking. *Journal of Special Education Technology*, 28(4), 1-14.

De La Paz, S., Monte-Sano, C., Felton, M., Croninger, R., Jackson, C. & Piantedosi, K.W. (2016). A historical writing apprenticeship for adolescents: Integrating disciplinary learning with cognitive strategies. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 31–52.

De La Paz, S. & Wissinger, D.R. (2017). Improving the Historical Knowledge and Writing of Students With or At Risk for LD. *Journal of Learning Disabilities*, 50(6) 658–671.

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*, 35, 353–376

Ferretti, R.P., MacArthur, C.D. & Okolo, C.M. (2001). Teaching for historical understanding in inclusive classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24(1), 59–71.

- Freedman, E.B. (2015). "What Happened Needs to Be Told": Fostering Critical Historical Reasoning in the Classroom. *Cognition and Instruction*, 33(4), 357-398.
- Kucan, L., Rainey, E. & Cho, B.-Y. (2018). Engaging Middle School Students in Disciplinary Literacy Through Culturally Relevant Historical Inquiry. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(1), 15-27.
- 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.
- Mierwald, M., Lehmann, Th. & Brauch, N. (2022). Writing about the past: the impact of different authentic instructional material on students' argument writing in history. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 163–184
- Monte-Sano, C. (2008). Qualities of Historical Writing Instruction: A Comparative Case Study of Two Teachers' Practices. *American Educational Research Journal*, 45(4), pp. 1045-1079.
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond Reading Comprehension and Summary: Learning to Read and Write in History by Focusing on Evidence, Perspective, and Interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212-249.
- Nokes, J.D. (2014). Elementary Students' Roles and Epistemic Stances During Document-Based History Lessons. *Theory & Research in Social Education*, 42(3), 375-413.
- 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.
- Okolo, C.M., Englert, C.S., Bouck, E.C., Heutsche, A. & Wang, H. (2011). The Virtual History Museum: Learning U.S. History in Diverse Eighth Grade Classrooms. *Remedial and Special Education*, 32(5) 417–428.
- Reisman. A. (2012b). Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112.
- Santiago, M. (2019). Historical Inquiry to Challenge the Narrative of Racial Progress. *Cognition and Instruction*, 37(1), 93-117.
- 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 Sledright, B.A. (2002). Fifth Graders Investigating History in the Classroom: Results from a Researcher-Practitioner Design Experiment. *The Elementary School Journal*, 103(2), 131-160.
- Wilke, M., Depaepe, F. & Van Nieuwenhuysse, K. (2022a). Fostering historical thinking and democratic citizenship? A cluster randomized controlled intervention study. *Contemporary Educational Psychology*, 71, 1–23.

Wilke, M., Depaepe, F. and Van Nieuwenhuyse, K. (2023). Exploring differential effects of an intervention on historical inquiry tasks: a qualitative analysis of 12th-grade students' progress'. *History Education Research Journal*, 20(1), 5.

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.

Wissinger, D.R. & De La Paz, S. (2016). Effects of critical discussions on middle school students' written historical arguments. *Journal of Educational Psychology*, 108(1), 43–59.

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.

Wissinger, D.R., De La Paz, S. & Jackson, C. (2020). The Effects of Historical Reading and Writing Strategy Instruction With Fourth- Through Sixth-Grade Students. *Journal of Educational Psychology*. Doi:10.1037/edu0000463.

Woelders, A. (2007). "It Makes You Think More When You Watch Things": Scaffolding for Historical Inquiry Using Film in the Middle School Classroom. *The Social Studies*, 98(4), 145-152.

Bibliographie des autres travaux utilisés dans le cadre de cette note de synthèse

Ashby, R., Lee, P.J. & Shemilt, D. (2005). Putting principles into practice: Teaching and planning. Dans S. Donovan & J. Bransford (Éds), *How students learn history, mathematics, and science in the classroom* (p. 79-178). Washington, DC: National academies press.

Audigier, F., Crémieux, C. & Mousseau, M.-J. (1996). L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde. Étude descriptive et comparative. Paris : INRP.

Bain, B. (2005). "They thought the world was flat?" Applying the principles of how people learn in teaching high school history. Dans S. Donovan & J. Bransford (Éds), *How students learn history, mathematics, and science in the classroom* (p. 179-213). Washington, DC: National academies press.

