

1 Introduction à la pensée historique

Aperçu du chapitre

Nature de la pensée historique
L'importance de la pensée historique
Éléments clés de la pensée historique
Défis liés à l'enseignement de l'histoire
Présenter la pensée historique aux élèves
Copie-type : le Front de libération du Québec (FLQ) et La crise d'octobre, 1970

La pensée historique est ce mode particulier d'interpréter et d'évaluer le passé et ses résidus de même que les récits historiques ou mythologiques élaborés par des groupes particuliers.

NATURE DE LA PENSÉE HISTORIQUE

À l'hiver 2009, la Commission des champs de bataille nationaux du Canada (CCBN) annonçait en grande pompe l'organisation d'une immense reconstitution de la fameuse bataille des plaines d'Abraham pour célébrer le 250^e anniversaire de cet événement marquant de l'histoire canadienne, qui consacrait la défaite finale des troupes françaises en Amérique et la fin de la Nouvelle-France. Plus de 2 000 figurants sous le commandement des généraux Louis-Joseph de Montcalm et James Wolfe étaient attendus sur les plaines à l'été 2009 pour recréer cette bataille historique. Une affiche commémorative sur laquelle on voyait les descendants respectifs des deux généraux se serrer la main avait même été publicisée pour l'occasion. Dans un entretien public datant de janvier 2009, le président de la CCBN affirmait que « les historiens nous disent qu'on ne peut pas passer à côté de la bataille des plaines parce que, dans l'histoire de l'Amérique et de l'Europe, elle s'inscrit comme l'une des batailles majeures¹. » Pour l'occasion, on attendait des dizaines de milliers de visiteuses et de visiteurs à l'instar du succès remporté par les célébrations entourant le 400^e anniversaire de Québec en 2008.

Mais la CCBN était loin d'imaginer tout le tollé de protestations que cette célébration susciterait auprès des nationalistes québécois. Plusieurs voix s'élevèrent contre le projet de reconstitution, jugeant tout à fait inacceptable de commémorer et même de célébrer la défaite de la Nouvelle-France aux mains des Anglais. Le Réseau de résistance du Québécois (RRQ), un regroupement d'indépendantistes, promit « une grande manifestation » à l'été pour perturber l'activité. « C'est de la propagande fédérale », soutenait alors le vice-président du RRQ, Pierre-Luc Bégin². Son de cloche identique de la part de la Centrale des syndicats du Québec qui exprimait la même indignation lors d'un entretien au cours duquel son président, Réjean Parent, s'était livré à une comparaison boiteuse : « La France ne célèbre pas la victoire de l'Allemagne hitlérienne sur son territoire³. » Toutefois, c'est

1 Juneau, André. « Commémoration de la bataille des plaines d'Abraham – Raconter la “moyenne claque” que les Français ont mangée », *Le Devoir*, 24 janvier 2009.

2 Ibid.

3 Ibid.

sans doute le cinéaste québécois Pierre Falardeau qui mit véritablement le feu aux poudres en déclarant : « Nulle part sur la planète, il y a des peuples qui fêtent leur défaite; c'est incompréhensible, c'est inadmissible... Y'en aura pas de party, on va leur organiser ça ben nice. On a six mois pour s'organiser, ça va être laid⁴. » Plusieurs députés du Parti québécois s'opposèrent ouvertement au projet, allant même jusqu'à demander d'annuler les activités.

Face à la montée des boucliers nationalistes et à l'éventualité d'actes de violence par des partisans, la CCBN déclara, contre toute attente, que les cérémonies entourant la reconstitution de la bataille des plaines d'Abraham étaient officiellement annulées. Aucune festivité ne serait prévue sur les plaines pour commémorer cette bataille dont le souvenir heurtait encore trop la sensibilité de plusieurs. Pour le député fédéral Denis Coderre, l'annulation des activités était une erreur, car « ce n'est pas une fête de la défaite, c'est un devoir de mémoire. S'il y a des événements dans notre vie qui ne font pas notre affaire, on ne doit pas les effacer, on doit apprendre d'eux⁵. »

L'épisode de la commémoration de la bataille des plaines d'Abraham soulève d'importantes questions sur le rôle de l'histoire et sur l'importance de la pensée historique dans notre société. Est-il possible, même après plus de deux siècles, de revenir sur le passé et de commémorer par des activités de reconstitution un événement militaire aux conséquences déterminantes pour les francophones d'Amérique? Dans quelle mesure la Conquête est-elle un événement historique d'importance? De manière plus précise, que s'est-il véritablement produit sur les plaines d'Abraham ce jour fatidique de septembre 1759? Quelles preuves et quelles sources primaires avons-nous de cette bataille? Comment l'ont vécue les soldats et les colons de l'époque? Voilà autant de questions essentielles à la base même du travail historique qui sont demeurées sans réponse dans le débat entourant les activités du 250^e anniversaire de la Conquête.

