



Une recherche quasi expérimentale pour évaluer la maîtrise de la temporalité historique chez les élèves en Belgique. Parcours, ambitions, difficultés et solutions

Pirard Gaël

► To cite this version:

Pirard Gaël. Une recherche quasi expérimentale pour évaluer la maîtrise de la temporalité historique chez les élèves en Belgique. Parcours, ambitions, difficultés et solutions. CIDEGEC24 colloque international des didactiques, de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Inspe. Académie de Nantes, Mar 2024, Nantes (France), France. hal-04967338

HAL Id: hal-04967338

<https://hal.science/hal-04967338v1>

Submitted on 26 Feb 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Une recherche quasi expérimentale pour évaluer la maîtrise de la temporalité historique chez les élèves en Belgique.

Parcours, ambitions, difficultés et solutions.

PIRARD Gaël

Chargé de cours en didactique spéciale de l'histoire et de l'histoire de l'art
ULiège

Résumé :

Ce texte récapitule les choix et les réflexions effectués sur une période de quatre années, aboutissant à la soutenance de ma thèse de doctorat (ULiège) portant sur l'apprentissage de la temporalité historique dans l'enseignement qualifiant en Belgique francophone. La première partie vise à résumer le cheminement suivi pour mener à bien cette étude. La deuxième partie expose les objectifs associés à toute recherche quantitative et quasi expérimentale qui cherche à comparer deux méthodes d'enseignement distinctes. La troisième partie aborde les défis rencontrés lors de la réalisation de cette recherche, tant sur le plan méthodologique que du dispositif expérimental utilisé et présente les solutions proposées, tout comme les choix effectués par le chercheur en didactique dans le cadre d'une recherche quasi expérimentale.

Mots clés : recherche quasi expérimentale – didactique de l'histoire – temporalité historique – méthodologie - évaluation

Abstract : This paper summarizes the choices and reflections made over a period of four years, culminating in the defense of my doctoral thesis (ULiège) on the learning of historical temporality in secondary education in French-speaking Belgium. The first part aims to outline the path taken to carry out this study. The second part sets out the objectives associated with any quantitative and quasi-experimental research seeking to compare two distinct teaching methods. The third part addresses the challenges encountered during the completion of this research, both methodologically and in terms of the experimental setup used, and presents the proposed solutions, as well as the choices made by the didactics researcher in the context of quasi-experimental research.

Keywords : quasi-experimental research – history teaching – historical temporality – methodology – evaluation

Parmi les débats actuels qui animent le domaine de l'enseignement de l'histoire en Belgique, on trouve la question du « roman national », de l'importance des connaissances déclaratives ou encore de l'ordre à suivre pour enseigner l'histoire (respect de la chronologie ou non). Ce texte se concentre sur cette dernière proposition. En partant des constats qu'« apprendre le temps historique ne se résume pas à étudier une série de dates » et que « les enseignants d'histoire ne sont pas unanimes sur l'ordre à adopter pour transmettre la notion de temps aux élèves » (Pirard, 2021, p. 11), une étude quasi expérimentale a été entreprise pour alimenter, à l'aide de données empiriques solides, le débat sur cette question, souvent basé sur des hypothèses rarement vérifiées. Récemment, cette controverse entre l'organisation chronologique et thématique a refait surface en Belgique francophone, notamment dans le cadre du « pacte pour un enseignement d'excellence » et plus spécifiquement lors de la « réforme du tronc commun »¹, au cours de laquelle de nouveaux référentiels ont été élaborés pour le cours de « formation historique, géographique, économique et sociale »².

Une étude de ce type était d'autant plus nécessaire qu'en Belgique francophone, les résultats obtenus révèlent une faible maîtrise du temps historique chez les élèves (Jadoulle, 2018). Ce constat n'est pas spécifique à la Belgique, mais également observé en France (Lautier, 1997) et au Québec (Martineau, 1997). De plus, l'adoption en 2014 d'un nouveau référentiel³ pour l'enseignement qualifiant en Belgique francophone, pour le cours d'histoire, a offert une opportunité significative. Dans ce référentiel, deux des trois compétences sont directement liées à l'apprentissage du temps historique. Il s'agit de la compétence 1 « situer dans le temps » et de la compétence 3 « comparer », en lien avec le concept de « perspective historienne » en didactique de l'histoire. En plus de l'importance accordée à l'apprentissage du temps historique, le référentiel de 2014 présente une autre opportunité exploitée dans cette recherche : l'interprétation des deux principaux réseaux d'enseignement de Belgique francophone dans leurs programmes respectifs. D'un côté, le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles impose le travail des trois compétences retenues dans ce référentiel en organisant les contenus de manière chronologique. De l'autre côté, le réseau libre confessionnel (catholique) a structuré son programme autour de grands thèmes qui ne suivent pas l'ordre chronologique. Cet article s'intéresse à plusieurs questions clés qui ont émergé tout au long de la recherche : quelle est la justification de l'adoption d'une approche quasi-expérimentale pour évaluer l'impact de deux dispositifs sur la maîtrise du temps chez les élèves de l'enseignement qualifiant ? Quels outils et quelle méthodologie sont les plus adéquats pour répondre à la problématique de notre

¹ Ce « pacte pour un enseignement d'excellence » a été initié en 2015 par les ministres de l'enseignement obligatoire (Milquet, Simonet & Schyns) ayant occupé des fonctions au sein du gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles entre 2004 et 2019. Cette réforme vise à introduire des modifications significatives dans le système éducatif belge, notamment en ce qui concerne le redoublement, l'allongement d'un an de la durée du tronc commun, ainsi que la gestion de l'enseignement francophone belge dans son ensemble.

