

REPÈRES DE LA RÉFLEXION HISTORIQUE : UN CADRE D'ÉVALUATION POUR LE CANADA

PETER SEIXAS

CENTRE FOR THE STUDY OF HISTORICAL CONSCIOUSNESS
UBC

18 AOÛT 2006

INTRODUCTION

Que devraient savoir les élèves et que devraient-ils être en mesure de faire une fois qu'ils ont terminé leur formation en histoire à l'école? La mémorisation de faits et de dates n'est certainement pas la bonne réponse à cette question. De nombreux documents accompagnant le programme d'études parlent de «réflexion historique», mais ils n'en décrivent pas très clairement le sens pour les enseignants et les élèves. Si ce n'est pas la connaissance cumulative de faits, alors quel est le fondement d'un programme d'histoire qui s'étend sur plusieurs années? Quel que soit ce fondement, il doit guider les évaluations en histoire. Sinon, comment être certain de bien mesurer les véritables acquis? Les énoncés généraux des programmes d'études sur les valeurs de l'étude de l'histoire ne sont pas suffisants, sauf si ce sont ces valeurs qui guident nos évaluations. Le présent document vise à définir la réflexion historique aux fins de construire nos évaluations en histoire.

Ken Osborne mentionne : «... on ne sait pas si, ou dans quelle mesure, les cours d'histoire aux différents niveaux sont conçus pour reposer les uns sur les autres, de façon cumulative.»¹ Des chercheurs et des créateurs de programmes britanniques se sont justement penchés sur ce problème, qui en est un de *progression*. La réflexion historique, ce n'est pas tout ou rien : à la base de sa définition repose la notion de progression, mais la progression vers quoi?²

Des chercheurs ont identifié les concepts historiques «structurels» qui forment la base de la réflexion historique. Le projet Repères adopte cette approche, avec six concepts de la réflexion historique distincts, mais étroitement interreliés.³ Les élèves devraient être en mesure :

- d'établir *la pertinence historique* (pourquoi s'intéresser, aujourd'hui, à certains événements ou à certaines tendances de l'histoire. Pourquoi la bataille des Plaines d'Abraham joue-t-elle un rôle si important dans l'histoire du Canada?)
- de recourir à des *faits* découlant de sources primaires (comment trouver, choisir, contextualiser et interpréter des sources en vue d'en tirer un argument historique. Que

nous dit un article d'un journal de Berlin, en Ontario, en 1916, sur les attitudes à l'égard des Germano-Canadiens en temps de guerre?)

- de dégager la **continuité et le changement** (qu'est-ce qui a changé et qu'est-ce qui est demeuré inchangé au fil du temps. Qu'est-ce qui a changé et qu'est-ce qui est demeuré inchangé dans la vie des jeunes adolescentes, entre les années 1950 et aujourd'hui?)
- d'analyser les **causes et les conséquences** (comment et pourquoi certaines conditions et actions en déclenchent d'autres. Quelles étaient les causes de la rébellion du Nord-Ouest?)
- d'adopter des **perspectives historiques** (comprendre le «passé comme s'il s'agissait d'un pays étranger», avec ses contextes sociaux, culturels, intellectuels et même émotionnels différents, contextes qui ont façonné la vie et les gestes des populations. Qu'est-ce qui a incité John A. Macdonald à comparer les Chinois à des bêtes de somme en 1886?)
- de comprendre la **dimension morale** des interprétations historiques (recoupe bon nombre des autres habiletés : comment nous, aujourd'hui, jugeons les acteurs de divers événements du passé, dans quelle mesure les interprétations du passé diffèrent-elles des positions morales d'aujourd'hui, quand et comment les crimes du passé exercent-ils leur influence sur notre société actuelle? Que faire, aujourd'hui, de l'héritage laissé par les pensionnats autochtones?)

