PENSER LA GUERRE DE 1812 : QUELQUES IDÉES PROVENANT D'ÉTUDIANTS

Stéphane Lévesque est professeur agrégé en histoire à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et le directeur du Laboratoire d'histoire virtuel (VH Lab), le premier centre de recherche CFI au Canada sur l'étude de l'éducation historique en ligne. Ses recherches se concentrent sur la pensée historique des étudiants, l'histoire du Canada, l'éducation civique, ainsi que sur les nouveaux médias et la technologie en éducation.

RÉSUMÉ

Cet article porte un regard sur certaines idées d'étudiants canadiens sur la guerre de 1812. En utilisant des données empiriques et de la littérature pertinente en didactiques de l'histoire, il est proposé un modèle innovateur de progression dans la pensée historique sur le passé, On discute des implications de ce modèle pour l'éducation historique et la littératie historique.

Dans le cadre de leurs études primaires et secondaires, les étudiants ontariens dédient un nombre considérable d'heures à étudier l'histoire. À l'obtention de leur diplôme d'étude secondaire, ils auront acquis des connaissances sur l'Empire Romain, les coureurs des bois, les sociétés médievales, le féminisme, l'Holocauste, la Charte des droits et libertés, le terrorisme du 11 septembre et, bien sûr, la guerre de 1812. Leurs cours d'histoire font aussi explicitement référence aux notions de « pensée historique », de « recherche » et de « littératie ». Toutefois, comme au sein de plusieurs juridictions, les programmes actuels d'histoire en Ontario ne favorisent pas nécessairement la progression des apprentissages au-delà d'une simple accumulation de faits chronologiques. Il en résulte que les étudiants se retrouvent sans opportunité structurée de développer leurs habiletés de penser l'histoire de façon critique, du moins pas dans la manière dont les lignes directrices du curriculum sont conçues.

Depuis un certain nombre d'années, un groupe de chercheurs, de réformateurs de programmes et d'enseignants canadiens ont porté leur attention sur cet enjeu, défini en terme de *progression* de la pensée historique. C'est Peter Seixas (2006) qui a initié le mouvement avec le projet national « Benchmarks of Historical Thinking » en 2006 (www.historicalthinking.ca). En se basant sur des décennies de recherche britannique dans le domaine, le projet représente une tentative d'adapter l'expérience pédagogique anglaise à la canadienne. Ce projet bilingue offre aux enseignants non seulement un langage pour traiter de pensée historique mais aussi une plateforme pour les chercheurs afin d'examiner la progression des apprentissages historiques chez les étudiants (Peck & Seixas, 2008).

PROGRESSION DE LA PENSÉE HISTORIQUE : DES « IDÉES DE TOUS LES JOURS » AUX « IDÉES SOPHISTIQUÉES »

La progression prend un sens très spécifique en dictatique de l'histoire. Communément utilisée en littérature française et européenne, la notion de « progression » implique une séquence de développements dans l'apprentissage (voir Perrenoud, 2002 ; Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport du Québec, 2009). Lorsqu'appliquée à l'éducation historique, la progression offre une manière toute particulière de *développer des idées sophistiquées* au sujet de l'histoire. Tel qu'observé par Lee and Shemilt (2003) dans le contexte pédagogique britannique :

> *La progression était juxtaposée avec l'« agrégation » pour mettre l'accent sur le fait que le progrès en histoire peut être plus qu'une augmentation de la quantité d'informations que les élèves puissent évoquer [...] La recherche suggère que la pensée des enfants sur l'histoire et le passé change avec leur croissance et qu'il est possible de voir ces changements en terme de développement.*[1] *(p. 13)*

Depuis quelques années déjà, un nombre restreint mais croissant d'études a documenté l'engagement novice-expert avec le passé. Ces dernières ont mis en évidence les différences fondamentales dans la conceptualisation de la discipline historique entre historiens et étudiants. Elles ont fourni à la communauté académique une vision plus

Figure 1 : Activité de recréation virtuelle de la guerre de 1812



http://www.virtualhistorian.ca/vh10/english/War1812_Queenston_e/postcard.html

vigoureuse de l'état de la spécialisation historique ainsi que de quelques objectifs réalistes à atteindre en classe. « La différence entre l'approche de chaque groupe », Wineburg (2001) mentionne, « remonte à des croyances radicales sur le savoir historique, ou ce que l'on peut nommer une épistémologie du texte[2] » (p. 76). Ce qui fait des historiens des spécialistes, en fait, est non seulement leur vaste savoir mais plutôt leur « littératie historique » (Lévesque, 2010).

