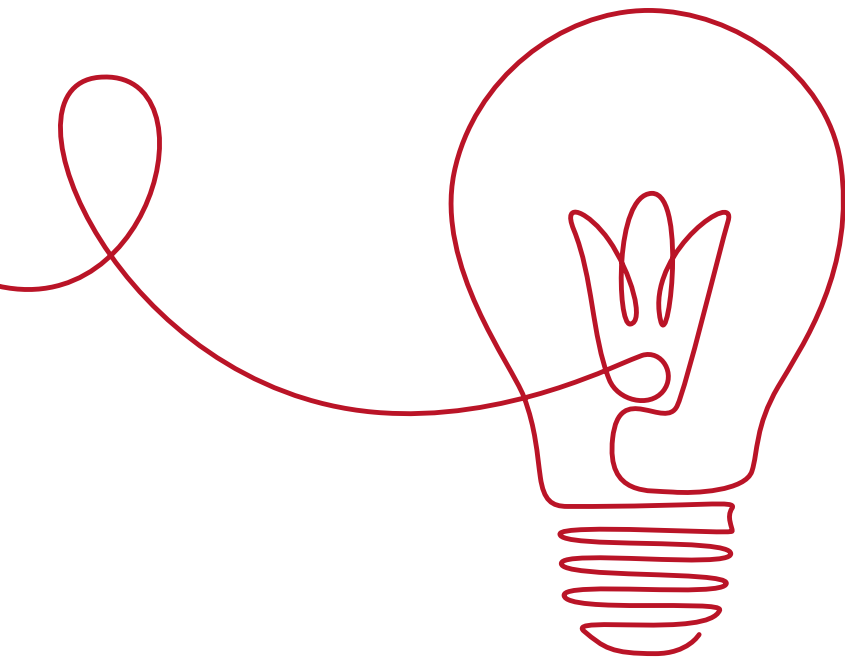




RECHERCHES
EN DIDACTIQUE
DE L'HISTOIRE

GESCHICHTSDIDAKTISCHE
FORSCHUNG



DIDACTICA HISTORICA 9/2023

REVUE SUISSE POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE
SCHWEIZERISCHE ZEITSCHRIFT FÜR GESCHICHTSUNTERRICHT
RIVISTA SVIZZERA PER L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA

© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2023
10, rue du Tertre
2000 Neuchâtel
Suisse

www.aphil.com

Abonnement ou commande de numéros individuels : commande@aphil.ch

ISSN 2297-7465

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICARDH.2023.009.01

Responsables éditoriaux

Groupe d'étude de didactique de l'histoire de la Suisse romande et italienne (GDH) – Deutschschweizerische Gesellschaft für Geschichtsdidaktik (DGGD), sous mandat de la CODHIS-SDGD.

<http://www.codhis-sdgd.ch/>

Pour les Éditions Alphil : Rachel Maeder

Comité de rédaction

Nadine Fink, HEP Vaud, directrice de rédaction

Prisca Lehmann, Gymnase d'Yverdon-les-Bains, co-directrice de rédaction; **Nicolas Barré**, HEP-BEJUNE; **Pierre-Philippe Bugnard**, Université de Fribourg; **Nathalie Masungi**, HEP Vaud; **Thomas Metzger**, PH St. Gallen; **Michel Nicod**, EPS Roche-Combe Nyon; **Nadine Ritzer**, PH Bern; **Béatrice Rogéré Pignolet**, HEP Vaud; **Amalia Terzidis**, HEP Valais; **Béatrice Ziegler**, PH FHNW, Aarau, responsable des articles germanophones.

Comité scientifique

Sylvain Doussot, INSPE Nantes Université; **Marc-André Ethier**, Université de Montréal; **Johannes Meyer-Hamme**, Universität Paderborn; **Sabrina Moisan**, Université de Sherbrooke; **Astrid Schwabe**, Europa-Universität Flensburg; **Maren Tribukait**, Leibniz-Institut für Bildungsmedien – Georg Eckert Institut, Braunschweig; **Karel Van Nieuwenhuysse**, KU Leuven.

Ces articles ont fait l'objet d'une évaluation par les pairs en double aveugle par le comité international de lecture. Publiés exclusivement en ligne, ils font également l'objet d'un article synthétique paru dans le numéro imprimé de la revue.

Die in diesem Heft veröffentlichten Beiträge berichten von geschichtsdidaktischen Forschungsarbeiten und wurden einem Double-blind-Peer-Review-Verfahren unterzogen.

Image couverture : © Olga Ubrailo.

Didactica Historica est soutenue par l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSHS) via l'affiliation de la Coordination nationale des didactiques de l'histoire (CODHIS/GDH – DGGD) à la Société suisse d'histoire (SSH).



Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften
Académie suisse des sciences humaines et sociales
Accademia svizzera di scienze umane e sociali
Academia svizra da ciencias humanas e socialas
Swiss Academy of Humanities and Social Sciences



Table des matières

Éditorial / Editorial	4
Sylvain Doussot, Élise Guenoux, Université de Nantes	
Construction de faits et développement de concepts en histoire scolaire : le rôle de l'argumentation des causes possibles d'un événement	5
Marc-André Éthier, Université de Montréal David Lefrançois, Université du Québec en Outaouais	
Contexte théorique et méthodologique d'une enquête sur la mobilisation d'heuristiques historiennes par des élèves du secondaire	18
Lucie Gomes, Université de Limoges	
Visiter Oradour-sur-Glane : la rumeur Oradour-sur-Vayres, levier ou obstacle pour les apprentissages ?	30
Philipp Marti, Dominic Studer, Pädagogische Hochschule FHNW, Aarau	
Zur Themenbestimmung in einer globalisierten Lebenswelt: Empirische Erkundungen anhand von Gruppengesprächen mit Deutschschweizer Geschichtslehrpersonen	43
Regula Argast, Nadine Ritzer, Anja Koszuta, Tobias Lüthi, Pädagogische Hochschule Bern	
Geschichte kompetenzorientiert unterrichten – Fallanalysen zum Planungs- und Unterrichtshandeln von Berner Geschichtslehrpersonen der Sekundarstufe I	53

Éditorial / Editorial

À l'occasion de la parution de *DIDACTICA HISTORICA* n° 9/2023, nous publions pour la première fois le livret en ligne *RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE – GESCHICHTSDIDAKTISCHE FORSCHUNG*. Celui-ci réunit les contributions scientifiques à la recherche en didactique de l'histoire, qui étaient jusqu'alors publiées individuellement sur les sites des éditions Alphil et de la CODHIS-SDGD. Les articles proposés présentent des travaux de recherche actuellement menés dans notre champ scientifique consacré à l'analyse des relations entre l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire scolaire. Ils sont soumis à une procédure d'expertise selon les critères scientifiques usuels (peer-review). Chaque

article a également donné lieu à un texte synthétique destiné à faire connaître, à un large public, les principaux apports de la recherche et l'intérêt des savoirs didactiques produits pour l'enseignement de l'histoire. Comme par le passé, les articles courts sont publiés dans la revue imprimée. Le comité de rédaction et la maison d'édition ont opté pour la publication de ce livret en ligne afin d'accroître la visibilité et l'attractivité des contributions scientifiques à la recherche en didactique de l'histoire et de mettre en évidence la nature différente des articles scientifiques et des textes synthétiques. Nous vous en souhaitons bonne lecture.

