

Apprendre le *temps historien* en 4^e secondaire : élaboration et validation d'un dispositif d'accompagnement de la littératie historique des élèves



Raphaël Desormeaux, Auxiliaire de recherche, Université TÉLUQ
Sarah Lapré, Auxiliaire de recherche, Université TÉLUQ
Jean-Louis Jadoulle, Professeur titulaire, PH. D, Université TÉLUQ

ACFAS – 14 mai 2026

Colloque « Littératie scolaire et littératies disciplinaires, clés de la réussite au primaire et au secondaire »

Buts de la présentation

- Présenter une étude en cours qui vise à soutenir l'apprentissage de la littératie historique et, en particulier, du *temps historien*, à travers le développement et l'expérimentation d'un dispositif d'enseignement.
- Interroger les conditions qui permettent de rendre les pratiques d'enquête en histoire réellement formatrices sur le plan de la maîtrise de la littératie et du *temps historien*.
- Mettre en évidence les enjeux liés à la mise en œuvre de ces démarches en contexte scolaire et les besoins d'accompagnement des élèves.

Plan de la présentation

1. Les pratiques d'enquête en histoire au Québec : réalité, bénéfices et défis sur le plan de la littératie
2. Une dimension méconnue du *savoir lire* et du *savoir écrire* comme un.e historien.ne : le *temps historien*
3. Procédure pour développer la capacité à lire les documents avec le regard du temps
4. Présentation du matériel développé
5. Réactions d'enseignants (n = 2) en phase de validation du matériel



Les pratiques d'enquête en histoire au Québec : réalité, bénéfices et défis sur le plan de la littératie



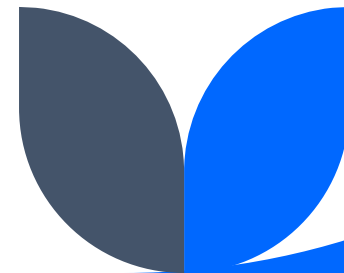
Les pratiques d'enquête en histoire au Québec : quelle réalité ? (1/3)

- Malgré les recommandations de développer des démarches d'enquête (Jadoulle, 2015, Martel, 2018 ; Martineau, 2010), au Québec, les pratiques d'enquête en histoire sont peu courantes.
- Alternance entre un mode d'enseignement transmissif orienté vers l'acquisition d'une base factuelle et des temps d'analyse de documents (Boutonnet, 2013 ; Demers, 2011 ; Jadoulle, 2020 ; Karwera, 2012).
- Prédominance du récit et des cahiers d'exercices ;
 - analyse de quelques documents micro-découpés ;
 - questions fermées visant surtout à retrouver un savoir enseigné (Boutonnet, 2013).

Effet
modélisant
de l'épreuve
ministérielle

Les pratiques d'enquête en histoire au Québec : quels bénéfices sur le plan de la littératie ? (2/3)

- Pourtant, les pratiques d'enquête se révèlent efficaces surtout lorsqu'elles s'accompagnent d'un étayage soutenu (Jadoulle et Richard, 2026).
- À cette condition, ces pratiques d'enquête seraient particulièrement bénéfiques sur le plan de l'apprentissage de la littératie en général et de la littératie *historienne*.



Les pratiques d'enquête en histoire au Québec : défis sur le plan de la littératie (3/3)

- Efficaces mais peu courantes, les pratiques d'enquête posent toutefois des questions en termes de littératie, car elles exigent des élèves de :
 - lire des documents, sources premières ou secondes, qui posent des défis sur le plan de la lecture en général (Laparra, 1991) et de la lecture *historienne*, par exemple sur le plan critique (Martel, 2018) ;
 - lire non pas des documents un à un, mais de traiter des corpus documentaires larges (Martel, 2018 ; Nokes, 2013) ;
 - cerner des connaissances nouvelles qui n'ont pas été préalablement enseignées (Lanoix, Déry et Éthier, 2022) ;
 - faire état de ces connaissances en écrivant comme un.e historien.ne (Nokes, 2013).