Mais le développement de la pensée historique n'est point tout ou rien : la progression est fondamentale à cette conception (Seixas, 2006). En effet, Lee (2005a) a développé une conceptualisation de l'histoire particulièrement utile. Il soutient que, contrairement à la vie quotidienne, la pensée historique nécessite une compréhension de deux savoirs complémentaires de la littératie historique : le savoir de premier ordre à propos du passé (le contenu) et le savoir métahistorique de second-ordre.

Le premier type de savoir historique met l'accent sur la substance du passé. C'est l'essence même de l'histoire : le contenu. Le contenu historique est traditionnellement encadré par une forme narrative, avec tous les défis

épistémologiques d'une telle « mise en scène ». Le deuxième type de savoir historique, c'est-à-dire métahistorique, se concentre sur les concepts et le vocabulaire qui fournissent « les bases structurelles de la discipline » (Lee, 1983, p. 25). Ces concepts ne sont pas le contenu de l'histoire : la substance. Ils sont plutôt des outils conceptuels nécessaires à l'étude du passé en tant que discipline ainsi qu'à la construction de récits historiques. Le projet de la pensée historique a identifié les concepts métahistoriques suivants : la preuve, la pertinence historique, la continuité et le changement, les causes et les conséquences, le point de vue historique (et l'empathie) et la dimension éthique (Seixas, 2006). Sans ces concepts, il serait impossible de comprendre le savoir historique car ces derniers « façonnant notre manière de faire de l'histoire » (Lee & Ashby, 2000, p. 199).

Comme Lee (2005b) le soutient, dans la mesure où les étudiants détiennent des idées « plus sophistiquées que d'autres, on peut parler d'une progression dans la manière dont ils comprennent la discipline historique[3] » (p. 37). Lorsque l'on commence à penser en terme de savoir de premier et de second ordre, on peut plus précisément et adéquatement (1) mesurer les idées préconçues des étudiants au sujet de l'histoire et (2) trouver des stratégies afin de graduellement améliorer et perfectionner leurs idées.

LA PROGRESSION À TRAVERS LE REGARD DES ÉTUDIANTS : LA BATAILLE DE QUEENSTON HEIGHTS, 1812

Puisque le développement d'idées sophistiquées liées l'histoire est complexe et contre-intuitif, il est important de débuter avec les idées des étudiants eux-mêmes. Au plan curriculaire, procéder à partir des idées des étudiants peut aider à minimiser notre tendance à imposer des modèles d'évaluation génériques encadrant habituellement des niveaux vagues de réalisation tels que : « démontre une connaissance limitée de » ou « démontre une bonne connaissance de » (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2005, p. 18). Dans cet article, je vous présente les résultats d'une enquête réalisée auprès d'une classe d'étudiants (n=29) inscrits à un cours avancé d'histoire canadienne (12e année) dans une école anglophone du Sud de l'Ontario. Pour cette enquête, notre équipe de recherche a fourni aux étudiants un bref synopsis de la tâche ainsi qu'un résumé historique de la bataille de Queenston Heights sur la rivière Niagara (1812). Les étudiants ont ensuite passé trois cours de 75 minutes à compléter l'activité individuellement dans un laboratoire informatique. À l'aide de sources primaires disponibles en ligne sur le site www.historienvirtuel.ca (compte-rendu de la bataille par un officier de la milice canadienne Archibald McLean, plan historique de la région du Niagara et simulation informatique), les étudiants devaient créer une représentation numérique de la bataille en se basant sur un fameux tableau britannique produit par T. Sutherland en Angleterre en 1836 (voir Figure 1). Une fois complété, les étudiants devaient comparer et contraster leur représentation visuelle avec la peinture originale (qu'ils pouvaient consulter seulement après avoir recréé la bataille en ligne).

