

# La pensée historique à l'école : visées et modèles



Sabrina Moisan

Dans les dernières décennies, l'enseignement de l'histoire a connu un changement de paradigme en passant d'une pratique magistro-centrée où la transmission d'un récit historique unique se fait du maître aux élèves, à une vision constructiviste où le développement de la capacité des élèves à penser historiquement est au cœur de l'enseignement. Dans ce contexte, les élèves devraient développer non seulement des savoirs déclaratifs et une certaine vision du passé, mais également une capacité à prendre en compte le mode de production du savoir historique tout autant qu'à exercer eux-mêmes une réflexion propre à la pensée historique.

Certaines caractéristiques de l'histoire scolaire sont ainsi apparues comme étant particulièrement importantes. Parmi elles, la nécessité de développer un rapport au temps et à la durée, qui n'est pas inné, est au fondement de la réflexion historique et aussi la source des difficultés rencontrées par les élèves<sup>1</sup>. L'histoire scolaire invite aussi à développer un rapport à soi et aux autres, qui initie l'élève à l'altérité. Elle renseigne par ailleurs sur les dynamiques sociales, dont les raisons derrière les luttes et les combats menés par les sociétés passées. Ce qui permet à l'élève de comprendre son lien avec les générations précédentes ou de constater ce qui le distingue de celles-ci. L'étude de l'histoire invite l'élève à bonifier son système d'explication du monde en tenant compte des spécificités contextuelles, mais en lui permettant également de construire des généralisations appuyées sur l'étude de situations similaires survenues à des moments différents ou dans des lieux distincts (Lautier, 1997).

Ce type d'enseignement de l'histoire, centré sur le développement d'une capacité à penser à la manière de l'historien(ne), rend compte d'un rapport au savoir historique conçu comme une construction, une interprétation, qui peut être produite par les élèves au terme d'un travail méthodique. Cette visée épistémologique favoriserait l'exercice en classe d'un travail historien et la

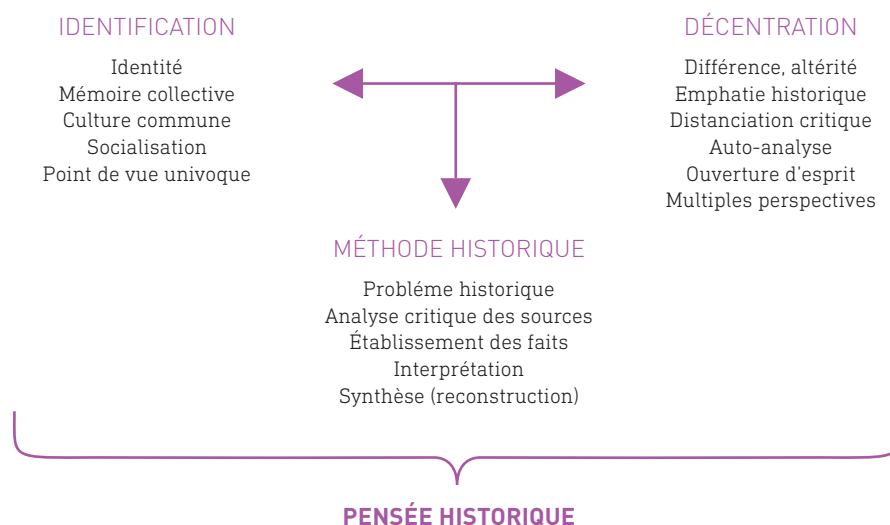
<sup>1</sup> L'espace imparti pour ce texte ne nous permet pas d'approfondir ce point, mais il faudrait également souligner que le rapport au temps est culturellement ancré et véhicule ainsi une certaine vision du monde et de l'ordre des choses qui ne sont pas universelles.

mise en pratique de son mode de pensée. L'acquisition de cette pensée historique permettrait enfin aux élèves d'exercer un jugement complexe et nuancé en tant que citoyens critiques et autonomes.

Les recherches sur le sujet sont nombreuses. Ainsi, près de 100 000 écrits datant de vingt-cinq ans ou moins apparaissent sur Google Scholar pour une recherche avec les mots-clés suivants : pensée historique (1 000), pensée historique (2 500), *historical thinking* (21 000), *thinking historically* (3 300), *compréhension historique* (1 600), *historical understanding* (70 000), *littératie historique* (7), *historical literacy* (2 270). À cela, il faudrait ajouter un concept de plus en plus prisé, soit la conscience historique (8600) ou *Historical conscisouness* (56 000), qui est considéré par certains comme un synonyme de pensée historique.