Pour mettre en œuvre l'extension du tronc commun, des groupes de travail ont été constitués en 2018, réunissant des représentants des divers réseaux éducatifs et des experts académiques. Ces groupes ont été chargés de rédiger de nouveaux référentiels pour chaque discipline (Van Nieuwenhuysse, Jadoulle, De Paepe, 2023). C'est dans ce cadre de rédaction du référentiel portant sur la « formation historique, géographique, économique et sociale » que des débats ont émergé concernant l'ordre optimal à adopter pour l'enseignement de l'histoire en Belgique francophone.

² FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES (2022). *Référentiel de formation historique, géographique, économique et sociale. Tronc commun*. Bruxelles.

³ FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES (2014), *Référentiel déterminant les compétences terminales et savoirs communs en histoire et géographie. Humanités professionnelles et techniques*. Bruxelles.

recherche ? Comment peut-on mesurer de manière précise la maîtrise du temps en classe d'histoire ? Au-delà des conclusions, cet article vise à analyser en profondeur la méthodologie employée, les choix opérés, ainsi que les outils utilisés dans le cadre d'une recherche quasi expérimentale en didactique de l'histoire.

1. Une recherche quasi expérimentale sur l'apprentissage du temps en classe d'histoire

La première partie de ce texte vise à expliciter les raisons qui nous ont amenés à opter pour une recherche quasi expérimentale afin de répondre à notre objectif initial. Elle a également pour but de définir cet objectif et de contextualiser la recherche entreprise.

Cette recherche quasi expérimentale, menée en province de Liège (Belgique) a porté sur un échantillon d'élèves de 3^e année secondaire (n=369) de l'enseignement qualifiant⁴ (technique ou professionnel) organisé par le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles ou par le réseau libre confessionnel (catholique). Cette recherche avait pour objectif de vérifier empiriquement s'il existe, comme l'affirment de nombreux didacticiens, professeurs et acteurs de l'enseignement de l'histoire, un mode de mise à disposition des savoirs enseignés à privilégier pour permettre aux élèves une meilleure maîtrise de la temporalité historique. En parlant de mode de mise à disposition des savoirs enseignés, nous faisons référence à l'ordre dans lequel on peut faire apprendre l'histoire. Le débat est bien connu et la question se pose souvent de cette manière : faut-il respecter l'ordre chronologique ou devrait-on s'en défaire pour adopter une approche thématique lorsque l'on enseigne l'histoire en classe ?

La temporalité historique, telle qu'évaluée dans cette recherche, se définit comme la spécificité de l'histoire par rapport aux autres disciplines des sciences humaines, comme la géographie, la sociologie ou l'anthropologie. Elle se concentre sur l'utilisation du temps historique et de ses diverses dimensions pour analyser, comprendre et interpréter un sujet. L'historien, en mobilisant la temporalité historique, associe les traces du passé à des périodes spécifiques, identifie les causes et les conséquences des événements, et cherche à déceler les changements, continuités, ruptures et synchronies au sein de la situation étudiée. Il contextualise son analyse et propose une périodisation pour en faciliter la compréhension. En tenant compte des différentes durées et rythmes de l'histoire, il peut ainsi distinguer les caractéristiques uniques ou récurrentes des événements historiques. Enfin, pour appréhender pleinement son objet d'étude, l'historien fait preuve d'empathie et prend en considération l'influence du temps présent sur l'interprétation du passé (Lautier, 1997; Wineburg, 1998; Martineau, 2010; Seixas, Morton, 2013 ; van Drie, van Boxtel, 2008 ; d'après Pirard, 2021). Chacune des dimensions constitutives de la temporalité historique a été soigneusement définie (Pirard, 2021), en s'appuyant non seulement sur les travaux de didacticiens spécialisés dans l'enseignement de l'histoire, mais également sur les

⁴ Sous l'appellation « enseignement qualifiant », nous entendons l'enseignement de qualification. En Belgique francophone, l'enseignement secondaire est organisé sur six années. À partir de la troisième année (14-15 ans), l'élève doit choisir entre l'enseignement de transition, le préparant à des études supérieures, ou l'enseignement de qualification, lui apprenant un métier. Sous cette dernière appellation, l'élève opère encore un choix entre l'enseignement technique de qualification et l'enseignement professionnel.

ouvrages de référence des historiens les plus éminents ayant exploré l'épistémologie de leur discipline (Marc Bloch, Fernand Braudel, Paul Ricoeur, François Pomian, Reinhart Koselleck, et Philippe Hartog). Cette approche multidisciplinaire permet d'enrichir notre compréhension du temps historique et d'éclairer les diverses manières dont ces dimensions sont appréhendées lorsqu'il s'agit de l'enseigner en classe d'histoire.

La recherche en question s'est inscrite dans une approche quantitative, caractérisée par la collecte de données à l'aide d'instruments de mesure, leur analyse statistique, et l'interprétation des résultats obtenus. Les caractéristiques de cette recherche correspondent à la définition d'une étude quantitative telle que présentée par Renald Legendre dans son ouvrage « Dictionnaire actuel de l'éducation » (2005), qui définit une recherche quantitative comme étant celle qui « préconise l'utilisation d'instrument de mesure pour préciser les observations ainsi que l'utilisation de méthodes statistiques pour objectiver l'analyse et l'interprétation des résultats » (Legendre, 2005, p. 1155). Bien que les analyses statistiques revêtent une importance non négligeable dans ce type de recherche, elles ne doivent pas être considérées comme l'objectif principal du travail du chercheur, mais plutôt comme un moyen de donner du sens à l'ensemble des données collectées.

