LA PENSÉE HISTORIQUE : POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE CRITIQUE EN HISTOIRE

Stéphane Lévesque est professeur agrégé de didactique de l'histoire à l'Université d'Ottawa. Il est le directeur du Laboratoire d'histoire virtuelle (historienvirtuel.ca) et membre exécutif du réseau The History Education Network/Histoire et éducation en réseau (THEN/HiER). Il contribue également au Projet de la pensée historique/The Historical Thinking Project.

RÉSUMÉ

Cet article discute de l'éducation historique au Canada et de l'importance de la pensée historique chez les élèves. À l'instar des récents travaux dans le domaine de la didactique, il met en lumière trois composantes de la discipline (attitude, méthode, langage) qui favorisent le développement de compétences en littératie critique.

HISTOIRE OU MÉMOIRE ?

Qu'est-ce que les élèves devraient apprendre dans les cours d'histoire ? Voilà une question d'actualité. Au cours des dernières années, les programmes scolaires au Canada ont fait l'objet de critiques et de changements. Plusieurs se souviendront de la polémique entourant la publication de l'ouvrage de Jack Granatstein *Who killed Canadian History ?*[1] Alors qu'il n'y a pas si longtemps on déclarait que la connaissance des faits était la pierre angulaire de l'apprentissage historique, voilà maintenant que l'on assigne une vision plus critique et citoyenne à la formation historique des jeunes. Dans leur analyse des programmes scolaires francophones au pays, Charland et Moisan en viennent à la conclusion « [qu'] aucune province et aucun territoire ne proposent d'enseigner l'histoire seulement pour faire connaître les sociétés passées. Partout, l'objectif principal des programmes d'Études sociales, d'histoire ou des autres sciences humaines est de faire des élèves des citoyens compétents et responsables. »[2] « Compétent », « responsable » et « critique », voilà autant de termes qui définissent les nouvelles orientations des programmes scolaires. Mais au-delà de ces grandes idées, il y a peu de discussion et aucun consensus sur ce que doivent apprendre les élèves d'histoire. Souvent méconnue et mal adaptée en salle de classe, faute de fondements théoriques et de principes didactiques clairs, l'histoire est source de débats, de tensions.

Pour plusieurs, histoire rime avec mémoire. Dans son sens général et populaire, l'histoire évoque à la fois le passé et la mise en récit des événements historiques. C'est ce que Pierre Nora appelle « l'histoire-mémoire », la transmission et la mise en valeur du patrimoine.[3] Pour Laville, « la notion de patrimoine s'étend à tout ce qui dans le passé a laissé des traces dans le présent, et toute trace d'origine devient sujette à préservation, puisque le présent en découle. »[4] Partout sur la planète, nous sommes témoins de l'avènement de la mémoire dans les pratiques sociales, économiques, politiques et même touristiques. De la commémoration des guerres aux fêtes du 400e anniversaire de Québec en passant par le Moulin à images de Robert Lepage au Pays de la Sagouine en Acadie, la mémoire collective se vend bien.

Mais l'histoire, c'est aussi et surtout un mode de lecture et de compréhension du passé. Sans prétendre à la vérité absolue, l'histoire se veut un domaine de connaissances et d'élaboration du savoir. En effet, les disciplines, comme le rappellent Gardner et Boix-Mansilla, sont conçues à titre « d'approches scientifiques élaborées au cours des siècles pour répondre à des questions et des enjeux d'ordre naturel et social. »[5] Pour participer à ces disciplines et comprendre comment le savoir est organisé par celles-ci, il faut s'enquérir des méthodes de recherche, des modèles théoriques ainsi que des concepts, des symboles et des modes de représentations propres aux disciplines. Plusieurs études récentes soulignent d'ailleurs l'importance de la connaissance disciplinaire sur les pratiques pédagogiques des enseignants.[6] Comme le rapporte VanSledright, ceux qui se voient comme des « conduits » de transmission de la mémoire collective adoptent généralement un enseignement axé sur la socialisation et la mémorialisation du récit national.[7] À l'inverse, les enseignants qui comprennent et maîtrisent la discipline historique sont plus réceptifs au mode de pensée et d'étude propre à l'histoire. C'est également l'observation que fait

Martineau dans son *Traité de didactique* : « les enseignants considérés comme des 'experts' possèdent une profonde compréhension de la nature de l'histoire et de la pensée historique, qu'ils peuvent exploiter aussi bien dans les discussions relatives au 'contenu' avec les élèves que dans l'enseignement du raisonnement historique. »[8] Quelle est donc cette pensée historique, cette façon toute particulière de lire et d'interpréter le passé ?