La commémoration des événements historiques, comme la bataille de 1759, nous permet de mieux appréhender le rôle et l'importance que joue le passé dans la mémoire collective contemporaine. D'après Christian Laville, nous sommes placés devant un paradoxe⁶. D'un côté les gens cherchent de plus en plus à comprendre d'où ils viennent et à saisir la place qu'occupe l'histoire dans leur vie et pour leur identité. D'un autre côté, les entreprises du contrôle de la mémoire nous rappellent à quel point le passé est disputé en société. Loin d'être morts et enterrés, les conflits d'hier demeurent souvent vifs et enflammés dans la conscience collective et stratégiquement récupérés à des fins partisans.

La plupart des élèves ne se réfèrent pas à l'histoire nationale avec toute la passion et l'énergie des différents acteurs dans la controverse de la bataille des plaines d'Abraham. Pour plusieurs, l'histoire se résume encore trop souvent à mémoriser un grand récit historique parsemé ici et là de personnages et de faits incontestés sans intérêt ni valeur personnelle. Mais d'une manière ou d'une autre, les événements historiques jouent un rôle fondamental dans la conception que les élèves ont du passé collectif. À bien des égards, leurs récits historiques s'alimentent directement à même la mémoire collective. Et lorsque ceux-ci se voient contester par des versions contradictoires, leurs récits personnels prennent tout à coup une importance particulière. *La pensée historique est ce mode particulier d'interpréter et d'évaluer le passé et ses résidus de même que les récits historiques ou mythohistoriques élaborés par des groupes particuliers.*

4 Falardeau, Pierre. « Fête ou commémoration? », Radio-Canada, [En ligne], 30 janvier 2009. [<http://www.radio-canada.ca/nouvelles/National/2009/01/30/005-controverse-plaines.shtml>].

5 Ibid.

6 Laville, Christian. « Que (re)viendrait faire la mémoire dans l'enseignement de l'histoire? », *Encounters on Education*, n° 3, 2002, p. 16.

L'IMPORTANCE DE LA PENSÉE HISTORIQUE

L'histoire et la mémoire ne sont pas synonymes. L'histoire est la mise en récit du passé à partir d'une démarche et d'une perspective contemporaines relativement aux enjeux d'autrefois. La mémoire, quant à elle, est un phénomène continu d'acquisition et de rétention de souvenirs et de mythistoires propres à certaines sociétés. Alors que l'histoire est une reconstruction toujours problématique et sujette à la révision, la mémoire est un absolu tributaire de la dialectique du souvenir et de l'amnésie, alimentée par la commémoration et les détails qui la confortent.

Nous pouvons mieux comprendre l'importance de la pensée historique en éducation en faisant une distinction entre l'histoire-matière et l'histoire-étude.

L'histoire-matière vise la transmission et l'acquisition d'un contenu historique particulier. Souvent sous forme de grand récit « véridique », l'histoire-matière ne fait pas l'objet de débat ou d'analyse. Le rôle de l'élève est plutôt confiné à celui de mémoriser (de « stocker ») les informations du récit de manière à bien les maîtriser.

L'histoire-matière est aujourd'hui largement dépassée et inadéquate pour au moins deux raisons :

- les élèves ne peuvent comprendre l'histoire sans avoir acquis une maîtrise des processus de la pensée critique, d'étude et de mise en récit du passé;
- les élèves sont plus susceptibles d'avoir un intérêt personnel et un engagement envers l'étude de l'histoire s'ils sont encouragés à penser de manière critique.

Favoriser le développement de la pensée historique

La capacité des élèves à étudier l'histoire est fortement influencée par leur compréhension de la nature même des récits historiques, à titre de constructions narratives devant être interprétées et évaluées. Le développement de la pensée historique requiert une façon particulière d'appréhender les réalités d'autrefois, que ce soit au regard du contenu ou de récit. Les élèves doivent développer leurs habiletés de pensée historique et critique, car tous les récits sont des reconstructions du passé inspirées de certaines perspectives contemporaines. Aucune mise en récit du passé ne peut fournir un portrait global et authentique de l'ensemble des réalités humaines. Pour être crédibles et intelligibles, les récits sont fondamentalement réducteurs (p. ex., centrés sur la vie de personnalités publiques et politiques plutôt que sur les gens ordinaires ou relatant les guerres mondiales plutôt que les enjeux régionaux). Qui plus est, la mise en récit du passé se fait toujours à partir d'une perspective donnée (p. ex., le point de vue des Canadiens français, des Autochtones, des femmes, etc.).