Dans notre étude, nous avons opté pour une approche quasi expérimentale. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2018), une recherche expérimentale implique la manipulation intentionnelle d'une variable indépendante pour en mesurer les effets sur une variable dépendante, dans le but de vérifier des relations de causalité. Cependant, en raison de contraintes et d'aléas, le tirage aléatoire des groupes n'a pas été réalisable, ce qui nous a conduits à qualifier notre recherche de quasi expérimentale. Conformément à Karsenti et Savoie-Zajc (2018), une recherche quasi expérimentale partage les caractéristiques d'une recherche expérimentale, à l'exception de la sélection aléatoire des sujets dans les groupes expérimentaux et témoins. Dans notre étude quasi expérimentale, nous examinons comment la maîtrise de la temporalité historique varie en fonction de l'organisation des contenus à apprendre.

Une recherche de type quantitative et quasi expérimentale a donc été conçue dans le but d'atteindre l'objectif principal de cette étude : démontrer s'il existe, comme l'affirment de nombreux didacticiens, professeurs et acteurs de l'enseignement de l'histoire, un mode de mise à disposition des savoirs enseignés à privilégier pour permettre aux élèves de maîtriser certaines dimensions de la temporalité historique (Pirard, 2021). Cette recherche vise à fournir des conclusions susceptibles d'enrichir les débats des acteurs de l'enseignement, qui reposent, encore aujourd'hui et depuis de nombreuses années, sur deux hypothèses contradictoires, mais jamais vérifiées.

Hypothèse 1 : L'enseignement de l'histoire organisé de manière strictement chronologique permet à l'élève de mieux maîtriser la temporalité historique qu'un enseignement de l'histoire organisé de manière thématique.

Hypothèse 2 : L'enseignement de l'histoire organisé de manière thématique permet à l'élève de mieux maîtriser la temporalité historique qu'un enseignement de l'histoire strictement chronologique.

Le dispositif de recherche a été conçu dans le but de valider ces hypothèses. À l'instar de toute recherche en didactique, celle-ci ne vise pas à rendre compte de la réalité de manière directe, mais plutôt à la reconstruire et à l'interpréter (Reuter, 2010). Il est donc nécessaire de ne pas se limiter à une simple présentation des outils mobilisés, tels que les tests, mais d'analyser et de contextualiser les choix effectués tout au long du processus de recherche. Cette approche permet de dégager des perspectives enrichissantes et de mieux comprendre les dynamiques à l'œuvre dans une recherche en didactique de l'histoire.

En conclusion, le premier objectif justifiant le choix d'une étude quantitative de type quasi expérimentale résidait dans la volonté d'identifier le dispositif pédagogique le plus efficace. Cette recherche visait à établir des liens significatifs de cause à effet entre diverses variables. La description et l'analyse statistique des données recueillies avaient pour objectif de fournir des informations novatrices, permettant ainsi de décrire, d'expliquer ou de prédire si l'un des dispositifs (chronologique ou thématique) favorisait un apprentissage optimal du temps en classe d'histoire. De plus, le second objectif de cette étude était d'utiliser un modèle de réponse à l'item, couplé à la mise en place d'un continuum commun⁵, afin de généraliser les résultats à d'autres contextes éducatifs. Cela permettrait ainsi de clore les débats récurrents concernant l'ordre à adopter (respect de la chronologie ou non) pour enseigner la temporalité en histoire. Cette approche avait pour objectif de contribuer à une meilleure compréhension des méthodes pédagogiques efficaces et à l'amélioration de l'enseignement de l'histoire dans les établissements scolaires.

Les opérations de traitement des données statistiques se sont déroulées en quatre phases. Dans un premier temps, nous avons procédé à des analyses descriptives, portant sur les résultats obtenus par les élèves. Dans un second temps, nous avons vérifié la comparabilité des deux groupes expérimentaux afin de garantir la validité des résultats. Ensuite, nous avons cherché à évaluer l'effet des deux dispositifs sur la maîtrise de la temporalité historique par les élèves. Pour ce faire, le modèle statistique employé était le modèle de théorie de la réponse à l'item (*IRT, Item Response Theory*), qui permet une analyse approfondie des performances des élèves (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Enfin, dans une quatrième phase, les traitements statistiques ont permis d'évaluer l'influence de variables secondaires sur les scores globaux obtenus par les élèves aux tests A et B, qui mesuraient leur maîtrise de la temporalité historique. Cette analyse

⁵ L'intérêt de recourir à un modèle de Théorie de Réponse à l'Item (IRT) dans le cadre de cette recherche réside dans sa capacité à positionner toutes les questions sur un même continuum. Cela permet de générer des estimations des aptitudes des élèves qui sont entièrement comparables, même lorsque ceux-ci sont évalués à partir de différents sous-ensembles d'items. Cette approche méthodologique favorise une évaluation plus précise et cohérente des compétences des élèves, en tenant compte des variations potentielles dans les items utilisés. En conséquence, l'utilisation de l'IRT contribue à une meilleure compréhension des performances des élèves et à l'amélioration des pratiques d'évaluation en milieu éducatif.

a été facilitée par l'application d'un modèle de régression multiple, offrant ainsi une compréhension plus nuancée des facteurs influençant les résultats.

Le bilan que nous tirons de l'analyse des résultats obtenus en fonction des deux dispositifs est nuancé et mérite une attention particulière. Tout d'abord, il met en évidence que l'organisation des contenus pour enseigner l'histoire, qu'il s'agisse de parcours chronologiques ou de parcours thématiques, n'a pas d'incidence significative sur l'apprentissage de la temporalité historique dans le cadre de l'enseignement qualifiant tel que nous l'avons évalué. En effet, le dispositif des « parcours chronologiques emboîtés » ne se révèle pas plus efficace que le dispositif strictement chronologique, et inversement, le dispositif chronologique ne montre pas une efficacité supérieure par rapport aux parcours emboîtés.