LA PENSÉE HISTORIQUE ET SES COMPOSANTES

Étudier l'histoire, c'est penser la réalité humaine de manière historique. Au risque de simplifier, disons pour des fins didactiques que ce mode particulier d'appréhender le passé s'appuie sur au moins trois composantes de la discipline : l'attitude, la méthode et le langage.[9]

L'ATTITUDE

Comme dans tous les domaines du savoir, l'histoire repose sur une curiosité et un esprit d'ouverture à l'égard des événements alors que la mémoire vise à guider la transmission du savoir et légitimer la culture commune comme héritage à partager. L'histoire amène à s'interroger non pas sur ce que l'on doit commémorer (par exemple, la déportation ou le Règlement XVII), mais sur ce que le passé *signifie* et offre comme réponse à nos questions contemporaines. Pour Létourneau, l'attitude historienne se résume aux types de questions que l'on pose à titre d'acteur historique. Les questions de type « de quoi dois-je me souvenir ? » attachent l'individu à une mémoire prédestinée dont il doit nécessairement rester tributaire pour exister socialement et individuellement. À l'inverse, les questions du genre « qui suis-je en vertu de mon passé ? » amènent l'acteur à participer activement à la vie collective et à son avenir, à inscrire son propre parcours historique dans la mouvance sociale dont il est partie prenante.[10] Bien que l'histoire s'écrive en fonction du présent et de nos questionnements, l'attitude historienne demande néanmoins une grande humilité face aux témoins de l'histoire et une double exigence de rigueur et de reconnaissance de la singularité des événements étudiés. Il faut éviter à tout prix le « présentisme », c'est-à-dire la propension à imposer de manière anachronique nos valeurs, nos croyances et nos préjugés sur le passé (comme le dit si bien l'expression « autres temps, autres mœurs »).

LA MÉTHODE HISTORIQUE

Quivy et Van Campenhoudt indiquent que les méthodes « sont des mises en forme particulières d'une démarche adaptée à la recherche ».[11] Le choix d'une méthode dépend donc, en partie, de la discipline et de la démarche choisie. Ainsi, bien que les sujets d'étude puissent être communs, toutes les disciplines ont des méthodes particulières de raisonner un problème. Face à des événements comme l'explosion d'Halifax en 1917, par exemple, les ingénieurs, les avocats et les historiens posent des questions et mettent en œuvre des démarches distinctives. Celle propre à l'histoire s'appuie sur une démarche d'enquête qui vise à problématiser un objet d'étude circonscrit dans le temps et l'espace selon une série d'étapes : poser le problème, faire la recherche documentaire, analyser les sources, interpréter les données et présenter (synthétiser) les résultats. Si ces étapes sont clairement déterminées et connues des historiens, ces derniers procèdent rarement de manière linéaire. Comme le rapporte à juste titre E.H. Carr, l'histoire est un processus continu d'interactions entre l'objet d'étude et les sources, un dialogue perpétuel entre le présent et le passé.[12] Il est donc faux de prétendre que la démarche historienne souscrit à un cheminement analogue à une expérience en laboratoire. Martineau résume assez bien le travail de recherche de l'historien : « sa démarche sollicite les ressorts du raisonnement analytique tout en reposant sur un ensemble d'opérations intellectuelles propres à la perspective temporelle qu'adopte l'historien pour chercher à expliquer non seulement ce qui s'est passé, mais aussi quand, pourquoi, comment, dans quelles circonstances, avec quelles conséquences et quel sens on doit attribuer aux événements analysés ».[13]