Beyer, B.K. (2018). Inquiry as thinking process and teaching practice. Dans Scheurman, G. & Evans, R.W. (Eds), *Constructivism and the new social studies. A collection of classic Inquiry Lessons* (pp. 55-85). Charlotte: IAP.

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.

Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S. & Derobertmeasure, A. (2020). Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité? *Formation et profession*, 28(2), 3-18.

Booth, M. (1994). Cognition and history: A British perspective. *Educational Psychologist*, 29(2), 61-69.

- Bouhon, M. (2009a). Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et son enseignement (thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Louvain-la-Neuve : UCL.
- Bourgeois, É. & Nizet, J. (1999). *Apprentissage et formation des adultes* (2^e éd.). Paris : PUF.
- Boutonnet, V. (2013). Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire (thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Montréal : Université de Montréal.
- Britt, M.A, Rouet, J.-F., Georgi, M.C. & Perfetti, C.A. (1994). Learning from History Texts: From Causal Analysis to Argument Models. Dans G. Leinhardt, I. L. Beck & C. Stainton, *Teaching and Learning in History* (pp. 47-84). Hillsdale-Hove: Erlbaum.
- 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* (pp. 443-451). New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- 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.
- Bruter, A. (2023). Les paradigmes pédagogiques, d'hier à aujourd'hui. Dans M. Hassani-Idrissi (Éd.), *Henri Moniot. Historien et didacticien* (pp. 71-90). Paris : L'Harmattan.
- 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.
- Chanquoy, L., Tricot, A., & Sweller, J. (2007). *La charge cognitive. Théorie et applications*. Paris : Colin.
- Chapman, A. (2003). Camels, diamonds and counterfactuals: A model for teaching causal reasoning. *Teaching History*, 112, 46-53.
- Chapman, A. (2024). History education and historical inquiry. Dans A. Chapman, A. Wilschut & S.J. Foster (Eds), *History education and historical inquiry* (pp. xi-xlvi). Charlotte: IAP.
- Charland, J.-P. (2003). Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto. Québec : PUL.
- Chinn, C.A. & Duncan, R.G. (2021). Inquiry and learning. Dans C.A. Chinn & R.G. Duncan (ds), *International Handbook of Inquiry and Learning* (pp. 1-13). New-York: Routledge.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^e éd.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Collingwood, R. G. (1946). *The Idea of History*, Oxford: Clarendon Press.
- Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010). *Plan d'études romand. Sciences humaines et sociales*. Neuchâtel : CIIP.

- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered Teacher-student Relationships Are Effective: A Meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.
- Crahay, M. (1996). Tête bien faite ou tête bien pleine? Recadrage constructiviste d'un vieux dilemme. *Perspectives*, 26(1), 59-89.
- De La Paz, S. (2012). Effective Instruction for History and the Social Studies: What Works for Students with Learning Disabilities. Dans B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 325-353). New-York: Academic Press.
- Déry, Ch. (2008). Étude des conditions du transfert, du contexte scolaire au contexte extrascolaire, d'un mode de pensée d'inspiration historique chez des élèves du 3^e cycle du primaire (thèse de doctorat en éducation). Montréal : UQAM.
- Doussot, S. (2011). Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Doussot, S. & Fink, N. (2024). La contextualisation en histoire : une étude didactique sur les rapports entre épistémologie scolaire et épistémologie de référence. *Revue française de pédagogie*, 223, 9-26.
- Doussot, S. & Gomes, L. (2024). Cadrage historiographique et transposition du travail d'enquête : une négociation entre des didacticiens et un enseignant d'histoire. *Revue française de pédagogie*, 223, 69-85.
- Éthier, M.-A. & Lefrançois, D. (Éds) (2024). Développer la pensée historique à l'école. Représentations, outils et pratiques. Québec : PUL.
- Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (2008). *Programme d'histoire, 2^e et 3^e degrés*. Bruxelles : FESEC.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2022). *Référentiel de formation historique, géographique, économique et sociale. Tronc commun*. Bruxelles : Administration générale de l'enseignement.
- Fraenkel, J.R. (1998). Some Thoughts About Social Studies Research. *Theory and Research in Social Studies*, 26(2), 272-275.
- Gaudreau, N. (2017). Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels. Québec: PUQ.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M., & Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*. Montréal : Pearson Erpi.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. & Bocquillon, M. (2022). *Questions théoriques et pratiques sur l'enseignement explicite*. Québec : PUQ.
- Geier, R., Blumenfeld, P., Marx, R., Krajcik, J., Fishman, B., & Soloway, E. (2008). Standardized test outcomes for students engaged in inquiry-based science curriculum in the context of urban reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(8), 922-939.
- Gibson, L. & Miles, J. (2024). A planning framework for effective historical inquiry. Dans A. Chapman, A. Wilschut & S.J. Foster (Eds), *History education and historical inquiry* (pp. 69-97). Charlotte: IAP.