Face aux changements sociaux, politiques et économiques, les récits historiques sont révisés ou adaptés par les historiens. Ce type de « révisionnisme » est inhérent à la nature même de l'histoire et de sa mise en récit. Ainsi, plusieurs élèves ont appris jadis que Christophe Colomb a « découvert » l'Amérique en 1492. De nos jours, cette vérité est largement contestée par de nouveaux faits ainsi que par les perspectives autochtones. Il en est de même de la bataille des plaines d'Abraham qui n'est plus enseignée uniquement comme étant la « Conquête » par les Anglais. Les manuels scolaires d'aujourd'hui diffèrent de ceux d'il y a 50 ans et il y a fort à parier que les ouvrages publiés dans 10 ou 20 ans seront également différents de ceux que nous retrouvons à l'heure actuelle dans nos écoles. Face à ce constat, il est donc primordial que nos élèves apprennent l'histoire au-delà des contenus de manière à réaliser qu'il n'y existe pas de grands récits véridiques et absolus, mais plutôt de multiples histoires élaborées à partir d'une démarche, de sources et d'une perspective particulière.

Non seulement l'histoire-matière dépeint un portrait inexact de la discipline historique, mais elle sous-estime la capacité des élèves à étudier le passé. D'un côté, il est illusoire de croire que la matière en tant que telle est suffisamment intéressante pour capter l'intérêt et favoriser l'engagement des élèves. D'un autre côté, l'apprentissage est une activité. C'est donc la façon dont l'élève traite le sujet et la matière qui est déterminante pour la qualité de l'apprentissage. Mémoriser un récit historique est long, pénible et ne produit pas un apprentissage de qualité. À l'inverse, amener les élèves à étudier le passé et à penser de manière critique favorise un processus de construction des savoirs. Comme le révèle à juste titre Michel Saint-Onge, « l'information n'est pas un substitut à la pensée⁷. » Bien sûr, les élèves doivent maîtriser un bagage important de connaissances historiques, mais ces connaissances demeureront inertes si les élèves ne s'interrogent pas sur leur nature et leur usage en histoire.

Au lieu de concevoir l'histoire comme un grand récit passionnant, plusieurs élèves ont une conception négative des cours d'histoire. Le défi pour les enseignantes et les enseignants n'est pas de rendre ce récit plus engagé, mais de favoriser l'étude active de l'histoire. Les élèves doivent passer de sujets passifs face à la matière à des apprenantes et des apprenants engagés dans la discipline historique. Ainsi, nous croyons que favoriser un apprentissage de la pensée historique en salle de classe aura pour conséquence de dynamiser les cours d'histoire, puisqu'il est beaucoup plus fascinant de penser de manière critique plutôt que de chercher machinalement des réponses qui existent déjà dans les ouvrages ou sur Internet.

ÉLÉMENTS CLÉS DE LA PENSÉE HISTORIQUE

Dans le but d'opérationnaliser la pensée historique à des fins de transposition didactique, Peter Seixas a dressé une liste sommaire de six concepts permettant le développement du mode de pensée historique chez les élèves⁸. Chaque concept peut être perçu comme un angle d'entrée à l'étude critique de l'histoire. Il est important, ici, de souligner la distinction entre concepts de la discipline et opérations intellectuelles⁹.

Les concepts sont des constructions mentales de catégories particulières qui servent à regrouper, classer et comparer des objets, des idées, des événements ou des personnes. Les concepts offrent des outils indispensables à la lecture et à la compréhension des réalités du passé, car ils servent à organiser nos connaissances sur le monde et son passé. La continuité, le changement, les causes et les conséquences sont des concepts de la discipline historique qui permettent de lire et de comparer les développements d'une société dans le temps.

Les opérations intellectuelles, quant à elles, sont des savoir-faire qui visent le développement de connaissances procédurales, c'est-à-dire de connaissances de la pratique d'une discipline. Elles regroupent un ensemble d'actions que nous pouvons « mettre en pratique » dans la réalisation d'une tâche ou la résolution d'un problème.

7 Saint-Onge, Michel. *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?*, Montréal, Chenelière Éducation, 2000, 73 p.

8 Seixas, Peter. *Repères de la réflexion historique : un cadre d'évaluation pour le Canada*, document de travail, Centre for the Study of Historical Consciousness, Université de la Colombie-Britannique, 2006. Voir également : Martineau, Robert. « La pensée historique, une alternative précieuse pour l'éducation du citoyen », *Pour une pensée réflexive en éducation*, éd. R. Pallascio et L. Lafortune, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2000, p. 281-310.; Lévesque, Stéphane. *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century*, Toronto, University of Toronto Press, 2008.; Lefrançois, David et Stéphanie Demers. *Domaine de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté (HEC) au secondaire et les Benchmarks of Historical Thinking (BHT)*, Rapport de recherche, Centre for the Study of Historical Consciousness, Université de la Colombie-Britannique, 2009; Duquette, Catherine. *Le rapport entre la pensée et la conscience historiques des élèves*, thèse de doctorat, Université Laval, 2011. Il est également question de l'opérationnalisation dans le document anglais : Denos, Mike et Roland Case. *Teaching about Historical Thinking*, Vancouver, The Critical Thinking Consortium, 2006.

9 Voir à ce sujet : Audigier, François. « Histoire et Géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves », *Revue de Recherche en Éducation*, n° 15, 1995, p. 61-89; Perrenoud, Philippe. « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », *Revue des Sciences de l'Éducation*, n° 24, 1998, p. 487-514.