Afin de rendre compte du processus d'apprentissage de l'histoire dans une perspective de développement de la pensée historique, nous proposons le schéma suivant exposant notamment la relation entre deux pôles en tension, soit celui de l'identification et celui de la décentration. La prise en compte des deux pôles permet, à notre avis, de construire une interprétation du passé et une compréhension de l'histoire qui rende compte de la complexité des enjeux et permette de construire une vision critique du passé. Cette relation entre identification et décentration s'effectue notamment par l'usage de la méthode historique, tel que l'illustre le schéma suivant.

## Dynamique de l'apprentissage de l'histoire scolaire dans une perspective de développement de la pensée historique



---

Le pôle de l'identification, qui relève en bonne partie d'une expérience empirique, comprend plusieurs rapports informels et normatifs au passé. Parmi eux, la mémoire collective, l'identité et l'appartenance, la culture commune et une certaine vision du passé collectif sont des manifestations de la culture historique « populaire » (Seixas, 2016). Ce pôle est constitué des discours sur la nation, des lieux de mémoires, des films, téléseries ou romans historiques rappelant les hauts-faits passés, des visites au musée, des conversations familiales, etc. Ces expressions publiques du passé contribuent à définir l'identité de l'élève et à lui offrir quelques repères concernant le passé collectif (Conrad et al., 2013). Cette vision partagée et parfois floue du passé est habituellement mise en forme dans un grand récit collectif univoque. C'est en tout cas le cas au Québec francophone (Létourneau et Moisan, 2004). Ces éléments constituent un déjà-là à partir duquel les élèves aborderont l'histoire à l'école.

L'identification comprend également des composantes qui demandent une initiation formelle, c'est-à-dire dans le cadre scolaire, aux savoirs jugés essentiels par une société à un moment donné de son histoire. Ces savoirs sont prescrits dans les programmes scolaires et peuvent être de tout ordre. Ils contribuent à socialiser les élèves et à construire une culture commune.

Le second pôle, la décentration, permet de se distancier du pôle de l'identification ou plutôt de questionner ses composantes, afin de se rapprocher d'un mode de pensée plus critique, systématique, voire systémique (Bermudez, 2014). Les composantes de la décentration sont majoritairement développées dans le cadre d'une éducation historique formelle. La décentration renvoie ainsi à une mise à distance de sa propre personne et de ses idées, afin d'envisager le passé du point de vue d'autres personnes ou d'angles jusqu'alors inexplorés. Apprendre l'histoire dans ce contexte implique de développer quelques attitudes comme l'empathie historique, qui consiste grosso modo à juger sans imposer ses propres valeurs aux sociétés du passé, ou encore l'ouverture d'esprit face aux autres cultures, valeurs, sociétés, etc.

Le passage de l'identification à la décentration (processus itératif, par ailleurs) serait facilité par l'utilisation de la méthode historique, habituellement présentée comme un processus de réflexion basé sur le modèle hypothético-déductif (Martineau, 2002), invitant l'élève à parcourir différentes étapes d'une démarche d'analyse : prendre connaissance d'un problème (ou formulation d'un problème), construire une hypothèse, procéder à l'analyse critique de documents (primaires, secondaires, textuels ou iconographiques), interpréter les faits dégagés, synthétiser (Wineburg, 2001).

Cette dynamique de l'enseignement-apprentissage de l'histoire permettrait d'entretenir une vision du passé compris comme une construction, socialement partagée, mais non définitive. Elle permettrait aussi d'envisager diverses perspectives et de tolérer les contradictions et débats entourant les interprétations historiques (Seixas, 2000).

Plusieurs modèles de démarche historique sont proposés par les spécialistes de l'enseignement de l'histoire. Nous en présenterons deux qui ont une grande influence en Amérique du Nord, ainsi qu'un troisième, développé au Québec, et qui a été adopté par le ministère de l'Éducation lors de la rédaction des programmes du nouveau pédagogique dans les années 2000.

### Modèle 1. Les six concepts de la pensée historique

(développé par Peter Seixas et autres, tels Carla Peck (2004) ou Stéphane Lévesque (2009))

Pour le canadien Peter Seixas (2012), la pensée historique équivaut à la conscience historique, car elles seraient toutes deux un rapport qu'entretient l'individu avec le passé, dans le présent, pour orienter ses actions et ses décisions dans l'avenir. Dans ce modèle inspiré notamment des travaux anglais de Peter Lee (2004) sur les *second-order* concepts nécessaires à la compréhension historique, Seixas et son équipe envisagent la pensée historique comme l'aboutissement d'un processus en six étapes que réalisent les élèves en classe :