Le comité de rédaction et les éditions Alphil

Mit der Nummer 9 der *DIDACTICA HISTORICA* erscheint 2023 erstmals die Online-Publikation *RECHERCHES EN DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE - GESCHICHTSDIDAKTISCHE FORSCHUNG*. In ihr werden die Beiträge zur geschichtsdidaktischen Forschung, die bislang auf den Websites des Verlags Alphil und der CODHIS-SDGD einzeln publiziert worden sind, neu als Heft gestaltet veröffentlicht. Die vorgeschlagenen Artikel stellen aktuelle Forschungsarbeiten aus dem geschichtsdidaktischen Wissenschaftsbereich vor, der sich mit der Analyse der Beziehungen zwischen dem Lehren und Lernen von Geschichte in der Schule befasst. Jeder Beitrag ist einem double blind-peer review unterzogen worden.

Zu jedem dieser Artikel erscheint in der gedruckten Ausgabe der Zeitschrift ein synthetisierender Beitrag für eine breites Publikum, in welchem die wesentlichen Ergebnisse der Forschung und die Bedeutung des erarbeiteten didaktischen Wissens für den Geschichtsunterricht vermitteln soll. Die Redaktion und der Verlag haben sich für diese Form der Veröffentlichung entschieden, um die Sichtbarkeit und Attraktivität der Publikation von geschichtsdidaktischer Forschung in der *DIDACTICA HISTORICA* zu erhöhen und den unterschiedlichen Charakter der wissenschaftlichen Artikel und der synthetisierenden Texte zu unterstreichen. Wir wünschen gute Lektüre

Redaktionkomitee und Alphil Verlag

Marc-André Éthier, Université de Montréal
David Lefrançois, Université du Québec en Outaouais

Contexte théorique et méthodologique d'une enquête sur la mobilisation d'heuristiques historiennes par des élèves du secondaire

Abstract

Historical programs that emphasize the development of critical thinking do not aim at promoting an unsuspecting reduplication by students of the constructs and conclusions disseminated by scholars or at faith in a grand national narrative, but at the transfer into the public sphere of critical skills called historical thinking. In this article, the theoretical and methodological explanation are pivotal, while the presentation of some exploratory results produced in the first phase of our research project serves to illustrate its characteristics and provides a description of one of the student tasks generating these results on the development of elements of their historical thinking.

Keywords

Québec history program, Secondary school students, Critical thinking, Historical heuristics

Introduction

Depuis au moins le début du xx^e siècle, l'enseignement de l'histoire semble provoquer à travers le monde des frictions qui dégagent parfois plus de chaleur que de lumière¹. Parmi ces débats houleux animant de façon récurrente le milieu de la recherche, plusieurs portent sur le choix de l'information historique que les élèves devraient retenir ou sur celle qu'ils ignorent. D'autres s'intéressent à la faisabilité ou à l'opportunité de projets de formation scolaire de la pensée critique des élèves au moyen d'activités d'enquête mettant l'accent sur les méthodes auxquelles recourent les historiens pour poser et résoudre un problème (identifier des sources, les passer au crible, les mettre en relation, les interpréter et en tirer du sens), ce que l'on pourrait désigner sous l'appellation de *pensée historique*. Certains adversaires d'un enseignement centré de façon affirmée sur le développement de cette pensée historique argüent que les élèves d'âge scolaire ne peuvent apprendre à employer de façon appropriée les techniques d'investigation pertinentes, en raison de leur âge trop tendre ou du trop grand nombre de connaissances qu'ils auraient à accumuler préalablement à l'exercice

ÉTHIER Marc-André, LEFRANÇOIS David « Contexte théorique et méthodologique d'une enquête sur la mobilisation d'heuristiques historiques par des élèves du secondaire », in *Didactica Historica* 9/2023, pp. 18-29.

DOI: 10.33055/DIDACTICAHISTORICARDH.2023.009.01.19

¹ AUDIGIER François, « L'esprit critique et l'enseignement de l'histoire », in ÉTHIER Marc-André, LEFRANÇOIS David, AUDIGIER François (éd.), *Pensée critique, pensée historique et enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, Bruxelles, De Boeck supérieur, 2018, pp. 27-40; BELL J. Carleton, McCOLLUM David F., « A Study of the Attainments of Pupils in United States History », *Journal of Educational Psychology* 8, 5, 1917, pp. 257-274; HAZEN Charles Downer (éd.), *Historical Sources in Schools: Report to the New England History Teachers' Association*, New York, Macmillan, 1902, 299 p.; NASH Gary B., « The History Standards Controversy and Social History », *Journal of Social History* 29, 1995, pp. 39-49.

de la pensée². Nous rendons compte de moyens pris pour constituer un corpus de données à partir duquel nous tenterons de déterminer ce que des élèves du secondaire peuvent accomplir, malgré leur jeunesse, lorsqu'il leur est demandé d'interpréter des sources.

Nous présenterons d'abord le contexte du problème de recherche que nous avons exploré et certaines questions spécifiques qu'il soulève. Cela inclut une brève explication du sens que nous prêterons aux concepts de *pensée critique* et de *pensée historique*, de ce qui les unit ou les distingue, ainsi que des motifs de notre emploi de l'expression pensée historique, et non *pensée historique*. Puis, nous décrirons les démarches engagées pour répondre à ces questions spécifiques à partir d'un cas et examinerons rapidement les limites de la méthode de constitution des données choisie, afin de mettre l'accent sur la description des instruments employés à cette fin, notamment parce que notre démarche tente de marcher sur les brisées méthodologiques d'une autre équipe.

Il s'agira donc d'abord d'un texte dans lequel l'explicitation théorique et méthodologique occupera une place importante, alors que le survol de certains résultats exploratoires produits dans la phase préparatoire de cette première itération du projet de recherche sera réduit au minimum. En vue d'illustrer ponctuellement les caractéristiques et le fonctionnement d'un instrument de recherche, nous insisterons davantage sur la description de l'une des tâches d'évaluation formative utilisées pour générer ces résultats³.

Cadre théorique

Les auteurs des programmes d'études de l'histoire désignant la pensée critique comme l'objectif de ceux-ci prétendent ne pas viser la restitution par les élèves d'un produit de l'histoire savante ou

la croyance en un roman national, mais bien le transfert dans la vie civile du rapport éristique et euristique au savoir appelé *pensée historique*⁴ ou *pensée critique historique*. La pensée historique concerne à la fois les personnes produisant des interprétations du passé et celles à qui ces interprétations peuvent s'adresser. Nous préférons parler de pensée historique, et non historique, car cette activité relève du sujet qui étudie le passé : l'adjectif *historique* évite de confondre l'activité (subjective) de recherche et son objet (historique). De même, nous n'ajouterons pas le qualificatif *critique* à cette expression, car il nous semble redondant. En effet, nous considérons que la pensée historique doit reposer sur le doute méthodique manifesté tant par les personnes proposant une interprétation que par celles en jugeant la valeur, et ce, notamment lorsqu'elles passent au crible de leur examen (critique) les preuves produites par les auteurs d'une interprétation. Selon Wineburg⁵, trois euristiques principales associées à l'expertise en histoire constituent ce rapport : indexation (*sourcing*), contextualisation, corroboration de sources. Basée sur un devis de type descriptif exploratoire reposant sur une approche méthodologique de recherche à la fois qualitative et quantitative, la réflexion de cet auteur sur la pensée historique s'inscrit dans un contexte éducatif pratique qui la détermine et dont nous brosons à petites touches un portrait impressionnant. À la fin du xx^e siècle, lors de la révision générale des plans d'études de l'histoire, c'est en effet en s'appuyant sur l'exercice de la pensée critique que plusieurs promoteurs québécois de l'accroissement du nombre d'heures imparties à l'enseignement de l'histoire justifiaient cet élargissement de la part de l'horaire scolaire hebdomadaire que prescrit le régime pédagogique à l'ordre secondaire⁶. Ce renforcement horaire alors souhaité est, depuis 2001, avéré.