- 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* (pp. 347-360). Hillsdale: Erlbaum.
- Graham, S., Harris, K., MacArthur, C. A., & Schwartz, S. S. (1998, 2^e éd.). Writing instruction. Dans B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 391–424). New York: Academic Press.
- Guilmois, C., Clément, C., Troadec, B. & Popa-Roch, M. (2020). Je découvre et je fais. On me montre et je fais. Comment faire réussir les élèves de l'éducation prioritaire? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 42(3), 678-692.
- Hassani Idrissi, M. (2005). Pensée historique et apprentissage de l'histoire. Paris : L'Harmattan.
- Hattie, J. (2008). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge.
- Hirst, P. (1973). Liberal education and the nature of knowledge. Dans R. S. Peters (Éd.), *Philosophy of education* (pp. 87-111). Oxford: Oxford University Press.
- Hmelo-Silver, C.E., Duncan, R.G. & Chinn, C.A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107.
- Hughes, R. & Brown, S.D. (2024). Teaching history in a place with a different history. Theory, policy and practice in the United States and England. Dans A. Chapman, A. Wilschut & S.J. Foster (Eds), *History education and historical inquiry* (pp. 139-166). Charlotte: IAP.
- Huijgen, T., van de Grift, W., van Boxtel, C. & Holthuis, P. (2018). Promoting historical contextualization: the development and testing of a pedagogy, *Journal of Curriculum Studies*, 50(3), 410-434.
- 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. (2000). Développer des compétences *historiennes* en classe d'histoire. *Actes du 1^{er} Congrès des chercheurs en éducation. Le point sur la recherche en éducation en Communauté française* (pp. 257-259). Bruxelles : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique
- Jadoulle, J.-L. (2009). Du récit du professeur au récit construit par la classe? Regard sur l'évolution de l'histoire enseignée à l'école secondaire en Belgique francophone. Dans P., George (Éd.), *Malmedy. Art & Histoire. 20^e anniversaire* (pp. 197-225). Malmedy, Belgique: Malmedy, Art & Histoire.
- Jadoulle, J.-L. (2011). Faire apprendre des compétences en classe d'histoire : tenants et aboutissants d'une réforme au long cours en Communauté française de Belgique. Dans M.-A., Éthier, D., Lefrançois & J.-F., Cardin (Éds), *Enseigner et apprendre l'histoire: manuels, enseignants et élèves* (pp. 331-357). Québec : PUL.

- Jadoulle, J.-L. (2015a; nouv. éd., 2018). Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire. Namur : Érasme.
- Jadoulle, J.-L. (2015b). Quand des enseignants différents sur le plan de leurs conceptions utilisent un même manuel : quels usages effectifs en classe d'histoire? *Didactiques en Pratique*, 1, 47-57.
- Jadoulle, J.-L. (2019). Les manuels d'histoire du Québec-Canada en 3^e secondaire : analyse critique et élaboration d'un prototype alternatif de manuel scolaire. Communication présentée au 6^e colloque international en éducation du CRIFPE sur les « Enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante », Montréal, 25 avril 2019.
- 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(13), 148-173.
- Jadoulle, J.-L. (Éd.) (2022). La pensée historique, de l'école maternelle au secondaire. Comment la définir, l'enseigner, l'évaluer? Liège : Presses de l'Université de Liège.
- Jadoulle, J.-L. (2023). Enseigner l'histoire à distance en contexte d'urgence pandémique : étude des pratiques déclarées des enseignants du secondaire au Québec. *Revue canadienne de l'éducation. Canadian Journal of Education*, 5475(1). <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5475>.
- Jadoulle, J.-L. (2025). Enseigner l'univers social au primaire et au secondaire. Objets, fondements et modalités d'une « didactique de l'enquête ». Montréal : JFD.
- Jadoulle, J.-L., & Bouhon, M. (2001). Apprendre l'histoire à l'heure des compétences : chances et interrogations. Dans J.-L., Jadoulle & M. Bouhon (Éd.), *Développer des compétences en classe d'histoire* (pp. 35-61). Louvain-la-Neuve : UCL.
- Jadoulle, J.-L. & Bouhon, M. (2010). Réception d'un manuel scolaire d'histoire innovant : le cas de « Construire l'Histoire ». Étude de la motivation des enseignants d'histoire en Belgique francophone et au Grand-Duché de Luxembourg. *Éducation et Formation*, e-292.
- Jadoulle, J.-L., Lapré, S. & Pirard, G. (2026). Temps historique et temps historien : présence-absence d'un objet didactique peu identifié. *Traces. Revue de la Société des Professeurs d'Histoire du Québec*, 64(12), 29-37.
- Jadoulle, J.-L., Pirard, G. & Lapré, S. (2026). *Le temps historien comme objet d'enseignement-apprentissage*. Québec : PUL.
- Jadoulle, J.-L., Richard, M., Lapré, S. & Desormeaux, R. (2025). Pratiquer l'enquête en classe d'histoire. *Traces. Revue de la Société des Professeurs d'Histoire du Québec*, 63(1), 46-52.
- Johnson, M. (1975). « Le concept de temps dans l'enseignement de l'histoire ». *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 28(4), 483-516.
- Johnson, M. (1979). *L'histoire apprivoisée*. Montréal : Boréal Express.
- Jonnaert, Ph. (2003). Compétences et socio-constructivisme : un cadre théorique. Paris - Bruxelles : De Boeck.