A partir des résultats obtenus, je vous présente trois exemples de réponses provenant d'étudiants. Ces exemples offrent une gamme de réponses possibles basées sur leurs conceptions de l'histoire et plus particulièrement du concept de « preuve ». Mon analyse s'appuie sur le modèle de progression susmentionné (voir le tableau 1). Pour une clarté conceptuelle, j'ai dénombré trois niveaux de progression : réaliste, relativiste et critérialiste (voir VanSledright, 2010, pp. 64-67).

Tableau 1 : Modèle de progression en éducation historique

POSITIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES ENVERS L'HISTOIRE	CARACTÉRISTIQUES ET IDÉES GÉNÉRALES
Position réaliste	L'« histoire » et le « passé » sont la même chose. Le présent fournit une fenêtre sur le passé. L'histoire est determinée par des autorités. Il y a un véritable récit historique qui existe. Nous connaissons le passé par le biais d'un accès direct à des témoins (autorités). Les sources sont traitées comme des informations factuelles, certaines étant valables et d'autres non. La compréhension historique équivaut à obtenir la bonne version du passé et la rapporter fidèlement.
Position relativiste	L'« histoire » et le « passé » ne sont pas la même chose. Nous connaissons le passé à travers de résidus laissés par des prédecesseurs (les sources). L'histoire est le récit du passé à partir d'une perspective particulière. Les différences de perspectives sont dûes aux opinions personnelles, aux biais ou la perte d'information/de résidus du passé. La compréhension historique est relativiste, les sources sont des « illustrations » et les interprétations personnelles sont aussi légitimes que diverses. Aucune utilisation d'outils disciplinaires pour choisir entre des interprétations rivalesdu passé.
Position critérialiste	L'« histoire » et le « passé » ne sont pas la même chose. Nous connaissons le passé à travers l'usage critique de résidus en tant que « preuve ». Les preuves historiques doivent être contextualisées et interrogées en tant que partie intégrante du processus informatif. La validité d'une source n'est pas fixée dans le temps. La compréhension historique est fondée sur des critères et des outils en vue de créer des récits basés sur des résidus (des preuves). Les récits sont contextualisés et provisoires, ouverts à un examen et aux modifications au fil du temps.

LE NIVEAU RÉALISTE

Les étudiants s'appuyant sur une vision réaliste de l'histoire voient le passé comme une fenêtre directement accessible à partir du présent. À la question « comment étudie-t-on le passé ? », ils invoquent naturellement l'accès direct aux témoins des événements historiques. Comme Saïd l'indique, « l'histoire c'est l'information et les comptes-rendus personnels ». Selon cette perspective, l'histoire et le passé sont du pareil au même car les représentations du passé émanent directement des acteurs de l'époque. Ci-dessous, dans l'explication de l'étudiante (Clara), on peut noter que les différences entre sa recréation et la peinture de 1836 sont dûes essentiellement aux erreurs factuelles dans l'enregistrement fidèle des faits et de l'utilisation de l'information sur la bataille. « Les différences entre ma peinture et l'original », avoue-t-elle, « proviennent peut-être du fait que je n'ai pas lu la lettre d'Archibald McLean assez minutieusement et que je n'ai pas pu avoir tous les détails dont j'avais besoin... » Il n'est donc pas surprenant que Clara ait passé un temps considérable à comparer exclusivement des détails factuels entre sa représentation et celle de 1836.