Par conséquent, nous définirons, mais en peu de mots, les concepts de *pensée critique* et de *pensée*

² BERGERON Réjean, « Du "fast-food" pédagogique dans nos écoles », *Le Devoir*, 31 octobre 2022, p. A7.

³ Ce texte reprend et développe des éléments de contenu publiés ailleurs : ÉTHIER Marc-André, LEFRANÇOIS David, « Des instruments pour évaluer l'état de développement de la pensée historique en classe », in JADOULLE Jean-Louis (éd.), *La pensée historique, de l'école maternelle au secondaire. Comment la définir, l'enseigner, l'évaluer?*, Liège, Presses universitaires de Liège, pp. 99-118.

⁴ SÉGAL André, « Sujet historien et objet historique », *Traces* 30, 2, 1992, pp. 42-48.

⁵ WINEBURG Sam, *Why Learn History (When it's Already on your Phone)*, Chicago, University of Chicago Press, 2018, 240 p.

⁶ GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE, *Se souvenir et devenir. Rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, 1996, 80 p.

historienne. Nous exposerons ensuite les liens qu'entretiendraient ces concepts, avant d'examiner plus précisément ce que l'école québécoise doit enseigner (et évaluer) à ce propos, puis les conclusions des recherches sur le développement de la pensée historique.

Teneur des concepts *pensée critique* et *pensée historique*

De nombreuses définitions existent pour la pratique du raisonnement nommée ici « pensée critique ». Relevons-en trois que nous rejetons et une à laquelle nous adhérons.

Commençons par celles que nous rejetons. De rares auteurs considèrent la pensée critique des élèves comme le travail (mental) simple (au sens de « constituée d'un seul élément », et non au sens de « facile ») par lequel ceux-ci mesurent des interprétations profanes (ou « histoires profanes »⁷) de faits à l'aune de la vulgarisation scolaire d'interprétations de ces faits énoncées par des chercheurs en histoire. Les auteurs formant ce premier groupe assimilent ainsi la pensée critique à un jugement prononcé sur la valeur d'une argumentation émise hors de l'école d'après son degré de conformité au canon historique. Cela place l'exercice de la pensée critique au niveau de la transposition scolaire de ce canon, des transpositions dont il convient dès lors de surveiller la rectitude. Cela ne relève plus des élèves, mais des enseignants, voire des responsables de l'écriture des programmes⁸.

Plus nombreux sont ceux qui voient plutôt cette faculté comme une opération mentale complexe (au sens de « composée de plusieurs éléments entrelacés », et non au sens de « compliquée ») que les élèves reproduiraient hors de l'école, sans avoir eu à la pratiquer eux-mêmes en classe. Pour ces auteurs,

⁷ Discours et productions culturelles à vocation publique interprétant et représentant l'advenu ou du rémanent, surtout produits en masse par l'industrie à l'intention de profanes (et non d'experts) en la matière, en général à des fins récréatives, dans une variété de formes, sur de multiples supports (BD, cinéma, jeux vidéos, romans, théâtre, etc.). Au contraire de l'histoire publique ou scolaire, l'histoire profane ne prétend en général ni respecter les normes et les pratiques de l'histoire savante ni dire le « vrai » ou découler directement de la recherche savante.

⁸ BOUVIER Félix, « Retour sur le projet de programme d'histoire "nationale" et son éducation à la citoyenneté », *Revue d'histoire de l'Amérique française* 61, 2, 2007, p. 262.

les capacités et dispositions critiques seraient l'effet indirect ou spontané de l'apprentissage scolaire⁹. Un deuxième groupe souscrit aux propos selon lesquels les élèves réalisent cette opération mentale de haut niveau en imitant leurs enseignants qui l'ont manifestée en leur présence ou en étant imprégnés des vertus diffusées, par essence, par les leçons et les modèles de vie qu'on doit tirer de la banque des événements historiques¹⁰. Un troisième groupe croit plutôt que ce trait de pensée advient lorsque les élèves ont accumulé, dans un domaine spécifique, une quantité (non spécifiée) de connaissances préalables¹¹.

Toutefois, les preuves prépondérantes issues des recherches sur la pensée critique n'appuient aucun de ces trois sens.

Nous identifions plutôt la pensée critique à l'activité d'une personne qui perçoit un problème, s'y intéresse, le pose, le comprend en contexte, analyse ses multiples causes et effets, évalue une proposition qui la concerne ou élucide ses croyances et ses décisions quant à cette proposition¹². De ce point de vue, la pensée critique pourrait correspondre à la pensée telle que Dewey la définit, à savoir un acte réflexif constitué de deux opérations : le questionnement envers une croyance qu'un événement amène à reconsidérer ; l'enquête visant à contredire ou à corroborer cette croyance. Le problème, en somme, délimite le but de la pensée¹³.

La formation des élèves à la pensée critique est l'une des missions dévolues aux enseignants par le curriculum formel, entre autres par ceux des disciplines de la nature et celles du monde social,

⁹ BOCK-CÔTÉ Mathieu, « L'importance de l'histoire : grande entrevue avec l'historien Charles-Philippe Courtois », *Journal de Montréal*, 23 septembre 2013. Disponible sur <https://www.journaldemontreal.com/2012/07/31/limportance-de-lhistoire-grande-entrevue-avec-lhistorien-charles-philippe-courtois>, consulté le 02.09.2022.

¹⁰ POULIN Marie-Christine, *L'arrimage entre l'histoire et l'éducation à la citoyenneté : quels positionnements dans les journaux grand public québécois ?*, Mémoire de maîtrise, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 2015, 135 p.

¹¹ BAILLARGEON Normand, « Comprendre et développer la pensée critique », *Le Devoir*, 10 août 2019, p. B3.

¹² GAGNON Mathieu, MARIE Stéphane, BOUCHARD Étienne, « Quelles pratiques critiques manifestées par des élèves du secondaire en contexte de situations d'apprentissage en histoire ? », in ÉTHIER Marc-André, LEFRANÇOIS David, AUDIGIER François (éd.), *Pensée critique, pensée historique et enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, Bruxelles, De Boeck supérieur, 2018, pp. 53-68.

¹³ DEWEY John, *How we Think*, Boston, D. C. Heath & Co, 1910, p. 9.

disciplines fondées, chacune à leur manière et en tout ou en partie, sur un rapport empirique au monde. Parmi les disciplines scolaires du monde social, l'histoire tient une place particulière.