Dégager la continuité et le changement et établir l'importance historique d'un événement sont deux opérations intellectuelles qui nécessitent une séquence d'actions et de stratégies cognitives. Le tableau suivant présente six opérations intellectuelles en lien avec les concepts historiques qui s'y rattachent. À des fins didactiques, nous avons fourni une liste sommaire de verbes pour les opérations tout en sachant que les enseignantes et les enseignants pourront, au besoin, faire appel à d'autres actions particulières selon le contexte d'apprentissage et le but recherché.

OPÉRATIONS INTELLECTUELLES	CONCEPTS HISTORIQUES
<ul style="list-style-type: none"> Établir l'importance historique 	<ul style="list-style-type: none"> Importance historique
<ul style="list-style-type: none"> Recourir aux faits (preuves) découlant des sources¹⁰ 	<ul style="list-style-type: none"> Appel aux sources et interprétation
<ul style="list-style-type: none"> Dégager la continuité et le changement 	<ul style="list-style-type: none"> Continuité et changement
<ul style="list-style-type: none"> Analyser les causes et les conséquences 	<ul style="list-style-type: none"> Cause et conséquence
<ul style="list-style-type: none"> Adopter une perspective historique 	<ul style="list-style-type: none"> Perspective historique
<ul style="list-style-type: none"> Considérer la dimension éthique 	<ul style="list-style-type: none"> Jugement éthique

Les six opérations intellectuelles de même que les concepts de la pensée historiques qui s'y rattachent sont interprétés et intégrés différemment dans les programmes-cadres des diverses juridictions canadiennes. Alors que certaines juridictions les considèrent comme des dimensions explicites de la pensée historiques d'autres les intègrent de manière implicite à la démarche d'enquête.

Importance historique : le passé et l'histoire ne sont pas synonymes. Puisqu'il n'est ni possible ni souhaitable de tout étudier, il est nécessaire de faire des choix d'événements et de témoins. Mais lesquels choisir? À partir de quels critères? Chez les Québécois, par exemple, la fête de la Reine Victoria a été remplacée par une journée nationale perçue comme plus pertinente; elle est devenue la Journée nationale des patriotes. L'importance historique est un concept qui permet de décider ce qui est déterminant dans l'histoire à partir de critères précis tels que les conséquences, l'importance pour le cours de l'histoire, l'impact sur les populations et la durée des événements. Établir l'importance est complexe et tributaire des objectifs (buts recherchés) et des perspectives adoptées. Penser au point de vue de l'importance historique permet aux élèves de mieux comprendre comment les récits sont élaborés ainsi que de reconnaître que le travail historique est ouvert au changement.

Appel aux sources et interprétation : la méthodologie historique est basée sur la recherche et l'analyse des sources primaires et secondaires. Les sources primaires, comme les lettres, les journaux, les photos et les artefacts ou les objets trouvés, sont des traces qui permettent de dévoiler les secrets du passé, d'établir comment les témoins ont vécu. Toutefois, lire une source pour trouver des preuves est complexe. Il faut établir la véracité et la fiabilité de la source, son auteur, son contexte et son message qui est souvent codé par la langue et la culture de l'époque. C'est notamment le cas de la bataille des plaines d'Abraham qui se présente en divers récits (Français, Anglais, soldats, officiers, civils). Ces derniers doivent être lus, analysés et contre-vérifiés de manière à y établir les preuves évoquées. Les preuves issues des sources en histoire

¹⁰ Un « fait historique » est une affirmation à propos d'un aspect de la réalité du passé que l'on peut attester à l'aide de sources ou de traces et qui trouve sa signification dans une localisation sociotemporelle. Par exemple, l'affirmation « Louis Riel a été exécuté à Regina le 16 novembre 1885 pour haute trahison » est un fait historique qui peut être établi à partir de preuves documentaires et qui n'a de véritable sens qu'à l'intérieur d'un contexte particulier. Les faits historiques ne constituent donc pas en soi « l'histoire », mais plutôt des énoncés qui permettent aux historiens d'établir une interprétation valide ou plausible des réalités du passé.

s'appuient sur les notions de validité, d'interprétation et d'utilisation des sources dans la construction d'arguments historiques. Ils amènent à poser les questions suivantes : Comment pouvons-nous établir ce qui s'est passé? Quelle version des événements devrions-nous accepter? Est-ce une source historique fiable? À titre d'exemple, nous pouvons demander aux élèves d'évaluer les informations provenant de diverses sources historiques de manière à explorer le rôle et l'importance des sources primaires et secondaires dans la construction des récits.