**Une dimension méconnue du *savoir lire* et
du *savoir écrire* comme un.e historien.ne :
le *temps historien***



Le *temps historien* (1/3)

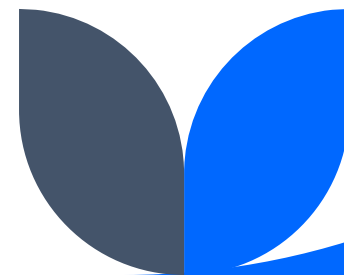
(Jadoulle, Pirard et Lapré, 2026)

- Les travaux sur la littérature *historienne* mettent beaucoup l'accent sur :
 - le **savoir-lire** : la critique des documents, la contextualisation et la corroboration (Wineburg, 2001) ;
 - le **savoir-écrire** : l'argumentation *historienne* qui est souvent définie à partir de quatre critères (Monte-Sano, 2010 ; Monte-Sano et De La Paz, 2012 ; De La Paz et coll., 2014)
 - la justification par des preuves documentaires (*substantiation*) ;
 - la prise en compte des points de vue (*perspective recognition*) ;
 - la contextualisation des éléments de preuve (*contextualisation*) ;
 - la discussion d'interprétations contradictoires (*rebuttal using*).

Le temps historien (2/3)

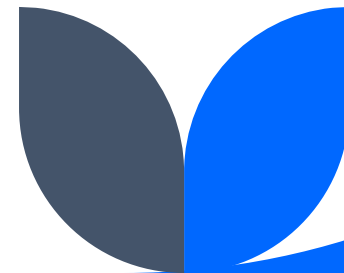
(Jadoulle, Pirard et Lapré, 2026)

- **Peu de travaux portent sur l'habileté à mobiliser le temps en tant que catégorie pour lire ou pour écrire comme un.e historien.ne.**
 - **Pourtant, le temps est considéré, par les historien.ne.s comme « l'œil de l'histoire »** (Veyne, 1976, p. 20).
 - Développer la littératie historique des élèves implique donc de développer leur habileté à regarder les traces documentaires avec l'œil du temps ou à mobiliser ce *temps historien* en tant que catégorie pour lire et écrire en classe d'histoire.



Le temps historien (3/3)

- **Nous avons donc retenu cinq dimensions du *temps historien* :**
- 1. Situer dans le temps :** établir une chronologie, classer des faits dans le temps, percevoir la succession ou la diachronie.
 - 2. Mettre en évidence des simultanités :** dégager des simultanités, associer des événements contemporains.
 - 3. Repérer des changements et des continuités :** déterminer des changements et des continuités, percevoir le rythme du changement, comparer des idées, concepts, processus dans le temps, percevoir les mouvements cycliques du temps et les résurgences.
 - 4. Établir des liens de causalité :** déterminer des causes et des conséquences, situer dans le temps les causes et les conséquences, établir des chaînes de causalité.
 - 5. Découper en étapes :** discerner des étapes et des périodes, définir la durée des périodes, caractériser une période.



Procédure pour développer la capacité à lire les documents avec le regard du temps



Procédure pour développer la capacité à lire les documents avec le regard du temps (1/2)

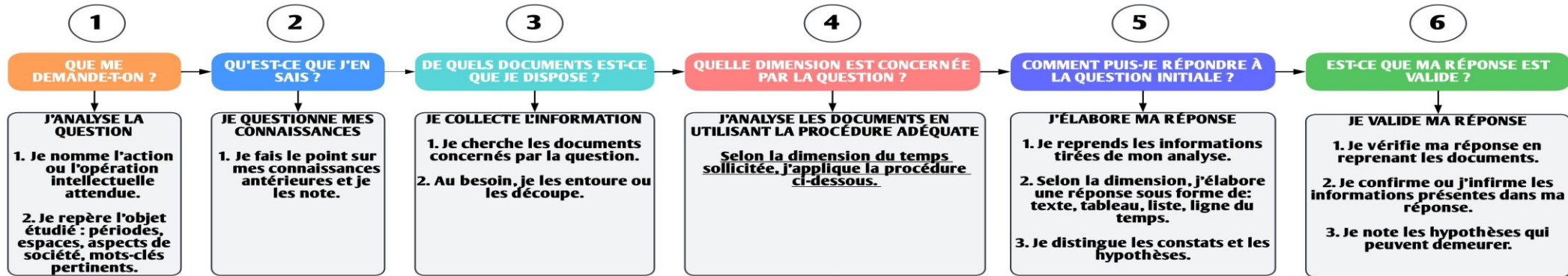
- Si l'apprentissage de la littératie *historienne* nécessite une guidance de l'élève, apprendre à lire avec le regard du temps exige un étayage approprié.
- Développement d'une procédure pour mettre en œuvre les dimensions du *temps historien*.
- Objectifs : outiller les enseignants d'histoire pour développer le *savoir lire* et le *savoir écrire* de l'historien chez les élèves.