Dans le but d'opérationnaliser la démarche intellectuelle de l'historien à des fins de transposition didactique, des chercheurs canadiens ont établi une liste sommaire d'opérations et de concepts qui les sous-tendent, permettant le développement du mode de pensée historique chez les élèves.[14]

Établir une pertinence historique

Le passé et l'histoire ne sont pas synonymes. Puisqu'il est ni possible ni souhaitable de tout mémoriser ou tout étudier, il est nécessaire de faire des choix d'événements et de témoins. Mais lesquels choisir ? La « pertinence historique » est un concept qui permet de décider ce qui est pertinent dans l'histoire à partir de critères précis tels que les conséquences, l'importance pour l'histoire, l'impact sur les populations et la durée des événements. Établir la pertinence est complexe et tributaire des objectifs (buts recherchés) et des perspectives (points de vue adoptés).

Recourir aux faits (preuves) découlant des sources

La méthode historique est basée sur la recherche et l'analyse des sources primaires. Les documents de première main comme les lettres, les journaux, les photos et les artéfacts permettent de dévoiler les secrets du passé, d'établir comment les témoins ont vécu. Toutefois, lire une source pour trouver des preuves est complexe. Il faut établir la véracité et la fiabilité de la source, son auteur, son contexte et son message (qui est souvent codé par la langue et la culture de l'époque). Les sources doivent être contrevérifiées et étudiées avec un sens de l'empathie (mise en perspective historique).

Dégager la continuité et le changement

L'histoire est plus qu'une série d'événements isolés. Dans tous les aspects de l'histoire, il y a des processus de continuité et de changement. Certains aspects de la vie changent plus rapidement (par exemple, les moyens de communications) que d'autres (par exemple, le parlementarisme). Dégager la continuité et le changement permet de comprendre les conséquences des événements, leur ampleur ainsi que leur durée. La chronologie, la synchronie, la diachronie et la périodisation aident à organiser notre compréhension de la continuité et du changement.

Analyser les causes et les conséquences

La mise en relation des événements historiques amène à poser les questions : comment et pourquoi ? Pour y répondre, il faut établir les causes des changements ainsi que les répercussions qu'elles ont eues sur le cours de l'histoire. Cette opération est délicate, car les antécédents ne sont pas forcément les causes d'un changement. De même en est-il du facteur humain. Les acteurs historiques, seuls ou en groupe, jouent un rôle important dans la promotion ou la résistance au changement, mais pas toujours. Des facteurs naturels ou hors de contrôle peuvent en être la cause. Les causes sont souvent multiples et multidimensionnelles et doivent donc être étudiées et ordonnées. Les actions ont également des conséquences aussi diverses qu'inattendues. Il faut donc évaluer les résultats directs et indirects des changements historiques.

S'enquérir d'une perspective historique

Pour comprendre comment les acteurs du passé vivaient et pensaient, il faut se mettre dans leur peau. L'empathie historique vise à s'enquérir d'une perspective de l'époque, à adopter les points de vue, les valeurs, les attitudes et les comportements propres aux acteurs du passé. Mais se plier à cet exercice d'imagination n'est pas sans fondements, elle requiert des faits provenant de sources historiques sans quoi l'empathie devient une forme d'identification personnelle (sympathie). L'adoption d'un point de vue historique exige une compréhension des différences entre nous dans le présent et les témoins du passé.

Comprendre la dimension morale

L'historien étudie le passé à partir du présent. L'adoption d'un point de vue nous oblige à comprendre les différences entre notre univers éthique et celui des témoins de la réalité du passé. Il est hasardeux d'imposer nos valeurs contemporaines aux acteurs de l'époque, car cela mène au présentisme. En même temps, l'historien ne peut rester neutre devant les abus de l'histoire (esclavagisme, nazisme, impérialisme, etc.). Pour que l'histoire soit pertinente, elle doit s'accompagner d'un certain jugement moral. Ainsi, ce que nous apprenons du passé peut nous aider à faire face aux enjeux moraux d'aujourd'hui.