Mis ensemble, ces concepts lient la «réflexion historique» aux compétences de la «littératie historique»⁴. Cette formulation n'est pas un énoncé définitif de la réflexion historique, ni la seule façon de l'approcher. Comme l'a écrit Patrick Watson, dans son rapport d'avril 2006 au symposium sur le projet Repères, alors qu'il citait Niels Bohr sur l'étude de la physique et des mathématiques : « L'élaboration d'une nouvelle formule n'était pas, en fait, une avancée vers la *vérité*, mais plutôt la création d'un langage grâce auquel les chercheurs pouvaient s'entendre et qui représentait les objectifs de la recherche.»

Il importe également de noter que ces éléments ne sont pas des «compétences», mais plutôt un ensemble de concepts qui guident et façonnent la pratique de l'histoire. Afin de comprendre la continuité et le changement, par exemple, il faut savoir ce qui a changé et ce qui est demeuré inchangé. La réflexion historique ne prend son sens que lorsqu'elle repose sur un contenu pertinent.

UN CADRE POUR EVALUER LA REFLEXION HISTORIQUE

Afin d'adopter une pensée historique, les historiens, le public en général et les élèves en particulier doivent :

ÉTABLIR LA PERTINENCE HISTORIQUE

Les principes qui permettent de déterminer «qui» et «quoi» enseigner, apprendre et garder en mémoire.

Le passé, c'est tout ce qui s'est produit avant, partout. Nous ne pouvons bien sûr apprendre tout cela. Nous faisons des efforts pour apprendre ce qui est pertinent sur le plan historique et s'en souvenir, mais comment déterminer ce qui est pertinent? Les élèves qui ne s'intéressent pas à cette question se contenteront de ce qu'on leur présente (que ce soit l'enseignant ou le manuel). Mais d'un autre côté, et cela pose également problème, les élèves peuvent traduire «pertinent» par «ce qui m'intéresse». La clé d'une meilleure compréhension de la pertinence repose sur la capacité de relier des tendances ou des événements particuliers à d'autres et ce, de diverses façons. Ainsi, les événements pertinents comprennent ceux qui ont entraîné de grands changements sur de longues périodes pour un grand nombre de personnes (p. ex., Seconde Guerre mondiale). Mais il existe également d'autres critères de pertinence possibles.⁵ Le problème de la pertinence est complexe car il dépend du point de vue et du but : ce qui est considéré comme pertinent peut varier au fil du temps et d'un groupe à un autre.

ASPECTS DE LA PERTINENCE :

- a) **donne lieu à un changement** (l'événement, la personne ou la situation a eu d'importantes conséquences, pour de nombreuses personnes, pendant une longue période).
- b) **révélatrice** (l'événement, la personne ou la situation met en lumière une situation nouvelle ou de longue date dans l'histoire et dans la vie contemporaine ou était important à un moment de l'histoire dans la mémoire collective d'un ou de plusieurs groupes).

Remarque : De nombreux sujets présentent *soit a) soit b)*, mais pas nécessairement les deux. Il faut également mentionner que dans les deux cas, les élèves peuvent établir la pertinence historique d'un événement ou d'un personnage en le reliant à d'autres événements dans un texte ou un argument historique. «C'est pertinent parce que c'est dans le manuel d'histoire» et «C'est pertinent parce que je m'y intéresse» : voilà deux explications inadéquates de la pertinence historique.

À UN NIVEAU PLUS AVANCE, LES ELEVES SERONT EN MESURE :

- a) de montrer la pertinence d'un événement, d'une personne ou d'une situation, soit en expliquant comment il s'inscrit dans un texte narratif plus vaste et significatif, soit en montrant comment il met en lumière une situation nouvelle ou de longue date.
- b) d'expliquer comment et pourquoi la pertinence historique varie au fil du temps et d'un groupe à un autre.