Pour élaborer notre outil : *think-aloud*

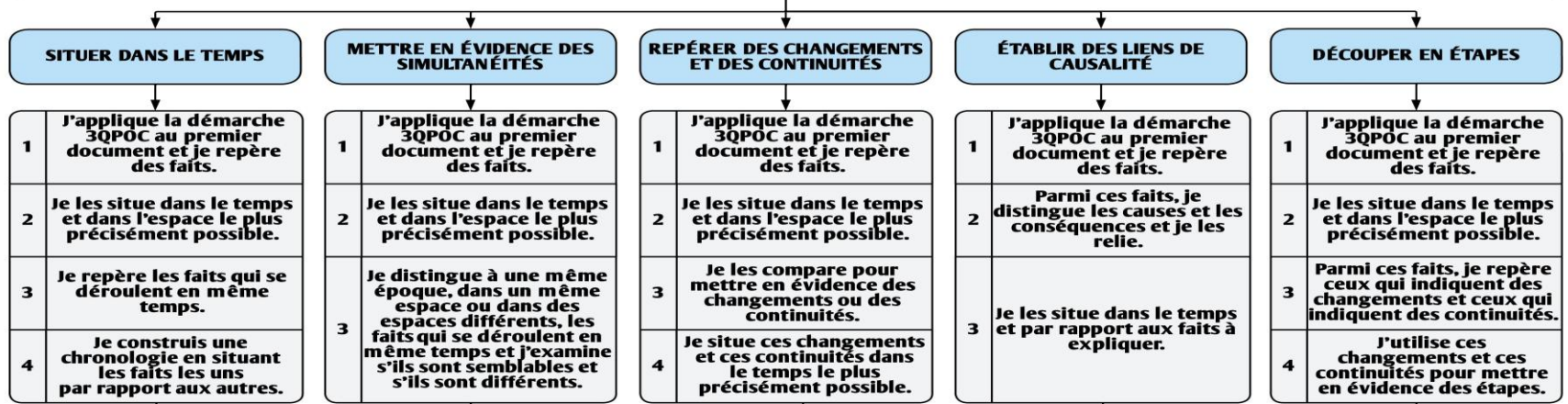
1. Quatre membres de notre équipe (historiens, didacticiens, enseignants en histoire, pédagogues) ont répondu à des questions de recherche mobilisant le regard du temps et peu connues (ex. : l'histoire du Congo après son indépendance) ;
2. à l'aide d'un dossier documentaire, les membres de l'équipe ont documenté les différentes étapes de leur raisonnement pour répondre à ces questions ;
3. ces étapes ont ensuite été mises en commun afin de dégager une procédure associée aux principales dimensions du *temps historien*.

Procédure pour développer la capacité à lire les documents avec le regard du temps (2/2)

COMMENT EXERCER LES DIMENSIONS DU TEMPS ?



DIMENSIONS ET PROCÉDURES



JE RÉPÈTE CETTE PROCÉDURE AVEC LES AUTRES DOCUMENTS

Lien vers la présentation numérique pour comprendre les dimensions du temps et les procédures.