À partir de cette position réaliste, la bataille de Queenston Heights n'a pu avoir lieu que d'une manière. La différence dans la façon de la (re)présenter est un simple problème factuel qui peut être résolu en consultant les témoins de la bataille. Dans son explication, la véracité est liée directement à l'autorité et la proximité des témoins de l'événement. « La sienne (la peinture) était probablement plus fidèle », admet-elle, « car l'artiste qui a créé la peinture était sans doute présent à l'événement ou a connu quelqu'un qui y était ». Confrontés à plusieurs versions différentes de la bataille, des étudiants comme Clara font face à une impasse épistémologique. Le passé est fixe et la perspective historique complètement ignorée. Il n'y a pas de contextualisation historique des événements dans un cadre social particulier ni de prise de conscience que nos visions contemporaines sont assujetties à nos propres conditions et valeurs modernes.

L'analyse de Clara sur son travail

La position réaliste ne reconnaît pas le concept-clé de « preuve » pour étudier le passé. Lorsque les étudiants se demandent « comment étudier la bataille de Queenston Heights ? », il n'est pas naturel pour eux de penser aux sources comme étant des reliques ou des traces présentant des indices probants sur le passé. L'hypothèse que le passé est fixe fait des sources historiques des « encyclopédies d'information ». Elles ne sont pas questionnées pour ce qu'elles sont, mais seulement lues pour les faits qu'elles présentent. Pour ces étudiants, il y a un véritable récit historique à découvrir et les sources qui sont fidèles raconteront exactement ce qui est arrivé. La compréhension historique est seulement une question de retracer les sources d'informations qui conviennent.

The Battle of Queenston Heights

5. Explain the similarities and differences between your work and the one of 1836.

My painting is similar to the historical painting produced in 1836 in regards to the placement of subject matter. Both paintings have the American troops coming from the left side (the American side) and invading the right side (the British side), as it occurred in the historical event. The American troops are crossing the River at Queenstown. Most of the Americans were killed in the boats, hence the American soldiers drowning in the river in my painting. The Americans arrived at the bottom of the mountain and climbed up it, as seen in both paintings. They charged the British and got possession of the mountain. But the British, with the help of the Indians, snuck up from behind the Americains who tried to escape down the mountains. This resulted in the victory of the British at Queenston Heights. All of these events are present in the original painting, but my painting only includes up to where the Americans climb up the mountain. My painting does not include Indians, nor does it include the British victory over the Americans. Also, the subjects of the original painting are much more proportional to the background while the subjects of my painting are not proportionate. 1

6. What could account for these similarities and differences? (interpretation, use of different sources, bias, positionality, etc)

The differences of my painting and the original could be because perhaps I did not read the Letter of Archibald McLean thoroughly enough and did not get all details 2 I needed to, one specific example being including the Indians in my paintings. Also, maybe in 1936 when the painting was created the artist did not have as much information about the historical event at Queenston Heights, so they may have left out some parts. 3

7. Is the original work of 1836 necessarily "more accurate" the yours? Explain your answer.

The original painting of 1836 is more accurate than mine, mostly because of the proportion of the subject matter. There was not even enough room to including the same number of boats in my painting as were included in the original. It was also probably more accurate because the artist who created the painting may have been at the event, or may have known someone who was. 4

1. Les différences entre les deux peintures sont présentées exclusivement en termes de différences factuelles (principalement des omissions) de personnages, d'armement et de conception graphique.
2. Les différences émergent d'une mauvaise copie des faits provenant de la source originale.
3. Une certaine reconnaissance que la peinture originale puisse ne pas être fidèle due au temps écoulé depuis l'événement.
4. La fidélité du tableau est liée à la proximité de l'événement. Etre un témoin le rend plus véridique.

LE NIVEAU RELATIVISTE

Une fois que les étudiants réalisent que le passé n'est pas fixe mais accessible à partir des *résidus* laissés par les témoins du passé, ils peuvent développer différentes idées de l'histoire. À la question « comment étudie-t-on le passé ? », les étudiants dits « relativistes » se tournent vers la nécessité d'accéder et de lire ce qui a est disponible : les sources. Cette position épistémologique ne présuppose pas que l'histoire et le passé sont la même chose. Ces étudiants savent que ce qui est arrivé est reporté par des sources variées. Il en résulte donc plusieurs véritables histoires qui sont déterminées par le passé. Tel qu'Anna nous le dit : « Il y a plusieurs témoins de la bataille, et on peut assumer que c'était considéré par différentes perspectives ».