Continuité et changement : l'histoire est plus qu'une série d'événements isolés. Dans tous les aspects de l'histoire, il y a des processus de continuité et de changement. Certains aspects de la vie changent plus rapidement que d'autres, et l'histoire permet de mettre ces changements en perspective. La bataille de 1759, par exemple, fut de courte durée, mais engendra des changements drastiques et soudains pour les colons de la Nouvelle-France. Dégager la continuité et le changement permet de comprendre les conséquences des événements, leur ampleur ainsi que leur durée. La chronologie, la synchronie, la diachronie et la périodisation aident à organiser notre compréhension de la continuité et du changement. Les concepts de continuité et de changement peuvent mettre en lumière deux mythes historiques souvent répandus : celui voulant que rien n'a véritablement changé (comme dans l'expression « plus ça change, plus c'est pareil ») ou celui suggérant que le passé est radicalement différent du présent. Le premier mythe mène souvent au présentisme, c'est-à-dire l'idée que nous pouvons regarder et imaginer le passé uniquement avec nos yeux de contemporains sans prise en compte du contexte. Le second mythe est une forme de relativisme portée à l'extrême. Les élèves doivent étudier de manière particulière ce qui a changé et ce qui est demeuré stable. Car non seulement la continuité et le changement sont subtils, mais notre capacité à dégager la continuité ou le changement dépend de nos expériences personnelles et de nos positions. Ainsi, une immigrante canadienne ayant vécu une guerre civile aura une conception particulière du changement politique ou social au Canada comparativement à une citoyenne née au pays.

Cause et conséquence : la mise en relation des événements historiques amène à poser les questions : comment et pourquoi? Pour y répondre, il faut établir les causes des événements ainsi que les répercussions qu'elles ont eues sur le cours de l'histoire. Ainsi, la défaite des Français en 1759 s'explique par une série de causes et de décisions prises à la fois par les généraux français et anglais lors du siège de Québec. Mais établir les causes est une opération délicate, car les antécédents ne sont pas forcément les causes d'un événement. Il en est de même du facteur humain. Les acteurs historiques, seuls ou en groupe, jouent souvent un rôle important pour favoriser le changement ou y résister, mais pas toujours. Des facteurs naturels ou hors du contrôle peuvent en être la cause. Les causes sont souvent multiples et multidimensionnelles et doivent donc être étudiées et ordonnées. Les actions ont également des conséquences aussi diverses qu'inattendues. Il faut donc évaluer les résultats directs et indirects des événements historiques. Ainsi, dans l'exemple de la commémoration de la bataille des plaines d'Abraham, nous pouvons nous demander qui est responsable de l'annulation des activités? Quels impacts ont joué la culture et les normes sociales sur cette décision politique? Si les activités avaient tout de même eu lieu, quelles en auraient été les conséquences sociales ou politiques?

Perspective historique : pour comprendre comment les acteurs du passé vivaient et pensaient, il faut se mettre dans leur peau. L'empathie historique vise à adopter une perspective de l'époque, à comprendre les points de vue, les valeurs, les attitudes et les comportements propres aux acteurs du passé. Ce qui rend les ouvrages historiques crédibles et passionnants, c'est avant tout l'habileté de l'auteur à imaginer un monde dans lequel le lecteur peut y pénétrer. Comprendre la bataille de Québec, par exemple, c'est être en

mesure de s'imaginer dans le contexte militaire et colonial de la guerre de Sept Ans en Nouvelle-France. Mais se plier à cet exercice d'imagination ne se fait pas sans fondements historiques, car l'adoption d'une perspective historique requiert un contexte et des faits provenant de sources authentiques sans quoi elle devient une forme d'identification personnelle (la sympathie). L'adoption d'une perspective historique exige une compréhension des différences entre nous qui vivons dans le présent et les témoins du passé. Sans cette appréciation, les élèves risquent de voir le passé de manière simpliste et, par le fait même, d'imposer inconsciemment leurs propres expériences et valeurs aux témoins du passé.

Jugement éthique : l'historien étudie le passé à partir du présent. L'adoption d'une perspective historique nous oblige à comprendre les différences entre notre univers éthique et celui des témoins de la réalité du passé. Les jugements éthiques en histoire se manifestent lorsqu'il faut en arriver à des conclusions de nature éthique concernant les actions et les acteurs du passé ou lorsque nous devons juger de la culpabilité de certaines personnes en raison des gestes qu'ils ont posés. Il est hasardeux d'imposer nos valeurs contemporaines aux acteurs de l'époque, car cela mène au présentisme. En même temps, l'historien ne peut rester neutre devant les abus de l'histoire (p. ex., esclavagisme, nazisme, impérialisme, etc.). Dans le cas de la commémoration de la bataille des plaines d'Abraham, la Commission des champs de bataille nationaux du Canada a jugé que la reconstitution historique en 2009 était une bonne chose. À l'inverse, plusieurs nationalistes québécois ont directement associé cet événement à une tragédie nationale dont le souvenir évoque la Conquête et la domination par les Anglais. Dans les circonstances, comment reconnaître la bataille des plaines d'Abraham au Canada? Quelles responsabilités avaient la CCBN, le gouvernement fédéral et le gouvernement du Québec dans l'organisation de cette commémoration? Voilà autant de questions que les élèves sont en droit de se poser. Car pour que l'histoire soit importante, elle doit s'accompagner d'un certain jugement éthique sur les actions posées par nos précurseurs. Ainsi, ce que nous apprenons du passé peut nous aider à faire face aux enjeux moraux d'aujourd'hui.