En outre, notre analyse a mis en lumière des liens significatifs entre le niveau de maîtrise de la temporalité historique par les élèves et plusieurs variables secondaires. Parmi celles-ci, nous avons identifié des facteurs tels que le niveau de compréhension à la lecture, la filière de l'élève, l'indice socio-économique de l'établissement scolaire, le niveau d'intérêt pour l'histoire, ainsi que la nationalité de la mère de l'élève. Deux de ces variables méritent une attention particulière, car elles constituent, selon nous, des contributions notables de notre recherche à la compréhension de l'apprentissage de la temporalité historique en classe d'histoire. Il s'agit spécifiquement de la compréhension à la lecture et de l'intérêt manifesté par l'élève pour l'histoire, qui semblent jouer un rôle crucial dans le processus d'apprentissage et pourraient orienter les pratiques pédagogiques futures.

2. Les objectifs de la recherche

Cette étude poursuivait divers intérêts. En premier lieu, son objectif était d'apporter des données objectives à la discussion perpétuelle concernant l'ordre d'enseignement de l'histoire :

« Dans quel ordre doit-on aborder les matières ? Doit-on commencer par les périodes les plus anciennes et les pays les plus anciennement civilisés pour suivre l'ordre chronologique et l'ordre de l'évolution ? Ou par les périodes et les pays les plus rapprochés pour aller du plus connu au moins connu ? Dans l'exposition de chaque période doit-on suivre un ordre chronologique, géographique ou logique ? » (Seignobos, Langlois, 1898, p. 165).

Cette question a émergé dès la fin du XIXe siècle, lorsque Charles Seignobos et Charles-Victor Langlois se questionnaient sur la séquence appropriée pour aborder les sujets historiques. De plus, cette recherche s'est concentrée sur la notion de temps historique, un concept fondamental, mais souvent mal compris dans le domaine de l'histoire. Comme l'a souligné Reinhart Koselleck en 1999, « définir ce que représente le temps de l'histoire est, de toutes les questions posées par la science historique, l'une des plus difficiles à résoudre » (Koselleck, 1999, p. 9).

Le premier objectif a été atteint, car grâce au dispositif mis en place, il a été possible de confirmer que le mode de présentation des connaissances enseignées (chronologique ou thématique) n'a pas d'effet significatif sur l'apprentissage de la temporalité historique telle que définie et évaluée chez les élèves de l'enseignement qualifiant en Belgique francophone (Pirard, 2021). Le second objectif était lié à une définition concrète de la maîtrise de la temporalité historique. Ainsi, dans cette thèse de doctorat, la maîtrise de la temporalité historique implique la maîtrise d'une compétence (Roegiers, 2000), qui englobe un ensemble de connaissances déclaratives (dates, faits, concepts), de savoir-faire (contextualisation, périodisation...) et de savoir-être (curiosité, remise en question des connaissances...) permettant d'adopter un regard spécifique à l'historien sur son sujet d'étude (Pirard, 2021). Les savoir-faire englobent les diverses dimensions ou opérations intellectuelles constituant le temps historique, incluant l'établissement d'une chronologie, l'identification des causes et des conséquences, la contextualisation, la périodisation, l'association des traces du passé à une période, la prise en compte des différentes durées et rythmes de l'histoire, la reconnaissance des changements, des continuités, des ruptures, la distinction de l'unicité ou de la récurrence d'un événement historique, l'identification des synchronies, et l'évaluation de l'influence du temps présent dans l'histoire. Pour parvenir à ces conclusions, le chemin vers la découverte des résultats s'est avéré semé d'embûches, ponctué par divers défis et obstacles sur lesquels nous allons maintenant revenir et qui constituent le cœur de ce texte.

3. Les défis rencontrés et les solutions proposées

Comme l'écrit Yves Reuter en 2010, la recherche en didactique ne se contente pas de rendre compte du réel ; elle vise plutôt à le reconstruire et à l'interpréter (Reuter, 2010). Dans cette optique, le dispositif de recherche que nous avons mis en place avait pour objectif fondamental la reconstruction et l'interprétation de ce réel. Conçu spécifiquement pour répondre à cet objectif, il a dû faire face à de nombreuses difficultés et choix méthodologiques, dont certains seront examinés en profondeur dans cette section. Parmi ces éléments, nous aborderons les contenus historiques traités dans les séquences, l'échantillonnage et la sélection aléatoire, ainsi que les méthodes d'évaluation employées. Cette analyse permettra de mieux comprendre les enjeux et les implications de notre démarche de recherche.

3.1. La comparaison de dispositifs différents à propos de contenus historiques identiques

Pour parvenir à des conclusions rigoureuses, il a été impératif de surmonter divers défis. L'un de ceux-ci a été de concilier les programmes scolaires pour garantir que les élèves travaillent sur des mêmes thèmes et accèdent aux mêmes contenus historiques. Cette démarche était fondamentale pour permettre une comparaison pertinente entre un enseignement chronologique et un enseignement thématique de l'histoire. Comme mentionné, les séquences pédagogiques portent sur des thèmes historiques identiques, à savoir les révolutions industrielles et les migrations en Belgique. Afin de minimiser les disparités entre les contenus historiques présentés aux deux groupes de notre échantillon, nous avons choisi de leur faire découvrir des contenus similaires, la seule différence résidant dans l'ordre de présentation. Chaque séquence a été co-construite à partir d'objectifs d'apprentissage communs, établis en concertation avec les

enseignants-participants, garantissant ainsi la comparabilité des évolutions entre les deux groupes dans le cadre d'une recherche quasi expérimentale. Les objectifs d'apprentissage, les mêmes pour les deux groupes expérimentaux et directement liés à la compétence 1, « situer dans le temps »⁶, étaient les suivants :

- Replacer sur une ligne du temps des repères temporels appris ;
- Repérer des causes et des conséquences dans des documents nouveaux relatifs à un thème déjà étudié ;
- Identifier des synchronies dans des documents nouveaux concernant un thème déjà vu ;
- Déceler des changements dans des documents nouveaux portant sur un thème déjà abordé ;
- Repérer et construire des périodes à l'aide de documents nouveaux en lien avec un thème déjà exploré.