Établir la pertinence historique	Il s'agit de déterminer ce qui est pertinent (un événement, un document, un personnage, etc.) en fonction des objectifs et de la perspective adoptée par l'élève.
Utiliser les sources primaires	Le travail avec les documents de toutes sortes est incontournable en classe d'histoire. Un travail de critique des sources (contexte de production et contenu du texte) permet de dégager des faits historiques (événements, points de vue d'acteurs, etc.). Ceux-ci sont alors replacés dans leur contexte historique et interprétés.
Définir la continuité et le changement	Penser l'histoire, c'est aussi chercher à expliquer l'évolution des sociétés en s'arrêtant à ce qui demeure similaire (la continuité) dans les moments de changements et vice-versa. Cet exercice, qui peut se faire dans une perspective synchronique ou diachronique, permet notamment de comprendre que l'histoire n'est pas qu'une liste de faits.
Analyser les causes et les conséquences	Les raisons poussant les individus à agir sont souvent multiples. Afin de les comprendre, il est nécessaire de considérer le contexte, de tenir compte du pouvoir d'action et des motivations des individus, des groupes. Pour ce faire, il est suggéré de faire varier les échelles temporelles d'analyse, de même que de rechercher des causes et des conséquences multidimensionnelles (sociales, politiques, économiques, culturelles, individuelles, collectives, etc.). Une fois les listes de causes et conséquences établies, l'élève est invité à évaluer l'ordre de priorité de ces causes et conséquences.
Adopter une perspective historique	Pour bien comprendre les enjeux historiques, il est suggéré d'analyser le contexte social, culturel, économique, émotionnel, intellectuel, etc., d'envisager différentes perspectives (points de vue), même contradictoires et de travailler l'empathie historique.
Comprendre la dimension éthique des interprétations historiques	L'apprentissage de l'histoire devrait enfin permettre de réfléchir aux questions du devoir de mémoire, de la responsabilité et reconnaissance des torts commis par une société dans le passé. De même, l'élève doit effectuer un jugement des interprétations historiques en tenant compte des valeurs et du contexte d'une époque.

Ce modèle, relativement facile à transposer en classe, est en voie de s'imposer partout au Canada au fur et à mesure que les programmes scolaires sont rénovés. Même au Québec, les nouveaux programmes d'histoire du Québec et du Canada utilisent le vocabulaire du modèle de Seixas, mais sans toutefois le nommer et sans le reprendre dans les compétences qu'il propose.

## Modèle 2. Le modèle *Reading like a historian* et *historical thinking matters* <https://sheg.stanford.edu/htm>

Les travaux étatsuniens de Samuel Wineburg (2001) et ses collaborateurs s'appuient sur l'idée que penser historiquement n'est pas un acte inné, car pour eux, la pensée propre à l'histoire s'appuie principalement sur une lecture sophistiquée et critique des textes et des images historiques. Ce mode de pensée permettrait également aux élèves de critiquer et de construire des récits.

L'enseignement de l'histoire selon cette approche se fait en suivant une démarche itérative en quatre étapes accomplies par les élèves :

1. Faire la critique des sources (*Sourcing*) : établir le contexte de production (auteur, motif, point de vue, date, lieu, véracité des propos, fiabilité du document).
2. Contextualiser (*Contextualization*) : faire ressortir les caractéristiques du contexte et les mettre en lien avec le contenu de la source.
3. Corroborer les documents et les faits (*Corroboration*) : procéder à une comparaison avec d'autres documents, leur contenu, leurs points de vue, leur crédibilité, etc.
4. Exécuter une lecture en profondeur (*Close reading*) : faire ressortir les arguments, preuves, vocabulaire, images utilisées pour rendre compte de la perspective de l'auteur.

Une fois ces étapes réalisées, les élèves seraient en mesure de répondre à une question historique complexe ou de construire eux-mêmes un récit sur l'événement étudié.

## Modèle 3. La pensée historique de Martineau (1999, 2002)

Pour Martineau, la pensée historique est composée du langage propre à l'histoire, ses concepts, ses repères de temps, de durée, ses catégories, etc. Il faut savoir nommer le passé pour le réfléchir décemment. Plus qu'une simple utilisation de la ligne du temps, construire un rapport au temps et à la durée nécessite de pouvoir situer, puis caractériser les différentes périodes, de reconnaître les particularités d'un contexte donné, etc. (Johnson, 1975). La prise en compte de la dimension temporelle des phénomènes sociaux permet, par exemple, de comprendre pourquoi les mêmes moyens de production n'ont pas le même effet sur un individu si on le change de contexte. Ainsi, savoir contextualiser permet de comprendre pourquoi être cordonnier au 18<sup>e</sup> siècle ne signifie pas la même chose que l'être aux 19<sup>e</sup> ou 20<sup>e</sup> siècles. De même, il est utile de savoir que la philosophie des Lumières précède les révolutions américaine et française. Cela élargi et enrichi le cadre d'analyse de l'événement et donne une cohérence à la pensée.