L'histoire a pour mission depuis fort longtemps, dans les curriculums de plusieurs pays, de mettre en œuvre de manière complémentaire diverses finalités¹⁴. L'affectif ou la constitution ainsi que l'affermissement d'une communauté politique orientent davantage les finalités patrimoniales, politiques et civiques, tandis que l'éducation de l'intelligence incarnée par des procédures spécifiques associées à la raison aiguillent en général les finalités intellectuelles et critiques. Celles-ci impliquent de contrôler la validité de l'usage de toute trace du passé par un double jeu critique formalisé depuis la fin du XIX^e siècle autour de la critique externe et de la critique interne.

Le développement de savoirs et de compétences disciplinaires dans les programmes d'histoire implique souvent de la part des enseignants d'amener leurs élèves à s'engager cognitivement dans des tâches complexes de lecture et d'écriture. Celles-ci sont censées tenir des pratiques des historiens.

En somme, la norme ne serait plus le discours produit par un groupe d'historiens à un moment précis, mais la démarche consciente de recherche et les critères à partir desquels ce discours ou une autre interprétation ont été construits, évalués ou réfutés. Ce qui importerait, ce serait la capacité de problématiser et de rendre raison de l'enquête sur ce problème. Cette façon de voir les finalités de l'éducation à la citoyenneté contraste avec la mission de reproduction souvent dévolue à l'éducation civique, voire revendiquée par certains enseignants¹⁵, car toutes les manifestations humaines seraient par conséquent sujettes à la problématisation et à la critique¹⁶. Cette problé-

matization et cette critique seraient alors ce qu'il convient d'apprendre et d'évaluer, à partir de normes expertes que les novices devraient intégrer, y compris celles qui concernent les preuves et les démonstrations en vue de débattre de leur validité. Du reste, les recherches empiriques à propos de pratiques d'enseignement de l'histoire qui se veulent ambitieuses et sages à cet égard mettent l'accent sur l'usage d'heuristiques historiennes associées à la lecture de sources et à l'écriture de textes argumentatifs. Nous considérons par conséquent que la pensée historienne est l'un des avatars de la pensée critique, mais que les pratiques critiques se manifestent dans différents domaines.

Enfin, il faut distinguer les pratiques associées à la pensée critique de la connaissance déclarative à propos de cette pensée critique¹⁷. En effet, pouvoir parler de la pensée critique (c'est-à-dire en avoir une connaissance déclarative) est distinct de la mise en œuvre des pratiques associées à la pensée critique (connaissance procédurale) ou de leur mise en œuvre opportune (connaissance conditionnelle). Ainsi, bien que la maîtrise de connaissances de tous les types puisse servir la pensée critique, les auteurs de cette contribution pourraient énoncer une définition de la pensée critique ou choisir les réponses recherchées dans un questionnaire à choix multiples à propos de la pensée critique, de l'épistémologie de l'histoire ou des méthodes de recherche, sans maîtriser cette vertu épistémique de façon satisfaisante dans quelque domaine que ce soit.

Injonctions et vellétés officielles

Les programmes québécois d'études de l'histoire ont ainsi plutôt pris, en général, le parti d'entraîner les élèves à penser de façon critique dans ce domaine, comme en témoigne la prépondérance des injonctions de développement de la méthode d'analyse des traces, présentée comme constitutive d'une pensée critique. De fait, les deux cours d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*, obligatoires du secondaire, édictés au tournant du XXI^e siècle stipulaient que les élèves devaient apprendre à interpréter les réalités sociales à l'aide de la

¹⁴ AUDIGIER François, « Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires », *SPIRALE – Revue de recherches en éducation* 15, 1, 1995, pp. 61-89.

¹⁵ MOISAN Sabrina, « Pas cyniques, mais... Représentations sociales de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté chez des enseignants d'histoire au secondaire », in ÉTHIER Marc-André, LEFRANÇOIS David (éd.), *Agentivité et citoyenneté dans l'enseignement de l'histoire. Un état de la recherche en didactique de l'histoire au Québec*, Saint-Joseph-du-Lac, M Éditeur, 2019, pp. 27-56.

¹⁶ MONIOT Henri, *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan, 1993 (Perspectives didactiques), 54 p.

¹⁷ GAGNON Mathieu, MARIE Stéphane, BOUCHARD Étienne, « Quelles pratiques critiques... », pp. 53-68.

méthode historique, bien que plusieurs études aient montré que ces velléités aient été démenties par ce que les examens nationaux évaluent¹⁸. Au demeurant, les efforts fructueux pour généraliser ou réhabiliter un enseignement frontal de connaissances déclaratives, vues comme factuelles et objectives (dates, noms, etc.), tirées du bassin mémoriel traditionnel des Canadiens français, pourraient exprimer la volonté d'ériger en dogme une version du roman national québécois que les élèves doivent consommer et reproduire, ce qui s'oppose à l'ambition de former les élèves à des pratiques collectives de l'histoire, pratiques plus critiques, axées sur l'autonomie, la problématisation, la conceptualisation, l'interprétation et l'argumentation¹⁹. Cependant, l'un n'exclut pas l'autre: il est possible de développer la pensée critique des élèves à partir, par exemple, d'un corpus de connaissances déclaratives et de questions qui donnent un sens à des sources générées au cours d'événements politiques de l'histoire du Québec et d'interprétations de ces événements, puis d'aider les élèves à structurer leur propre interprétation de façon à ce qu'elle soit à la fois solidement appuyée sur des preuves et murement réfléchie.

Concept utilisé pour circonscrire la pensée historique : les euristiques

Cette recherche tire aussi son sens du contexte théorique dans lequel elle s'insère. Dans les années 1960 et 1970, des néopiagéticiens, dont Hallam²⁰, soutiennent que les élèves de moins de 15 ou 16 ans ne peuvent développer leur pensée formelle ni, donc, réaliser des opérations comme celles qui définiraient la pratique de l'histoire. Booth²¹ dénonce

cette approche comme étant basée sur une théorie boiteuse de la nature de l'histoire et de la manière dont les élèves pensent en histoire. Booth²² souligne aussi les lacunes du dispositif mis au point par Hallam pour évaluer l'état de développement de la pensée des élèves en histoire.

Stimulées par les travaux d'auteurs, tels Bruner, Hirst et Shulman, des études de cas rapportées par Cooper et Capita²³, Lee et Shemilt²⁴, Pontecorvo et Girardet²⁵ ou VanSledright²⁶ ont aussi montré que des élèves des ordres primaire et secondaire peuvent apprendre à penser à la manière des historiens... si on leur enseigne cette discipline de façon adaptée: en les amenant à s'interroger sur le passé, à analyser et à évaluer des documents (de première main ou non), à débattre des preuves qui soutiennent leurs interprétations, etc. Elles ont aussi montré que les enseignants ont besoin de modalités d'évaluation mieux adaptées pour suivre la progression de leurs élèves et préparer des dispositifs et des situations d'apprentissage aidant ceux-ci à rompre avec des représentations sociales produisant des réponses adaptées dans un champ de validité habituel, mais en engendrant de moins puissantes ou robustes dans un champ plus général et à manier peu à peu certains outils de pensée des historiens²⁷.