Le défi, à partir de ce point de vue n'est pas de rester fidèle aux témoins mais plutôt de décider quelle perspective il faut adopter. Considérons par exemple les explications d'Alan ci-dessous : « Il y a différents comptes-rendus des événements historiques, » soutient-il, « et étant donné que c'est arrivé dans le passé, il est très difficile de décider fidèlement ce qui est véritablement juste ».

L'analyse d'Alan sur son travail

Le problème fondamental pour les étudiants relativistes découle de la croyance que l'histoire est simplement la perspective de quelqu'un sur le passé, quelqu'un transmettant son opinion personnelle sur les événements d'une autre époque.

Pour ces étudiants, les différences dans les comptes-rendus sont le résultat de « distorsions » telles que les biais, les mensonges et les allégeances partisanes (Lee & Ashby, 2000, p. 212). Les étudiants à ce niveau de compréhension savent très bien, grâce à leurs expériences personnelles, que les récits du quotidien peuvent être déformés afin de servir des agendas particuliers. Plusieurs imposent naïvement cette vision de « bon sens » du récit sur l'histoire. Dans le cas d'Alan, par exemple, les écarts entre son travail et celui de 1836 « se produisent en raison des biais possibles du créateur de la peinture » et « leur nationalité ». Être Canadien, Américain ou Britannique peut, de ce point de vue, former sa propre représentation de la bataille.

Bien que les étudiants relativistes aient des idées plus sophistiquées sur l'histoire que leurs pairs réalistes, ils sont toujours confrontés à la notion de « preuve ». Les sources historiques ne sont pas questionnées en terme de leur *provenance*, de leur *nature* et de leur *fiabilité*. Leur première fonction est de servir en tant qu'« illustrations » d'affirmations et d'interprétations particulières (Dickinson, Gard, et Lee, 1978). La peinture de 1836 est une illustration de l'interprétation britannique de la guerre de 1812 de la même manière que le récit d'un soldat local à Queenston Heights représente la version canadienne de la bataille. Dans les deux cas, les « résidus » comportent des faits et des opinions, ce qui nous rend la tâche très difficile. Cette compréhension des sources repose sur la conviction que la fiabilité d'une source est fixe plutôt que dépendante des questions que l'on pose. Ces étudiants sont incapables de voir que l'histoire n'est pas un choix arbitraire entre des témoins différentes sur le passé. « Les relativistes, » soutient VanSledright (2010), « possèdent peu de stratégies et d'outils pour discerner les meilleurs récits des autres car ils n'ont pas de critères d'évaluation et ont une conception naïve de la preuve » (p. 66).

Work of 1836

The work of 1836 depicts many American boats approaching the shores of Canada, with many men making it ashore alive. The letter from Archibald McLean states that very few people made it alive to the Canadian shore. The painting from 1836 also depicts American boats approaching the town, but the letter only describes American men sneaking up to the shore right under the cliff. My painting attempts to show these changes in the number of people who made it alive and the location of getting to the shore. Another difference between my paint and the one from 1836 is that the painting from 1836 does not clearly show the Indians coming to the aide of the British on the top of the hill. My painting attempts to show this, although the Indians are very large and do not really make it into the picture. The painting from 1836 does not clearly show that the Americans had taken the top of the hill; it just looks like they were trying to climb to the top when they were attacked. The letter from Archibald McLean tells his story of how he and other officers were told to go retrieve the top of the hill, which had been taken over by Americans. (1)

These differences occur due to the possible biases of the creator of the painting. They may have heard someone else's version of the battle, instead of the letter Archibald McLean, which accounts for the differences in the painting. Another factor which may influence the artist of the painting is their nationality: American or Canadian. Depending on which one they were, they might portray it as one side being stronger that the other. (2)

There are many different accounts of historical events, and since it happened in the past, it is very hard to accurately decide who id absolutely correct. While the work of 1836 is not correct, it isn't incorrect either, It depends upon the perspective of the person viewing the work of art. (3)

1. Les différences entre les deux peintures sont comparées en se référant à la source originale qu'est la lettre. La lettre présente un récit de ce qui est arrivé durant la bataille.
2. Les différences sont expliquées en termes de « biais » des auteurs. Des facteurs personnels tels que la nationalité changent l'interprétation du récit.
3. La véracité est liée à la perspective de l'individu. Il est très difficile de déterminer quel récit est le plus juste.