Le personnel enseignant peut faire appel à ces six concepts de la pensée historique de diverses manières dans les cours d'histoire. Pour ce faire, il est utile de se demander :

- Comment pouvons-nous les intégrer fréquemment dans nos enseignements?
- Que pouvons-nous faire pour aider les élèves à bien les utiliser comme angles d'entrée pour approfondir la pensée historique de manière critique?

DÉFIS LIÉS À L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Enseigner la pensée historique plutôt que transmettre une histoire-matière sous forme de récit aux élèves présente de nombreux défis. Voici donc quelques stratégies pour faciliter son intégration au sein des programmes scolaires.

Rendre l'histoire problématique : il faut utiliser le contenu ou la matière pour élaborer des situations-problèmes sans réponse évidente, qui font appel à un conflit cognitif et qui visent des défis d'analyse critique permettant aux élèves d'en arriver à des conclusions personnelles ouvertes à la critique.

Colliger de multiples sources : la pensée historique est fondée sur l'utilisation d'une base riche et variée de sources primaires et secondaires qui mettent en lumière les multiples perspectives sur le sujet à l'étude.

Admettre les interprétations contradictoires : l'attitude historienne nécessite une ouverture d'esprit de manière à mettre de côté nos propres conclusions et à évaluer les perspectives contradictoires sur le sujet.

Comprendre le présent à l'aide du passé : l'étude d'événements d'actualité dans une perspective historique démontre l'importance de l'histoire pour la compréhension des enjeux contemporains. Les enseignantes et les enseignants devraient régulièrement aider les élèves à comprendre que l'histoire nous informe sur les questions et les sujets d'actualité.

Enseigner l'utilisation des outils intellectuels : les concepts de la pensée historique doivent être présentés et utilisés fréquemment dans l'enseignement de la matière et l'étude de sujets historiques. Les élèves doivent prendre conscience que ces concepts sont à la base des habiletés de la pensée historique.

Variation des stratégies d'évaluation : les enseignantes et les enseignants devraient évaluer les élèves à partir de critères qui mettent l'accent sur les explications et les conclusions justifiées plutôt que sur l'atteinte des bonnes réponses.

En bref, l'enseignement de la pensée historique nécessite une planification différente afin d'amener l'élève à une plus grande ouverture d'esprit et à une rigueur intellectuelle. Le but de cet ouvrage est d'offrir aux enseignantes et aux enseignants des stratégies pratiques visant le développement de la pensée historique à l'aide des six concepts (six angles d'entrée) énumérés précédemment.

PRÉSENTER LA PENSÉE HISTORIQUE AUX ÉLÈVES

Avant d'engager les élèves dans l'étude des concepts de la pensée historique, il est utile de saisir quelques notions fondamentales propres à l'histoire.

Distinguer le passé de l'histoire : le passé est tout ce qui s'est produit avant le moment présent. Contrairement au passé, l'histoire n'existe pas en soi. Elle est construite par quelqu'un qui n'est pas forcément un témoin direct du passé étudié. L'histoire est la relation ou le dialogue qu'entretient l'historien avec le passé, tel que vécu par les témoins d'autrefois et authentifié par les traces qui ont subsisté. Pour en arriver à une compréhension du passé, l'historien doit déterminer quels aspects sont importants à la problématisation de l'objet d'étude et à l'élaboration de leur produit, le récit. Nous pouvons dire que l'histoire est à la fois moins que le passé et plus que le passé. Elle est moins que le passé, car elle ne s'intéresse qu'aux réalités dites importantes à la mise en récit du passé. Elle est aussi plus que le passé parce que l'historien, grâce à sa vision rétrospective des événements historiques, jouit d'une position privilégiée pour offrir une compréhension du passé, position dont ne disposaient pas les témoins directs de l'époque.

Reproduisez le tableau suivant en inscrivant uniquement les titres « le passé » et « l'histoire ». Invitez les élèves à dégager des éléments qui permettent de les distinguer (p. ex., un accident d'automobile survenu hier pour le passé et un article de journal sur cet accident pour l'histoire). Les élèves devraient graduellement arriver à trouver des éléments semblables à ceux présentés dans le tableau. Par la suite, discutez avec les élèves du fait que le passé est derrière nous (nous ne pouvons pas y retourner), alors que l'histoire est contemporaine et vivante. Enfin, invitez-les à réfléchir aux dangers de concevoir l'histoire comme le seul récit possible du passé.