Ces études de cas ont aussi contribué à définir ce que nous appelons la pensée historique, opérationnalisée durant une décennie par Wineburg²⁸

¹⁸ DÉRY Catherine, « Postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle de 4^e secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté », in ÉTHIER Marc-André, LEFRANÇOIS David (éd.), *Agentivité et citoyenneté dans l'enseignement de l'histoire. Un état de la recherche en didactique de l'histoire au Québec*, Saint-Joseph-du-Lac, M Éditeur, 2019, pp. 155-179.

¹⁹ DEMERS Stéphanie, « Pourquoi enseigner l'histoire? », in BOUTONNET Vincent, DEMERS Stéphanie, ÉTHIER Marc-André, LEFRANÇOIS David (éd.), *Quel sens pour l'histoire?*, Saint-Joseph-du-Lac, M Éditeur, 2017, pp. 81-93.

²⁰ HALLAM Roy, « Thinking and Learning in History », *Teaching History* 2, 8, 1972, pp. 337-346.

²¹ BOOTH Martin, « Cognition in History: A British Perspective », *Educational Psychologist* 29, 2, 1994, pp. 61-69.

²² BOOTH Martin, « Skills, Concepts, and Attitudes: The Development of Adolescent Children's Historical Thinking », *History and Theory* 22, 4, 1983, pp. 101-117.

²³ COOPER Hillary, CAPITA Laura, « Leçons d'histoire à l'école primaire : comparaisons », *Le cartable de Cléo* 3, 2003, pp. 155-168.

²⁴ LEE Peter, SHEMILT Denis, « A Scaffold, not a Cage: Progression and Progression Models in History », *Teaching History* 113, 2003, pp. 13-23.

²⁵ PONTECORVO Clotilde, GIRARDET Hilda, « Arguing and Reasoning in Understanding Historical Topics », *Cognition and Instruction* 11, 3-4, 1993, pp. 365-395.

²⁶ VANSLEDRIGHT Bruce, *In Search of America's Past. Learning to Read History in Elementary School*, New York, Teachers College Press, 2002, 208 p.

²⁷ DEMERS Stéphanie, LEFRANÇOIS David, ÉTHIER Marc-André, « 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 », in CARDIN Jean-François, ÉTHIER Marc-André, MEUNIER Anik (éd.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*, Québec, MultiMondes, 2010, pp. 213-245.

²⁸ WINEBURG Sam, *Historical Thinking and other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphie, Temple University Press, 272 p.

en trois principales euristiques (stratégies de questionnement disciplinaire) : l'indexation des sources ou *sourcing*, la contextualisation et la corroboration. L'euristique de l'indexation des sources correspond en partie à l'analyse de l'effet, sur le sens des documents, de leur provenance (qui en sont les auteurs? Ceux-ci ont-ils observé directement ce dont ils témoignent? «D'où» parlent-ils?) et de leur destination (quelles sont les fonctions des documents? Qui sont les récepteurs prévus des messages?, etc.). Elle consiste donc à prendre en considération l'attribution d'un document ou d'un discours. Lorsqu'ils analysaient des sources, les experts observés commençaient toujours par cette forme de critique externe. L'euristique de la contextualisation situe dans le temps, l'espace et le social le document et les événements qu'il rapporte, et analyse les conditions de production de la source. L'euristique de la corroboration implique de vérifier les points concordants et divergents du contenu d'une source avec d'autres.

Plusieurs critiques du modèle des euristiques soulignent qu'il analyse bien les textes écrits trouvés dans les dépôts d'archives officiels, mais ignore les artefacts, la tradition orale, l'expérience des acteurs, les monuments et les sites Web²⁹. Or, cette omission correspond mal à l'histoire telle qu'elle se fait depuis les *Annales*, sinon avant. Le caractère artificiel, contraint, individuel, linéaire, mécanique et réducteur de ces conduites contraste avec les dispositions instrumentées attendues des historiens dans leurs enquêtes, dont les démarches, objets et terrains, conscientisés et divers impliquent et articulent la position du problème, la constitution du corpus, le débat historiographique, etc., mais elles veulent aussi marquer ostensiblement leur rupture avec le réalisme naïf attribué aux historiens méthodiques et avec leur primat positiviste de l'établissement des faits à partir de l'observation des archives, une procédure présentée par Langlois et Seignobos comme objective, alors qu'elle ne l'est pas, comme le relevait déjà Ber, puis Simiand, en reprenant l'image des *Idolas* de Bacon³⁰.

²⁹ BARON Christine, «Understanding Historical Thinking at Historic Sites», *Journal of Educational Psychology* 104, 3, 2012, pp. 833-847.

³⁰ BOURDÉ Guy, MARTIN Hervé, *Les écoles historiques*, Paris, Seuil, 1983, 337 p.; CARIU Didier, *Le document et l'indice*, Rennes,

Dans les années 2010, le concept des euristiques est exploité aux États-Unis dans des recherches nombreuses réunissant de vastes échantillons. Parmi elles, notons celles de Breakstone³¹ ou de Reisman³² (2012). Leurs résultats soutiennent l'hypothèse voulant que l'enseignement des euristiques améliore la maîtrise que les élèves du secondaire ont de celles-ci. Ces deux auteurs partagent avec d'autres des instruments de recherche qu'ils ont dérivés du cadre théorique et méthodologique de Wineburg à propos du domaine de connaissances spécifiques qui ressort aux historiens. Nous nous sommes inspirés de leurs outils pour créer les nôtres, décrits dans la prochaine section.

Méthode

Objectif

Comme la pensée historique semble n'être ni exercée ni évaluée à l'école québécoise, alors que les élèves sont réputés pouvoir la mobiliser dès le primaire et que des recherches montrent que certaines pratiques d'enseignement permettent à des élèves d'enquêter à partir de témoignages oraux (dont certains sont contradictoires entre eux ou avec les opinions des élèves) sur la vie quotidienne et de réaliser un début de construction de problème, de conceptualisation et de critique d'interprétations et de sources, voire d'exploration des possibilités méthodologiques et d'ouverture «*d'un espace de controverse commun aux témoins et aux élèves et invitant à poursuivre l'enquête*»³³, nous avons entrepris une recherche visant à voir quels

Presses universitaires de Rennes, 2022, 320 p.; DOUSSOT Sylvain, *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas exemplaires pour développer des savoirs et des compétences critiques*, Bruxelles, Peter Lang, 2018, 378 p.

³¹ BREAKSTONE Joel, «Try, Try, Try Again: The Process of Designing New History Assessments», *Theory and Research in Social Education* 42, 4, 2014, pp. 453-485.

³² REISMAN Avishag, «The "Document-based Lesson": Bringing Disciplinary Inquiry into High School History Classrooms with Adolescent Struggling Readers», *Journal of Curriculum Studies* 44, 2, 2012, pp. 233-264.

³³ DOUSSOT Sylvain, FINK Nadine, «Faire problématiser des élèves de CE2 en histoire à partir de témoignages», *Recherches en didactiques* 27, 1, 2019, pp. 92-103.

éléments de cette pensée se manifestent quand des élèves du secondaire doivent analyser des sources. Il nous a donc paru nécessaire de brosser un portrait transversal de ce que les élèves québécois peuvent faire, en l'espèce des élèves de quatre différents niveaux (de la première année à la quatrième année du secondaire). Nous aurions voulu suivre quatre cohortes durant respectivement quatre ans, trois ans, deux ans et un an, mais cela n'a pas été possible. Nous y reviendrons au moment de présenter le corpus.