TÂCHES POUR LES ÉLÈVES :

- a) Expliquer ce qui a rend [X] pertinent.
- b) Choisir les «événements les plus pertinents» [p.ex., dans l'histoire du Canada, au 20^e siècle, pour les nouveaux immigrants au Canada], et expliquer les choix.
- c) Identifier et expliquer les différences de pertinence au fil du temps ou d'un groupe à un autre (p.ex., Pourquoi l'histoire des femmes est-elle plus importante aujourd'hui qu'il y a 50 ans? Pourquoi les Canadiens considèrent-ils Louis Riel pertinent, alors que ce n'est pas le cas pour les Américains?).

RECOURIR AUX FAITS DECOULANT DES SOURCES PRIMAIRES POUR BATIR DES CONNAISSANCES SUR LE PASSE

Ici, on entend comment trouver, sélectionner, interpréter et contextualiser des sources primaires. Il existe différentes formes de sources primaires, p.ex., des relevés, des témoignages, des reliques : les différences entre ces documents appellent des questions différentes. Lire une source pour y trouver des *faits* exige des stratégies différentes que lire une source pour y trouver de l'*information*. On peut voir cela, de façon grossière, comme la différence entre lire le bottin téléphonique (pour trouver de l'information) et étudier l'empreinte d'une botte dans la neige sur la scène d'un meurtre (pour trouver des preuves ou des faits). En consultant le bottin téléphonique, on ne se demande pas «Qui a écrit ce bottin?» ou «Pourquoi a-t-il été organisé de cette façon?» (sauf, peut-être, si nous obtenons un mauvais numéro). D'un autre côté, avec l'empreinte du pied, cette trace du passé, nous l'étudions pour savoir si elle peut nous donner des indices sur la personne qui portait les bottes, le moment où l'empreinte a été faite, ainsi que d'autres détails sur ce qui se passait à ce moment précis. La première chose à établir ici est la suivante : «Qu'est-ce que c'est que cette trace dans la neige?» c'est-à-dire «De quoi s'agit-il?» Les manuels d'histoire sont généralement utilisés comme des bottins téléphoniques : on y cherche de l'information. Les sources primaires doivent être lues différemment. Pour bien les utiliser, il faut les placer dans leur contexte historique et en tirer des hypothèses.

ASPECTS DES FAITS :

(Remarque : le terme «auteur» est ici utilisé pour désigner toute personne qui a écrit, peint, photographié, dessiné ou créé la source en question)

- a) De bonnes questions sont essentielles afin de transformer une source en faits, la première question est la suivante : «De quoi s'agit-il?»
- b) Auteur : la position de l'auteur est un aspect essentiel.
- c) Les sources primaires peuvent révéler de l'information sur les buts (conscient) de l'auteur, ainsi que ses valeurs (inconscient) et son point de vue sur le monde.
- d) Une source doit être lue dans son contexte historique.
- e) L'analyse de la source doit également nous donner des faits nouveaux sur son contexte historique.

À UN NIVEAU PLUS AVANCE, LES ELEVES DOIVENT ETRE EN MESURE :

- a) d'utiliser plusieurs sources primaires pour construire le récit d'un événement historique.

TÂCHES POUR LES ÉLÈVES :

- a) Trouver et sélectionner des sources primaires appropriées pour répondre à des questions historiques.

- b) Formuler des questions sur une source primaire dont les réponses devraient jeter une nouvelle lumière sur le contexte historique.
- c) Analyser une source primaire afin de dégager les buts, valeurs et points de vue de l'auteur.
- d) Comparer les points de vue et l'utilité de plusieurs sources primaires.
- e) Déterminer ce à quoi on peut, et ne peut pas répondre à partir de sources primaires.
- f) Utiliser des sources primaires pour bâtir un argument ou un texte narratif.