Présentation du matériel développé



Contextualisation de la question de recherche et réactivation des connaissances antérieures

Modelage des stratégies de lecture et d'écriture historiennes

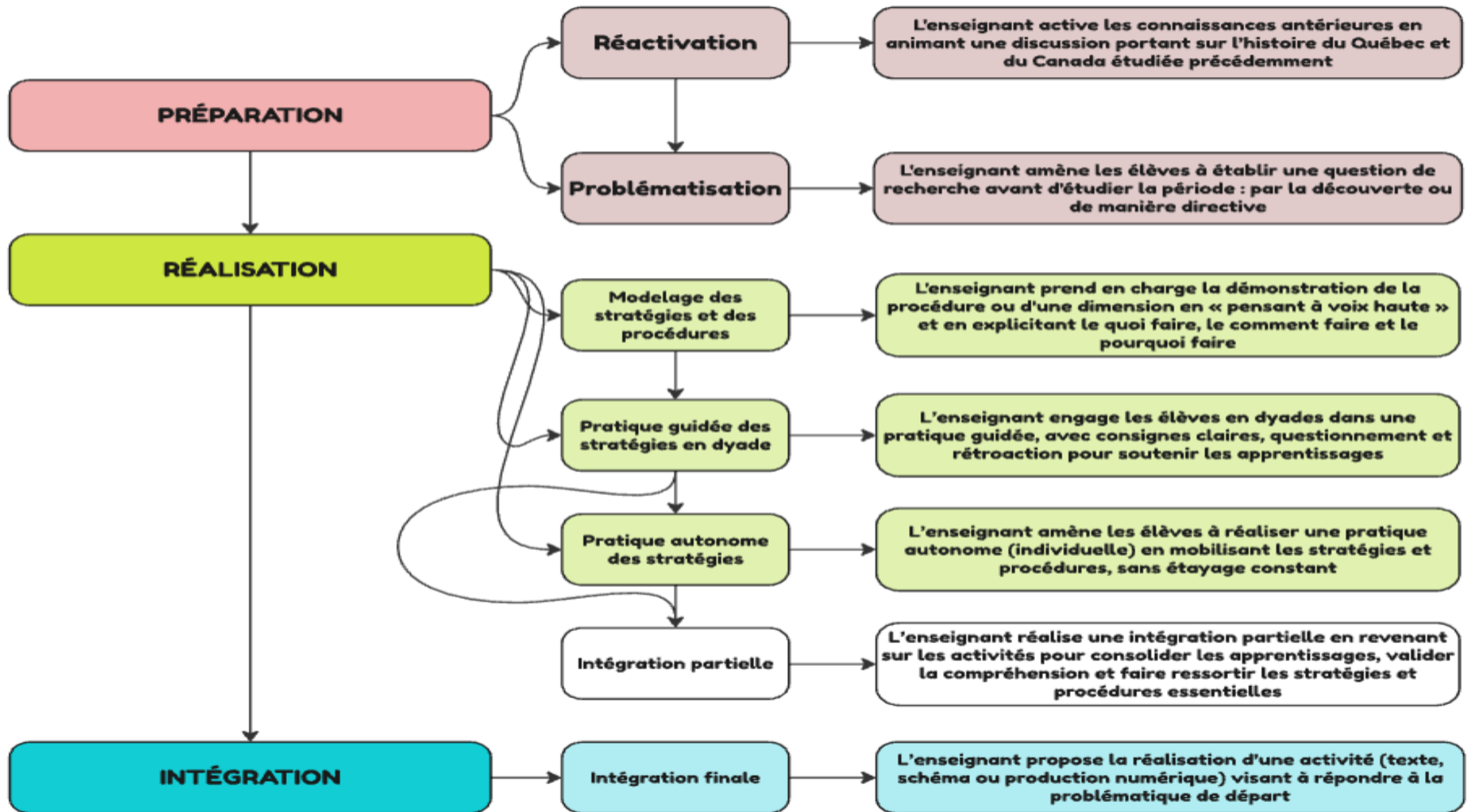
Analyse en équipes de sources premières et secondes (rétroaction et explications)

Rédaction individuellement d'une réponse à la question de recherche

Modelage

Pratique dirigée

Pratique autonome



Document 1.