Jonnaert, Ph. (2014). Évaluer des compétences? Oui, mais de quelles compétences s'agit-il? Dans C. Dierendonck, E. Loarer & B. Rey (Éds), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (pp. 35-55). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Kirschner, F., Kester, L., & Corbalan, R. (2011). Cognitive load theory and multimedia learning, task characteristics and learning engagement: The Current State of the Art. *Computers in Human Behavior*, 27, 1–4.

Kirschner P.A., Sweller, J. & Clarck, R.E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational psychologist*, 41(2), 75-86.

Kuhn, T. (1972, trad.; version originale, 1970). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.

Ladouceur, R. & Bégin, G. (1980). *Protocoles de recherche en sciences appliquées et fondamentales*. Québec : Edisem.

Lautier, N. (1997a). *Enseigner l'histoire au lycée*. Paris, Colin.

Lautier, N. (1997b). *À la rencontre de l'histoire*. Lille : Septentrion.

Lautier, N. & Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 111-115.

Lebrun, M., Lacelle, N. & Boutin, J.-F. (Éds) (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : PUQ.

Le Marec, Y., Doussot, S. & Vézier, A. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire. *Éducation et didactique*, 3(3), 7-27.

Lorah, J. (2018). Effect size measures for multilevel models: Definition, interpretation, and TIMSS example. *Large-scale Assessments in Education*, 6. doi:[10.1186/s40536-018-0061-2](https://doi.org/10.1186/s40536-018-0061-2)

McGrew, S., Breakstone, J., Ortega, T., Smith, M. & Wineburg, S. (2018). Can student evaluate online sources? Learning from assessments of civic online reasoning in a US history class. *Theory & Research in Social Education*, 46(2), 165-193.

Maggioni, L., VanSledright, B. & P. A. Alexander (2009). Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-214.

Manas, D., Kahna, M. & Tripathy, B. (s.d.). *Comment interpréter les tailles d'effet dans une MANOVA?* Page générée par l'IA et la communauté LinkedIn, <https://fr.linkedin.com/advice>, consultée le 12 septembre 2025.

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.

Martin, D. & Wineburg, S. (2008). "Seeing Thinking on the Web". *The History Teacher*, 41(3), 305-319.

Martineau, R. (1997). *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire* (thèse de doctorat). Québec : Université Laval.