DEGAGER LA CONTINUITÉ ET LE CHANGEMENT

La continuité et le changement sont essentiels pour organiser la complexité du passé. Il s'est passé beaucoup de choses, à tout moment de l'histoire. Les changements surviennent selon un rythme différent, à différents moments de l'histoire, et en même temps dans différents aspects de la vie. Par exemple, les changements technologiques peuvent survenir très rapidement à un moment où il y a peu de changement sur le plan politique. Une des clés de la continuité et du changement est de rechercher le changement là où il ne semble pas y en avoir, et de chercher la continuité là où l'on s'imaginait trouver du changement. Les élèves se méprennent souvent sur l'histoire en croyant qu'il ne s'agit que d'une liste d'événements. Lorsqu'ils voient que certaines choses changent alors que d'autres demeurent inchangées, ils se font une idée toute autre du passé. Ils ne diront plus «il ne s'est rien passé en 1901». Nos jugements sur la continuité et le changement reposent sur des comparaisons entre un moment du passé et du présent, ou entre deux moments du passé (p. ex., avant et après la Révolution française). **Remarque: comme la continuité et le changement sont étroitement reliés aux causes et aux conséquences, les tâches des élèves réunissent souvent ces deux concepts.**

ASPECTS DE LA CONTINUITÉ ET DU CHANGEMENT :

- a) La continuité et le changement sont interreliés : le processus du changement est généralement continu, et n'est pas isolé en une série d'événements distincts.
- b) Certains aspects de la vie changent plus rapidement que d'autres au cours de certaines périodes. Les points tournants et même parfois les points de déclenchement, aident à situer le changement.
- c) Le progrès et le déclin sont des façons d'évaluer le changement au fil du temps. Changement ne signifie pas toujours progrès.
- d) La chronologie aide à organiser notre compréhension de la continuité et du changement (on ne peut comprendre la continuité et le changement sans connaître l'ordre dans lequel les événements sont survenus).
- e) La périodisation aide à organiser notre compréhension de la continuité et du changement.

À UN NIVEAU PLUS AVANCE, LES ÉLÈVES DOIVENT ÊTRE EN MESURE :

- a) d'expliquer comment certaines choses changent alors que d'autres demeurent inchangées, à n'importe quel moment de l'histoire.
- b) d'identifier les changements au fil du temps dans certains aspects de la vie que l'on considère généralement continus, et de dégager des continuités dans certains aspects de la vie où l'on s'attend à trouver des changements.
- c) de comprendre que la périodisation et les jugements sur le progrès et le déclin peuvent varier selon le but et le point de vue.

TÂCHES DES ÉLÈVES :

- a) Placer une série d'images en ordre chronologique et expliquer pourquoi elles sont dans cet ordre.
- b) Comparer deux documents (ou plus) de différentes périodes et expliquer ce qui a changé et ce qui est demeuré inchangé.
- c) Évaluer le progrès et le déclin du point de vue de différents groupes, depuis un certain moment dans le temps.

ANALYSER LES CAUSES ET LES CONSEQUENCES

Au centre des causes et des conséquences, on retrouve le rôle actif, ou agent, que jouent les gens (individuellement ou collectivement) pour promouvoir et façonner le changement dans l'histoire, ou y résister. Les causes sont liées aux motivations (ou intentions) d'un individu ou d'un groupe, mais s'en distinguent. Elles sont donc multiples et multidimensionnelles, et reposent sur des idéologies, des institutions et des conditions à long terme, et des actions et des événements à court terme. Les causes avancées pour un événement particulier (et leur ordre de priorité) peuvent différer selon l'importance de cet événement historique et les approches et points de vue idéologiques de l'historien.

ASPECTS DES CAUSES ET DES CONSEQUENCES :

- a) Les êtres humains peuvent déclencher des changements historiques, mais ils le font dans des contextes qui imposent des limites au changement. Ces contraintes peuvent être l'environnement naturel, la géographie, l'héritage historique, ainsi que d'autres personnes qui souhaitent des choses différentes. Les agents humains sont donc perpétuellement confrontés à des conditions dont plusieurs (p.ex., les systèmes politiques et économiques) sont héritées d'actions humaines antérieures.
- b) Les actions ont souvent des conséquences inattendues.