LE LANGAGE

D'après les études de Wineburg, ce qui différencie les historiens des apprentis c'est avant tout leur rapport au discours de l'histoire, ce qu'il appelle « l'épistémologie du texte ».[15] Alors que les élèves lisent les sources historiques comme des encyclopédies remplies d'informations dépourvues d'auteurs, les experts quant à eux s'engagent ouvertement dans un discours historique avec les témoins du passé. « Les sources, note-il, sont considérées comme des témoins et non des objets, comme des rapports d'échanges sociaux plutôt que d'un ensemble de mots et de phrases ».[16] C'est ce que Roland Barthes appelle « l'embrayeur d'écoute », cette aptitude mentale qu'a l'historien d'entendre et de recueillir un ailleurs dans son discours avec le passé.[17]

Les élèves, particulièrement à un niveau avancé de scolarisation, disposent d'un bagage important de connaissances historiques de même que d'habiletés fonctionnelles en lecture. Toutefois, la plupart d'entre eux ont de graves lacunes à inférer, au-delà du sens littéral d'un texte, le dit (le lisible) et le non-dit (le scriptible), afin d'analyser la véritable signification du texte et de découvrir la position et l'intention de l'auteur. En d'autres mots, ils n'ont pas su développer une *littératie critique* en histoire et ainsi concevoir que les sources historiques ne sont pas neutres, qu'elles reflètent les choix, les valeurs et les positions des témoins d'une autre époque.[18]

Pour développer cette littératie critique, les élèves ont besoin de situer et de remettre en question les idées avancées par les textes et leurs auteurs. Il faut les amener à comprendre que les sources historiques doivent être lues et interprétées non pas comme une encyclopédie de faits incontestés mais plutôt comme des empreintes sur les lieux d'un crime. Pour bien les utiliser, il faut les placer dans leur contexte historique, les comparer et les questionner pour comprendre les messages sous-jacents qu'elles véhiculent. De même en est-il du langage que l'historien utilise pour interpréter les réalités évoquées. Les concepts et les termes historiques comme la Conquête, l'industrialisation ou le nazisme, le jargon méthodologique tel que présenté dans la section précédente et la mise en narration des événements historiques, telle que présentée dans les volumes scolaires, requièrent une façon unique et disciplinaire de penser et d'exprimer les réalités sociales du passé.

CONCLUSION

Les élèves d'aujourd'hui sont la cible d'un flot constant d'informations : que ce soit en ligne, par écrit, dans les jeux vidéo ou dans les médias sociaux. Depuis quelques temps déjà, on leur enseigne comment interpréter et utiliser adéquatement le contenu de ces textes et ainsi développer leurs habiletés en littératie. Or, le développement de compétences propres aux disciplines comme l'histoire, requiert une façon toute particulière de lire et d'interpréter

les sources du passé. Après tout, on ne lit pas l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique comme on parcourt le blog d'une amie sur Facebook. La pensée historique s'appuie sur une attitude, une méthode et un langage qui permet de (re) construire des interprétations valides des réalités sociales d'autrefois. L'histoire, avant d'être un récit à transmettre ou à mémoriser, est un mode de développement du savoir, un moyen d'organiser et de partager la connaissance du passé. En élaborant ce savoir, les historiens acquièrent un certain pouvoir de contrôle et d'influence sociale. La pensée historique offre ainsi aux acteurs, qu'ils soient élèves ou experts, une certaine autonomie intellectuelle permettant aux titulaires d'avoir accès aux ressources du passé et surtout de les interpréter de manière à créer *leur propre récit historique*. Comme le rappelle Létourneau, « le passé ne détermine toujours qu'en partie seulement l'horizon de leurs choix et que ces choix sont en même temps leur liberté de faire leur histoire dans la suite et à contre-courant des anciens ».[19]

NOTES

[1] Jack Granatstein, *Who Killed Canadian History?* (Toronto: HarperCollins, 1998).

[2] Jean-Pierre Charland et Sabrina Moisan, *L'enseignement de l'histoire dans les écoles françaises du Canada*. Rapport de recherche. Fondation Historica, 2003. Voir également l'analyse comparative de Tom Morton, *La pensée historique dans les programmes de sciences humaines et d'histoire provinciaux*. Rapport de recherche. Centre for the Study of Historical Consciousness. University of British Columbia, 2011.