Corpus

À ce jour, le corpus de notre enquête rassemble 5 985 élèves de la première à la cinquième secondaire (de 12 à 17 ans, dont 184 élèves en cinquième secondaire et 137 de niveau indéterminé) étudiant à Montréal et dans la région du Grand Montréal. Ensemble, ils ont réalisé 1 798 tâches d'indexation, contre 2 335 de contextualisation et 1 853 de corroboration.

Limites

Les buts analytiques, le caractère semi-expérimental et le grand échantillon de cette recherche nous ont conduits à préparer une série d'activités artificielles, décontextualisées et séparant des euristiques qui devraient former un tout, activités dans lesquelles les élèves ne se posent pas eux-mêmes un problème, ne constituent pas eux-mêmes leur corpus, disposent d'un temps limité et ne peuvent pas accéder à des ressources extérieures. Cependant, les recherches de Wineburg³⁴ montrent que les personnes capables de mettre en œuvre une pensée historique (que l'on pourrait qualifier d'« expertes », dans cette situation) réussissent aussi des tâches plus spécifiques comme celles-là.

Instruments

Dans l'espoir de faire passer, pendant quatre années consécutives, des tâches comparables aux mêmes élèves (ou à des élèves comparables par rapport à

leur scolarité, c'est-à-dire des élèves d'une même année des quatre premières années du cours secondaire), nous avons préparé quatre versions pour chaque euristique, une par année du secondaire (trois euristiques \times quatre années), soit douze jeux de tâches.

Ces instruments devaient partager huit caractéristiques : informer sur la capacité des élèves à analyser des documents en histoire ; exiger l'usage de l'une des trois principales euristiques ; pouvoir être réalisées en moins de vingt minutes par des élèves maîtrisant l'euristique visée ; être comparables entre elles ; utiliser des sources primaires écrites ou iconographiques ; convenir à des élèves suivant n'importe quel cours d'histoire obligatoire, de la première à la quatrième secondaire ; pouvoir être comprises par des locuteurs parlant un français de base ; pouvoir être corrigées rapidement.

Les douze versions sont bâties sur le même modèle. Chacune comporte un énoncé de départ, une source, trois questions pour guider les élèves et de courts documents de support. L'énoncé de départ présente la source primaire sur laquelle la tâche repose. L'intention des questions varie selon le modèle de tâches.

Pour nous assurer que ces tâches mesurent ce que nous voulons et pour voir la stabilité du niveau de difficulté, nous les avons pré-expérimentées avec quatre historiens, trois étudiants de la maîtrise en histoire et des élèves du secondaire. Cela nous a permis de les ajuster et de trouver des sources mieux adaptées. Avec un test statistique, nous en avons contrôlé la lisibilité.

Seules huit tâches, soit deux ou trois versions par euristique (trois pour l'indexation des sources [*sourcing*] ; trois pour la contextualisation ; deux pour la corroboration) ont été utilisées en classe, en raison de l'accès restreint au terrain en contexte pandémique, en 2020-2021.

La première question de la première tâche (liée à l'euristique de l'indexation des sources [*sourcing*]) porte sur la crédibilité de leurs auteurs, la deuxième, sur la validité du contenu et la troisième, sur la fiabilité des documents de support. Les élèves doivent établir la fiabilité de la source par rapport au problème énoncé.

Pour chaque critère définissant cette euristique, voici un extrait de réponse d'élèves,

³⁴ WINEBURG Sam, *Historical thinking...*, 272 p.

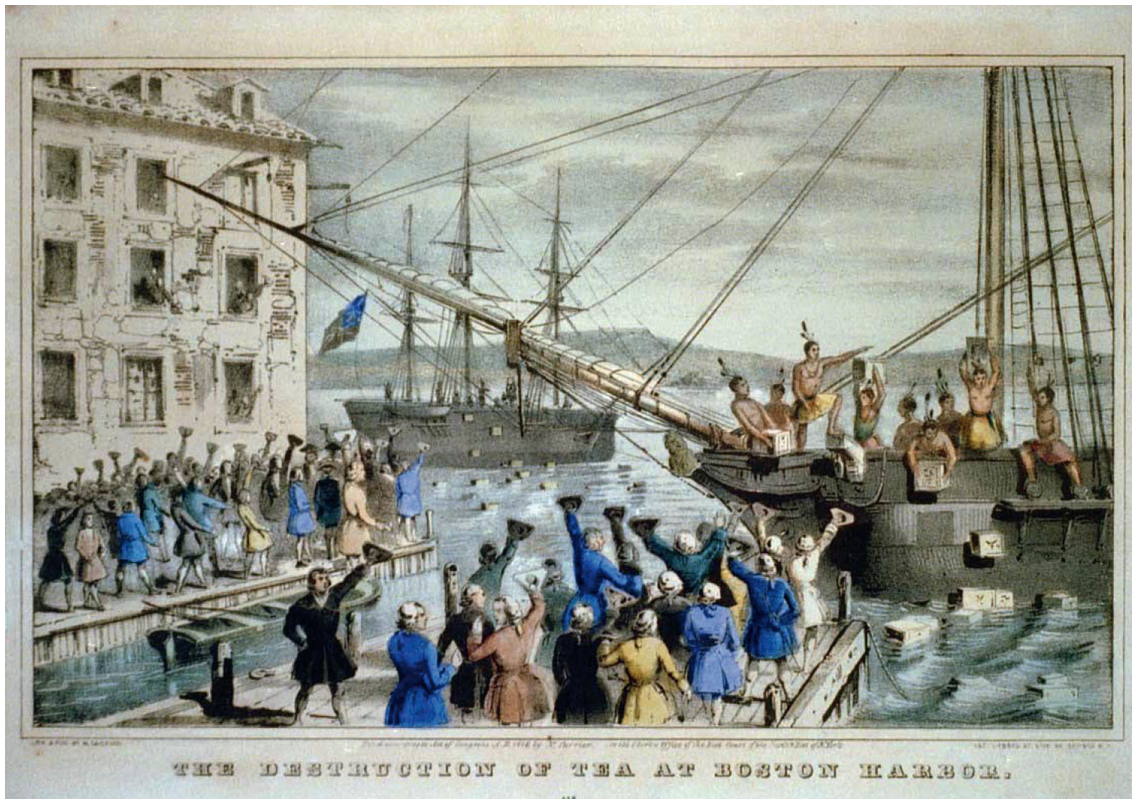


Figure 1. Exemple de tâche portant sur l'euristique de l'indexation des sources [sourcing] : événement du Boston Tea Party

c'est-à-dire une unité de sens³⁵, choisie au hasard dans le corpus :

Critère 1 (Identifie ou énonce l'auteur) :

«Le document C raconte l'histoire d'un père qui conseille à son fils de devenir scribe» (copie H01B08, tâche 5 – Égypte – corroboration).

«On apprend que Thomas More voulait faire une utopie» (copie C01B15, tâche 4 – humanisme – contextualisation).

«Il est mentionné que César-Joseph Ducornet a réalisé la lithographie de Samuel de Champlain» (copie G01D27, tâche 6 – Champlain – sourcing).