La pensée historique nécessite également une attitude spécifique d'ouverture aux réalités différentes, aux contextes divers. Le passé peut en effet être envisagé comme une terre étrangère, où les sociétés étudiées, qu'elles soient d'ici ou d'ailleurs, véhiculent des systèmes de valeurs, des visions du monde et des modes de vie différents de ceux de l'élève, qui doit être en mesure de les considérer lorsqu'il interprète les actions passées (Lowenthal, 1985). L'étude de l'histoire demande de mettre en œuvre une empathie historique et une perspective critique au sujet des interprétations et des faits étudiés.

Enfin, la pensée historique s'appuie sur une démarche méthodologique mobilisant les deux autres composantes de la pensée (attitude et langage). Cette démarche, conçue selon le modèle de l'histoire-problème, consiste en l'analyse critique des sources historiques soumises aux élèves, à l'établissement des faits, à leur ordonnancement, puis à la création d'interprétations visant à répondre à une hypothèse préalablement formulée.

Les programmes d'histoire du renouveau pédagogique ont adopté ce modèle dans l'élaboration de deux des trois compétences disciplinaires qui misent sur la problématisation (CD1), la méthode historique et l'interprétation (CD2).

---

## Conclusion

Le portrait dressé ici laisse dans l'ombre bien des dimensions de l'enseignement de l'histoire. Notamment, la question de l'importance de la pensée narrative pour l'apprentissage de l'histoire (Lautier, 1997 ; Lévesque, 2014), qui est incluse dans les modèles de la pensée historique, mais que nous n'avons suffisamment développée.

Par ailleurs, il faudrait souligner que le développement de la pensée historique n'est pas nécessairement la réponse à tous les défis posés à l'enseignement de l'histoire dans une société pluraliste. En effet, ces modèles ne permettent pas nécessairement de sortir du cadre de la mémoire collective. L'histoire est complexe et recèle des enjeux moraux, éthiques, idéologiques importants, qui doivent être discutés et qui peuvent être laissés de côté au profit d'une démarche d'analyse qui a le potentiel de stériliser les débats, si elle est appliquée de manière trop mécanique. Avec ses étapes à suivre, si l'on n'y prend pas garde, la démarche liée à la pensée historique peut être appliquée machinalement (on répond aux questions : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?) et reproduire un apprentissage objectiviste de l'histoire.



## RÉFÉRENCES

- Bermudez, A. (2014). Four Tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic Education, *Revista de Estudios Sociales*, 52, 102-118.
- Conrad, M., K. Ercikan, G. Friesen, et coll. (2013). *Canadians and Their Past*, Toronto: University of Toronto Press, 248 p.
- Johnson, M. (1975). « Le concept de temps dans l'enseignement de l'histoire », *Revue d'Histoire de l'Amérique Française*, 28(4).
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*, Lille : Septentrion.
- Lee, P. (2004). « Understanding History », dans Seixas (dir.) *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto: University of Toronto Press, p.129-164.
- Létourneau, J. et S. Moisan (2004). « Mémoire et récit de l'aventure historique québécoise chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français », *Canadian Historical Review/Revue d'histoire canadienne*, juin 2004.
- Lévesque, S. (2009). *Thinking Historically. Engaging Students for the 21<sup>st</sup> Century*, Toronto: University of Toronto Press, 240 p.
- Lévesque, S. (2014). « Pourquoi se raconter des histoires? L'importance d'enseigner la pensée narrative », *Thèmes canadiens*, (Automne 2014), pp. 5-11.
- Lowenthal, D. (1985). *The Past is a Foreign Country*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...*, Montréal/Paris : L'Harmattan.
- Martineau, R. (2000). « La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen », dans Lafortune (dir.) *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 281-309.
- Seixas, P. (2000). « Schweigen! Die Kinder! Or Does Postmodernist History Have a Place in the School ? », dans Stearns, Seixas, Wineburg (dir.) *Knowing, teaching & Learning History. National and International Perspectives*, New York: New York University Press.
- Seixas, P. (2012). *The Big Six*, Vancouver: Nelson College Indigenous, 200 p.
- Seixas, P. (2016). "A History/Memory Matrix for History Education", *Public History Weekly, Multilingual blogjournal*, téléaccessible : <http://public-history-weekly.oldenbourg-verlag.de/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/>
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*, Philadelphia: Temple University Press, 255 pages.