Une du journal français, *Le Petit Parisien*, 29 juin 1914.

Reproduit dans : <https://essentiels.bnf.fr/fr/image/8ef6ba5f-67e2-45ad-969b-571e5a6ae47f-assassinat-archiduc-autriche-francois-ferdinand>

Note. Le 28 juin 1914, l'héritier du trône d'Autriche-Hongrie, l'archiduc François-Ferdinand d'Autriche, et son épouse Sophie sont assassinés à Sarajevo par Gavrilo Princip, accompagné de six autres nationalistes serbes. Les Serbes revendiquent en effet leur indépendance par rapport à l'Empire d'Autriche-Hongrie qui les domine. En réaction à l'assassinat, l'Autriche-Hongrie, accusant la Serbie de complicité, lui déclare la guerre, le 28 juillet 1914. Le système d'alliances existant entre les États européens provoque une cascade de déclarations de guerre : la Russie mobilise son armée pour soutenir la Serbie ; l'Allemagne déclare la guerre à la Russie puis à la France, et envahit la Belgique pour atteindre rapidement le territoire français, provoquant l'entrée en guerre du Royaume-Uni, le 4 août 1914. En quelques jours, le conflit s'étend à presque toute l'Europe.

Document 9.

« Entre le 8 août et le 11 novembre 1918, le Corps canadien a conduit l'offensive des Cent Jours, série d'attaques victorieuses des Alliés en France et en Belgique qui ont mis fin à la Première Guerre mondiale. [...]

Au cours [de ces] cent jours [...], le Corps canadien récolte des victoires majeures en dépit d'obstacles redoutables : soldats cachés dans des tranchées, terrains marécageux, nids de mitrailleuses dissimulés, [...] forces allemandes résolues à se défendre bec et ongles jusqu'aux derniers instants de la guerre. Le 11 novembre, dernier jour du conflit, les Canadiens s'emparent de Mons, en Belgique, où ils sont traités en libérateurs par les citoyens de la ville.

Lors de l'offensive des Cent-Jours, le Corps canadien joue un rôle déterminant dans la défaite des Allemands et porte sa réputation à un nouveau sommet. Les Canadiens se surpassent continuellement et ils ont combattu des unités militaires provenant de 50 divisions, ce qui représente le quart des forces allemandes sur le front occidental. Toutefois, l'offensive des Cent-Jours se traduit aussi par plus de 45 000 pertes pour les Canadiens, essentiellement parmi les fantassins et les artilleurs. Bien que l'offensive des Cent-Jours ait finalement conduit à la victoire, pour le Canada, les cent derniers jours

Gouvernement du Canada – Parcs Canada, *L'offensive des Cent Jours – Document d'information*, 2016.

Reproduit dans : <https://www.canada.ca/fr/parcs-canada/nouvelles/2016/02/l-offensive-des-cent-jours.html>

Réactions d'enseignants (n = 2) en phase de validation du matériel



Réactions d'enseignants en phase de validation du matériel (1/5)

Validation du matériel :

- Notre matériel est présentement en cours de validation : est-il accessible ou adapté pour les élèves et les enseignants ?
- n = 2 enseignants (A et B)
- Profil de l'enseignant A : École à Montréal / Groupes de PEI / Enseignant formé à l'enseignement explicite, mais n'ayant jamais appliqué l'enseignement explicite avant l'expérimentation / Connaissant déjà les groupes pour les avoir eus en secondaire 3
- Profil de l'enseignant B : École en région / Groupe de chevaucheurs dans plusieurs matières, notamment en histoire et en français / enseignant non formé à l'enseignement explicite / plusieurs années d'enseignement en secondaire 4

Réactions d'enseignants en phase de validation du matériel (2/5)

Procédure :

- Entretiens visant à discuter de la mise en application du matériel proposé dans le contexte de la classe.
- Transcription de ces entretiens : conserver une trace des échanges et de faciliter leur analyse.
- Tournage de quelques sections clés, préalablement sélectionnées par notre équipe : modelage, réactivations des connaissances antérieures, cours dialogué, pratique guidée, etc.
- Les enregistrements sont temporairement écartés, puisqu'ils sont en cours d'analyse à l'aide d'une grille d'observation ; l'accent est mis, pour l'instant, sur l'analyse des entretiens.