- Martineau, R. (2000). « La pensée historique, une alternative précieuse pour l'éducation du citoyen ». Dans R. Palascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (pp. 281-310), Québec : PUQ.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique de l'histoire*. Québec : PUQ.
- Mayer, R.E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychology*, 59(1), 14-19.
- Mayer, R. E. (2009). Constructivism as a theory of learning versus constructivism as a prescription for instruction. Dans S. Tobias & T. M. Duffy (Éds), *Constructivist instruction. Success or failure?* (pp. 184-200). New York : Routledge.
- Ministère de la Communauté française (1999). *Compétences terminales et savoirs requis en histoire*. Bruxelles : Administration générale de l'enseignement.
- Ministère de la Communauté française (2000). *Programmes d'études du cours d'histoire, 2^e et 3^e degrés*. Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2025a). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Paris : Conseil supérieur des programmes.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2025b). *Projet de programmes d'histoire-géographie. Cycle 2*. Paris : Conseil supérieur des programmes.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2025b). *Projet de programmes d'histoire-géographie. Cycle 3*. Paris : Conseil supérieur des programmes.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2025b). *Projet de programmes d'histoire-géographie. Cycle 4*. Paris : Conseil supérieur des programmes.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Enseignement primaire. Domaine de l'univers social. Québec : MEQ.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise*. Enseignement secondaire, 1er cycle. Domaine de l'univers social. Histoire et éducation à la citoyenneté. Québec : MEQ.
- 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 : MEES.
- Monte-Sano, C. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing. *Journal of Learning Sciences*, 19(4), 539-568.
- Monte-Sano, C. & De La Paz, S. (2012). Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning. *Journal of literacy research*, 44(3), 273-299.
- Nokes, J.D. (2017). Historical reading and writing in secondary school classrooms. Dans M. Carretero, S. Berger & M. Grever, M. (Eds.). *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 553-571). Basingstoke: Palgrave.

Nokes, J.D. & De La Paz, S. (2018). Writing and Argumentation in History Education. Dans S.A. Metzger & L. McArthur Harris (Éds), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 558-559). Medford : J. Wiley & Sons.

Nokes, J.D. & De La Paz, S. (2023). Historical argumentation watching historians ans teaching youth. *Written Communication*, 40(2), 333-372.

Organisation de coopération et de développement économique. (2000). La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes. Paris : OCDE - Statistique Canada.

Page, M.J. (e.a.) (2021). The PRISMA 2020 statement : an updated guideline for reporting systematic reviews, <https://www.bmj.com>, consultée le 29 août 2025.

Péladeau, N., Forget, J. & Gagné, F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec: quelques mises au point. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 187–209

Pianta, R. C. (2006). Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 685–709). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Reddy, K., & VanSledright, B. (2010). *Epistemic change in history education*. Paper presented at the Annual Conference of the College and University Faculty Assembly of the National Council for the Social Studies.

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.

Reisman, A. et McGrew, S. (2018). Reading in History Education : Text, Sources, and Evidence. Dans S.A. Metzger & H. L. McArthur (Eds). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 529-550), Medford : J. Wiley et Sons.

Richard, M. & Bissonnette, S. (2012). Les sciences cognitives et l'enseignement. Dans C. Gauthier & M. Tardif, *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (3^e éd., pp. 237-255). Montréal : Gaëtan Morin.

Ricœur, P. (1983-1985). *Temps et récit*. Paris : Seuil.

Roegiers, X. (2010). La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de notre société. Paris - Bruxelles : De Boeck.

Roegiers, X. & De Ketele, J.-M. (2000). Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelles - Paris : De Boeck.

Roques, N. (2022). Introduction au calcul de la taille d'effet globale d'une intervention dans les méta-analyses en sciences de l'éducation. *Mesure et évaluation en éducation*, 45(3), 1–32.

Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The Elementary School Journal*, 83(4). Repéré à <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/461321?journalCode=esj>, consulté le 23 novembre 2025.

Rosenshine, B. (2008). Systematic instruction. Dans T.L. Good (Éd.), *21st Century Education : A Reference Handbook* (pp. 235-243). Thousand Oaks : Sage Publications.

Rosenshine, B. (2009). The empirical support for direct instruction. Dans S. Tobias & T.M. Duffy (Éds), *Constructivist Instruction: Success or Failure?* (pp. 201-220). Londres: Routledge – Taylor & Francis Group.

Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction. Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12-39.

Rosenshine, B. & Stevens, R. (1986). Teaching functions. Dans M.C. Wittrock (Éd.), *Handbook of Research on Teaching* (3^e éd., pp. 376-391). New York: Macmillan.

Rosenzweig, R. (2000). How American use and think about the past: Implications from a national survey for the teaching of history. Dans P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (pp. 262-283). New York – London : New York University Press.

Scheurman, G. & Reynolds, K. (2010). The « History Problem » in curricular reform : A warning to constructivists from the New Social Studies. Dans B. S. Stern (Éd.), *The New Social Studies : People, projects, and perspectives* (pp. 341-360). Charlotte : IAP.

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.

Stahl, S.A., Hynd, C.R., Britton, B.K., McNish, M.M. & Bosquet, D. (1996). What Happens When Students Read Multiple Source Documents in History? *Reading Research Quarterly*, 31(4), 430-456

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285.