Les programmes étant organisés différemment en fonction des deux réseaux, il n'y avait qu'une seule combinaison possible. En effet, la troisième année secondaire est la seule qui permet de travailler les mêmes objets d'apprentissage dans les deux réseaux. Ainsi, le premier thème concerne les révolutions industrielles et le second les migrations en Belgique. En revanche, en 4, 5 et 6^e années secondaires, les thèmes et donc les objets d'apprentissages ne sont pas identiques dans le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles et dans le réseau libre confessionnel (catholique). Cet état de fait est plutôt logique vu les différentes interprétations du même référentiel selon les réseaux d'enseignement. En 6^e année secondaire, les élèves fréquentant le réseau de la FWB terminent leur parcours chronologique par les thèmes historiques les plus récents (« l'économie et la société à partir de la fin du XX^e siècle ») tandis que les élèves fréquentant le réseau libre confessionnel (catholique) s'intéressent encore à des thèmes historiques mobilisant le XIX^e siècle (« les origines de l'Etat belge »). Une autre raison justifie finalement le fait de travailler avec les élèves de 3^e année secondaire, c'est la première fois que l'élève est confronté aux trois compétences du référentiel. Ces dernières ne font pas spécifiquement l'objet d'un apprentissage préalable en 1^{ère} et 2^e années secondaires, permettant ainsi de démarrer le dispositif sans inégalité entre les élèves par rapport à d'éventuels apprentissages ultérieurs.

3.2. La sélection aléatoire

Un autre obstacle à surmonter a été d'assurer l'implication de l'ensemble des établissements dans l'étude en question. En sciences de l'éducation et en didactique des disciplines, respecter le principe de sélection aléatoire des sujets s'avère souvent complexe. Parmi les difficultés rencontrées, le recensement précis de la population étudiée et l'accessibilité à cette population ont été des points critiques.

Dans notre cas, l'accès aux classes de 3^{ème} année secondaire de l'enseignement qualifiant a nécessité l'approbation des autorités scolaires, des directions d'établissements, des enseignants,

⁶ FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES (2014), *Référentiel déterminant les compétences terminales et savoirs communs en histoire et géographie. Humanités professionnelles et techniques*. Bruxelles.

des élèves et des parents. Cette contrainte a rendu impossible un échantillonnage aléatoire, nous contraignant à opter pour un échantillon de convenance non aléatoire. Ainsi, nous avons appliqué la méthode du « double aveugle » pour garantir l'objectivité de l'étude, conformément aux recommandations de Van der Maren (1995). Les étudiants et les enseignants impliqués dans le dispositif n'étaient pas informés du contenu de la recherche ni de ses objectifs spécifiques. Les détails et les avancées des différents dispositifs n'étaient pas clairement communiqués. Les enseignants étaient simplement informés que la recherche visait à améliorer la compréhension du temps chez les élèves, une compétence encore insuffisamment développée chez les élèves en classe d'histoire en Belgique francophone.

Dans le domaine de la recherche, afin de préserver sa valeur, en l'absence d'un échantillon aléatoire, il est essentiel de garantir l'équivalence des deux groupes en examinant certaines caractéristiques. Concernant les études quasi expérimentales, le spécialiste en pédagogie et chercheur en psychologie Van der Maren, souligne de manière pertinente :

« Une telle approche présente une difficulté presque insoluble : créer des groupes identiques du moins en ce qui concerne l'ensemble des caractéristiques qui pourraient être pertinentes ou interférer avec l'intervention. Non seulement on ignore souvent quelles sont ces caractéristiques, mais de plus, même si on le savait, il serait impossible de tester un nombre suffisant d'individus pour former des groupes identiques en ce qui concerne toutes les caractéristiques considérées » (Van der Maren, 1995, p. 207).

Il continue en soutenant que, pour surmonter cette problématique, il est important d'adopter le principe suivant : « la répartition des caractéristiques envisagées est aléatoire au sein de la population » (Van der Maren, 1995, p. 207). En choisissant un échantillon de convenance non aléatoire, il serait donc inapproprié d'affirmer que nos deux groupes sont identiques ; il est plus juste de dire qu'ils sont « probablement équivalents » (Van der Maren, 1995). Il est évident que, dans ce type d'étude, il est nécessaire de s'adapter aux contraintes du terrain qui influencent le déroulement de la recherche, que ce soit en classe ou dans d'autres contextes. L'objectif principal est d'analyser les performances de manière objective. C'est pourquoi, dans la méthodologie employée pour cette recherche, nous avons cherché à vérifier si les élèves des deux groupes expérimentaux pouvaient être comparés. Pour ce faire, nous avons réalisé des tests d'indépendance, notamment le test du Khi-carré⁷.

Bien que nous ayons été contraints de travailler à partir d'un échantillon de convenance, l'analyse approfondie que nous avons menée permet de conclure que la comparaison entre le groupe expérimental 1, qui utilise un dispositif chronologique, et le groupe expérimental 2, qui adopte un dispositif thématique, est justifiée. Les tests d'indépendance Khi2 effectués révèlent qu'il n'existe pas de différence significative entre ces deux groupes en ce qui concerne plusieurs variables clés : la filière d'étude ($p=0,716$), le genre ($p=0,490$), l'âge ($p=0,123$), la nationalité

⁷ Le test d'indépendance, également connu sous le nom de test de contingence du Khi-carré (χ^2), est utilisé pour déterminer s'il existe une relation de dépendance entre des variables. Le calcul du χ^2 s'effectue à l'aide d'un tableau croisé à double entrée, intégrant une variable dépendante à n modalités et une variable indépendante à n modalités. La statistique résultante de ce test, le χ^2 , mesure l'écart entre les effectifs observés et les effectifs attendus, permettant ainsi d'évaluer la présence ou l'absence d'une relation significative entre les variables étudiées.