À UN NIVEAU PLUS AVANCE, LES ELEVES SERONT EN MESURE :

- a) d'identifier le rôle des actions humaines intentionnelles et des contraintes à ces actions dans le changement.
- b) d'identifier diverses causes d'un événement particulier, à partir d'un ou de plusieurs récits d'un événement.
- c) de construire des hypothèses (p.ex. si la Grande-Bretagne n'avait pas déclaré la guerre à l'Allemagne en 1914, alors...)

TÂCHES DES ÉLÈVES :

- a) Étudier un événement de la vie quotidienne (p. ex., un accident de voiture) afin d'en déceler les causes possibles (p.ex., l'habileté et le temps de réponse du conducteur, l'état de santé ou de fatigue du conducteur, la distraction, une infraction au code de la route, la condition de la voiture, la technologie, le climat, l'affichage, l'absence de feux de circulation, la culture de la vitesse, la taille du VUS qui venait en sens inverse, etc.)
- b) Analyser un passage historique et identifier les «types de causes» (p. ex., économiques, politiques, culturelles, conditions, actions individuelles) présentées comme telles.
- c) Étudier la relation entre les motivations et les intentions individuelles d'un quelconque intervenant et les conséquences de ses actions.

- d) Créer un graphique des causes [p.ex., internement des Japonais] et expliquer la disposition choisie.
- e) Comment les gens à l'époque ont expliqué les causes de [x] et en quoi cette explication est-elle différente de celle que nous avancerions aujourd'hui?

ADOPTER UNE PERSPECTIVE HISTORIQUE

«Le passé est un pays étranger», et par conséquent difficile à comprendre. Mais se plier à cet exercice nous donne une meilleure idée de toute l'étendue des comportements humains, de l'organisation sociale et des options autres que celles que l'on tient pour acquis, et nous permet également de placer nos préoccupations actuelles dans un contexte élargi. Par adopter un point de vue historique, on entend comprendre le contexte social, culturel, intellectuel et même émotionnel qui a façonné la vie et les actions des gens du passé. Même si l'on parle parfois d'«empathie historique», il s'agit d'une notion fort différente de celle de l'identification à une autre personne.

ASPECTS DE LA PERSPECTIVE HISTORIQUE :

- a) Pour adopter le point de vue d'intervenants de l'histoire, il faut recourir à des faits pour tirer des hypothèses sur ce que les gens ressentaient et pensaient (éviter le présentisme – l'application injustifiée d'idées actuelles à des intervenants du passé). L'empathie qui n'est pas fondée sur des faits est sans valeur historique.
- b) Tout événement ou toute situation historique en particulier fait appel à des intervenants qui pouvaient avoir des points de vue différents sur cet événement ou cette situation. Pour comprendre l'événement, il est essentiel de comprendre les perspectives multiples des intervenants historiques.
- c) Adopter le point de vue d'un intervenant historique, ce n'est pas s'identifier à cet intervenant.

À UN NIVEAU PLUS AVANCE, LES ELEVES SERONT EN MESURE :

- a) de reconnaître le présentisme dans un récit historique.
- b) d'utiliser des faits et leur compréhension du contexte historique pour déterminer pourquoi les gens ont agi comme ils l'ont fait (ou pensé ce qu'ils ont pensé), même si leurs gestes semblent de prime abord irrationnels ou inexplicables, ou encore différents de ce que *nous* aurions fait ou pensé.

TÂCHES DE L'ÉLÈVE :

- a) Écrire une lettre, un journal, une affiche (etc.) selon le point de vue de [x], et reposant soit sur des sources fournies par l'enseignant, soit sur des sources trouvées par les élèves.
- b) Comparer les sources primaires écrites (ou dessinées, peintes, etc.) selon deux points de vue contradictoires ou différents d'un même événement. Expliquer les différences.