- Tirelli, E. & Donneau, A.-F. (2023). *C'est quoi cette taille d'effet?* Présentation lors des Midis de la Biostatistique. Centre hospitalo-universitaire de Biostatistique et Méthodes de recherche de l'Université de Liège, [https://www.bstat-chu.uliege.be/upload/docs/application/pdf/2023-06/bstat-midis-biostat - version 26-05-2023_2023-06-07_11-30-39_634.pdf](https://www.bstat-chu.uliege.be/upload/docs/application/pdf/2023-06/bstat-midis-biostat_-_version_26-05-2023_2023-06-07_11-30-39_634.pdf)
- 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.
- 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.
- van Boxtel, C., Voet, M. & Stoel, G. (2021). Inquiry learning in history. Dans C.A. Chinn & R.G. Duncan (ds), *International Handbook of Inquiry and Learning* (pp. 296-310). New-York : Routledge.
- VanSledright, B. A. (2011). The challenge of rethinking history education. On practices, theories, and policy. New-York – London : Routledge.
- Vansledright, B. A., & Kelly, C. (1998). Reading American history: The influence of multiple sources on six fifth graders. *Elementary School Journal*, 98, 239–265.
- Voet, M. & De Wever, B. (2017). History teachers' knowledge of inquiry methods. An analysis of cognitive processes used during a historical inquiry. *Journal of Teacher Education*, 68(3), 312-329.
- Wang, M.C., Haertel, G.D. & Walberg, H.J. (1993). Toward of Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-295.
- Wilke, M., Depaepe, F. & Van Nieuwenhuysse, K. (2022b, paru en 2026). Exploring the possibility of skills transfer from historical to contemporary inquiry tasks. A qualitative analysis of the effects of an intervention in 12th grade history education. *International journal of history and social science education*, 7, p. 5-48.
- 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.
- Wilschut, A. (2012). Images of time. The role of historical consciousness of time in learning history. Charlotte : IAP.
- Wilschut, A. (2019). "Historical consciousness of time and its societal uses". *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 831-849.
- Wilschut, A., Van Straaten, D. & Van Riessen, M. (2013). *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor vakdocent* (2^e éd). Bussum : Coutinho.
- Wineburg, S. (1991a). "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. (1991b). "On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy". *American Educational Research Association*, 28(3), 495-519.

- 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). Hillsdale: 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. (1999). "Historical thinking and other unnatural acts". *Phi Delta Kappan*, 80(7), p. 488–499.
- 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. Philadelphie: Temple University Press.
- Wineburg (2010). "Thinking Like a Historian. *Teaching with Primary Sources Quarterly*. 3(1), 1-4.
- Woodcock, J. (2005) Does the linguistic release the conceptual: Helping Year 10 to improve their casual reasoning. *Teaching History*, 119, 5-14.
- Young, K.M. & Leinhardt, G. (1998). Writing from primary sources. A way of knowing in history. *Written Communication*, 15(1), 25-68.

Table des matières

| | |
|--|----|
| Introduction..... | 1 |
| 1. Contexte et problématique | 2 |
| 1.1. L'enquête dans les programmes d'histoire..... | 2 |
| 1.2. Des programmes aux pratiques d'enseignement de l'histoire..... | 5 |
| 1.3. Développer des pratiques d'enquête..... | 6 |
| 2. Cadre théorique | 7 |
| 2.1. Quelles pratiques d'enquête? Approches relevant de l'apprentissage par la découverte vs approches instructionnistes | 7 |
| 2.2. Lire et écrire comme un historien : la littératie historique | 10 |
| 3. Méthodologie..... | 17 |
| 3.1. Repérage | 17 |
| 3.2. Sélection et inclusion | 18 |
| 3.3. Analyse et synthèse | 20 |
| 4. Résultats | 20 |
| 4.1. Quels types d'études?..... | 20 |
| 4.2. Quels types d'enquête? | 21 |
| 4.3. Quels types d'études sur quels types d'enquêtes? | 25 |
| 4.4. Quels types d'effets?..... | 27 |
| 4.5. Quels résultats? | 30 |
| 5. Discussion des résultats..... | 56 |
| 6. Conclusions..... | 60 |
| Bibliographie des 31 articles sélectionnés dans la présente revue de la littérature | 62 |
| Bibliographie des autres travaux utilisés dans le cadre de cette note de synthèse | 64 |
| Table des matières | 75 |