($p=0,126$), la durée de résidence de l'élève en Belgique ($p=0,238$), ainsi que le niveau d'étude du père ($p=0,641$) et de la mère ($p=0,636$). De plus, l'intérêt des élèves pour l'histoire ne montre pas de variation significative entre les groupes ($p=0,939$). L'examen des tableaux de contingence corrobore ces résultats, indiquant que les deux sous-échantillons sont, dans l'ensemble, constitués d'élèves présentant des caractéristiques similaires. Cette homogénéité des groupes expérimentaux renforce la validité de notre étude, permettant ainsi une comparaison fiable des effets des dispositifs pédagogiques sur l'apprentissage des élèves.

3.3. L'évaluation

Enfin, le défi certainement le plus important de cette recherche était lié à l'évaluation. Selon Ercikan et Seixas (2015, p. 2), en didactique de l'histoire, la première étape de toute recherche incluant des phases d'évaluation pour les élèves consiste à définir clairement ce qui doit être évalué. Pour acquérir une compréhension de la temporalité historique, l'historien doit aller au-delà de la simple mémorisation de dates et de faits isolés. Barton et Levstik remettaient en question les évaluations se limitant à tester les connaissances déclaratives des élèves. Ils soulignaient que la maîtrise de la temporalité historique ne se réduit pas à la capacité de restituer des dates ou de situer des événements dans le temps, contrairement à ce que certains chercheurs avaient trop rapidement conclu (Barton et Levstik, 1996).

De plus, dans le cadre des évaluations à grande échelle visant à mesurer les progrès des élèves, il est préconisé de limiter l'importance des connaissances déclaratives, comme souligné par Körber et Meyer-Hamme (2015). Trois raisons justifient ce choix. Tout d'abord la variabilité des connaissances déclaratives transmises par les enseignants peut introduire un biais dans les résultats, favorisant certains élèves. Ensuite, la comparaison des tests à grande échelle nécessite une certaine homogénéité dans la difficulté des épreuves, ce qui est compromis par l'évaluation des seules connaissances déclaratives. Enfin, la nature disparate des thèmes historiques abordés dans les tests rend la comparaison entre les épreuves complexe, car leur contenu varie significativement.

Or, en évaluant les connaissances déclaratives des élèves, cette comparaison est rendue difficile. Peut-on dire en effet qu'un test interrogeant les élèves sur leurs connaissances déclaratives de la Seconde Guerre mondiale ait quelque rapport avec celui évaluant leurs connaissances déclaratives à propos de l'assassinat d'Henri IV, le 14 mai 1610 ? Et comment procéder pour que les niveaux de difficulté de ces deux tests basés uniquement sur des connaissances déclaratives soient proches ? Enfin, pour évoquer le troisième argument, à savoir la détermination d'une progression ou non au point de vue de la maîtrise des connaissances déclaratives, peut-on véritablement estimer qu'un élève a progressé dans la maîtrise de la temporalité historique, si lors du pré-test, il n'a pu donner la date exacte de l'assassinat de François-Ferdinand à Sarajevo, le 28 juin 1914, mais que, lors du post-test, il a réussi à fournir la date correcte du couronnement de Charlemagne ? Dans cet exemple, il est peut-être tout simplement possible que l'élève ait déjà connu la date du couronnement de Charlemagne au pré-test et qu'il ne connaisse toujours pas celle de l'assassinat de François Ferdinand au post-test. Pareillement, si les mêmes questions étaient posées au pré-test et au post-test un effet de testing interviendrait inmanquablement et aucune progression significative ne pourrait en être déduite.

Le principe énoncé par Körber et Meyer-Hamme peut être lié à la perspective de Wineburg. Ce dernier soutient que, au-delà des simples connaissances déclaratives, l'essentiel réside dans la réaction de l'élève face à la complexité ou à l'ignorance (Wineburg, 1998). Wineburg préconise l'utilisation d'un thème historique inconnu de l'élève pour le placer dans la position d'un historien non-spécialiste, l'amenant à adopter les opérations spécifiques d'un historien pour reconstruire un contexte précis d'une situation peu ou pas connue (Wineburg, 1998). Ainsi, les tests constituant notre outil de mesure n'évaluent pas les connaissances déclaratives de l'élève, mais sa capacité à maîtriser les aspects de la temporalité historique. Pour ce faire, les thèmes des tests ont été choisis en dehors des programmes scolaires, n'ayant donc jamais été enseignés en amont.

En résumé, l'outil de mesure a été conçu pour évaluer la maîtrise des connaissances procédurales qui engagent certaines dimensions de la temporalité historique. Ces dimensions incluent les causes et conséquences (1), les synchronies (2), ainsi que les changements et continuités et la périodisation (3). Ces choix dimensionnels ont été motivés par leur récurrence dans les travaux des historiens et des didacticiens lorsqu'ils abordent la notion de temps historique (Lautier, Martineau, Wineburg, Seixas, van Drie, van Boxtel ; d'après Pirard, 2021). De plus, notre sélection a été renforcée par la pertinence de ces dimensions dans le référentiel de compétences de 2014 et les programmes qui en découlent, ainsi que par les contraintes inhérentes à notre outil de recueil de données, notamment la durée de passation et les profils des élèves.

Pour construire notre outil de mesure, nous nous sommes inspirés du format des *Document-Based Question* (Reisman, 2015) et des outils de mesure utilisés dans d'autres recherches en didactique comme, par exemple celle de Lee et de ses collègues (1997). Pour réaliser leur recherche, Lee et ses collègues proposèrent à trois reprises, trois tests différents. Chacun des tests posait les mêmes questions, mais à propos d'une situation historique différente (Lee, Dickinson & Ashby, 1997). Ci-dessous, voici l'exemple d'une même question utilisée dans deux situations historiques différentes.