Réactions d'enseignants en phase de validation du matériel (3/5)

Réception positive des enseignants :

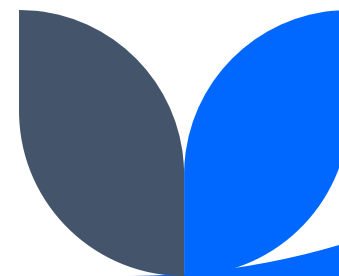
- le matériel amène un travail intellectuel important chez les élèves (A et B) ;
- les élèves mettent les documents en relation entre eux, plutôt que d'utiliser chaque document pour solliciter une opération intellectuelle précise (A) ;
- le matériel permet de développer des automatismes lorsqu'il est question d'exercer les dimensions du *temps historien* (A : « il s'agit d'une recette ») ;
- les élèves parviennent à élaborer leur propre interprétation des événements à partir des documents et des pratiques d'enquête (A) ;
- les élèves peuvent utiliser cette procédure également dans les autres matières (A et B).



Réactions d'enseignants en phase de validation du matériel (4/5)

Réception nuancée du dispositif par les enseignants :

- le matériel est parfois trop difficile pour les élèves dû à la littératie (B) et il y a un manque de variété d'après les enseignants, ce qui affecte la motivation des élèves (A et B) ;
- l'enseignant (B) évoque également sa propre difficulté à utiliser et mettre en œuvre le matériel proposé (attachement à ses manières de faire antérieures et difficultés en littératie) ;
- l'enseignant (B) exprime des inquiétudes concernant la préparation à l'examen ministériel, puisque le dispositif n'utilise plus principalement le cahier d'exercices + (A et B) soulignent que notre matériel s'éloigne du modèle du ministère.



Réactions d'enseignants en phase de validation du matériel (5/5)

Question du chercheur : « Est-ce que vous avez l'impression que vos élèves ont progressé en ce qui concerne la démarche d'enquête ? »

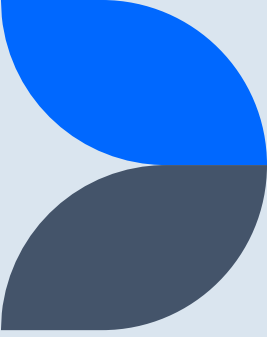
Réponse de l'enseignant (A) : « Je le vois vraiment. Ils développent de nouvelles compétences en lecture. Cela les force à se poser, à réfléchir et à se demander : *qu'est-ce que disent les documents ?* Ils sont en train de créer eux-mêmes une suite logique à partir d'événements historiques. Maintenant, on essaye de regarder un ensemble de documents au lieu de décortiquer document par document. [...] Par les documents, les élèves comprennent ce qu'était l'effort de guerre [durant les guerres mondiales]. Par les documents, ils ont compris ce qu'était le travail des femmes, ce qu'elles allaient apporter à la société. À travers les documents, ils finissent par construire eux-mêmes au lieu de leur prémâcher. Il s'agit d'une recette de cuisine. [...] J'apprécie beaucoup cela, car ce n'est pas juste en histoire qu'ils l'appliquent. C'est en mathématiques, c'est en français, ce sont des méthodes d'analyse qui aident beaucoup ».

Les pratiques d'enquête en histoire sont efficaces pour développer la littératie à condition qu'elles bénéficient d'un étayage soutenu, particulièrement en suivant les principes de l'enseignement explicite

Retour sur la présentation et conclusions

- Le *temps historien* comme un outil de littératie.
- Un dispositif basé sur l'enseignement explicite pour exercer les dimensions du *temps historien*.
- Le matériel conçu est différemment adapté selon les publics scolaires et la formation ou l'expérience des enseignants.
- **Les défis** : lacunes importantes en lecture, éloignement quant à la préparation spécifique à l'épreuve ministérielle, difficulté des enseignants à mettre en œuvre notre dispositif, etc.