LE NIVEAU CRITÉRIALISTE

Certains étudiants dans notre étude reconnaissent qu'étudier l'histoire est plus complexe que de sélectionner des récits. Lorsqu'interrogé sur la question « comment étudie-t-on le passé ? », ces étudiants *critérialistes* s'éloignent du biais personnel pour parler de la nature de l'histoire comme processus d'enquête. Pour Teresa, « l'histoire est l'étude du passé. Quoique le passé ne change jamais, les interprétations que nous faisons du passé changent ». Contrairement aux groupes précédents, ces étudiants acceptent que les comptes-rendus présentent divers points de vue car ils sont des reconstructions du passé basées sur l'interprétation des preuves.

Considérons l'explication donnée par Tim ci-dessous. « Personne ne voit le passé de la même façon », soutient-il, car « ma peinture représente ma propre interprétation de la bataille que j'ai élaborée à travers d'autre partie du site web ». Ici, Tim reconnaît que les sources qu'il a analysées pour sa recréation ne sont pas seulement différentes mais ont aussi informé sa propre interprétation de la bataille. Différentes questions et différentes sources peuvent conduire à des interprétations divergentes. Certains critères et des outils d'analyse permettent aux historiens de faire des récits basés sur des preuves. Plus que cela, c'est la nature même des récits historiques d'être incomplets et provisoires. Comme Tim l'avoue, « malheureusement, je n'ai pas pu placer les membres des Premières nations dans les images car je n'étais pas au courant de leur position dans la bataille ». Tim sait que ces « guerriers amérindiens » ont été la clé du succès de la bataille. Mais il admet que son interprétation des sources n'a pas aidé à les positionner pendant le combat. Il s'agit là d'une reconnaissance importante de la pensée historique.

L'analyse de Tim sur son travail

Une autre caractéristique importante de la position critérialiste est la catégorisation des sources en tant que preuves pour tirer des déductions particulières. Pour les étudiants réalistes, les sources sont des « images du passé », transmettant de manière véridique ce qui s'est réellement passé. Pour les relativistes, cependant, les sources sont des « illustrations », présentant des perspectives personnelles. Pour cette raison, nous ne pouvons jamais connaître le passé avec certitude, alors il est inutile de chercher plus loin. Pour les critérialistes, l'usage des sources est différent. Les historiens ne sont pas simplement forcés de choisir entre divers récits. Ils peuvent créer leur propre récit du passé en utilisant un processus d'enquête pouvant les mener à des conclusions divergeantes des sources utilisées. Ce processus disciplinaire, qui appelle à des « heuristiques » (Wineburg, 1991), rend la comparaison et le contraste des sources possibles et engendre par le fait même un jugement sur leurs valeurs respectives et leur autorité.

The war of 1812: the battle of Queenstown Heights questions

1. The original painting displayed on the website resemble the painting that I constructed. They both shared similarities such as the positioning of the American boats heading towards the town and towards the steep cliff. The British soldiers are positioned at right, top of the hill. Because the boat and people sizes on the painting program are disproportionate it is quite hard to paint an accurate picture of the battle. My painting conveyed there were more American soldiers then British. I unfortunately was unable to place the first nations people in the pictures as I was unaware of their position in the battle. In the actual battle of Queenstown Heights I imagine there were a lot more American boats, more cannons and more of an attack in the narrows of the battle site. (1)
2. The individual who painted the original picture had a dissimilar interpretation of the battle then I. No one envisions history the same. My painting is representative of my own interpretation of the battle that I got from other parts of the site. (2)
3. The original work isn't more or less accurate then mine. He had limited recourses and therefore this took away from the accuracy of his painting. I had access to a lot more resources then him and by having this access I was able to recreate a more detached and precise portrayal of the battle. (3)