Question **Test A** pour mesurer la dimension « causes/conséquences »

Le fait que de nouveaux colons anglais viennent s'installer en Acadie est :

- A. une cause de la signature du Traité de Paris.
- B. une conséquence du départ forcé des Acadiens.
- C. une cause du déclenchement de la « Guerre de la Conquête ».

Question **Test B** pour mesurer la dimension « causes/conséquences »

Le fait que certains généraux des tunique grises rejoignent le Canada est :

- D. une cause de la « Guerre de Sécession ».
- E. une conséquence de la défaite des tunique grises.
- F. une cause de la suppression de l'esclavage.

Les deux tests ont donc été élaborés parallèlement. Leur thème a été choisi hors programme et n'a jamais été l'objet d'un apprentissage en classe. Dans les deux cas, nous avons décidé de travailler sur un thème historique similaire : une guerre s'étant déroulée en Amérique du Nord. La forme A traite de la « Guerre de la Conquête » (1754-1763) et la forme B plonge les élèves dans la « Guerre de Sécession » (1861-1865). Notre choix s'explique par fait que le thème de la guerre permet de travailler de façon optimale les dimensions liées au temps. En effet, il est fréquent d'observer des leçons en classe d'histoire consacrées à la Première Guerre mondiale qui en explorent les causes et les conséquences. Les élèves y apprennent qu'une guerre est souvent déclenchée par un événement déterminé situé précisément dans le temps, qu'elle engendre un grand nombre de changements dans le domaine politique, social, économique ou culturel, mais aussi qu'une fois terminées, certaines situations restent inchangées. Ainsi, la Première Guerre mondiale a bouleversé la société et les mentalités sur le continent européen. De nombreux changements peuvent alors être observés.

De plus en raison du grand d'événements considérés comme « mémorables », il est facile de s'égarer « chronologiquement » lors de l'étude d'un thème historique tel qu'une guerre. C'est pourquoi, pour être mieux appréhendées, les guerres sont souvent périodisées. Entre août et octobre 1914, la Première Guerre mondiale est ainsi une « guerre de mouvement » avant de devenir une « guerre de position ». Les notions de rythmes et de durées sont également facilement perceptibles dans un conflit. Le rythme de l'histoire s'accélère brutalement lors de l'été 1914 avant de s'enliser dans les tranchées. Les événements sont nombreux et parfois se chevauchent, créant de cette manière des synchronies pouvant être repérées par l'élève. L'empathie historienne peut aussi être facilement suscitée : comment vivaient les familles des combattants pendant ces quatre années de guerre ? Toutes ces questions impliquent directement des dimensions liées à la temporalité historienne.

Le fait de travailler à partir de textes rédigés par ses soins a permis au chercheur de poser un nombre suffisant (n=18) de questions, en un laps de temps réduit (50 minutes), et d'évaluer chacune des trois dimensions retenues et donc la maîtrise de la temporalité historienne telle qu'elle est entendue dans ce travail. Ainsi, pour chaque test, nous avons veillé à insérer dans les trois textes proposés un maximum d'informations permettant de répondre à des questions à choix multiples portant sur les trois dimensions sélectionnées. Nous avons bénéficié aussi d'un plus grand contrôle sur la conception de deux formes du test, leur équivalence et leur lisibilité.

Nous avons donc veillé à ce que chacune des formes soit composée de trois textes de même longueur et d'un niveau de difficulté similaire. Pour éviter que le vocabulaire constitue un biais, nous avons également pu, de cette manière simplifier chacun des textes des deux formes, aussi

bien du point de vue lexical que syntaxique. Il est, en effet, important que ces deux textes soient adaptés à l'âge et à la compétence de lecture des élèves (Martel, 2018). Nous avons également choisi de réduire au minimum dans ces deux tests ce que Wineburg appelle le « métadiscours » (Wineburg, 2010), c'est-à-dire les parties du texte où l'auteur intervient pour suggérer un jugement, souligner une incertitude ou défendre un point de vue. Étant donné que l'objectif du test est de mesurer la maîtrise de dimensions liées à la temporalité historique, les textes proposés ne devaient pas comporter de problèmes critiques ou d'interprétations pouvant biaiser les mesures.

Enfin ces textes n'ont pas été construits suivant l'ordre chronologique. Proposer aux élèves des textes déjà organisés de manière chronologique n'aurait pas grand sens lorsqu'il s'agit de mesurer les capacités des élèves à mobiliser les dimensions du temps historique. En effet, au cours de son enquête l'historien ne découvre pas les informations de manière chronologique. C'est à lui d'y remettre de l'ordre pour approcher son objet d'étude (Jadoulle, 2015).

Conclusion

En conclusion, cette recherche doctorale a été menée, avec les nombreux problèmes et choix liés à une recherche de type quasi expérimentale, dans le but d'éclairer le débat persistant sur l'approche optimale pour enseigner l'histoire aux élèves de 3^{ème} année secondaire en Belgique francophone. À travers une étude quasi expérimentale impliquant un nombre significatif d'élèves, il a été possible de vérifier empiriquement l'impact de l'ordre d'enseignement de l'histoire, qu'il soit chronologique ou thématique, sur la maîtrise de la temporalité historique (Pirard, 2021). En résumé, l'instrument de mesure a été élaboré pour évaluer la maîtrise des connaissances procédurales impliquant divers aspects de la temporalité historique. Ces aspects comprennent les causes/conséquences (1), les synchronies (2) et les changements/continuités ainsi que la périodisation (3). Ces dimensions ont été choisies en raison de leur fréquente occurrence dans les travaux des historiens et spécialistes de la didactique lorsqu'ils abordent la notion de temps en histoire (Pirard, 2021). Notre sélection a été motivée d'une part par l'importance de ces dimensions dans le référentiel de compétences de 2014 et les programmes qui en découlent, et d'autre part par les contraintes liées à notre outil de collecte de données, à la durée de passation et aux profils des élèves. Dans notre outil de mesure, les textes proposés ont été rédigés par nos soins et les questions ont été posées de la même manière afin de pouvoir cerner de manière statistique l'évolution des élèves en fonction des dispositifs d'apprentissage différents. Pour cerner une évolution, il faut que le niveau de difficulté des deux tests proposés soit aussi semblable que possible. En outre, ils ne peuvent pas porter sur le même thème, sinon les connaissances déclaratives acquises lors du premier test pourraient entraîner une meilleure réussite au second. Les documents présentés doivent donc être d'un même niveau d'accessibilité.