Critère 2 (Énonce l'intention de l'auteur) :

«César-Joseph Ducornet a un handicap qui l'empêche de pouvoir graver la pierre puisqu'il n'a pas

de bras» (copie H02E08, tâche 6 – Champlain – sourcing).

«En désaccord, puisque selon un autre historien affirme que les histoires racontées à propos du Tea Party sont fausses et qu'elles ont été créées afin de promouvoir l'image de Samuel Adams puissant et qui aurait eu un contrôle sur le peuple de Boston» (copie D01C07, tâche 2 – Boston Tea Party – sourcing).

«Non, car l'auteur de la source 1 cherche à décoloniser l'Algérie et avoir de l'indépendance. L'auteur est contre la colonisation» (copie B02C07, tâche 3 – décolonisation – contextualisation).

Critère 3 (Tient compte du destinataire de la source) :

«Le document C raconte l'histoire d'un père qui conseille à son fils de devenir scribe» (copie H01B08, tâche 5 – Égypte – corroboration).
«J'ai plus confiance au document D, car il est plus récent et plus réaliste. Les autres datent d'une époque où les États-Unis étaient en pleine

³⁵ BREAKSTONE Joel, «Try, Try, Try Again...», pp. 453-485.

révolution et où l'on voulait créer des symboles forts pour motiver le peuple» (copie F01D31, tâche 2 – Boston Tea Party – sourcing).

« Le travail n'est plus dans les valeurs fondamentales des gens alors ce prêtre, désappointé, tente de convaincre la population de garder un mode de vie à l'ancienne, car apparemment, leur nouveau mode de vie créerait un malaise économique » (copie W01B10, tâche 7 – industrialisation – contextualisation).

Critère 4 (Énonce le moment de production de la source):

« L'époque n'était pas la meilleure, car il y avait la Renaissance, il y avait les pouvoirs, la royauté, le bas peuple » (copie A01B01, tâche 4 – humanisme – contextualisation).

« En 1854, ça serait un peu trop difficile de peindre avec l'huile de toile, car avant on était un petit peu moins doué » (copie F01C20, tâche 6 – Champlain – sourcing).

« Le document A, fourni par un historien moderne, contredit les autres textes ayant été écrits par des historiens/scribes de l'époque » (copie A01A19, tâche 5 – Égypte – corroboration).

La première question de la deuxième tâche (liée à la contextualisation) porte sur la capacité de définir le concept central de la source, la deuxième, sur la capacité à établir le contexte historique à l'aide des documents de support et la troisième, sur la capacité de justifier le lien entre la source primaire et son contexte. Les élèves doivent analyser le contexte de production de la source. Pour chaque critère définissant cette euristique, voici un extrait de réponse d'élèves, c'est-à-dire une unité de sens³⁶:

Critère 5 (Tient compte du contexte historique des acteurs):

« L'époque dans laquelle vit Thomas More, c'est la Renaissance, époque d'invention (imprimerie, traité d'anatomie, etc.) » (copie E01D02, tâche 4 – humanisme – contextualisation).

« Bien que Ducornet ait vécu durant la même époque, celui-ci n'exerçait pas de la lithographie. De plus, des historiens du document B expliquent qu'il n'y avait aucun portrait authentique de Champlain et que ce serait des fabrications ou des lithographies de d'autres que l'on méprenait pour Champlain » (copie A01B05, tâche 6 – Champlain – sourcing).

« Certains penseurs vont aller contre les croisades, mais dans une époque où l'Église est aussi omniprésente, ils passent inaperçus » (copie C01X28, tâche 1 – croisades – corroboration).

Critère 6 (Situe le contenu des documents dans le temps):

« Cet extrait a été écrit en 1516, donc avant que les guerres et les majeurs problèmes de notre société apparaissent » (copie A01A04, tâche 4 – humanisme – contextualisation).

« Ce sont des personnes qui savent de qu'est-ce qu'ils parlent. Ces textes existent depuis les années 1700 » (copie E01A22, tâche 6 – Champlain – sourcing).

« Ce sont des métiers en 1300 et 1200 avant J.-C. » (copie F01C12, tâche 5 – Égypte – corroboration).

Critère 7 (Situe le contenu des documents dans l'espace):

« Plusieurs croient également que le statut d'être un scribe est très bien vu par la société égyptienne » (copie A01A04, tâche 5 – Égypte – corroboration).

« Le personnage important du Québec s'agit de Samuel de Champlain qui a fondé la ville de Québec » (copie E01D02, tâche 6 – Champlain – sourcing).

« À cette époque, les Européens étaient extrêmement axés sur l'expansion européenne. Le prince du Portugal envoyait d'énormes quantités de bateaux à l'eau » (copie A01A03, tâche 4 – humanisme – contextualisation).

La première question de la troisième tâche (liée à la corroboration) porte sur la capacité de dégager le point de vue de l'auteur. Les autres questions demandent aux élèves de comparer différentes perspectives avec le point de vue de l'auteur.

³⁶ BREAKSTONE Joel, « Try, Try, Try Again... », pp. 453-485.

Pour chaque critère définissant cette euristique, voici un extrait de réponse d'élèves, c'est-à-dire une unité de sens³⁷ :

Critère 8 (Tient compte de plusieurs perspectives) :

« Il vit aussi dans une société où des humanistes dénoncent le droit des hommes, où l'on dénonce sa beauté et sa nature, mais la royauté préfère continuer à prendre avantage sur les paysans et les pauvres que d'écouter la parole d'humanistes » (copie D01B17, tâche 4 – humanisme – contextualisation).

« L'auteur du document C est en accord avec la source 1 et celui du document A l'est aussi, mais il rappelle que ce n'est pas tous les scribes qui ont la vie facile. Alors que les auteurs des documents B et D ne partagent pas le même point de vue que celui de la source 1 » (copie D01D01, tâche 5 – Égypte – corroboration).

« Les documents B et A affirment qu'il n'y a aucun portrait qui révélerait le vrai visage de Champlain. Mais le document C dit qu'un des portraits de Ducornet était bien le bon, car il représentait Samuel de Champlain et Ducornet l'avait bel et bien peint » (copie F01C19, tâche 6 – Champlain – sourcing).

Critère 9 (Tient compte de la validité des éléments retenus) :

« Le document A, fourni par un historien moderne, contredit les autres textes ayant été écrits par des historiens/scribes de l'époque, qui, d'après moi, aurait une meilleure perception du métier le plus prestigieux de leur société » (copie A01A19, tâche 5 – Égypte – corroboration).

« Oui, car dans la source 1, il explique que Ducornet a copié la gravure, car les côtés sont inversés et dans les documents A, B, C, D, ils disent qu'il n'y a pas de véritable portrait de Champlain. Ils impliquent donc que la lithographie de Ducornet n'est pas un vrai » (copie A01A07, tâche 6 – Champlain – sourcing).

« De plus, les gens de cette société pensaient qu'ils étaient supérieurs. C'est pourquoi les chrétiens qui se croyaient supérieurs aux autres religions

avaient chassé les Juifs » (copie A01B06, tâche 4 – humanisme – contextualisation).

Critère 10 (Tient compte de la valeur relative des extraits) :

« On peut faire confiance aux documents A, B parce qu'il y a la source de l'article, mais les documents C et D n'ont pas la source du document de l'article » (copie F01A25, tâche 6 – Champlain – sourcing).