LE PASSÉ	L'HISTOIRE
<ul style="list-style-type: none"> Le passé contient tout ce qui s'est produit avant le moment présent 	<ul style="list-style-type: none"> L'histoire représente une fraction du passé
<ul style="list-style-type: none"> Le passé n'existe plus, sinon qu'à travers les traces qui ont survécu 	<ul style="list-style-type: none"> L'histoire est structurée en récits basés sur les sources disponibles
<ul style="list-style-type: none"> Le passé n'est ni ordonné, ni arrangé en récit 	<ul style="list-style-type: none"> L'histoire est construite à partir de questions et d'intérêts de recherche
<ul style="list-style-type: none"> Le passé n'a pas de but particulier 	<ul style="list-style-type: none"> L'histoire vise la compréhension du passé

Distinguer l'histoire des mythistoires : l'histoire repose sur une curiosité et un esprit d'ouverture à l'égard des réalités humaines. Elle amène à s'interroger non pas sur ce que nous devons *commémorer*, comme la déportation des Acadiens ou la bataille des plaines d'Abraham, mais sur ce que le passé *signifie* et offre comme réponse à nos questions contemporaines. Pour Jocelyn Létourneau, la distinction se résume aux types de questions que nous nous posons à titre d'acteurs historiques. Les questions de type « de quoi dois-je me souvenir? » attachent la personne à une mémoire prédestinée, une mythistoire dont il doit nécessairement rester tributaire pour exister socialement et individuellement. À l'inverse, les questions du genre « qui suis-je en vertu de mon passé? » amènent l'acteur à participer activement à la vie collective et à son avenir, à inscrire son propre parcours historique dans la mouvance sociale dont il est parti prenante¹¹. Pour aider les élèves à faire cette distinction, présentez un passage de la mythologie grecque ainsi qu'un récit historique de la Grèce antique. À partir du tableau suivant, invitez les élèves à établir les éléments distinctifs entre l'histoire et les mythistoires.

HISTOIRE	MYTHISTOIRES
<ul style="list-style-type: none"> L'histoire est basée sur l'étude des sources 	<ul style="list-style-type: none"> Les mythes sont basés sur les croyances
<ul style="list-style-type: none"> L'histoire peut être interrogée et révisée 	<ul style="list-style-type: none"> Les mythes sont soit acceptés, soit rejetés
<ul style="list-style-type: none"> L'histoire s'appuie sur une méthodologie reconnue 	<ul style="list-style-type: none"> Les mythes se transmettent sans mécanisme de validation
<ul style="list-style-type: none"> L'histoire vise la compréhension du passé 	<ul style="list-style-type: none"> Les mythes ont pour but la commémoration

L'histoire comme enquête : d'après les études de Sam Wineburg, ce qui différencie les historiens des apprentis c'est avant tout leur rapport au discours de l'histoire. Alors que les élèves lisent les sources historiques comme des encyclopédies remplies d'informations factuelles, les experts, quant à eux, s'engagent ouvertement dans un discours avec les témoins du passé. « Les sources, note-t-il, sont considérées comme des témoins et non des objets, comme des rapports d'échanges sociaux plutôt qu'un ensemble de mots et de phrases¹². » En d'autres termes, les élèves, particulièrement ceux à un niveau avancé de scolarisation, disposent d'un bagage important de connaissances historiques. Toutefois, la plupart d'entre eux ont de graves lacunes à comprendre l'histoire comme une enquête plutôt que comme une « quête de la bonne réponse ». Ils doivent apprendre que l'étude de problèmes en histoire ne se résume pas à trouver ce que les manuels scolaires ont déjà établi, mais bien à présenter une interprétation justifiée ou une conclusion personnelle au moyen d'un processus d'enquête. *Cet aspect unique caractérise les questions d'enquête : celles-ci exigent que les élèves portent un jugement critique pour décider laquelle des conclusions est la plus justifiée ou appropriée dans les circonstances.*

11 Létourneau, Jocelyn. *Passer à l'avenir : histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui*, Montréal, Boréal, 2000, 39 p.

12 Ibid., 510.

TÂCHES ET QUESTIONS DE RECHERCHE	TÂCHES ET QUESTIONS D'ENQUÊTE
<ul style="list-style-type: none"> Nommer cinq facteurs qui ont mené les colonies à joindre la Confédération. 	<ul style="list-style-type: none"> Classer les facteurs utilisés par les colonies pour joindre la Confédération en 1867, en ordre d'importance historique.
<ul style="list-style-type: none"> Décrire les contributions de Wilfrid Laurier à titre de premier ministre du Canada. 	<ul style="list-style-type: none"> Le premier ministre Wilfrid Laurier était-il un grand leader canadien?
<ul style="list-style-type: none"> Comparer les modes de vie des Autochtones et des colons français. 	<ul style="list-style-type: none"> Quelle était la différence la plus importante entre les modes de vie des Autochtones et des colons français?
<ul style="list-style-type: none"> Donner les raisons ayant conduit à l'adoption de la <i>Loi sur les mesures de guerre</i> en 1970. 	<ul style="list-style-type: none"> Quelles furent les véritables causes de l'adoption de la <i>Loi sur les mesures de guerre</i> en 1970?