[3] Pierre Nora (Dir.), *Les Lieux de mémoire, 7 vols*. (Paris : Gallimard, 1984-1993).

[4] Christian Laville, « Que (re)viendrait faire la mémoire dans l'enseignement de l'histoire ? » *Encounters on Education*, 3 (2002) : 11.

[5] Howard Gardner et Veronica Boix-Mansilla, « Teaching for Understanding in the Disciplines – and Beyond », in *The Development and Education of the Mind*, ed. Howard Gardner (New York : Routledge, 2006) : 147. Publication originale en 1994.

[6] Same Wineburg et Suzanne Wilson, « Models of Wisdom in the Teaching of History », *Phi Delta Kappan*, 70 (1988) : 50-58 ; Elizabeth Yeager et Elizabeth Wilson, « Teaching historical thinking in the social studies methods course: A Case study », *The Social Studies*, 88, 3 (1997) : 121-126 ; Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past* (Philadelphia : Temple University Press, 2001) ; Bruce VanSledright, *In Search of America's Past: Learning to Read History in Elementary School* (New York : Teachers College Press, 2002) ; et S.G Grant, *History Lessons: Teaching, Learning, and Testing in U.S. High School Classrooms* (Mahway, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2003).

[7] Bruce VanSledright, *The Challenge of Rethinking History Education: On Practices, Theories, and Policy* (New York : Routledge, 2011) : 5-20.

[8] Robert Martineau, *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : traité de didactique* (Québec : Presses de l'Université du Québec, 2010) : 13.

[9] Pour une discussion originale et détaillée de ces composantes, voir à ce sujet Martineau, *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école :* 32-36.

[10] Jocelyn Létourneau, *Passer à l'avenir : histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui* (Montréal : Boréal, 2000) : 39.

[11] Cité dans François Dépelteau, *La démarcher du recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats* (Québec : Presses de l'Université Laval, 2000) : 248.

[12] E.H. Carr, *What is History?* (New York : Vintage Books, 1961).

[13] Martineau, *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école :* 34.

[14] On pense ici aux travaux de Robert Martineau, « La pensée historique, une alternative précieuse pour l'éducation du citoyen », in *Pour une pensée réflexive en éducation*, ed. R. Pallascio et L. Lafortune (Québec : Presses de l'Université du Québec, 2000) : 281-310 ; Peter Seixas, *Repères de la réflexion historique : un cadre d'évaluation pour le Canada*. Document de travail. Centre for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia, 2006 ; Stéphane Lévesque, *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century* (Toronto : University of Toronto Press, 2008) ; David Lefrançois et Stéphanie Demers, *Domaine de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté (HEC) au secondaire et les Benchmarks of Historical Thinking (BHT)*. Rapport de recherche. Centre for the Study of Historical Consciousness. University of British Columbia, 2009 ; et Catherine Duquette, *Le rapport entre la pensée et la conscience historiques des élèves*, Thèse de doctorat, Université Laval, 2011. Les opérations ici présentées font également l'objet d'un ouvrage par Mike Denos et Roland Case, *Teaching about Historical Thinking* (Vancouver : Critical Thinking Consortium, 2006).

[15] Sam Wineburg, « On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy », *American Educational Research Journal*, 28, 3 (1991) : 510.

[16] Ibid. : 510.

[17] Roland Barthes, « Le discours de l'histoire », *Social Science Information*, 66, 4 (1967) : 66.

[18] Voir à ce sujet Stéphane Lévesque, « On Historical Literacy: Learning to Think Like Historians », *Canadian Issues*, (Winter 2010) : 42-46 ; et Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *La littératie critique*. Série d'apprentissage professionnel nº 9 (Aout 2009). Disponible au : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/critique_Litteratie.pdf.

[19] Létourneau, *Passer à l'avenir : histoire, mémoire, identité dans le Québec d'aujourd'hui* : 39