« Puisque les colonisateurs vivent dans le luxe et qu'ils ont plein de privilèges. Donc, ils ne veulent surtout pas s'en débarrasser en laissant la colonie se décoloniser » (copie H01A05, tâche 3 – décolonisation – contextualisation).

« Nivel de Frétéval était d'accord pour aller combattre, mais il avoua ses mauvaises conduites durant la guerre. Selon Chris Harman, "libérer n'était qu'un mot pour étendre son territoire et massacrer tout non-chrétien catholique". Finalement, les chrétiens partageaient en quelque sorte la volonté du pape de "libérer" Jérusalem, mais certains ont vu d'autres intentions derrière. Donc, non » (copie J02X09, tâche 1 – croisades – corroboration).

Critère 11 (Fait des liens entre les documents) :

« Non, parce que dans le document A, ils disent qu'on ne sait le portrait authentique de Champlain donc ils ne confirment pas que c'est Champlain précisément sur la lithographie de la source 1 » (copie F01A23, tâche 6 – Champlain – sourcing).

« À l'aide des documents A, B et C, nous voyons que la religion est très importante et que si nous dérogeons de ces règles, nous sommes mis en exil » (copie I01C04, tâche 4 – humanisme – contextualisation).

« Les deux auteurs [de la source 1 et du document B] pensent qu'ils ont de l'argent, mais pas la même classe dans la société » (copie G01D20, tâche 5 – Égypte – corroboration).

Ces onze critères initiaux ont servi à analyser les huit tâches, même si chacune d'entre elles ciblait les critères d'une euristique en particulier, car la mobilisation de la pensée historique, au moins

³⁷ BREAKSTONE Joel, « Try, Try, Try Again... », pp. 453-485.

depuis Wineburg³⁸, est conçue comme une opération cognitive incompatible avec un réductionnisme des particules.

Ces tâches ont été distribuées aux élèves en classe, à raison de trois par année : une à la fin de l'automne, une en hiver et une au printemps. Ceux-ci disposaient de vingt minutes pour réaliser chacune des tâches. Le chercheur ou l'auxiliaire présent en classe avait pour mandat de lire les questions avec les élèves. Durant la réalisation de la tâche, il ne devait répondre à aucune question, sauf celles concernant le vocabulaire.

Des corrigés ont été créés pour chaque tâche. Ils indiquaient ce qui devait être observé dans les réponses, pour évaluer si l'élève maîtrisait (ou non) le critère ciblé. Les réponses appropriées à chaque question des tâches étaient aussi incluses. Si l'élève démontrait, dans ses réponses, une maîtrise suffisante du critère, la note 1 était attribuée sous le critère correspondant. Dans le cas contraire, la note 0 était indiquée – plusieurs élèves mentionnant par ailleurs leur incapacité de remplir l'ensemble du questionnaire pour des raisons autres que lexicales. Cette approche binaire simple permettait aux auxiliaires d'analyser toutes les tâches de la même façon. En effet, dans ce processus de traitement des données collectées, deux auxiliaires ont codé l'ensemble (ou presque) des tâches.

Prospectives

Comme outils de recherche standardisés, les tâches que nous avons élaborées nous semblent ouvrir une voie de recherche prometteuse pour creuser cette

étude et en présenter les prolongements. Après une série de contre-codages (visant à stabiliser les critères et à optimiser l'accord interjuges), l'ajout d'échantillons complémentaires (pour homogénéiser le nombre de tâches par euristique) et l'analyse *in extenso* de l'ensemble des données, la prochaine étape sera de qualifier les réponses des élèves et de dépasser une analyse fondée sur la seule présence ou absence des manifestations retenues de la pensée historique. Il sera alors possible d'étoffer cet avant-gout des résultats préliminaires de cette recherche exploratoire et de proposer des éléments quant à l'état de développement de la pensée historique des élèves de notre échantillon. Pour l'instant, nos résultats ne permettent pas de statuer sur la présence ou l'absence de la pensée historique, quoique certains élèves mobilisent parfois, à leur mesure et de façon souvent téméraire, une ou des composantes de l'une ou l'autre des euristiques, dont la prise en compte de la date de production de la source (comme critère de fiabilité), qui n'est donc pas atemporelle, bien que le contexte de production exclue de nombreuses variables spatiales, sociales, matérielles, sociopolitiques... qui comptent souvent parmi les plus importantes pour l'historien. En outre, à la fin de la recherche, nous comptons rendre les tâches (nous ayant servi dans cette recherche) plus adaptées à l'évaluation diagnostique des apprentissages prescrits par les programmes d'études québécois et à l'usage de sources en classe, notamment en situation de modélisation rendue nécessaire par la prise de conscience, par les élèves, d'un besoin de formation topique pour venir à bout d'une situation-problème et résoudre un conflit sociocognitif.

³⁸ WINEBURG Sam, *Historical Thinking...*, 272 p.

Les auteurs

Marc-André Éthier, Ph. D., professeur au Département de didactique, Université de Montréal, membre du CRIFPE, collabore avec Lefrançois. Les grands conseils nationaux de la recherche ont financé ses études sur le développement, par les élèves, des compétences liées à la pensée historique, ainsi que sur la nature des compétences disciplinaires des enseignants et sur leur transposition en classe. Il pilote une recherche sur la façon dont les élèves utilisent les jeux vidéos³⁹ sérieux et les effets de ces usages sur le développement de la pensée historique.

<https://fse.umontreal.ca/faculte/corps-professoral/fiche/in/in14901/sg/Marc-Andr%c3%a9%20%c3%89thier/>

marc.andre.ethier@umontreal.ca

<https://orcid.org/0000-0001-5195-2050>

David Lefrançois, Ph. D., est professeur en sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais et membre du CRIFPE. Ses recherches et publications analysent les contenus des programmes d'études, le matériel didactique, les usages d'enjeux politiques controversés en classe, les méthodes et les moyens d'enseignement et d'évaluation des apprentissages en sciences humaines et sociales au primaire et au secondaire, tout

particulièrement dans les domaines que sont l'éducation financière, l'éducation juridique, l'éducation à la citoyenneté et l'histoire.

<https://uqo.ca/profil/lefrda01>

david.lefrancois@uqo.ca

<https://orcid.org/0000-0002-3091-0967>

Résumé

Les programmes d'histoire qui se proposent de développer la pensée critique tendent à viser non pas la restitution par les élèves d'un produit de l'histoire savante ou la croyance en un roman national, mais le transfert dans la vie civile d'une compétence disciplinaire critique appelée pensée historique. Dans cet article, l'explicitation théorique et méthodologique occupe une place importante, tandis que l'aperçu de certains des résultats exploratoires produits dans la phase préparatoire de notre projet de recherche sert à illustrer les caractéristiques d'un instrument de recherche. Cet aperçu se concentre sur la description d'une des tâches d'élèves générant des résultats à propos de l'état de développement d'éléments de leur pensée historique.

Mots-clés

Programme québécois d'histoire, Élèves du secondaire, Pensée critique, Euristiques historiques

³⁹ Nous adoptons les conventions de l'orthographe rectifiée de 1990.

ISSN 2297-7465

ISBN 978-2-88930-560-5



9 782889 305605