COMPRENDRE LA DIMENSION MORALE DE L'HISTOIRE

Les historiens essaient de ne pas exprimer de jugements moraux explicites sur des intervenants en pleine action. Mais une fois que tout est dit et fait, si l'histoire est pertinente, elle s'accompagne d'un jugement moral. Ainsi, ce que nous apprenons du passé peut nous aider à faire face aux enjeux moraux d'aujourd'hui. L'héritage d'actions passées est un des nombreux révélateurs de la dimension morale de l'histoire : dans quelles circonstances doit-on se souvenir [p. ex., des soldats morts au combat] ou offrir réparation [p.ex., aux victimes des pensionnats autochtones]?

ASPECTS DE LA DIMENSION MORALE :

- a) Tous les récits historiques pertinents reposent sur un jugement moral explicite ou implicite.
- b) Le jugement moral en histoire est plus difficile à rendre en raison de la responsabilité collective et des changements importants qui surviennent au fil du temps. En portant un jugement moral sur des actions du passé, nous risquons toujours d'imposer au passé nos propres valeurs anachroniques.
- c) Les historiens remédient souvent au conflit entre a) et b) en 1) encadrant les questions qui ont une dimension morale, 2) en évitant de porter un jugement afin de comprendre les perspectives des intervenants historiques et 3) en tirant de leur étude des observations sur les répercussions morales, aujourd'hui, de leurs textes narratifs et arguments.

À UN NIVEAU PLUS AVANCE, LES ELEVES SERONT EN MESURE :

- a) de rendre des jugements sur les gestes posés par les gens du passé, de reconnaître le contexte historique dans lequel ils ont posé ces gestes.
- b) d'utiliser des textes historiques pour étayer leurs jugements sur des questions morales et stratégiques actuelles.

TACHES DES ELEVES :

- a) Étudier un événement historique qui repose sur un conflit [p. ex., attitudes en faveur et contre le droit de vote des femmes, pourquoi le Canada a-t-il admis si peu de Juifs en 1933-1939, l'interdiction du potlatch], identifier les perspectives en cours à cette époque et expliquer ce que ces conflits historiques nous ont appris aujourd'hui.
- b) Les élèves choisissent un enjeu moral actuel [p. ex., le rôle du Canada en tant que gardien de la paix, soins de santé publics par rapport à privés, protection de

l'environnement], ils mènent une recherche sur ses antécédents historiques et en expliquent les répercussions.

¹ Osborne, K. (2004). *Canadian History in the Schools*. Toronto: Historica, p. 13.

(<http://www.histori.ca/prodev/file.do?id=20688>, accessed 8/9/2006).

² Lee, P., & Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, pp.2-3.

³ Ashby, R. (2005). The nature of levels and issues of progression in history: Notes and extracts for reflection, *PGCE Support Materials* (p. 7). England: Institute of Education. These have been radically transformed in the new British National Curriculum.

<http://www.naction.org.uk/subjects/history/levels.htm> (accessed April 3, 2006) For Seixas' earlier formulation, see Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching, and Schooling* (pp. 765-783). Oxford, UK: Blackwell.

⁴ In earlier versions, the term "literacy" was used rather than "thinking." The April 2006 Benchmarks Symposium had discussed at length the connotations of these and other terms, without a definitive conclusion as to which should define the project. Further response to the term "literacy" since the Symposium points to its connections to E.D. Hirsch's "cultural literacy" and the connotation of a list of facts-to-be-learned in common. As this project does not aim to revise the factual *content* of provincial history curricula, "literacy" may convey the wrong message. On the other hand, deep literacy (e.g., reading for point-of-view and writing as argument) are central to the goals of the Benchmarks Framework.

⁵ Counsell, C. (2004). Looking through a Josephine-Butler-shaped window: focusing pupils' thinking on historical significance. *Teaching History*, 114, 30-36.