Écrire l'histoire : cette façon particulière d'étudier le passé comporte également une dimension argumentative. L'historien doit non seulement lire les sources et établir leur valeur historique, mais également en dégager une construction narrative permettant de répondre à une problématique précise. Pour Charles Heimberg, « l'argumentation en histoire, fondée sur la mobilisation des modes de pensée de la discipline, est donc une réflexion qui permet de donner du sens et de l'épaisseur temporelle à des faits de société du passé comme du présent¹³. » En effet, la discipline s'est dotée d'outils, de concepts, de termes, d'un jargon méthodologique et d'une mise en récit à l'aide desquels il est possible de penser et d'exprimer les réalités sociales du passé.

À titre d'exemple, demandez aux élèves de rédiger un récit personnel en tant que témoin d'un événement (p. ex., un incident dans la cour d'école ou dans la salle de classe). Invitez ensuite les élèves à former des équipes et à comparer leurs récits personnels afin de dégager les différences et de formuler des arguments qui expliquent ces différences. Demandez-leur par la suite de récrire l'histoire en équipe en se basant sur l'ensemble des témoignages. Pour les guider dans cette tâche, vous pouvez leur fournir les questions suivantes :

- Quelles sont les causes de l'incident?
- Quels sont les actions et les événements principaux?
- Qui est responsable de l'incident?
- Quelles sont les conséquences de l'incident?

Comparez les récits de chaque groupe et discutez des raisons pour lesquelles il existe des témoignages différents.

13 Cité dans Stéphanie Demers, David Lefrançois et Marc-André Éthier. « Un aperçu des écrits publiés en français et en anglais depuis 1990 à propos de recherches en didactique sur le développement de la pensée historique au primaire », *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*, éd. Jean-François Cardin, Marc-André Éthier et Anik Meunier, Québec, Éditions Multimondes, 2010, 221 p.

COPIE-TYPE : LE FRONT DE LIBÉRATION DU QUÉBEC (FLQ) ET LA CRISE D'OCTOBRE, 1970

Dans chaque chapitre, nous vous proposons une situation-problème permettant l'intégration du concept acquis. Une situation-problème est une situation d'apprentissage qui permet la construction des savoirs et qui comporte des défis à relever. La situation peut être *globale*, c'est-à-dire qu'elle s'accomplit dans un contexte défini et selon une série d'actions précises, *complexe*, car elle fait appel à un conflit cognitif, un problème qui nécessite plusieurs opérations, ou *signifiante* dans la mesure où elle a un sens pour l'élève et un but à atteindre. Chaque situation-problème comporte des activités détaillées basées sur une variété de sources primaires et secondaires à l'appui des concepts de la pensée historique (un concept par chapitre).

CONCEPTS DE LA PENSÉE HISTORIQUE	DÉFIS D'ANALYSE CRITIQUE
<i>Importance historique</i>	Quel est l'événement le plus marquant de La crise d'octobre?
<i>Appel aux sources et interprétation</i>	Quelle preuve la plus convaincante le gouvernement canadien possédait-il pour croire que le FLQ représentait une menace d'insurrection?
<i>Continuité et changement</i>	Dans quelle mesure La crise d'octobre représente-t-elle un moment décisif du mouvement nationaliste québécois?
<i>Cause et conséquence</i>	Quelle est la conséquence la plus déterminante de l'adoption de la <i>Loi sur les mesures de guerre</i> en 1970?
<i>Perspective historique</i>	Pourquoi des membres du FLQ ont-ils eu recours à la violence et au terrorisme?
<i>Jugement éthique</i>	La décision du premier ministre Trudeau d'invoquer la <i>Loi sur les mesures de guerre</i> lors de La crise d'octobre en 1970 était-elle justifiée?

Présentez aux élèves La crise d'octobre de 1970. Demandez-leur s'ils étaient au courant que le gouvernement canadien, dirigé par le premier ministre Trudeau, avait déjà eu recours à la *Loi sur les mesures de guerre* et fait appel à l'armée pour démanteler un mouvement politique terroriste?

À l'aide des appuis pédagogiques du chapitre 9 et de sources historiques additionnelles (p. ex., articles de journaux de l'époque, encyclopédie canadienne en ligne, archives de Radio-Canada, Archives nationales du Québec et du Canada), expliquez le contexte sociopolitique dans lequel s'est déroulé la crise ainsi que les divers intervenants impliqués dans le conflit (p. ex., les membres du Front de libération du Québec, Jean Drapeau, Robert Bourassa, Pierre Trudeau, Claude Ryan, etc.)¹⁴. Par la suite, dévoilez aux élèves les défis de la situation-problème sous forme d'énigmes ou d'enquêtes à réaliser.

¹⁴ À des fins pédagogiques, on retrouve une situation-problème détaillée de La crise d'octobre, avec une multitude de sources primaires authentiques et traduites au besoin, sur le site de l'historien virtuel (<http://www.historienvirtuel.ca>).