1. Les différences entre les deux tableaux sont présentées en termes de faits et de la conception graphique. (Position réaliste des éléments). Les sources ne disent pas tout. Le manque d'indices sur les Premières nations est reconnu comme une limite.
2. Les différences sont expliquées en termes de perspectives et d'utilisation de sources pour créer des interprétations.
3. La véracité n'est pas une question de proximité. L'accès aux sources primaires mènerait vers une représentation plus fidèle.

Avec la position critérialiste vient aussi la notion que nous, en tant qu'acteurs du 21e siècle, pouvons potentiellement en savoir davantage sur le passé que les témoins de l'histoire eux-mêmes. Ceci est une réalisation de l'activité de Tim. « L'œuvre originale [de 1836] », écrit-il, « n'est pas plus ou moins véridique que la mienne. Il avait des ressources limitées [...] J'avais accès à beaucoup plus de ressources que lui et en ayant cet accès, j'ai pu recréer un portrait plus détaché et précis de la bataille ». Les critérialistes sont conscients du fait que la perspective est importante mais aussi que la perspective historique rend possible une vision détachée du passé. Les sources ne sont pas simplement « biaisées » ; elles doivent être analysées dans le contexte particulier dans lequel elles ont été produites. Cela implique une suspension temporaire de nos propres idées préconçues afin de prendre en compte les messages implicites des sources en tant qu'artéfacts

rhétoriques ayant des messages cachés et latents (Wineburg, 2001, p. 65). À travers ce processus disciplinaire, il devient possible de poser des questions et de générer un savoir à partir de sources ; un savoir dont les acteurs eux-mêmes n'avaient pas conscience.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Dans son livre marquant *The Unschooled Mind*, Gardner (2004) soutient de façon convaincante que très tôt dans la vie nous développont des cadres explicatifs et des idées sur le monde. Cette « compréhension intuitive » s'avère extrêmement utile pour expliquer nos expériences de tous les jours. Lorsque les enfants atteignent l'âge scolaire, ils n'entrent pas en classe la tête vide. Ils ont déjà acquis des idées sur le monde et sur le passé. Ces idées peuvent être extrêmement utiles et charmantes mais elles peuvent aussi créer des défis considérables pour un nouvel apprentissage car les idées intuitives de tous les jours ne fonctionnent pas toujours très bien dans le contexte de l'éducation historique. L'enseignement formel est supposé mettre au défi les idées communes et les remplacer avec des idées sophistiquées. Mais est-ce le cas ? Dans le domaine de l'éducation historique, on pourrait penser qu'au moment de leur graduation après le secondaire, les étudiants auront acquis un savoir étendu sur leur culture, leur société et des idées sophistiquées sur le passé collectif.

Mais en dépit de 12 ans d'enseignement formel et de cours dans le domaine de l'histoire, plusieurs étudiants ont de graves problèmes à comprendre la nature de l'histoire en tant que discipline. Pour Gardner, les idées intuitives se développant tôt dans la vie perdurent même après une exposition prolongée à l'éducation scolaire. Par conséquent, le développement de la pensée historique n'est pas entièrement lié à l'âge. Les étudiants ne deviennent pas automatiquement plus intelligents en grandissant. Chez les étudiants de douzième année, les idées liées à l'histoire fluctuent considérablement. Même les étudiants qui ont offert dans l'enquête des réponses sophistiquées présentaient plusieurs défaillances dans leurs explications. Qui plus est, les conclusions de notre étude révèlent que les idées individuelles des étudiants sur l'histoire sont « découplées » (Lee & Ashby, 2000, p. 213), c'est-à-dire que leur propre compréhension de certains concepts peut être sophistiquée tout en conservant une compréhension très naïve de d'autres concepts. Ceci est particulièrement évident dans l'explication des étudiants quant aux différences entre leur recréation et la peinture de 1836. Par exemple, ils pouvaient consacrer un effort considérable à expliquer comment l'histoire est basée sur les perspectives historiques mais naïvement conclure qu'il n'y avait qu'un seul véritable récit de la bataille.