Enfin, les résultats obtenus offrent des perspectives intéressantes pour les didacticiens, les enseignants et les décideurs en éducation, soulignant l'importance de repenser les méthodes pédagogiques pour favoriser une meilleure maîtrise des dimensions liées à la temporalité historique en classe d'histoire. Dans une étude récente menée par Colognesi et Niwese en Belgique francophone, les chercheurs ont conclu qu'il est essentiel de travailler avec les enseignants, dès leur formation initiale, sur les pratiques identifiées par des études antérieures

comme étant efficaces pour l'apprentissage de l'écriture. En adoptant cette approche, les élèves seraient susceptibles de progresser de manière significative (Colognesi et Niwese, 2020). Ce raisonnement pourrait sans doute être appliqué à l'apprentissage de la temporalité en histoire. Cependant, un problème majeur se pose : à ce jour, nous n'avons pas réussi à identifier les pratiques et les éléments qui faciliteraient l'apprentissage de la temporalité historique en classe d'histoire. Comme nous l'avons souligné précédemment, de nombreuses déclarations préconisent divers modes de transmission des savoirs enseignés (chronologique ou thématique), qui devraient théoriquement permettre une meilleure maîtrise de la temporalité historique. Toutefois, notre recherche démontre que ce n'est pas le cas et qu'en nous concentrant uniquement sur ces modes, nous risquons de négliger des facteurs plus significatifs. À l'avenir, nos efforts seront donc orientés vers l'identification de ces stratégies efficaces qui pourraient permettre aux élèves de mieux maîtriser le temps historique.

Bibliographie

BARTON K. C., LEVSTIK L. S. (1996). « « Back when God was around and everything » : Elementary children's understanding of historical time », *American educational research journal*, n°33, p. 419-454.

COLOGNESI S., NIWESE M. (2020). « Do effective practices for teaching writing change students' relationship to writing ? Exploratory study with students aged 10-12 years », *L1 Educational studies in language and literature*, n° 20, p. 1-25.

DANCEY C. P., REIDY J. (2016). *Statistiques sans maths pour psychologues*, Louvain-la-Neuve : De Boeck.

ERCIKAN K., SEIXAS P. (2015). *New direction in assessing historical thinking*, New-York : Routledge.

JADOULLE J.-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*, Namur : Editions Erasme.

JADOULLE J.-L. (2018). « « Arpenter l'Histoire » pour mieux maîtriser la temporalité historique ? Etude de cas en classe du secondaire », *Revue internationale de didactique de l'histoire et des sciences sociales*, n°3, p. 5-37.

KARSENTI T., SAVOIE-ZAJC L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

COHEN L., MANION L. & MORRISON K. (2007). *Research methods in education*, Londres : Routledge.

KÖRBER A., MEYER-HAMME J. (2015). « Historical thinking, competencies, and their measurement. Challenges and Approaches », dans ERCIKAN K., SEIXAS P. (dir.). *New directions in assessing historical thinking*, New-York : Routledge, p. 89-101.

KOSELLECK R. (1999). *Le futur passé : Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences sociales.

LAUTIER N. (1997). *Enseigner l'histoire au Lycée*, Paris : Armand Colin.

LEE P., DICKINSON A., ASHBY R. (1997). « « Just another emperor » : understanding action in the past », *International Journal of Educational Research*, n°27, p. 233-244.

LEGENDRE R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Guérin.

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 : Les Editions JFD.

- MARTINEAU R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : Traité de didactique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- PIRARD G. (2021). *Apprendre à maîtriser la temporalité historique : étude de l'efficacité d'un dispositif partiellement non chronologique*, Thèse soutenue à l'Université de Liège.
- REISMAN A. (2015). « The difficulty of assessing disciplinary historical reading », dans ERCIKAN, K., SEIXAS, P. (dir.). *New directions in assessing historical thinking*, New-York : Routledge, p. 29-39.
- REUTER Y. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boeck.
- ROEGIER X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- SEIGNOBOS C., LANGLOIS C.-V. (1898). *Introduction aux études historiques*, Paris : Hachette.
- SEIXAS P.C. , MORTON T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Montréal : Modulo.
- VAN DER MAREN J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles : De Boeck.
- VAN DRIE J., VAN BOXTEL C. (2008). « Historical Reasoning : Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past ». *Educational Psychology Review*, n° 20, p. 87-110.
- VAN NIEUWENHUYSE K., JADOULLE J.-L., DE PAEPE T. (2023) « The teaching of history in Federal Belgium : The interplay between politics and history curricula in a Nation-State in decline », dans *Conflicts in History Education in Europe. Political context, history teaching, and national identity*. Information Age Publishing.
- WINEBURG S. (1998). « Reading Abraham Lincoln : An expert/expert study in the interpretation of historical texts », *Cognitive Science*, n°22, p. 319-346.
- WINEBURG S. (2010). « Historical thinking and other unnatural acts », *Phi delta kappan*, n°92, p. 81-94.