Merci !

Raphaël Desormeaux

Sarah Lapré

Jean-Louis Jadouille

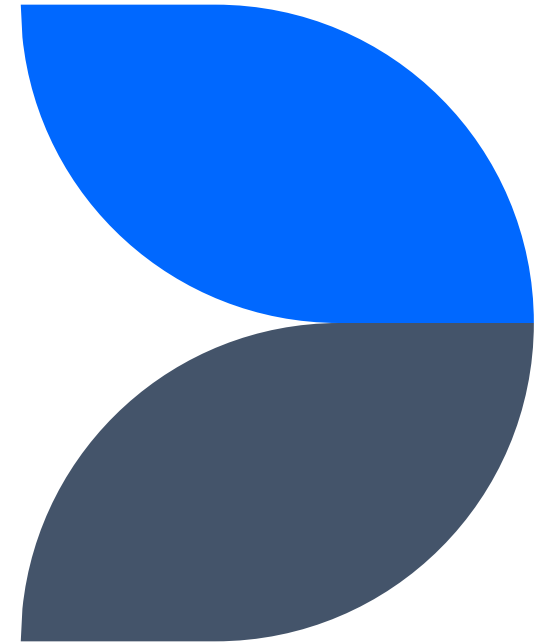


ACFAS – 14 mai 2026

Colloque « Littératie scolaire et littératies disciplinaires, clés de la réussite au primaire et au secondaire »

Période de questions ...

À votre tour !



Bibliographie

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.

Demers, S. (2011). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.

Jadoulle, J.-L. (2015). 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. (2020). L'impact des représentations sociales de l'enseignement de l'histoire et de ses finalités sur les pratiques des enseignant·e·s au Québec : recherche exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(3), 148-173.

Jadoulle, J.-L. (2025). *Enseigner l'histoire au primaire et au secondaire. Objets, fondements et modalités d'une « didactique de l'enquête »*. Montréal : JFD.

Bibliographie

Jadouille, J.-L., Pirard, G. et Lapré, S. (2026). *Le temps historien comme objet d'enseignement-apprentissage*. Québec : PUL.

Jadouille, J.-L. et Richard, M. (2026). *Enseigner et apprendre l'histoire en pratiquant l'enquête historique : revue de littérature*. Boréal.

Karwera, V. (2012). *La transposition didactique du concept de citoyenneté à travers des pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.

Lanoix, A., Déry, C. et Éthier, M.-A. (2022). Regard sur le développement de la littératie en histoire chez des élèves inscrits à un cours d'Histoire du Québec et du Canada. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 15.

Laparra, M. (1991). Problèmes de lecture posés par l'écriture de textes historiques à visée didactique. *Pratiques*, 69, 97-134.

De La Paz, S., Felton, M., Monte-Sano, C., Croninger, R., Jackson, C., Deogracias, J.S. et Hoffman, B.P. (2014). Developing Historical Reading and Writing With Adolescent Readers: Effects on Student Learning. *Theory and Research in Social Education*, 42(2), 228-274.

Bibliographie

Martel, V. (2018). *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire : Former à l'enquête en classe d'histoire*. JFD Éditions.

Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : Traité de didactique*. Presses de l'Université du Québec.

Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal.

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. et De La Paz, S. (2012). Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning. *Journal of literacy research*, 44(3), 273-299.

Nokes, J. D. (2013). *Building students' historical literacies: Learning to read and reason with historical texts and evidence*. Routledge.

Bibliographie

Reisman, A. (2012). The 'document-based lesson': Bringing disciplinary inquiry into high school history classrooms with adolescent struggling readers. *Journal of curriculum studies*, 44(2), 233-264.

Veyne, P. (1976). *L'inventaire des différences*. Paris : Seuil.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past (Critical Perspectives on The Past)*. Philadelphia, PA: Temple University Press.