Les pratiques d'enseignement requises pour la création d'une histoire personnelle valable pour le 21e siècle doivent être développées progressivement et régulièrement. Les modèles de progression, tel que celui présenté ici, ne peuvent garantir la réussite pour tous les étudiants au même rythme. Ceci est au-delà de toute théorie de l'enseignement de l'histoire. Mais on peut fournir aux étudiants et aux enseignants au moins trois prises d'action complémentaires : une évaluation diagnostique, une planification de cours et une responsabilité de l'histoire scolaire. Ces actions peuvent permettre une structure des connaissances historiques par la caractérisation de certains types de concepts fondamentaux et métahistoriques qui forment la base du développement d'idées plus sophistiquées sur le passé. Ces modèles ne peuvent pas (et ne devraient pas) être considérés comme englobant la totalité de la connaissance historique. Cependant, ils peuvent être utiles en vue d'approfondir la compréhension de certains aspects de la structure disciplinaire de l'histoire. Ils fournissent également aux enseignants un langage particulier et un ensemble d'outils nécessaires au développement de pratiques d'enseignement de l'histoire qui font actuellement défaut dans nos programmes, dans les manuels scolaires et même dans le discours pédagogique.

Alors que nous célébrons le 200e anniversaire de la guerre de 1812, cette discussion sur la pensée historique et les modèles de progression peuvent aider les Canadiens en général, et les étudiants en particulier, à acquérir des moyens plus sophistiqués de représenter et d'utiliser le passé.

NOTES

[1] Traduction libre

[2] Traduction libre

[3] Traduction libre

RÉFÉRENCES

Dickinson, A., Gard, A., & Lee P. (1980). Evidence in History and the classroom. Dans A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *History teaching and historical understanding*: 1-20. London: Heinemann.

Gardner, H. (2004). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books. Publié en 1991 à l'origine.

Lee, P. (1983). History teaching and philosophy of history, *History and Theory*, (22): 21-28.

Lee, P. (2005a). Historical literacy: Theory and research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*: 5(1), Disponible au : http://www.heirnet.org/IJHLTR/journal9/papers/lee.pdf.

Lee, P. (2005b). Putting principles into practice: Understanding history. In S. Donnavan & J. Bransford (Eds.), *How students learn: History, Mathematics, and Science in the classrooms*: 31-77. Washington, DC: National Academies Press.

Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding. Dans P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives*: 199-222. New York: New York University Press.

Lee, P., & Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: Progression and progression models in History. *Teaching History*, 113: 13-22.

Lévesque, S. (Winter 2010). On historical literacy: Learning to think like historians. *Canadian Issues*: 42-46.

Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (2010). *Progression des apprentissages au secondaire : Histoire et éducation à la citoyenneté, 1er cycle.* Québec : MELS. Disponible au : http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/secondaire/pdf/progrApprSec_histEducCitoyennete_fr.pdf.

Ontario Ministry of Education. (2004). *Social Studies, grades 1 to 6, and History and Geography, grades 7 and 8.* Toronto: Queen's Printer for Ontario.

Ontario Ministry of Education. (2005). *Canadian and World Studies Curriculum, grades 9-10.* Toronto: Queen's Printer for Ontario.

Peck, C., & Seixas, P. (2008). Benchmarks of historical thinking: First steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4): 1015-1038.

Seixas, P. (2006). *Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada*. Centre for the Study of Historical Consciousness, Vancouver. Disponible au : http://historybenchmarks.ca/documents/benchmarks-historical-thinking-framework-assessment-canada.

VanSledright, B. (2010). *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy*. New York: Routledge.

Wineburg, S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28(3): 495-519.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.